



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE MOURA GIAROLA

**EVASÃO E CONCLUINTES NAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS
FEDERAIS: CORES E ETNIAS (2014-2018)**

UBERABA-MG

2024

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE MOURA GIAROLA

**EVASÃO E CONCLUINTEES NAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS
FEDERAIS: CORES E ETNIAS (2014-2018)**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

UBERABA-MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

G349e Giarola, Alexandre Moura.
Evasão e concluintes nas licenciaturas dos institutos federais: cores e etnias (2014-2018) / Alexandre Moura Giarola. – Uberaba, 2024.
258 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

1. Evasão universitária. 2. Educação – Brasil. 3. Graduação – Licenciatura. 4. Plano Nacional de Educação (Brasil). I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378.16

Alexandre Moura Giarola

EVASÃO E CONCLUINTES NAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS
FEDERAIS: CORES E ETNIAS (2014-2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

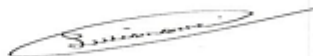
Aprovada em 03/07/2024

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
(orientador)

UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro.



Prof.^a Dr.^a Filomena Luciene Cordeiro
Reis
UNIMONTES – Universidade Estadual
de Montes Claros.



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.^a Dr.^a Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

DEDICATÓRIA

Mauro, Luci e Henrique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Wenceslau Gonçalves Neto a orientação e as revisões constantes do texto.

Aos colegas de doutorado, aos docentes e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, e aos servidores do IFMG - *Campus* Bambuí/UNIUBE, pelo empenho para realização do acordo especial para a Turma 08.

À Vássia Carvalho Soares pela paciência e revisão constante do texto.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi), principalmente aos professores Fernanda Telles Marques e Tiago Zanquêta de Souza.

À servidora Viviane Soares, que contribuiu com discussões sobre como os dados são computados pelo IFMG - *Campus* Bambuí e no esclarecimento de dúvidas sobre processo de classificação nos editais de vestibular.

Agradeço, na figura do professor Weber Tavares da Silva Junior, a todos que elaboraram, planejaram e incluíram dados na Plataforma Nilo Peçanha.

Trabalho desenvolvido no âmbito da parceria interinstitucional entre o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Bambuí e a Universidade de Uberaba (Uniube), por meio do edital de chamamento público 32/2020, para promover a qualificação e a capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos do IFMG-*Campus* Bambuí no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Doutorado, em Educação.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a investigar índices de evasão e de concluintes com estratificação de cor/étnico-racial para cursos de licenciaturas dos Institutos Federais (IF- Cenário I), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG- Cenário II) e do IFMG-*Campus* Bambuí (Cenário III). O estudo, pertencente à linha de Processos Educacionais e seus Fundamentos, enquadra-se em um estudo de caso. A pesquisa apresenta suporte na perspectiva de modificação da estrutura majoritariamente branca dos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior, promovida a partir da aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), combinada aos indicadores de falta de profissionais habilitados para docência, altos índices de evasão acumulada e baixa conclusão, sendo estes os fatores que motivaram a questão de pesquisa: “A questão da cor/étnico-racial apresenta influência no fenômeno de evasão e conclusão para licenciaturas presenciais ofertadas pelos IF?”. A partir deste ponto de vista, foi realizada uma pesquisa sobre a construção sócio-histórica da raça, o detalhamento da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) no Congresso Nacional, um breve histórico do surgimento das licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a justificativa da política de cotas apoiada na teoria do materialismo histórico e dialético. A partir desta proposta, foi elaborada uma metodologia para identificar o comportamento de evasão e conclusão para as populações preta, parda, branca, indígena, amarela e não declarada. Este trabalho caracteriza-se como pesquisa quanti-qualitativa, com aplicação de sistematizações e organização com proximidade de pesquisas quantitativas, apresentando-se como estudo bibliográfico e análise documental de fontes primárias. O período analisado, em todos os casos, foi de 2014-2018. Como resultados do Cenário I (IF), foi possível identificar que a evasão acumulada total foi de 57%, com estratificação de brancos-B (54%), pardos-Pd (53%), pretos-P (54%), amarelos-A (52%), indígenas-I (44%) e não declarados-ND (67%); e, para concluintes, foi de 17%, sendo A (23%), B (21%), Pd (18%) P (15%), ND (13%) e I (9%). Pardos e pretos possuem maior representação nas licenciaturas-IF do que brancos, tomando como parâmetro o Censo 2010/2022. Para os Cenários II (IFMG) e III (IFMG-Bambuí), a evasão acumulada foi de 58% (IFMG) e 61% (IFMG-Bambuí), semelhante à dos IF (57%), e os concluintes acumulados totalizaram 10% (IFMG-Bambuí), inferior a 18% (IFMG) e 17% (IF). Como conclusão, políticas de ação afirmativa dificilmente poderão ser tratadas sem um contexto nacional, pois, mesmo o IFMG, com 18 *campi* e 20 mil alunos, teve dificuldades em fazer análises de indígenas e amarelos quando cursos de graduação/licenciaturas foram selecionados. Em geral, brancos, pardos e pretos apresentaram evasão com diferença inferior a 1%, e para concluintes, de 6%; indígenas têm maiores dificuldades de concluir e menor evasão; e não declarados apresentam eficiência acadêmica menor que a média. Apesar do esforço federal incentivando a formação docente (Meta 15 do Plano Nacional da Educação, período 2014-2024), investimento em abertura de cursos e *campi*, não houve melhoria nos índices de evasão e concluintes para cursos dos IF no período 2014-2018, tomando como base comparativa dados históricos entre escolas públicas e particulares no período 1986-2015.

Palavras-chave: evasão; graduação; ensino público; Lei de Cotas; PNE Meta 15.

ABSTRACT

This research aimed to investigate dropout and graduation rates in undergraduate courses, specifically focusing on race and ethnicity identificativo at Federal Vocational Institute (IF- Scenario I), Federal Vocational Institute of Minas Gerais (IFMG- Scenario II) and IFMG- *Campus* Bambuí (Scenario III). The study, which falls under the line of Educational Processes and their Foundations, is classified as a case study. The research is motivated by the goal of modifying the predominantly white student population in Federal Institutions of Higher Education, which is supported by the approval of affirmative action policy (Law 12.711/2012). Additionally, the study takes into account indicators such as the lack of qualified teaching professionals, high dropout and low graduation rates. The research question guiding this study is: Does race and ethnicity influence the dropout and completion rates in undergraduate courses offered by Federal Vocational Institutions of Higher Education (RFEPCT)? From this perspective, research was conducted on the socio-historical construction of race theory, the details of Law 12.711/2012 (Quota Law) at the National Congress, a brief history of undergraduate courses in the RFEPCT was presented, along with the defense of the quota policy, which is supported by the theory of historical and dialectical materialism. Based on this approach, a methodology was developed to identify the dropout and completion rates for black, brown, white, indigenous, yellow, and undeclared populations. This work is characterized as a quantitative-qualitative research, applying systematizations and organization close to quantitative research, presenting itself as a bibliographic study and documentary analysis of primary sources. The period analyzed in all cases was from 2014 to 2018. As results of Scenario I (IF), it was possible to identify that the total accumulated dropout rate was 57%, with stratification of whites-W (54%), browns-Br (53%), blacks-B (54%), yellows-Y (52%), Indigenous-Ind (44%), and undeclared-Un (67%). For graduation rates, it was 17%, with Y (23%), W (21%), Br (18%), B (15%), Un (12%), and Ind (9%). Browns and Blacks have higher representation in tundergraduates courses at the IF than whites, using the 2010/2022 Census-Data as a parameter. For Scenario II (IFMG) and III (IFMG-Bambuí), the accumulated dropout rate was 58% (IFMG) and 61% (IFMG-Bambuí), similar to IF (57%). The graduation rate was 10% (IFMG-Bambuí), lower than 18% (IFMG) and 17% (IF). In conclusion, educational affirmative action policies can hardly be addressed without a national context. Even IFMG, with 18 *campus* and 20,000 students, had difficulties in analyzing indigenous and yellow categories when undergraduate/teacher education programs were selected. In general, whites, browns, and blacks presents similar dropout and graduation rates; Indigenous individuals have greater difficulties in completing and lower dropout rates; Unreported individuals show lower academic efficiency than the average. Despite Federal efforts in undergraduate education (Goal 15 - National Education Plan (PNE), 2014-2024), investments in new courses and *campi*, there has been no improvement in dropout and graduation rates for IF courses in the period 2015-2021, based on historical data comparison between public and private schools from 1986 to 2015.

Keywords: dropouts rate. higher education.affirmative action . completion rates

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propaganda do regime cívico-militar na década de 1970 para identificar a proposta de unidade racial brasileira.....	46
Figura 2 - Distribuição de vagas de acordo com a política de cotas para uma Instituição de Minas Gerais.....	70
Figura 3 – Quadro de distribuição de vagas (atualização Lei n.º 14.723/2023).....	76
Figura 4 - Modelo teórico de Spady (1970) para processo de evasão na graduação.....	100
Figura 5 - Modelo de persistência de Tinto (1975)	102
Figura 6 - Sugestão de modelo integrado de salas de aula, aprendizagem e permanência de Tinto (1997).....	104
Figura 7 - Evolução da organização dos estudos básicos e superiores oficiais no Brasil	119
Figura 8 - Unidades acadêmicas do IFMG.....	128
Figura 9 - Recorte de identificação da ficha de inscrição em formulários impressos.	149
Figura 10 - Recorte de identificação do item de pesquisa Cor/Raça em formulário digital...	150
Figura 11 - Exemplo de inscrição do vestibular para ingresso no ano de 2018	160
Figura 12 - Ilustração da distribuição da RFEPCT no país	165
Figura 13 - Ilustração da distribuição do IFMG em Minas Gerais.....	167
Figura 14 - Fotografia do <i>Campus</i> Bambuí e posição em relação a Belo Horizonte.	167
Figura 15 - Fluxograma para obtenção dos dados (2017) da pesquisa cenários diversos, ênfase na obtenção dos dados das licenciaturas.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas-equivalentes nos IF	174
Gráfico 2 - Distribuição quantitativa de alunos dos IF por tipo de curso, análise nacional para todos os tipos de cor /étnico racial.....	175
Gráfico 3 - Frequência de cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os cursos a nível nacional.....	178
Gráfico 4 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IF.....	179
Gráfico 5 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IF	181
Gráfico 6 - Evasão anual nos cursos de graduação-IF com estratificação cor/étnico-racial ..	182
Gráfico 7 - Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IF com estratificação cor/étnico-racial	184
Gráfico 8 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IF para o ano de referência	186
Gráfico 9 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	187
Gráfico 10 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	188
Gráfico 11 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise IFMG	191
Gráfico 12 - Distribuição quantitativa de matriculados do IFMG por tipo de curso, análise nacional.....	192
Gráfico 13 - Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos dos IFMG	194
Gráfico 14 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG	196
Gráfico 15 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG.....	197
Gráfico 16 - Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG com estratificação cor/étnico-racial	199
Gráfico 17 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG com estratificação cor/étnico-racial	201

Gráfico 18 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG para o ano de referência	202
Gráfico 19 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	204
Gráfico 20 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	205
Gráfico 21 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise IFMG-BambuÍ	207
Gráfico 22 - Distribuição quantitativa de matriculados do IFMG-BambuÍ por tipo de curso na modalidade presencial	208
Gráfico 23 - Frequência cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os cursos – IFMG-BambuÍ	210
Gráfico 24 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG-BambuÍ	211
Gráfico 25 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG-BambuÍ	213
Gráfico 26 - Evasão anual nos cursos de graduação com estratificação cor/étnico-racial, no ensino presencial do IFMG-BambuÍ.....	214
Gráfico 27 - Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial	215
Gráfico 28 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ para o ano de referência	217
Gráfico 29 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	218
Gráfico 30 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definição de Parda em manuais do recenseador	35
Quadro 2 - Definição de Amarela em manuais do recenseador	38
Quadro 3 - Definição de Indígena em manuais do recenseador	40
Quadro 4 - Quadro com percentuais da população com deficiência em Minas Gerais.....	69
Quadro 5 - Códigos relativos à candidatura a vagas reservadas para o edital do IFMG até o ano de 2023	70
Quadro 6 - Novos códigos para identificação das reservas de vagas no IFMG (atualização Lei n.º 14.723/2023.....	74
Quadro 7 - Distribuição hipotética de candidatos aprovados pela Lei n.º 12.711/2012 e pela Lei n.º 14.723/202, simulação para cursos de 16 vagas.....	77
Quadro 8 - Contabilidade de trabalho não pago em uma jornada de 8 horas diárias	90
Quadro 9 - Síntese de Teorias e modelos sobre permanência e evasão IES	106
Quadro 10 – Compilado de estudos nacionais sobre diplomação e evasão.....	109
Quadro 11 - Compilado de estudos internacionais sobre diplomação e evasão	112
Quadro 12 - Códigos relativos à candidatura a vagas reservadas para o edital do IFMG	148
Quadro 13 - Quadro de vagas disponibilizadas para graduação presencial no IFMG.	151
Quadro 14 - Apresentação de dados Gerais dos IF para o ano de 2023	165
Quadro 15 - Apresentação de dados Gerais do IFMG para o ano de 2023	166
Quadro 16 - Apresentação de dados Gerais do IFMG- <i>Campus</i> Bambuí para o ano de 2023	167
Quadro 17 - Tipos de Cursos* selecionados na pesquisa.....	169
Quadro 18 – Quadro-resumo para interpretação dos resultados.....	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de matrículas-equivalentes nos IF	173
Tabela 2 - Distribuição quantitativa de alunos dos IF por tipo de curso, análise nacional para todos os tipos de cor /étnico racial.....	175
Tabela 3 – Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos dos IF.....	177
Tabela 4 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IF	179
Tabela 5 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IF.....	180
Tabela 6 – Evasão anual nos cursos de graduação-IF com estratificação cor/étnico-racial...	182
Tabela 7 – Evasão nos cursos de licenciaturas-IF com estratificação cor/étnico-racial.....	184
Tabela 8 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IF para o ano de referência	186
Tabela 9 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	187
Tabela 10 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	188
Tabela 11 - Distribuição de matrículas-equivalentes no IFMG	190
Tabela 12 - Distribuição quantitativa de alunos do IFMG por tipo de curso para todos os tipos de cor /étnico racial.....	191
Tabela 13 – Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos do IFMG.....	194
Tabela 14 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG.....	196
Tabela 15 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG	197
Tabela 16 – Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG com estratificação cor/étnico-racial	198
Tabela 17 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG com estratificação cor/étnico-racial	200
Tabela 18 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG para o ano de referência	202

Tabela 19 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	203
Tabela 20 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	205
Tabela 21 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise nacional no IFMG-BambuÍ.....	206
Tabela 22 - Distribuição quantitativa de alunos do IFMG-BambuÍ por tipo de curso	208
Tabela 23 – Frequência de cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os ingressantes dos cursos no IFMG-BambuÍ	209
Tabela 24 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG-BambuÍ.	211
Tabela 25 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG-BambuÍ	212
Tabela 26 – Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial.....	214
Tabela 27 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial.....	215
Tabela 28 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ para o ano de referência	216
Tabela 29 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	218
Tabela 30 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial	219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ANC - Assembleia Nacional Constituinte
- APL - Arranjo Produtivo Local
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCJ/SENADO - Comissão de Constituição e Justiça do Senado
- CCJC/CÂMARA - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara
- CEASF - Centro Educacional do Alto São Francisco de Piumhi
- CEC - Comissão de Educação e Cultura
- CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CET - Centro de Educação Tecnológica
- CNE/CEB - Conselho Nacional da Educação / Conselho de Educação Básica
- COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
- COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- DOU – Diário Oficial da União
- EaD - Educação a Distância
- EAFBí - Escola Agrotécnica Federal de Bambuí
- EAFSJE - Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG “Nelson de Senna”
- EMBRAPII - Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FHEMIG - Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
- FIES- Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FUNAI- Fundação Nacional do Índio
- FIEMG - Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado -

DH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES -Instituições de Ensino Superior
IFMG- Instituto Federal de Minas Gerais
ILAESE - Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos
INEP/MEC -Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculado ao Ministério da Educação
LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU- Organização das Nações Unidas
PcD - Pessoas com Deficiência
PD&I - Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PFL - Partido da Frente Liberal
PL – Projeto de Lei da Câmara
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PLS - Projeto de Lei do Senado
PNE - Plano Nacional da Educação
PNP - Plataforma Nilo Peçanha
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PROEJA – Programa de Qualificação Profissional de Jovens e Adultos
PSDB - Partido Social Democrata Brasileiro
PT - Partido dos Trabalhadores
PTB- Partido Trabalhista Brasileiro
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
REVALIDE - Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas
RFEPCT- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI - Serviço Nacional da Indústria
SESU/MEC - Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto
SESU-MEC - Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAFI - Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal

SIAPE - Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SISTEC - Sistema Nacional de Informações
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
STF - Supremo Tribunal Federal
TNP - Trabalho não pago
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UnB - Universidade de Brasília
UNI - União das Nações Indígenas
UNED - Unidades de Ensino Descentralizadas
UNIUBE – Universidade de Uberaba
Unicamp - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA RAÇA	28
1.1 CLASSIFICAÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL	32
1.1.1 Parda/Pardo:	34
1.1.2 Preta/Preto:	36
1.1.3 Amarela/Amarelo	38
1.1.4 Indígena	39
1.1.5 Branca/Branco	41
1.2 DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS COMUNIDADES NEGRA E INDÍGENA NO BRASIL.....	43
1.2.1 ESTUDO DA LEI 12.711/2012	52
<i>1.2.1.1 Fase 1- Câmara dos Deputados PL 73/1999 ao PLC 180/2008</i>	<i>52</i>
<i>1.2.1.2 Fase 2- Senado Federal PLC- n.º 180/2008 a Lei n.º 12.711/2012</i>	<i>57</i>
1.3 DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO DAS COMUNIDADES NEGRA E INDÍGENA NO BRASIL, APÓS O ANO DE 2012.....	64
1.4 COMENTÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE APROVAÇÃO DA LEI 12.711/2012	66
1.5 CÁLCULO DA DISTRIBUIÇÃO DE RESERVAS DE VAGAS (LEI N.º 12.711/2012).....	68
1.6 ATUALIZAÇÃO DA LEI DE COTAS: BREVE HISTÓRICO E COMENTÁRIOS SOBRE A LEI N.º. 14.723/2023.....	70
1.7 ATUALIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE RESERVAS DE VAGAS (LEI N.º. 14. 723/2023).....	74
1.8 COMENTÁRIOS SOBRE A LEI N.º 14.723/2023	77
2 MATERIALISMO HISTÓRICO APLICADO À POLÍTICA DE COTAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE TEORIAS DE EVASÃO	81
2.1 POLÍTICA DE COTAS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	81
2.2 A POLÍTICA DE COTAS PARA EDUCAÇÃO: EMBASAMENTO MATERIAL DA DESIGUALDADE DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL.....	82
2.2.1 Introdução a políticas de ação afirmativa no Brasil	82

2.2.2	Embasamento material das políticas de cotas: exploração do trabalho e fetichismo do diploma	83
2.2.3	Política de cotas: uma perspectiva de contradição no capitalismo	93
2.3	EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: PERSPECTIVA TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA.....	99
2.3.1	Perspectiva Teórica da Evasão Escolar: apresentação dos modelos teóricos de Spady e Tinto	99
2.3.2	Evasão nos cursos de graduação na República Nova (1985-).....	107
2.3.3	Considerações sobre evasão na América Latina, Estados Unidos e Europa... 	112
3	BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRESENTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS.....	116
3.1	BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	116
3.1.1	Histórico dos Cursos de Graduação e de Formação de Professores na RFEPCT	123
3.1.2	Cursos de Licenciatura na RFEPCT	125
3.2	APRESENTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS.....	127
3.2.1	Reitoria e unidades	129
3.2.1.1	<i>Reitoria – Belo Horizonte.....</i>	<i>129</i>
3.2.1.2	<i>Campus Bambuí.....</i>	<i>129</i>
3.2.1.3	<i>Campus Ouro Preto.....</i>	<i>131</i>
3.2.1.4	<i>Campus São João Evangelista</i>	<i>132</i>
3.2.1.5	<i>Campus Congonhas.....</i>	<i>133</i>
3.2.1.6	<i>Campus Formiga</i>	<i>134</i>
3.2.1.7	<i>Polo de Inovação IFMG vinculado ao Campus Formiga</i>	<i>135</i>
3.2.1.8	<i>Campus Governador Valadares</i>	<i>136</i>
3.2.1.9	<i>Campus Betim.....</i>	<i>136</i>
3.2.1.10	<i>Campus Sabará.....</i>	<i>137</i>
3.2.1.11	<i>Campus Ribeirão das Neves</i>	<i>138</i>
3.2.1.12	<i>Campus Ouro Branco</i>	<i>139</i>

3.2.1.14	<i>Campus Avançado Itabirito</i>	140
3.2.1.15	<i>Campus Avançado Ponte Nova</i>	141
3.2.1.16	<i>Campus Avançado Piumhi</i>	142
3.2.1.17	<i>Campus Avançado Conselheiro Lafaiete</i>	143
3.2.1.18	<i>Campus Avançado Arcos</i>	144
3.2.1.19	<i>Campus Avançado Ipatinga</i>	144
3.2.1.20	<i>Campus Avançado Ibirité</i>	145
4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	147
4.1	IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 (LEI DE COTAS) NO IFMG.....	147
4.2	INGRESSO ATRAVÉS DA RESERVA DE COTAS NO IFMG	148
4.3	FORMULÁRIOS DE OBTENÇÃO DE DADOS DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO IFMG.....	149
4.4	ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS PARA O IFMG	150
4.5	CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFMG.....	154
4.5.1	<i>Campus Bambuí – Licenciaturas em Física, Ciências Biológicas e Educação Física</i> ..	154
4.5.1.1	<i>Licenciatura em Física</i>	155
4.5.1.2	<i>Licenciatura em Ciências Biológicas</i>	155
4.5.1.3	<i>Licenciatura em Educação Física</i>	156
4.5.2	<i>Campus Congonhas – Licenciaturas em Física e Letras</i>	156
4.5.2.1	<i>Licenciatura em Física</i>	156
4.5.2.2	<i>Licenciatura em Letras</i>	157
4.5.3	<i>Campus Formiga – Licenciatura em Matemática</i>	157
4.5.4	<i>Campus Ouro Branco – Licenciatura em Pedagogia</i>	157
4.5.5	<i>Campus Ouro Preto – Licenciaturas em Física e Geografia</i>	158
4.5.5.1	<i>Licenciatura em Física</i>	158
4.5.5.2	<i>Licenciatura em Geografia</i>	158
4.5.6	<i>Campus São João Evangelista – Licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática</i>	158
4.5.6.1	<i>Licenciatura em Ciências Biológicas</i>	159
4.5.6.2	<i>Licenciatura em Matemática</i>	159

4.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES NA ESCOLHA DAS CATEGORIAS DE RESERVA DE VAGAS PARA O VESTIBULAR IFMG.....	159
5	METODOLOGIA.....	161
5.1	ABORDAGEM QUANTI-QUALITATIVA DA PESQUISA.....	161
5.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A ESCOLHA DO IFMG- <i>CAMPUS</i> BAMBUÍ COMO CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA	163
5.2.1	Dados Gerais dos Institutos Federais – Cenário I	164
5.2.2	Dados Gerais - Instituto Federal de Minas Gerais – Cenário II	166
5.2.3	Dados Gerais do Instituto Federal de Minas Gerais- <i>Campus</i> Bambuí – Cenário III	167
5.3	TRATAMENTO E OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	168
5.3.1	Fluxograma para obtenção de dados	170
6	CENÁRIO I: PANORAMA DOS IF A NÍVEL NACIONAL	172
6.1	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO NOS IF A NÍVEL NACIONAL (PERÍODO 2017-2023)	172
6.2	ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NOS IF (2017-2023).....	176
6.3	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NOS IF (2017-2023)	181
6.3.1	Evasão anual dos cursos de graduação nos IF	182
6.3.2	Evasão anual para os cursos de licenciatura-IF	183
6.4	EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTE PARA CURSOS DE LICENCIATURAS DOS IF (CICLOS 2014 ^o >2018 - 2018 ^o >2022).....	185
6.4.1	Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas dos IF (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022)	186
6.4.2	Concluintes para os alunos dos cursos de licenciatura dos IF (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022).....	188
7	CENÁRIO II: PANORAMA DO IFMG	190
7.1	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO (PERÍODO 2017-2023)	190
7.2	ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO IFMG (2017-2023) ..	192
7.3	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL NAS LICENCIATURAS DO IFMG (2017-2023).....	198
7.3.1	Evasão anual dos cursos de graduação do IFMG.....	198
7.3.2	Evasão anual para os cursos de licenciatura do IFMG.....	200

7.4	EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTEs PARA CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFMG (CICLOS 2014°>2018 - 2018°>2022)]	201
7.4.1	Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas do IFMG (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022).....	203
7.4.2	Concluientes nos cursos de licenciatura do IFMG para ingressantes dos ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022	204
8	CENÁRIO III: PANORAMA DO IFMG-BAMBUÍ.....	206
8.1	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO DO IFMG-BAMBUÍ (PERÍODO 2017-2023).....	206
8.2	ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL DO IFMG-BAMBUÍ (2017-2023).....	209
8.3	ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL NAS LICENCIATURAS DO IFMG-BAMBUÍ (2017-2023)	213
8.3.1	Evasão anual dos cursos de graduação do IFMG-BambuÍ.....	213
8.3.2	Evasão anual para os cursos de licenciatura do IFMG-BambuÍ.....	215
8.4	EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTEs PARA CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFMG-BAMBUÍ (CICLOS 2014°>2018 - 2018°>2022)	216
8.4.1	Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas do IFMG-BambuÍ (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022).....	217
8.4.2	Concluientes para os alunos dos cursos de licenciatura período 2014°>2018 - 2018°>2022	219
8.4.3	Quadro para interpretação das considerações finais	221
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS.....	226
	APÊNDICE A – PRODUÇÃO DO AUTOR DURANTE O DOUTORAMENTO	248
	ANEXO A – EMENDA DEP. LUIS COUTO	249
	ANEXO B – DADOS ILAESE	251
	ANEXO C – DECRETO DE 17 DE DEZEMBRO 2002.....	256
	ANEXO D – DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO 2002.....	257

INTRODUÇÃO

Os cursos dedicados à formação de professores são de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, influenciando na qualidade da educação, no respeito a questões culturais e no desenvolvimento do pensamento crítico da população. Na perspectiva brasileira, a sua capacidade de desenvolvimento está relacionada à execução de planos educacionais bem elaborados e a um sistema de financiamento eficiente.

As licenciaturas apresentam-se como foco deste trabalho, sendo discutidas a partir de duas dinâmicas importantes: os índices de evasão e concluintes¹ aplicados a um recorte cor/étnico-racial. Nesta perspectiva, nos propusemos a discutir questões de preconceitos da sociedade em relação à comunidade negra e também verificar como estes indicadores se comportam para diferentes tipos de populações.

A escolha do IFMG - *Campus* Bambuí como campo de pesquisa veio do interesse em estudar o comportamento dos cursos de licenciatura presencial pública em uma cidade de pequeno porte no interior de Minas Gerais. Este estudo teve como objetivo verificar diferenças de comportamento e analisar se os indicadores de evasão e concluintes divergem dos panoramas nacionais e da instituição IFMG.

Ressalta-se o fato de que os cursos de licenciatura em Física e em Ciências Biológicas foram os primeiros cursos públicos na modalidade presencial fornecidos na Mesorregião Oeste de Minas², iniciados no ano de 2008, juntamente com a criação da Lei dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008).

Para que fosse possível fazer processos de divergências e aproximações, dois outros cenários foram estudados: o Cenário I, que englobando todas as licenciaturas dos IF, e o Cenário II, que abarcou dados de licenciaturas do IFMG em geral. O período analisado, em todos os casos, foi dos ciclos 2014^{o3}>2018 até 2018^o>2022.

¹ O termo concluinte foi utilizado neste trabalho em vez de formados, pois a fonte de dados não permite identificar se o aluno participou efetivamente da cerimônia de colação de grau promovida pelo *campus*.

² A Mesorregião Oeste de Minas era composta pelos municípios – Microrregião de Piumhi (Bambuí, Córrego Danta, Doresópolis, Iguatama Medeiros, Piumhi, São Roque de Minas, Tapiraí, Vargem Bonita e Bambuí); Microrregião Divinópolis (Carmo do Cajuru Cláudio, Conceição do Pará, Divinópolis, Igaratinga, Itaúna, Nova Serrana, Perdígão, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará e São Sebastião do Oeste); Microrregião de Formiga (Arcos, Camacho, Córrego Fundo, Formiga, Itapeçerica, Pains, Pedra do Indaiá e Pimenta); Microrregião Campo Belo (Aguanil, Campo Belo, Cana Verde, Candeias, Cristais, Perdões e Santana do Jacaré); Oliveira (Bom Sucesso, Carmo da Mata, Carmópolis de Minas, Ibituruna Oliveira,, Passa-Tempo, Piracema Santo Antônio do Amparo e São Francisco de Paula) IBGE, 1990b.

³ O indicador ^o simboliza o conceito de ano referência, pois pode conter matrículas de outro ano. Como exemplo de alunos que possuíam períodos de início de cursos diferentes ou vindos de transferências (interna/externa)..

O fenômeno de evasão escolar manifesta-se como um indicador sensível para a educação, sendo responsável por estudos tanto no Brasil, representados por: ANDIFES (1996), Silva Filho *et al.* (2007), Adachi, (2009), TCU (2012), (Silva, 2013), Fritsch; Rocha; Vitelli (2015), Dakov; Bernard (2016); e Silva Filho (2017), quanto no exterior: Spady (1970), Tinto; Cullen (1973), Tinto (1975; 1989; 1997), Samoilovich (2008), Meeuwisse; Severiens, Born (2010), Kim (2014), Bogetoft *et al.* (2015), Graffigna *et al.* (2014), Byl *et al.* (2016). Os problemas relacionados a este fenômeno abrangem aspectos individuais e coletivos, podendo ser abordados tanto por modelos sociológicos quanto psicológicos. As variáveis de análises são diversas e complexas, pois podem pertencer tanto a características materiais, históricas, individuais e/ou coletivas.

O sistema educacional de graduação, no Brasil, apresenta um perfil heterogêneo formado por instituições públicas e privadas. As variáveis e as causas da evasão podem apresentar influências diferentes, de acordo com cada tipo de instituição, e seus estudos devem ser aprofundados.

No que se refere à oferta de vagas na esfera privada, houve um intenso crescimento a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), com aumento dos programas de financiamento estudantil, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), no ano de 1999. Houve um contínuo crescimento deste financiamento nos governos Lula (2002-2009) e Dilma (2010-2015), com a nova formulação do FIES e a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), em que débitos tributários das instituições privadas foram convertidos em obrigatoriedade de bolsas de estudo (Traina-Chacon; Calderón, 2015).

O fortalecimento das instituições públicas federais nos governos Lula (2002-2009) e Dilma (2010-2015) foi realizado por meio da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007, para fomentar o aumento de vagas e infraestrutura nas instituições públicas brasileiras.

Na área pública, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se dividem, após 2007, em Universidades Federais e a RFEPCT. Ambas apresentam atuação em centros urbanizados com maior concentração em capitais e regiões de maior adensamento populacional, porém a RFEPCT demonstra o diferencial de possuir *campi* espalhados no interior dos estados e foco no atendimento da formação técnica profissional e de formação inicial e continuada.

A temática do fenômeno de evasão pode ser tratada tanto na abordagem quantitativa, realizada com maior frequência pelo governo para análise mais genérica dos dados, quanto na avaliação qualitativa, na qual os motivos e o perfil do estudante são levados em consideração.

Com o objetivo de se fazer uma análise sobre os indicadores de evasão e conclusão relacionados aos cursos de graduação no Brasil, no ano de 1995, a Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (SESU/MEC) instaurou a Comissão Especial para o Estudo da Evasão. O relatório final, elaborado pela ANDIFES (1996), comprovou as hipóteses de baixa diplomação e evasão alarmantes (Quadro 10) para os cursos relacionados à área de licenciatura.

Silva Filho *et al.* (2007) (Quadro 10), vinculados ao Instituto Lobo de Pesquisa e Gestão Educacional⁴, efetuaram a pesquisa intitulada: “A evasão no ensino superior brasileiro”, que trabalhou dados de evasão de instituições públicas e privadas, concluindo que há uma correlação negativa entre índice de evasão e demanda por curso. Os valores encontrados para evasão dos cursos de graduação, no Brasil, apesar de expressivos, mostraram-se próximos aos valores médios internacionais.

A situação de evasão nos Institutos Federais obteve atenção dos mecanismos de controle quando o Tribunal de Contas da União elaborou um relatório de auditoria, para o período de janeiro de 2004 até dezembro de 2011, identificando maior evasão nos cursos de licenciatura que nos dos demais cursos de graduação (Quadro 10). Estes indicadores levaram ao estabelecimento do Acórdão n.º 506/2013, que recomendou que cada Instituto Federal executasse um plano para monitoramento e combate à evasão.

Outra pesquisa sobre a evasão nas Instituições Federais de Ensino Superior foi realizada a pedido do Poder Legislativo pelo consultor Renato Gilioli (2016). O texto apresentou um compilado de dados sobre evasão em várias instituições que aderiram ao REUNI e também ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nos dados relatados, verificou-se que os índices de evasão são alarmantes para as licenciaturas em todas as Instituições de Ensino Superior e que a adoção do SISU aumentou a mobilidade estudantil, mas não necessariamente, este aumento da distância efetiva entre cidade natal e a faculdade ocasionou o aumento da evasão dos alunos.

Um problema adicional relacionado às licenciaturas, como a alta evasão e a baixa diplomação, pode ser visto no relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), que

4 O Instituto Lobo é dirigido pelo Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-reitor da Universidade de São Paulo, e Maria Beatriz Lobo (ex-vice-reitora da Universidade de Mogi das Cruzes).

apontou, em 2007, a falta de 235 mil professores para o ensino médio (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p.11).

Neste mesmo panorama, identificou-se que, em nível nacional, para o ano de 2021, o percentual de docentes com formação em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica (Grupo 1) apresentou índice de 66,6% para o ensino médio, 65,5% no ensino fundamental e 60,7% na educação infantil, não alcançando o objetivo da Meta 15 do Plano Nacional da Educação (2014-2024), que previa a capacitação de 100% do corpo docente para o ano de 2015 (INEP, 2021).

O recorte de cor/étnico-racial foi motivado pela influência, na sociedade brasileira, da aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que tinha como objetivo modificar o panorama majoritariamente branco nas salas de aulas das IFES (Brasil, 1999b, p. 11.477) e questões relacionadas à menor renda média e menores níveis de escolaridade da população negra em comparação à população branca (IBGE, 2021). O período analisado para esta pesquisa vai da aprovação da Lei de Cotas, em 2012 até sua revisão no ano de 2023.

Correlacionado ao tema de cor/étnico-racial, foi importante o trabalho de definição de como estas características são obtidas por meio do Censo, discussão sobre a construção social da raça e aspectos da luta no ambiente político para conseguir aprovar ações afirmativas como: Lei n.º 10.639/2003 (Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira), Lei n.º 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), Lei n.º 12.990/2014 (Lei de reserva de vagas em concursos públicos para negros).

A base teórica escolhida para interpretar e situar a pesquisa foi a teoria do materialismo histórico e dialético, a qual, apoiada por dados fornecidos pelo IBGE, relacionados a desigualdades materiais e educacionais, foi vinculada a categorias de fetichismo do diploma, divisão social do trabalho, exploração do trabalho, meritocracia e ao debate do igual direito, proposto por Marx.

Contextualizando o vínculo da pesquisa aos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), tem-se que este estudo obedece à temática da Educação e se contextualiza na linha II, Processos Educacionais e seus Fundamentos, pois estabelece um estudo sobre características sócio-históricas na oferta de cursos de licenciatura, relações com oferta de educação gratuita no interior de Minas Gerais e também mensura características importantes de evasão e conclusão para alcance das meta 15 do PNE (2014-2024).

Dessa forma, este trabalho propõe-se a investigar as características relacionadas à evasão e concluintes nas licenciaturas do IF/IFMG/IFMG - Bambuí, sendo a pergunta norteadora da pesquisa: “A questão da cor/étnico-racial apresenta influência no fenômeno de evasão e concluintes para licenciaturas presenciais ofertadas pelos IF?”.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Discutir se as características de cor/étnico-raciais influenciam nos processos de evasão e concluintes para licenciaturas presenciais ofertadas nacionalmente pelos Institutos Federais, no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e no IFMG - *Campus* Bambuí.

Objetivos Específicos

- Contextualizar a política de cotas dentro do materialismo histórico e dialético;
- Realizar um panorama histórico dos cursos de licenciaturas relacionados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT);
- Estudar o processo de tramitação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), bem como sua revisão, motivada pela Lei n.º 14.723/2023;
- Descrever um panorama dos IF/IFMG/IFMG-Bambuí baseado na Lei 11.892/2008 (Lei de Criação dos Institutos Federais) e do Decreto n.º 5.840/2006 (Decreto sobre oferta de vagas para Ensino de Jovens e Adultos);
- Analisar o comportamento de evasão e concluintes para cursos de licenciaturas presenciais com recorte de cor/étnico-racial;

1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA RAÇA

O objetivo desta seção é discutir questões de cor/étnico-raciais na perspectiva brasileira e avaliar alguns resultados em relação à aplicação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) que determinou índices de reservas de vagas para estudantes oriundos da escola pública, aplicando também critérios de cor/étnico-raciais.

Inicialmente, serão apresentadas uma abordagem sociológica do termo raça, a conceituação de racismo e o sistema de classificação oficial de cor/étnico-racial adotado pelo Estado brasileiro. No intuito de facilitar e melhorar o diálogo, será realizado, em conjunto, um breve histórico sociopolítico da luta por representatividade destas comunidades no ambiente nacional.

Giralda Seyferth (1996, p. 176) propõe uma abordagem histórica do termo raça, que apresenta múltiplos conteúdos, passando da ciência até a ideologia:

"Raça" é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios. No caso da humanidade, a ausência de critérios precisos de classificação fez com que a Antropologia produzisse inúmeras taxonomias, apesar da tendência ao reconhecimento de quatro ou cinco grandes "troncos", geograficamente circunscritos e relacionados à variação da cor da pele. Aliás, as primeiras classificações sistemáticas tomaram por base estes dois critérios, como a de Cuvier, que dividiu a humanidade em três subespécies — caucasiana, etiópica e mongólica — e depois as subdividiu por critérios mistos, físicos e culturais. Antes dele, em 1758, Lineu identificou seis tipos raciais — americano, europeu, asiático e africano, além do *Homo ferus* (selvagem) e *Homo monstruosus* (anormal); e Blumenbach, em 1806, estabeleceu cinco raças — caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia. Estas primeiras classificações não colocaram em dúvida a unidade da espécie humana, porém trabalhos como os de Cuvier abriram caminho para as teorias deterministas que buscaram nas "leis da natureza" a explicação para as diferenças físicas e culturais.

A introdução do conceito de raça serviu de amparo para o desenvolvimento do racismo, que se manifesta como um movimento destinado a fundamentar, utilizando-se de técnicas "científicas", a suposta superioridade de um grupo social sobre outro.

A apropriação de técnicas como o racismo serve para a manutenção da estrutura de exploração do colonizado pelo colonizador. Este mecanismo de exploração pode ser verificado tanto no período colonial, na forma da escravidão, quanto nos processos modernos, por meio da dominação pela utilização do poder do capital monetário.

Este trabalho parte do princípio de que raça, na perspectiva biológica ou genética não apresenta nenhuma validade científica, levando em consideração a proposta da construção social do termo raça.

A categorização e classificação dos seres humanos podem ocorrer de diversas maneiras, e uma delas foi a distinção com base na quantidade de melanina presente nos indivíduos. No século XIX, outras abordagens surgiram, utilizando critérios morfológicos, como o formato dos lábios, nariz, boca, entre outros. Assim, o surgimento do racismo não segue uma única via, podendo apresentar características associadas ao contexto histórico específico⁵.

O racismo pode, também, ser utilizado como regulador social, com possibilidade de ser aplicado o princípio de tolerância em um determinado momento histórico e, após um período, serem empregados métodos de segregação ou até mesmo extermínio, quando o dominante julgar necessário.

A dinâmica do racismo pode se manifestar de diferentes formas em determinadas épocas ou, mesmo, em determinadas sociedades, apresentando particularidades, inclusive acompanhadas por aspectos jurídicos. Assim, o racismo, nos Estados Unidos da América (EUA), pode apresentar diferenças do praticado no Brasil, França, Argentina ou África do Sul, com cada território possuindo suas particularidades. Peter Fry (1996), Giralda Seyferth (1994) e Arabela Campos Oliven (2007) analisaram as diferenças conceituais de racismo entre os EUA e regiões da América Latina e afirmaram que, nos EUA, era utilizado o conceito de *one dropped blood* (uma gota de sangue) no qual o indivíduo que apresentasse qualquer descendência de afrodescendente era negro. Em contrapartida, em regiões da América Latina, de acordo com os autores, o fenótipo é o principal fato a ser levado em consideração para classificação da pessoa como negra.

A abordagem dada ao conceito raça, neste estudo, foi a do modelo construtivista. Não foi creditado que determinados aspectos de cor/étnico-raciais definirão predisposições naturais ou inatas que justifiquem comportamentos, sucesso ou insucesso de grupos. Neste estudo, utilizou-se a proposta de Antônio Sérgio Guimarães (1999), na qual a construção social da raça é o “resultado” das relações localizadas no tempo e espaço que, muitas vezes, estão arraigadas no tecido social brasileiro.

⁵ Um exemplo foi a trajetória dos judeus, a princípio, compondo as forças armadas alemãs durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918). No entanto, posteriormente, foram alvo de genocídio perpetrado pelos nazistas em solo europeu (1933 – 1945).

No processo de estudo sobre racismo, Kabengele Munanga (2003, p. 5) discute o conceito de raciologia, em que a hierarquização e o aumento avassalador do preconceito desencadearam os movimentos nazifascistas que contaminaram/contaminam a sociedade. Como um possível exemplo desta contradição, os Estados Unidos da América, mesmo derrotando o movimento nazista na Segunda Guerra mundial, ainda apresentavam resquícios jurídicos constitucionais de segregação⁶ até a aprovação dos Direitos Civis (1964) e Direito ao Voto (1967).

Uma das análises modernas do racismo foi discutida por Tomás Fernández Robaina, apresentando-se na forma de “costumes” ou “tradições”, em que a segregação em bares, restaurantes, condomínios e até mesmo no contexto familiar apresenta reprovações ligadas à cor/étnico-racial, determinando quais grupos são aceitos, ou não, dentro de certa comunidade. A preocupação do racismo no contexto social e na formação escolar pode ser verificada no trecho:

[...] o racismo e o preconceito tão profundamente enraizados, disfarçados de tradição, de costumes, o que não permite ver a origem racista de muitas dessas manifestações. É preciso ter presente a conveniência de adequar e mudar os planos de estudo com os quais são formados os cidadãos, desde o ensino primário até o superior, como um modo objetivo de dar a conhecer as culturas e histórias dos povos que contribuíram para nossa formação e identidade nacional em igualdade de condições, mas prestando especial atenção às que foram marginalizadas ou superficialmente mostradas como consequência da visão eurocêntrica da cultura e da educação na qual fomos formados (Robaina, 2005, p. 387, grifo meu).

Silvio Almeida (2018) auxiliou no debate sobre as relações de racismo no Brasil, por meio de seu livro: “Racismo Estrutural”, que detalhou a estratificação do racismo em três concepções: individualista, institucional e racismo estrutural.

- a) Individualista: concebido como espécie de patologia, fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo. Atribuído a grupos isolados ou ainda, a uma “irracionalidade”. Combatido no meio jurídico por meio de aplicações de sanções civis (Almeida, 2018, p. 28).
- b) Institucional: avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob essa perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições. Assim, pode-se

⁶ Caso *Brown v. Board of Education* de 1954 que afirmou que a segregação racial em escolas públicas era inconstitucional.

afirmar que as instituições são racistas, pois a sociedade é racista (Almeida, 2018, p. 29-30).

- c) Estrutural: demonstra que o racismo transcende o âmbito da ação individual ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais. Nesta análise, a dominação não se dá somente no poder de um indivíduo de uma raça em relação a outra, mas de um grupo sobre outro, utilizando o aparato institucional do Estado (Almeida, 2018, p. 36).

A estruturação do racismo, organizada por esta perspectiva, vem desvendar a diferença da discriminação de forma direta (cunho patológico), onde a entrada de determinado indivíduo por sua cor, raça ou religião é negada para uma nova abordagem de entendimento do racismo como fenômeno que constitui as suas relações pelas normalizações das relações sociais, conscientes ou inconscientes. Silvio Almeida (2018) assume a perspectiva do racismo estrutural em processos econômicos, políticos e da subjetividade⁷, no modo em que os indivíduos são constringidos cotidianamente pelo normativo legal.

Além dos questionamentos da mídia e da elite social para políticas de Ações Afirmativas no âmbito público, existem também questionamentos para ações afirmativas no setor privado. Como caso concreto, no ano de 2020, uma grande empresa brasileira do setor de varejo realizou processos seletivos de formação de cargos de liderança específicos para negros, com o objetivo de metas de diversidade nos quadros de funcionários formados por 51% de negros, porém apenas 16% em cargos de liderança. Como reação, no mesmo ano, o deputado Carlos Jordy (PSL-RJ)⁸, então vice-líder do governo na Câmara, entrou com uma representação no Ministério Público sob alegação de que seria considerado prática racista (Pinheiro, 2020). O processo seletivo da empresa ocorreu normalmente, uma vez que havia deliberações constitucionais para políticas de ações afirmativas desde a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 186/2012, relatada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandovsky.

Neste processo de luta para políticas de ações afirmativas, tanto no aspecto público quanto na iniciativa privada, pode-se questionar a ocupação preponderante de pessoas brancas nos quadros docentes de universidades, piores condições socioeconômicas relatadas pelo IBGE

⁷ Franz Fanon (1968) desempenhou um papel fundamental no debate sobre o racismo, especialmente por suas análises sobre a psicologia do colonialismo e suas implicações na construção da identidade racial. Explorou como o modelo de exploração impacta na autoimagem do colonizado.

⁸ Os partidos políticos serão anotados para contribuir na interpretação do texto, considerando os partidos existentes na época dos dados, embora o político possa ter alterado sua filiação posteriormente.

e na composição do judiciário (Melo; Resende, 2020; IBGE, 2021; CNJ, 2018, p. 8). Esse questionamento foi importante para se contextualizar as dificuldades na aprovação de políticas de ações afirmativas no Congresso Brasileiro, assunto mais detalhado posteriormente nesta mesma seção.

O desenvolvimento do racismo pode ser verificado de acordo com a perspectiva histórica, na divisão e na classificação étnico-racial. Fica nítida a abordagem preconceituosa divulgada por Carl Von Linné (Lineu) no século XVIII, trazida por Kabengele Munanga (2003), que valorizou o europeu em detrimento dos outros perfis étnico-raciais.

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (MUNANGA, 2003, p. 9).

Vista a abordagem sócio-histórica do século XVIII, será apresentado um estudo sobre a perspectiva de classificação cor/étnico-racial da sociedade brasileira utilizada pelo IBGE, em que podem ser selecionados os perfis: preta, parda, amarela, indígena e branca.

1.1 CLASSIFICAÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

A princípio, pode-se afirmar que o papel de classificação de cor/étnico-racial é de extrema importância para o entendimento e análise da sociedade brasileira. O enfoque deste trabalho foi baseado, principalmente, nas configurações e teorias a partir da década de 1930, em que o racismo científico é contraposto pelas teorias de miscigenação, embranquecimento da sociedade, teoria da democracia racial⁹ e, finalmente, a elucidação da perspectiva do racismo estrutural na sociedade brasileira.

O histórico do Censo Nacional na categoria cor/raça/etnia esteve presente desde o Censo de 1872, sendo que, neste primeiro, as categorias eram: branca, preta, parda e cabocla.

⁹ A teoria da democracia racial, que defende a proposta de o Brasil estar inserido em sociedade com harmonia e igualdade social, em que as diferenças de cor/étnico-raciais não impedem a mobilidade social, possui raízes na obra de Gilberto Freyre que foi criticada pelo Movimento Negro Nacional e pelo professor Florestan Fernandes. Ambos denunciaram a apresentação desta abordagem como mitológica, que impedia o negro de ter consciência da situação de preconceito e falta de oportunidades experimentada pela comunidade no período pós-abolição (GUIMARÃES, 2001). Após estas considerações, no texto o termo democracia racial será retratado como mito da democracia racial.

A categoria mestiça foi apresentada apenas uma vez no Censo de 1890, e, a partir do Censo de 1940, ocorreu a remoção da categoria cabocla e a inclusão da amarela. Na ditadura civil-militar, o mito da democracia racial foi reafirmado, e o termo cor/etnia foi retirado do Censo de 1970. Em 1990, com a redemocratização e o novo arcabouço social promovido pela Constituição de 1988, a categoria indígena tornou-se opção independente no questionário. Deste modo, as categorias oficiais de identificação étnico-raciais no Brasil são: branca, preta, parda, amarela e indígena (Piza; Rosemberg, 1999).

A questão cor/étnico-racial presente em questionários tende a ser representada de forma simplificada, apresentando opções predeterminadas e modelo fechado. Ao estudar o modelo aberto de classificação, Edmar Rocha e Fúlvia Rosemberg (2007, p. 767) observaram que, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 1976, obtiveram-se 135 termos de cor e/ou raça e, na Pesquisa Mensal de Emprego (PME), em 1988, foram apresentadas 143 respostas diferentes quanto ao quesito cor da pele. Alguns dos exemplos de definições de cores fora do padrão do IBGE são: acastanhada, baiano, azul marinho, branca-suja, bugrezinha-escura, café com leite, canela, cobre, enxofrada, jambo, galega, rosa, laranja, lilás, morena-ruiva, puxa para branca, queimada de sol, russo, trigo, tostada, dentre outras (Lima; Vala, 2004, p. 250).

Apesar da diversidade de termos possíveis utilizados para sua autodeclaração foi evidenciado na pesquisa que 95% dos 82.577 brasileiros pesquisados recorreram às cinco classificações (preta, parda, branca, amarela e indígena) que foram adotadas como padrão pelo IBGE (Rocha; Rosemberg, 2007).

Uma contribuição documental sobre a origem dos termos empregados pelo IBGE é o suplemento: “A Cor Denominada”, elaborado por José Luis Petruccelli (2000) e utilizado para conceituar as origens dos termos preta(o), parda(o), branca(o), amarela(o) e indígena.

Na tentativa de entender o processo de classificação das relações raciais no Brasil, Edward Telles (2003) o dividiu em duas linhas:

- a) os adeptos da doutrina iniciada por Gilberto Freyre, que propunha a “harmonia” das relações entre os diferentes perfis étnico-raciais presentes na sociedade;
- b) a proposta liderada por Florestan Fernandes, importante figura da Sociologia, da Universidade de São Paulo (USP), que denunciou o processo discriminatório da sociedade brasileira bem como a farsa da relação “colonizador e colonizado”.

Estas duas formas de interpretação da presença, ou não, do racismo no país, apresentam-se no aspecto social e político nacional. Este trabalho adota a perspectiva da prática de racismo na forma estrutural na sociedade brasileira.

Outra forma de organizar o conceito de categorização da sociedade brasileira também foi proposta por Edward Telles (2003): o modo oficial (IBGE), que divide os brasileiros nas cores/raças preta, branca, parda, amarela e indígena; o modo popular, que é caracterizado por uma grande variedade de nomenclaturas como descrito na PNAD de 1976; e o modo binário, que classifica apenas entre brancos e negros, este último com grande utilização pelo Movimento Negro.

Como forma de melhorar a discussão sobre o tema, as categorias oficiais propostas pelo IBGE serão apresentadas em tópicos.

1.1.1 Parda/Pardo:

O termo pardo é apresentado sob a forma de registro em latim *pardus* e do grego *pardos*, significando leopardo (leão pardo), devido à sua cor obscurecida. É encontrado na língua espanhola e portuguesa desde o século XII e possui documentação desde o ano de 1500, referenciado na carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, descrevendo sobre os nativos “[...] serem pardos de maneira avermelhados [...] e narizes bem feitos” (Peixoto, 2008, p. 16). A origem da terminologia é de adjetivo e substantivo “de cor entre o branco e o preto, mulato” (Cunha, 2019, p. 477).

Márcia Souza e Joelma Bressanin (2019, p. 80), propuseram o termo pardo a partir das definições dos dicionários Michaelis, Aulete e Priberam:

Portanto, pardo é significado no campo tanto da mistura de cores, como da mistura inter-racial, da mestiçagem, mas é sempre associado a sentidos de indefinição, pois as misturas que o constituem não culminam em um resultado único e acabado, mas sempre associado à imprecisão, variando entre o “branco e o preto”, “o amarelo e o marrom”, o “acinzentado”, o “acastanhado”, o “mulato”, o “trigueiro” ou o “moreno”. Sempre que os dicionários apontam para a mistura inter-racial, mencionam “branco e preto”, não especificando a mistura destes com outros grupos étnicos, como o indígena, por exemplo.

No processo de categorização da sociedade brasileira, estabelecida pelo IBGE, a opção parda assumiu algumas definições nos manuais de aplicação do Censo. Percorrendo uma análise dos últimos quatro censos pelo manual do recenseador, observou-se uma mudança na abordagem de obtenção do quesito cor/etnia. A definição de parda, está no Quadro 1.

Quadro 1- Definição de Parda em manuais do recenseador

Ano	Manual do recenseador – Definição - Parda
1980	“[...] considerar [...] parda, para as [cores] diferentes de branca, preta e amarela, tais como: mulata, mestiça, índia, etc.” (IBGE, 1980, p. 1).
1990	“[...] sem nenhuma interpretação do Recenseador: Será assinalado a retângulo Parda para as declarações diferentes de branca, preta, amarela ou indígena, tais como mulata, mestiça, cabocla, cafuza, mameluca, etc.” (IBGE, 1990a, p. 60).
2000	“para a pessoa que se enquadrar como parda ou se declarar mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça.” (IBGE, 2000, p. 99).
2010	Não existe nenhuma orientação direta, apenas uma diretriz onde se reafirma: “Caso a declaração não corresponda a uma das alternativas enunciadas no quesito, releia as opções para que a pessoa se classifique na que julgar mais adequada”. Em nenhum momento, você deve influenciar a resposta do entrevistado” (IBGE, 2010b, p. 192).

Fonte: Adaptado de IBGE (1980, 1990a, 2000, 2010b)

Após a apresentação de como é constituída a identificação do termo pardo, este pode ser interpretado como uma categoria de exclusão na qual o indivíduo, ao não se identificar como branco, indígena, preto ou amarelo, por eliminação, parece ser a opção que lhe cabe. É importante notar que o termo pardo se apresentava, até o Censo 2000, como uma mistura de cor de pele com características étnico-raciais, como observado na apresentação do manual do Censo. Assim, parece razoável que o termo pardo seja utilizado para classificar o brasileiro do processo de mestiçagem.

É importante destacar que, posteriormente, serão apresentadas outras definições para termos adicionados nos manuais do IBGE que ainda não foram discutidos neste texto.

O substantivo *mulato* é proveniente do castelhano, no século XVI, e denomina ascendência de “pai branco e mãe preta ou vice-versa” (Cunha, 2019, p. 440). Apresenta-se também como termo de conotação pejorativa, que faz referência ao mulo, que é um processo híbrido de mestiçagem e que é infecundo (Ribeiro, 2012).

No que se refere ao termo *mestiço*, este é definido como substantivo ou adjetivo; nome ibérico do espanhol *mestizo*, definido como “nascido de pais de raça diferentes”. Apresenta origem no latim tardio *mixticus*, particípio passivo do verbo misturar (Cunha, 2019, p. 423).

O vocábulo “moreno”, do mesmo modo que o termo supracitado, forma adjetivo ou substantivo, significando “que ou aquele que tem a cor trigueira” (Cunha, 2019, p. 437). Apresenta derivação do termo mouro, do latim *maurus*, habitante da Mauritània, sendo que, em sua acepção original, sua aparição no português é apenas atestada no século XVI (Cunha, 2019, p. 439).

O termo “caboclo” é utilizado para designar tanto o “índio” quanto o “mestiço de índio com branco”, ou, ainda, “indivíduos de cor acobreada e cabelos lisos”. Além disso, deriva aparentemente do tupi: *cauoucolo*, 1645, *cabocolo*, 1648 (Cunha, 2019, p. 108).

Em relação ao termo “cafuza”, tem-se que é uma categorização de mestiço, de origem incerta, talvez, corruptela de *carrafuso* (Cunha, 2019, p. 112).

Analisando os manuais de aplicação do Censo do período de 1980 até 2010, observou-se que, no Censo 1980, o entrevistador detinha autonomia de definição da declaração, e, a partir de 1990, passou a existir uma identificação objetiva de que o próprio entrevistado deve fazer sua classificação sem interferência externa. Fatores como a CF/1988 e o retorno da democracia, possivelmente, modificaram o pensamento geral de organização do sistema do questionário.

Uma das dificuldades de identificação da cor parda é a mistura de conceitos puramente de cor - pardo como cor definida pela característica do papel pardo, com conceitos étnico-raciais, como: mameluco, cafuzo e caboclo.

Comparando as duas definições, observou-se que, se utilizadas apenas as definições de dicionários, o leitor poderá ser levado a um conceito sem a abrangência da interferência indígena na formação da composição étnico-racial parda, como apontado por Souza e Bressanin (2019).

Após a pesquisa, pôde-se verificar que a escolha da categoria parda, no Censo, ocorre por meio de uma mistura de conceitos de cor com características étnico-raciais de miscigenação. O fato de não serem explicadas claramente poderá suscitar dúvidas na autodeclaração proposta pelo recenseador, que, a partir do ano de 2010, não pode apresentar nenhum auxílio textual para identificação da categoria.

Uma possível dúvida é se a ausência de uma melhor explicação sobre a categoria pode aumentar os índices de não declaração, pois o entrevistado pode não se identificar com nenhuma das cinco opções de cores propostas.

1.1.2 Preta/Preto

O Dicionário Michaelis define “preto” como: Adjetivo - diz-se de indivíduo que pertence à raça negra; Substantivo - indivíduo da raça negra; [Antiquado] escravo ou empregado doméstico negro. Sua origem remete ao latim *prettus* (Cunha, 2019, p. 520).

A utilização do termo preto e negro, frequentemente, apresenta similaridade no contexto nacional, tornando necessária a verificação do conceito legal do que é população negra.

A definição de comunidade negra foi atribuída pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Social que define: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE” (Brasil, 2010, Art. 1 - §4). Esta junção foi apoiada pela similaridade de perfis econômicos, escolaridade, renda

e índices de desemprego. Todavia, apesar de ser possível um grau de racismo diferenciado entre estas duas populações, os dados de percepção de desigualdade apresentam proximidade, principalmente para o conjunto de menor poder de renda (Daflon; Carvalhaes; Feres Júnior, 2017, p. 296).

Cabe ressaltar que a definição de comunidade negra apresentada pela Lei n.º 12.288/2012 foi atualizada em relação ao projeto de lei original. O projeto iniciou-se com o senador Paulo Paim (PT-RS), na forma de Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 213/2003, no dia 29 de maio de 2003, e a proposição inicial foi definida em termos da população afro-brasileira: “Para efeito deste Estatuto, consideram-se afro-brasileiras as pessoas que se classificam como tais e/ou como negros, pretos, pardos ou definição análoga” (Brasil, 2003d, p. 13.459, Art. 1, § 3º).

Esta definição inicial do projeto perdurou durante toda a tramitação no Senado e, ao passar pela Câmara, sofreu modificação no primeiro substitutivo apresentado no dia 16 de julho de 2008 pela relatoria do deputado Antônio Roberto (PV-MG). As modificações foram apresentadas na exclusão do termo afro-brasileiros e na definição do termo negro como a soma das populações preta e parda (Brasil, 2008b, Art. 1, § 1, IV).

Uma justificativa para a mudança do termo foi a explicação de Fúlvia Rosemberg (2005), que associa a expressão “afro-brasileiro” ao contexto cultural e religioso, e o termo negro ao contexto material de discriminação e preconceito. Como o objetivo seria evidenciar a necessidade da política de cotas a um contexto de falta de oportunidades e discriminação no país, o termo negro seria mais adequado.

Kagengele Munanga (1999), em sua obra sobre a mestiçagem, afirma que, em primeiro lugar, todos somos mestiços, pois somos gerados a partir da combinação genética de dois seres diferentes, formando algo novo, fruto desta interação. Nesta perspectiva, denuncia a naturalização da invisibilidade de parte da população negra¹⁰ e considera o pardo um ser submetido a dupla negação: tanto pela exclusão da discussão de temas como luta do movimento negro e afrodescendência, por ter a pele mais clara, quanto pelo fato de não ser considerado branco, devido aos traços fenotípicos de sua ascendência negra.

Aparentando um conflito de interpretação sobre as teorias defendidas por Munanga, Verônica Daflon, Flávio Carvalhaes e Feres Júnior (2017, p. 323) contestaram que os pardos

¹⁰ Munanga em entrevista ao programa Café Filosófico, no dia 1 de setembro de 2021, afirmou com veemência a importância da frase “a união faz a força” para suportar as ideias de que o pardo deve auxiliar na luta do movimento negro (MUNANGA, 2021, 2h 0 min 2 s).

seriam negros com falsa consciência racial: “[...] além de não ser confirmada pelos dados, sofre do mal de desqualificar moralmente um grupo que corresponde a quase metade da população brasileira”. Este debate aparenta ter apoiadores de ambos os lados das teorias.

No que se refere à concepção sociocultural e histórica, é pertinente a influência da cultura africana em todo o país, com destaque para o estado da Bahia, principalmente sua capital Salvador, como ponto de resistência e valorização da cultura negra, considerada a capital mais negra do Brasil (Moreno, 2016). O estudo de Bruna Novaes (2017) discutiu o trabalho de rua como forma de territorialização e resistência da comunidade negra na cidade de Salvador, desde o período colonial até o presente. Sob esta ótica, a cidade baiana apresenta-se como uma das lideranças no processo de valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira, podendo citar o Olodum, carnaval, culinária, gênero musical axé, capoeira, candomblé, dentre outros.

Uma política de ação afirmativa, proposta para valorização da comunidade negra na organização educacional brasileira, foi a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática histórica e cultura afro-brasileira no currículo-padrão escolar (Brasil, 2003c), contribuindo para auxiliar na descolonização curricular discutida por Nilma Gomes (2012), Aníbal Quijano (2005) e Kabengele Munanga (2003). Um dos questionamentos acerca da legislação reside no fato de que, como sociedade, levamos considerável tempo para reconhecer a relevância da história africana. Além disso, pode ocorrer a ausência de uma exigência efetiva de capacitação para os professores de História, prejudicando a abordagem plena desse conteúdo em sala de aula.

1.1.3 Amarela/Amarelo

O Dicionário Michaelis *Online* define “amarelo” como substantivo: homem de raça amarela; e adjetivo: relativo aos povos asiáticos.

Quando se recorre aos manuais do IBGE, de 1980 a 2010, as definições encontradas para amarelo são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Definição de Amarela em manuais do recenseador

Ano	Manual do recenseador – Definição Amarela
1980	Considerar Amarela só para pessoa de raça amarela” (IBGE, 1980, p. 1)
1990	“considerando, porém, que Amarela só se aplica à pessoa de origem oriental e seus descendentes. Não considerar como amarela a pessoa que tem a pele amarelada, por sofrer de moléstia (impaludismo, malária, amarelão, etc.)” (IBGE, 1990a, p. 60)
2000	“para a pessoa que se enquadrar como amarela (de origem japonesa, chinesa, coreana, etc.). Esclareça à pessoa, quando necessário, que a classificação amarela não se refere à pessoa que tenha a pele amarelada por sofrer de moléstia como empaludismo, malária, amarelão, etc.” (IBGE, 2000, p. 99)
2010	“Para a pessoa que se declarar de cor amarela (de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana, etc.)”. (IBGE, 2010b, p. 192).

Fonte: Adaptado de IBGE (1980, 1990a, 2000, 2010b)

Apesar de apresentarem grandes divergências históricas em suas regiões de origem, as diferentes composições étnico-raciais, como japoneses, chineses e coreanas, são aglutinadas nesta categoria. Quanto ao preconceito no Brasil, Ana Luiza Martins (2017) discorre sobre o racismo sofrido pelos japoneses no território brasileiro nos anos de 1908 a 1945, salientando que eles não estavam no perfil buscado pelo governo brasileiro no projeto da “nova nação”, em que o almejado era imigrações controladas de indivíduos loiros, altos e fortes. No período da Segunda Guerra mundial, houve um aprofundamento das dificuldades desta população, pois os dois países lutaram de lados opostos. Como forma documental, Ana Luiza Martins (2017) apresenta documentos como charges e relatos jornalísticos da época em que os japoneses eram retratados de forma pejorativa.

A despeito das dificuldades históricas vinculadas à Segunda Guerra e problemas de adaptação à língua portuguesa, as populações de origem asiática revelam importante componente cultural e produtivo da sociedade brasileira.

1.1.4 Indígena

O Dicionário Michaelis *Online* define indígena como: adjetivo - relativo à população autóctone de um país, região ou localidade; relativo aos índios em geral; que é originário ou próprio de um país, região ou localidade em que se encontra; substantivo- pessoa natural do país ou lugar em que habita.

Como forma de complementar as definições, vale a pena introduzir a definição do termo índio, trabalhada no texto “Os Involuntários da Pátria”, do professor Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 187), como: “Índios são os membros de povos com unidades que têm consciência seja porque nunca a perderam, seja porque a recobram de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus”. Cabe ressaltar que a ideia de pertencimento e de reconhecimento é de extrema importância para identificação de ser índio, pois apenas a autodeclaração, sem o devido reconhecimento dos outros, não confere identidade ao sujeito. Como exemplo de pessoas relacionadas à declaração indígena no cenário político nacional, pode-se citar o caso do político Antônio Hamilton Martins Mourão, que se autodeclarou como indígena, com a justificativa de que seu pai havia nascido no estado do Amazonas. Como repercussão do caso, o professor José Ribamar Bessa Freire (2018), coordenador do Programa de Estudo dos Povos Indígenas da UERJ, sugeriu que o político definisse qual etnia, língua ou tribo o reconhecia como tal.

Com a justificativa de evitar fraudes e dar segurança jurídica a processos, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no dia 25 de janeiro de 2021, apresentou novos critérios para heteroidentificação, ressaltando que este processo remete a uma maior contribuição documental. De acordo com a resolução aprovada (FUNAI, 2021), os critérios definidos para heteroidentificação são:

- a) Vínculo histórico e tradicional de ocupação ou habitação entre a etnia e algum ponto do território soberano brasileiro;
- b) Consciência íntima declarada sobre ser índio (autodeclaração);
- c) Origem e ascendência pré-colombiana (existente o item a, haverá esse requisito aqui assinalado, uma vez que o Brasil se insere na própria territorialidade pré-colombiana);
- d) Identificação do indivíduo por grupo étnico existente, conforme definição lastreada em critérios técnicos/científicos, e cujas características culturais sejam distintas daqueles presentes na sociedade não índia.

Dentro do processo de autodeclaração utilizado pelo censo, a definição de indígena pelo manual do recenseador é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Definição de Indígena em manuais do recenseador

Ano	Manual do recenseador – Definição Indígena
1980	Não havia o item indígena, eram classificadas como cor parda: “Parda. para as diferentes de branca, preta e amarela. tais como: mulata. mestiça. <u>índia</u> .” (IBGE, 1980, p. 1, grifo meu)
1990	“Indígena se aplica não só ao que vive em aldeamento, como também aos indígenas e seus descendentes que vivem fora de aldeamento” (IBGE, 1990a, p. 60)
2000	“Para a pessoa que se declarar indígena ou índia. Esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas como aos que vivem fora delas.” (IBGE, 2000, p. 99)
2010	“Para a pessoa que se declarar indígena ou índia. Esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas como aos que vivem fora delas”. (IBGE, 2010b, p. 192).

Fonte: Adaptado de IBGE (1980, 1990a, 2000, 2010b)

A dificuldade de representação da comunidade indígena se mostrou presente na própria identificação censitária, na qual, em 1980, a declaração indígena era incluída na categoria parda. Assim, não era possível localizar nem fazer uma estatística particular para este grupo.

A proteção e delimitação de direitos indígenas são discutidas com detalhes por Manuela Cunha (2018), que discorre sobre a luta constitucional implementada no código civil de 1916 até a CF 1988. A grande mudança para esta parcela da população veio com os direitos definidos explicitamente na CF/1988, nos artigos n.º 231 e 232. Cabe ressaltar que, além da defesa do território, deve-se levar em conta que a proteção da cultura e língua é dever do Estado, na forma de seus instrumentos e Congresso Nacional.

No contexto educacional, apesar de o direito à educação ser consagrado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e na própria Lei n.º 12.711, que visa auxiliar no acesso à rede federal de ensino, os desafios e dificuldades enfrentados pelos indígenas manifestam-se de diversas maneiras. Tais obstáculos incluem a disparidade entre a norma culta do português e a variante oral aprendida nas aldeias, complicações no sistema de inscrição nos processos seletivos e na compreensão das políticas de ação afirmativa, a possível dificuldade na obtenção de assistência estudantil específica aos alunos indígenas e a necessidade de estabelecer grupos de apoio para auxiliar os estudantes a permanecerem na escola.

Uma preocupação pertinente diz respeito ao fato de que o processo de educação se torne um sistema conjunto de aprendizado das duas culturas e que nunca o conteúdo acadêmico se sobreponha aos valores, costumes e línguas dos indígenas. O contexto histórico de aculturação da sociedade indígena, muito utilizado no período da ditadura civil-militar, deve ser rechaçado, e uma nova forma de entendimento pelo diálogo deve ser instituída pelo Estado brasileiro.

1.1.5 Branca/Branco

Evanildo Bechara (2006, p. 227) recorrendo a Said-Ali (1931) faz uma contribuição para interpretação do termo branco:

No que diz respeito a “branca”, como já foi dito, “em sentido rigoroso, é a neve, a cal, o leite, a açucena, etc. Homem ou mulher com a pele exatamente da cor destes objetos, não existe, nem nunca existiu, apesar dos ‘braços’ e ‘pés de neve’ e do ‘colo que a neve escurecia’, expressões hiperbólicas com que se manifesta a fascinação pela beleza feminil. Na cor da pele de qualquer indivíduo da chamada raça branca ou caucásica transparece sempre entre o alvo e o róseo um amarelado ou morenado mais leve nos povos setentrionais, mais fortes nas gentes do meio dia.”

Utilizando o Dicionário Michaelis *Online*, o verbete “branca” apresenta-se como: adjetivo- diz-se da raça branca; diz-se do indivíduo que, mesmo sendo mestiço, é considerado branco, no grupo em que vive, por ter a pele mais clara do que os demais; substantivo - a raça branca; [antiquado] dono de uma fazenda em relação a seus escravos; amo, patrão, senhor; [antiquado] pessoa importante ou que exerce o poder; patrão; [antiquado] indivíduo pertencente à cultura dominante, tida como civilizada, em oposição aos indígenas.

No contexto histórico, o homem universal “branco” foi gerado a partir da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista que o figurou com a elite máxima do poder transformando-o na perspectiva do ser ideal (Almeida, 2018, p.20).

Nesse sentido, apresentando-se como a “elite”, não há a necessidade de autoafirmação ou explicações de atos sectários da classe. A clareza de estar acima dos outros grupos étnico-raciais lhes confere autonomia, condição de superioridade e universalidade.

Almeida (2018) apresenta um novo conceito de “branco”, definindo-o como uma raça sem raça, com a característica de atribuir características ou definições a outros grupos. A definição completa é transcrita:

O ser branco é uma grande e insuperável contradição: só se é “branco” na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco. Ser branco é atribuir identidade aos outros e não ter identidade. É uma raça que não tem raça. Por isso é irônico, mas compreensível, que alguns brancos considerem legítimo chamar de “identitários” outros grupos sociais não-brancos, sem se dar conta de que esse modo de lidar com a questão é um traço fundamental da sua própria identidade (Almeida, 2018, p. 60)

A definição proposta por Silvio Almeida, sugere uma análise de que comunidades que não se apresentam como hegemônicas têm problemas de representatividade e assumem responsabilização por elementos que cometem falhas. Como exemplo, a cobrança em relação à comunidade negra quando determinado indivíduo famoso negro comete uma falha, passa a ser cobrada em todo o conjunto. Na proposição de Almeida (2018), a fala preconceituosa ou racista de um indivíduo considerado branco não necessariamente, implica na responsabilização da sociedade branca como um todo pela falha¹¹.

Analisando a questão sob a ótica brasileira, percebe-se outro fenômeno em jogo. Devido à influência da miscigenação e às características de um país periférico no contexto internacional, um indivíduo brasileiro autodenominado como "branco" pode não ser classificado da mesma forma em países de “primeiro mundo”. Isso fica evidente ao se considerar um exemplo concreto: um brasileiro autodeclarado branco que decide estudar/emigrar para os Estados Unidos e acaba descobrindo que, de acordo com os critérios estadunidenses, ele não seria categorizado como branco, mas sim como hispânico, mesmo tendo o português como língua materna (Fioranti, 2016).

¹¹ Um exemplo notável desta proposição é a prática de racismo representada pelo presidente Donald Trump (LOPES; MITCHELL-WALTHOUR, 2020) dos Estados Unidos da América em relação a pretos e imigrantes que não necessariamente foi culpada toda a comunidade branca daquele país sobre este evento.

Nos manuais de aplicação do Censo do IBGE, analisados dos anos de 1980 a 2010, não existe nenhuma informação explicativa adicional à seleção da cor branca.

1.2 DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DAS COMUNIDADES NEGRA E INDÍGENA NO BRASIL

O Brasil caracteriza-se por apresentar um processo histórico complexo, de disputas: por território; poder político/econômico; e formas de governo, passando de Colônia de Exploração para Império e, posteriormente, tornando-se uma República Presidencialista¹². Em todas estas fases da formação do país, houve processos imigratórios, podendo ser de origem forçada, como os escravizados, ou por meio de contratos internacionais como os europeus e japoneses trazidos para substituição de mão de obra cativa. Um aspecto comum desta imigração foi a de sempre estar a serviço de uma oligarquia agrária. Apesar de todo o racismo estrutural presente no perfil social brasileiro, um fator que não pode ser desconsiderado é a constante miscigenação entre os habitantes brasileiros.

O processo da relação entre portugueses e indígenas na formação étnico-racial brasileira foi retratado por Darcy Ribeiro (1995, p. 88-91), em que o estabelecimento de relações comerciais e familiares, na forma do “cunhadismo”, formou as primeiras conexões para exploração das riquezas coloniais, bem como a exploração de mão de obra neste território.

No Brasil escravocrata da economia baseada no açúcar e no café, os relacionamentos abusivos dos brancos com as escravizadas apresentaram uma nova questão sobre desigualdade e identificação da sociedade brasileira: o brasileiro que não era preto nem branco - o mulato. Raimundo Pessoa (2007, p. 157) apresenta, em seu estudo, as relações sociais da possibilidade de o filho ilegítimo do senhor branco conseguir a alforria, assim como certo nível de proteção a este brasileiro. No que pese a grande carga de preconceito, a libertação do servilismo possibilitou o surgimento de uma nova classe social no Império.

Nesta perspectiva de miscigenação, é importante citar que a ideia do mestiço foi preconceitualizada por vários cientistas. Como exemplo, podemos citar o Conde Artur de Gobineau, em seu livro “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (1855), que creditava à miscigenação um problema grave da sociedade brasileira, evidenciando que a mistura levaria à degeneração física e social nacional (Schucman, 2010). Vale ressaltar que a sociedade

¹² O país teve uma breve fase de governo parlamentarista na presidência de João Goulart (1961-1963).

valorizava o patrimônio biológico/genético da população com característica branca, e, além disso, outro ponto de discriminação era que, se houvesse mistura destas características, haveria perda de “conteúdo genético” e, automaticamente, um ser menos importante teria sido formado.

Um contexto histórico que poderia ter auxiliado a comunidade negra, no período imperial, teria sido a exaustiva Guerra do Paraguai. André Toral (1995) descreveu a participação dos escravizados e negros pobres na batalha e a promessa de libertação após o conflito, que, praticamente, não resultaram em ganho efetivo para toda comunidade. Ele também discorreu sobre o elitismo militar, em que os ricos compravam patentes no exército e enviavam escravizados para substituí-los na batalha. Ao final do conflito, a população negra não foi devidamente valorizada por seus esforços: as poucas indenizações, a falta de patentes militares e a ausência da abolição total do trabalho escravo consolidaram a falta de avanços significativos no período.

Na luta pela abolição da escravatura realizada pela resistência de toda a comunidade negra, podem ser destacados alguns personagens: Luiz Gama, Joaquim Nabuco, Antônio Bento, José do Patrocínio e André Rebouças, que contribuíram para o processo de abolição no ano de 1888. Porém, como forma de autoproteção da oligarquia e manutenção do *status quo* social brasileiro, o negro foi deixado sem um arcabouço legal de proteção para auxiliá-lo na integração social/educacional, encontrando, assim dificuldades para exercer direitos políticos.

Com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, observou-se que deveria haver um arcabouço jurídico e de letramento para manter a condição de submissão da população pobre brasileira, que tomou forma na publicação do Código Penal em 1890, criminalizando, assim, a vadiagem. Cabe ressaltar que o texto constitucional foi aprovado em 1891, depois do Código Penal. Para a primeira eleição direta nacional em voto aberto, em 1894, não estavam aptos a votar: mendigos, analfabetos, parte do clérigo, praça das forças armadas. Dois pontos podem ser considerados centrais como dificultadores da participação dos negros no que se refere às eleições: o analfabetismo, que era de 82,60% (Censo de 1890), pode, desse modo, levar à suposição de que, pela dificuldade de acesso à educação, a população negra teve problemas em participar do processo eleitoral; e o item mendigo, sem definição precisa, utilizado com fluidez interpretativa de acordo com a conveniência, dificultando o processo de ex-escravizados que poderiam ter dificuldade de comprovar emprego ou moradia estabelecida (Costa, 2016).

Os indígenas foram incluídos no código civil de 1916 como “relativamente capazes” equiparados às mulheres casadas e aos menores de idade, entre 16 e 21 anos. Os denominados

incapazes não poderiam fazer negócio algum; já os relativamente capazes poderiam celebrar contratos, desde que não fossem prejudiciais a eles, sendo que, para isso, deveriam ser tutelados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Um dos grandes problemas apresentados foi que não havia uma instituição regulatória ao SPI, e, deste modo, casos de corrupção e denúncias de abusos levaram a tutela dos indígenas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 (Cunha, 2018).

No período do Estado Novo (1937-1945), o processo de imigração continuou, com o objetivo de trazer mão de obra e capital¹³ para o país. Como resultado, foi mantida a dificuldade de a população negra ser inserida no mercado de trabalho, contribuindo para aumentar índices de desemprego e manter a condição do negro a um setor periférico da sociedade.

A necessidade de utilização em larga escala de trabalhadores urbanos no processo de desenvolvimento industrial brasileiro, promoveu uma maior integração/aproximação de cor/étnico-racial dentro das fábricas localizadas nas cidades. O trabalhismo foi o instrumento de pacto social utilizado por Getúlio Vargas para “aparar as arestas” de preconceito nas fábricas, e havendo uma maior integração entre brancos, pretos e mestiços pobres. Neste contexto, foi criado o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), no ano de 1942, visando à integração escola-empresa para qualificação profissional, evidenciando que a indústria carecia de uma mão de obra com qualificação superior às necessidades apresentadas pela zona rural.

Uma das primeiras pressões sociais da classe trabalhadora nacional pela luta no espaço social foi o Decreto n.º 19.482, de 12 de dezembro de 1930, também conhecida como Lei da Nacionalização do Trabalho, ou Lei dos 2/3, que, no artigo 3º, determinava que dois terços das vagas de emprego das “empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo Federal ou dos Governos Estaduais e Municipais” deveriam ser ocupadas por brasileiros natos (Brasil, 1930).

Outra instituição que exerceu pressão no governo Vargas (1930 – 1945) foi a Frente Negra Brasileira (FNB) que trabalhou ativamente na conscientização da educação como a melhor forma de romper os diversos tipos de preconceitos para com os negros. Uma das vitórias do movimento foi a obrigatoriedade de inclusão de afro-brasileiros nos quadros da Guarda Civil de São Paulo, em 1932 (Domingues, 2008).

¹³ Capital abrange tanto o financeiro quanto o de capacidades intelectuais/técnicas e profissionais dos imigrantes

A ascensão do movimento negro mundial, na década de 1960, principalmente nos Estados Unidos da América, com o grupo Panteras Negras, influenciou o movimento negro brasileiro, destacando-se as figuras de Martin Luther King Jr. e Malcolm X (Garrido, 2017).

No Brasil, um expoente na luta e organização do processo de resistência negra foi identificado em Abdias do Nascimento, com sua contribuição na fundação do Teatro Experimental do Negro (1945), Convenção Nacional do Negro (1945) e no futuro, seu legado político como deputado e senador da República pelo estado do Rio de Janeiro. Apresentou legado de luta antirracista e da concepção de genocídio negro (Mello; Muniz, 2020). A luta e a reivindicação de direitos de reparação histórica poderiam ter sido auxiliadas pelo governo de João Goulart (1961-1964), porém foram frustradas com o golpe cívico-militar de 1964, que impôs severas restrições à prática de manifestação política.

O mito da democracia racial na sociedade brasileira foi retomado pela ditadura civil-militar, o que prejudicou a organização do movimento negro e contribuiu para a continuação do racismo velado no país. Foram utilizados textos ufanistas, cartazes e estratégias de propaganda multimídia propondo miscigenação e igualdade entre as *raças*. O culto ao trabalho e a perspectiva da melhoria das condições da sociedade eram retratados em frases como: “Trabalho e paz”; “De mãos dadas é mais fácil”, (presente na Figura 1), podendo interpretar, também, por meio da ilustração, a ideia de crianças unidas, segurando as cores da bandeira nacional, e uma clara alusão ao voo do progresso financeiro.

Figura 1 - Propaganda do regime cívico-militar na década de 1970 para identificar a proposta de unidade racial brasileira



Fonte: Os Incríveis (1976)

Na década de 1970, ocorreu a aprovação do Estatuto do Índio (Lei n.º 6.001/1973), em 19 de dezembro de 1973, que delimitou aspectos legais dos indígenas, abordando a classificação

quanto à integração do indígena, educação, demarcação de terras e normas penais. É importante destacar o artigo 4º, que versa tanto sobre sua categorização quanto sua integração.

Art. 4º Os índios são considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura (BRASIL, 1973, Art. 4).

Ainda sobre a Lei n.º 6.001/1973 cabe ressaltar que no Título VI – Das Normas Penais existe a previsão de redução de pena de acordo com o processo de aculturação à sociedade branca (Brasil, 1973, Título VI).

Uma observação frequente foi a da abordagem de integração indígena até o momento em que sua aculturação fosse total ao homem branco. Uma das contribuições desta opinião é a não existência da opção indígena na pesquisa do Censo de 1970, sendo que a partir do Censo de 1980, o termo indígena é tratado dentro da categoria pardo, não sendo, deste modo, capaz de quantificar ou identificar a população.

Os indígenas, no período da ditadura civil-militar, enfrentaram dificuldades em várias situações, tanto pelo processo de ocupação da Amazônia, fomentado pelo Estado, quanto pela tentativa de diferenciação e reclassificação de indígenas.

O “Decreto da Emancipação” publicado em 1978 pelo Ministro do Interior, Rangel Reis, no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1978), visava acelerar a emancipação compulsória dos índios. O texto indignou setores sociais e personalidades importantes da intelectualidade atuante, da Igreja católica e da imprensa brasileira que contribuíram para a resistência a esta tentativa do governo ditatorial brasileiro (Bicalho, 2019). Possivelmente, a perda da identidade indígena seria conjugada com a retirada do direito de posse de terra, e com isso, um processo de marginalização maior dos nativos estaria em curso, já que seriam destituídos do conceito de que os indígenas são parte da natureza e da terra que ocupam.

O retorno das demandas dos movimentos sociais negros ocorreu na esteira do processo de redemocratização do país, com a criação do Movimento Negro Unificado (1978), o retorno dos exilados políticos, o movimento pelas Diretas Já e pressões populares e artísticas, culminando na promulgação da CF/1988. O movimento negro teve contribuição para a redação

na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e, como em toda temática racial, encontrou também, muitas dificuldades em sua tramitação.

A temática racial foi restrita exclusivamente à “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, que integrava a Comissão Temática “Da Ordem Social”, com alcance limitado e menor espaço para debates. A discussão ficou restrita a dois encontros formais, sendo que a ausência de *quorum* levaria a maiores dificuldades no atendimento das demandas do Movimento Negro (Gomes; Rodrigues, 2018).

Apesar das dificuldades no estabelecimento das comissões, alcançou-se a criminalização do racismo na CF/1988: “ Art. 5º - XLII - A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei “(Brasil, 1988, Art. 5º, grifo meu), e, como vitória do Movimento Negro, podem ser incluídas as propriedades de terras em áreas de quilombos: “Art. 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, Art. 68). Cabe ressaltar o relato de Nilma Gomes e Tatiane Rodrigues (2018, p. 937) em que a criminalização do racismo quase foi rejeitada pelos deputados:

Ainda assim, essa última só fora aprovada por causa da mobilização do movimento negro e das intensas articulações políticas realizadas, principalmente, por Carlos Alberto Caó na Comissão de Sistematização, onde, inicialmente, a proposta seria rejeitada por ser considerada uma ameaça à liberdade de expressão

O movimento em defesa dos povos indígenas também apresentou grande movimentação no processo de redemocratização. Em São Paulo, ocorreu a Comissão Pró-Índio (1978) e, em escala nacional, fundaram-se a União das Nações Indígenas (UNI) (1980) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) em 1989 (Cunha, 2018).

No ano de 1983, foi proposto o Projeto de Lei n.º 1.332/1983, de autoria do deputado Abdias do Nascimento (PDT-RJ), que configurou como primeiro projeto da República Nova de medidas compensatórias à comunidade negra. Na sua proposição destinava-se uma generalização tanto pública quanto privada de empregos com cotas de 20% para homens negros e 20% para mulheres negras em todos os escalões de trabalho. A mesma lógica foi proposta para outros segmentos, por exemplo, as forças armadas, com a criação de um fundo para financiamento de ações compensatórias, previsão de bolsas de estudos de 20% em todos os níveis da educação e reserva de 20% das vagas no Instituto Rio Branco (Brasil, 1983). O projeto

foi arquivado em 05 de abril de 1989, sem dar procedimento à sua implementação, porém seria a base do projeto n.º 12.990/2014, que estabeleceu a reserva de vagas de 20% para negros em concursos públicos.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, alcançou a importante marca de tornar o racismo crime imprescritível e delimitar o direito à propriedade definitiva de suas terras aos quilombolas. No que se refere aos indígenas, a constituição especificou dois artigos exclusivos para o tema: o Artigo n.º 231, que afirma que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, Art. n.º 231); o Artigo n.º 232, que afirma que “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” determinando o fim da tutela exclusiva do Estado.

Apesar do texto constitucional de 1988, não existe um detalhamento específico para regulamentação da lei. Assim, no mesmo ano de 1988, o deputado Carlos Alberto Caó (PDT-RJ) propôs, em 08 de agosto de 1988, o Projeto n.º 668/1988, que possuía a ementa: Crimes Resultantes de Preconceito de Raça ou de Cor. O texto foi aprovado no ano de 1989 na forma da Lei n.º 7.716/1989.

Esta lei será detalhada com maiores cuidados, pois apresenta um marco legal histórico contra o racismo; além disso é importante o seu aperfeiçoamento com o passar do tempo.

O formato original da lei já apresentava um nível de detalhamento bastante significativo em que atitudes racistas cotidianas são bem tipificadas. Como exemplo, pode-se citar (Brasil, 1989, Art. 1,4,5):

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

[...].

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

A especificação do texto e a identificação penal são indícios das circunstâncias difíceis às quais a comunidade negra estava/está submetida neste país. O aperfeiçoamento do texto ocorreu no ano de 1997 por meio da Lei n.º 9.459, incluindo modificações no primeiro artigo: “Art. 1º: Serão punidos, na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou

preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1997, Art. 1, grifo meu). Ocorreu o acréscimo do termo discriminação, para limitar o falso argumento de liberdade de expressão e tipificar a discriminação como crime. Também houve uma revisão de atualização dos termos raça e cor, acrescentando etnia, religião e a procedência nacional. A redação anterior, na qual constava apenas preconceito, provavelmente estava possibilitando interpretações jurídicas para não tipificação de crimes de racismo.

Sabendo-se que um dos caminhos para a diminuição e contribuição para superação do racismo no país se dá por meio da educação, foi aprovada a Lei n.º 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo escolar (Brasil, 2003c). O estudo das civilizações africanas, bem como de seus reinos, desenvolvimentos tecnológicos e arte, contribui para verificar o quanto sua sociedade é desenvolvida, retirando do subconsciente que os negros são incapazes, preguiçosos e de baixa escolaridade. O histórico da lei também enfrentou dificuldades na Câmara, sendo proposta, inicialmente, pelo PL n.º 259/1999, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), em 11 de março 1999, sendo aprovada e regulamentada somente em 2003.

No ano de 2010, houve atualização da Lei n.º 7.716/1989 (Crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor) pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010), agora com foco no artigo 4º, que trata do trabalho. Esta atualização promoveu a mudança do termo preconceito para discriminação¹⁴, tentando contribuir para que fossem executadas punições a quem cometesse o crime (Brasil, 2010, Art. 4).

Apesar da legislação vigente, eventos de preconceito racial ainda são recorrentes nas redes sociais, salas de aula e até no âmbito familiar. César Silva e Luiz Pereira (2021) fizeram uma análise do termo racismo criativo e das consequências danosas da tipificação do racismo como aspecto jocoso (*animus jocandi*), que, por interpretação jurídica, pode não ser caracterizado como injúria, dificultando a execução do código penal. Cabe ressaltar que o dano psicológico no agredido pode não ser fácil de mensurar pelo juízo, colaborando para penas mais brandas ao agressor.

Adilson Moreira (2019) descreveu com detalhes os aspectos de racismo recreativo, tanto pela ótica dos meios de comunicação quanto pelo aspecto jurídico, com base nas doutrinas e jurisprudências, contribuindo para discussões sobre desmistificação do racismo no Brasil.

¹⁴ Cabe ressaltar que o termo preconceito é baseado em um estereótipo que desfavorece determinados grupos sociais ou tipo de população. O termo discriminação é passível de punição penal, configura-se quando ocorre um tratamento desigual ou injusto com outra pessoa ou grupo.

Na perspectiva de modificação do ideário de que a política contra o racismo estaria sendo apenas punitiva representada pela Lei n.º 7.716/1989, podemos citar a movimentação para aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que trata do estudo da cultura afro-brasileira, e também a movimentação social e política para aprovar a Estatuto da Igualdade Racial - Lei n.º 12.288/2010, visando modificar o conceito da forma de intervenção do Estado.

O projeto inicial, que resultou no Estatuto, foi apresentado como Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 213/2003 pelo senador Paulo Paim (PT-RS) no dia 29 de maio de 2003 (Brasil, 2003d), tramitando durante sete anos entre as duas casas legislativas. A ideia era de que a promoção da igualdade social, por meio do Estado, resultaria em uma ação preventiva antes da ocorrência do crime de racismo.

Uma observação importante foi a de que, somente pela existência do estatuto, todo o mito da democracia racial brasileira estava exposto, pois o Estado admitiu, por meio de lei, que todos os brasileiros deveriam ser tratados igualmente. Desse modo, o estatuto auxiliou na abertura de caminhos para execução de medidas afirmativas em várias áreas.

No contexto original da proposta, o projeto era mais incisivo, prevendo cotas para sistemas de publicidade, com a presença obrigatória de negros. O projeto não foi aprovado pela Relatoria nem pelo Congresso Nacional, sendo que um dos motivos da reprovação pode ter sido relacionado à baixa representatividade de negros no legislativo, o que dificultou a tramitação do texto.

Analisando o contexto geral, a Lei n.º 7.716/ 1989 (crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor) foi um avanço significativo do arcabouço jurídico contra a discriminação de negros, índios e minorias. Pode-se inferir que as atualizações na lei ao longo do tempo ocorreram pelo fato de o racismo apresentar tipificações ou modelações jurídicas que, muitas vezes, podem ser utilizadas na defesa do racista. A utilização errônea de liberdade de expressão ou o aspecto jocoso na fala podem ser utilizados como defesa jurídica e atrasar ou impugnar o ato criminoso. A predominância de juízes brancos no sistema jurídico brasileiro, representando cerca de 80% do total (CNJ, 2018, p. 8), sugere a existência de um sistema de racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira.

Em relação à presença de intelectuais negras no Ministério da Educação, pode-se citar uma personalidade de grande importância: Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, a primeira conselheira negra do Conselho Nacional da Educação (CNE), nomeada em abril de 2002. Petronilha contribuiu com a execução de relatoria do Parecer do Conselho Nacional da Educação–Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Apesar desta vitória, deve-se levar em conta que o Conselho já existia desde 1995, ficando o país, aproximadamente, sete anos sem representatividade de negros no Conselho. O motivo desta falta foi identificado como racismo pela própria Petronilha, em entrevista ao canal Persona-UFPR-TV (Persona, 2015, 26min 50s).

Como forma de delineamento do estudo, foi feita uma abordagem detalhada da tramitação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), com o objetivo de demonstrar as dificuldades e disputas para implementação da lei.

1.2.1 ESTUDO DA LEI 12.711/2012

Esta tese tem como componente de estudo fundamental a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), que será detalhada nesta seção, com apresentação cronológica do percurso no Congresso Nacional até a sua sanção.

Como ponto de destaque, é notável a complexidade envolvida no processo de elaboração desta lei, observando-se que a falta de convergência entre a Câmara e o Senado resultou em sobreposições de ideias acerca do mesmo projeto.

Para melhor entendimento, o estudo foi dividido em duas fases: a primeira compõe a tramitação na Câmara dos Deputados, no período de 1999 a 2008, e a segunda fase, o curso da matéria no Senado Federal, de 2008 a 2012.

Os políticos foram identificados com seus respectivos partidos da época como forma de manter o contexto do período analisado.

1.2.1.1 Fase 1- Câmara dos Deputados PL 73/1999 ao PLC 180/2008

A primeira fase considera todo o período de tramitação dentro da Câmara dos Deputados, que começou em 1999 (Projeto de Lei - PL n.º 73/1999) e terminou em 2008 (Projeto de Lei da Câmara - PLC 180/2008). Dentro deste período, houve vários momentos de paralisia da tramitação, assim como a percepção da falta de diálogo sobre o que estava acontecendo nas duas casas legislativas, ocasionando, diversas vezes, sobreposição de projetos.

Vale a observação de que o projeto que dá origem à Lei de Cotas tem seu início no PL n.º 73/1999, de autoria da deputada Nice Lobão (PFL-MA). O projeto foi o mais antigo que versava sobre o tema de reserva de vagas para o Ensino Superior, pretendendo eliminar

parcialmente o vestibular para ingresso na universidade. Assim, este início não possuía nenhuma intenção de ser uma política de ação afirmativa com características de renda ou étnico-raciais. Segue o projeto na íntegra para começarmos o debate:

PROJETO DE LEI N° 73, DE 1999

(Da Sra. Nice Lobão)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.

(À COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E REDAÇÃO (ART. 54) – ART.24 II)

“ Art. 1º - As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento – CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções recebidas no período, considerando-se o curriculum comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Parágrafo único – É facultada às faculdades particulares, o mesmo disposto para as faculdades públicas.

Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei em 180 (centro e oitenta) dias a contar da sua publicação, observando:

Capacitação do corpo docente, mediante a titulação dos professores, assim como seu desempenho profissional, avaliado por meio de análise curricular dos mesmos;

Nível salarial dos professores;

Qualidade das bibliotecas, laboratórios, equipamentos e materiais de ensino.

Parágrafo único – A regulamentação disporá sobre os critérios de credenciamento das escolas de ensino médio para fins previstos nesta Lei.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor três anos após a promulgação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições ao contrário (Brasil, 1999a).

Outra inconsistência do PL n.º 73/1999 era a criação de um Coeficiente de Rendimento, que substituiria o vestibular como sistema de admissão. Além de não apresentar um modelo normatizado, havia a interpretação de que violaria a autonomia universitária do processo seletivo¹⁵ (Brasil, 1999a).

O termo “universidades públicas” trouxe ambiguidade, pois nele configuram as universidades federais, estaduais e militares, que nem estão sob a tutela do Ministério da Educação, sendo algumas subordinadas aos Conselhos Estaduais de Educação e também ao Ministério da Defesa.

No mesmo ano, em 1999, no Senado Federal, existia outra proposta sobre reserva de vagas em universidades, de autoria do senador Antero Paes de Barros (PSDB-MT), sob a forma do Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 298/1999¹⁶:

¹⁵ Cabe ressaltar que o PL n.º 73/1999 não leva em consideração o projeto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado no ano de 1998, como balizador do processo.

¹⁶ Na Câmara o PLS n.º 298/1999 foi renomeado para PL n.º 1.643/1999.

Art. 1º Ficam as universidades públicas obrigadas a reservar, anualmente, cinquenta por cento de suas vagas para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública.

Parágrafo Único: O direito a vaga pressupõe a aprovação no processo seletivo adotado pela universidade e classificação dentro do percentual acima estabelecido (Brasil, 1999c, p. 48.099).

Este projeto evidenciou maior simplicidade na elaboração das regras, ficando definido a quem seria destinada a vaga, não propondo a modificação dos processos seletivo, os quais estavam sob o controle das instituições públicas de ensino.

Mais dois projetos tramitavam na Câmara dos Deputados, o PL n.º 1.477/1999 de autoria do deputado Celso Giglio (PTB-SP) que solicitava: “fixar número de vagas de acordo” com a capacidade institucional e as exigências do seu meio, com no mínimo 40% das vagas para alunos oriundos de cursos de ensino médio” (Brasil, 1999b, p. 44.306), e o PL n.º 2.069/1999, de autoria do deputado Raimundo Gomes de Matos (PSDB-CE) que definia:

As instituições de ensino superior públicas reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, 50% (cinquenta por cento) das vagas para alunos que tenham cursado, integralmente, os níveis fundamental e médio em escola pública (Brasil, 1999d, p.55.045 grifo meu).

A escrita dos outros projetos apresentados no ano de 1999 apresentava uma redação mais precisa, sem desejar interferir no sistema de ingresso das universidades, sendo que, no PL n.º 2.069/1999, deixava-se evidente que os alunos deveriam cursar integralmente todo o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas.

Um problema que persistia estava na definição do que seria instituição pública de Ensino Superior, ou seja, quais instituições que deveriam ser obrigadas a seguir estes projetos.

Nas justificativas do PL n.º 1.477/1999, argumentou-se que, na USP, 78% dos estudantes eram oriundos das escolas particulares e que o acesso às classes menos favorecidas estaria sendo prejudicado (Brasil, 1999b, p. 11.477). A justificativa do PL n.º 2.069/1999 classificou os estudantes universitários em duas classes: uma mais abastada, que ocupa as vagas das universidades públicas; e a outra, pobre, que acaba frequentando faculdade privada noturna, devido à necessidade de trabalhar, apresentando possivelmente, dificuldades financeiras (Brasil, 1999d, p. 55.046)

No ano de 2003, apareceram as primeiras discussões étnico-raciais sobre análise de cotas para o ingresso em universidades. O deputado Murilo Zauith (PFL-MS) propôs o PL n.º 615/2003, que tratou da matrícula obrigatória de indígenas nas universidades públicas, sem levar em conta sua classificação no vestibular: “Art. 1º As universidades públicas matricularão

os indígenas aprovados no processo seletivo adotado, independentemente de sua classificação (Brasil, 2003a, p. 16.611). Além disso, o deputado Dr. Rodolfo Pereira (PDT-RR), no PL n.º 1.313/2003, propôs: “Art. 1º As instituições de ensino superior, no período do 2003 a 2020, destinarão à população indígena percentual, definido no art. 2º desta lei, de vagas nos seus cursos de graduação (Brasil, 2003b, p. 33.594).

O PL n.º 615/2003 tem como objetivo promover os alunos indígenas nos processos seletivos sem causar “prejuízos” aos demais. Neste projeto, não são considerados o sistema de seleção de alunos por edital e as limitações de infraestrutura das faculdades que, provavelmente, teriam problemas em atender às demandas que não fossem pontuais.

O PL 1.313/2003 apresentou uma inovação ao reservar vagas proporcionalmente à sua distribuição na sociedade; este conceito será utilizado na redação final da Lei de Cotas.

Uma dificuldade observada no processo de tramitação do projeto entre 1999 e 2003 foi a obtenção de um relator que apresentasse um parecer favorável. Os deputados Gastão Vieira (PMDB-MA) e José Bonifácio de Andrada (PSDB-MG) não apresentaram relatórios e devolveram o projeto, e a deputada Celcita Pinheiro (DEM-MT) expôs um relatório contrário à sua aprovação.

No ano de 2004, houve uma interferência direta do poder executivo na tramitação da lei, utilizando o Ministério da Educação, na figura do Ministro Tarso Genro (PT-RS), na apresentação de um Projeto de Lei do Executivo, PL n.º 3.627/2004, ao Plenário da Câmara, o qual possuía em sua ementa: “Instituir Reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior” (Brasil, 2004, p. 25.602). Esta foi a primeira vez que negros foram levados em consideração para discussão de política de cotas.

No ano de 2005, sob relatoria do deputado Carlos Abicalil (PT-MT), foi apresentado o primeiro relatório da Comissão de Educação e Cultura da Câmara (CECC) favorável ao projeto de reserva de vagas. No texto, citou-se a divergência inicial do PL n.º 79/99 que “[...] embora trate de matéria distinta do PL n.º 3627/04, revela preocupação com a qualidade da educação, em todos os seus níveis[...].” (Brasil, 2005, p. 48.281).

Como sugestões de melhoria do texto, a primeira emenda votada pela comissão foi especificar que a reserva de vagas deveria estar vinculada às instituições subordinadas ao Ministério da Educação, acabando com o problema de se inserir as escolas vinculadas ao Ministério da Defesa (Brasil, 2005, p. 48.2815).

O texto geral do substitutivo já previa que a reserva de vagas deveria ser para os alunos que frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas, associando os critérios cor/étnico-raciais em função da distribuição de pretos, pardos e indígenas em cada unidade federativa. O texto também incluiu reservas de vagas em escolas técnicas federais de Ensino Médio, na mesma proporção das Instituições de Ensino Superior.

O ano de 2006 foi marcado pela tramitação do projeto na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara (CCJC) e, principalmente, pela constitucionalidade material da reserva de vagas. Assim, definiu-se parecer favorável pelo princípio da isonomia:

No âmbito da constitucionalidade material, as proposições em exame procuram dar cumprimento ao princípio da isonomia, inscrito no art. 5º da Constituição Federal, estabelecendo políticas de ação afirmativa que virão compensar a histórica desvantagem a que foram submetidos os grupos sociais e étnicos ali compreendidos. Adotam-se, desse modo, estratégias para garantir a igualdade chamada material, cujo sentido é buscar, segundo Ingber, “realizar a igualização das condições desiguais” (Brasil, 2006, p. 08.042, grifo meu).

A CCJC também advertiu sobre o problema de fixar currículo mínimo, por meio da Lei n.º 9.131 e também pela LDB/1996:

[...] Quanto à juridicidade, observe-se que o art. 2º do texto do substitutivo submetido à Comissão, ao atribuir ao Ministério da Educação fixar currículo mínimo para o ensino médio, se choca com os dispositivos da Lei n.º 9.131, de 1995, em vigor, que estabelece ser função da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a mesma etapa do ensino. Ademais, as atuais Diretrizes para o Ensino Médio, de caráter flexível, ao conceder autonomia de organização curricular para os sistemas de ensino e para as escolas – em obediência ao arts. 23 e 24 da Lei n.º 9.394, de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) – inviabilizam uma avaliação centralizada como exigiria o teor do mesmo art. 2º. Pelo que, votamos por sua supressão, renumerando os artigos subsequentes” (Brasil, 2006, p. 8.042-8.043, - grifo meu).

Conjuntamente, no ano de 2006, na comissão de Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara, o termo “pardo” foi solicitado a ingressar no sistema de cotas, proposto pelo deputado Mario Heringer (PDT-MG) na terceira emenda da comissão:

Emenda n.º 3/2004, de autoria do Dr. Deputado Mário Heringer, inclui a categoria “pardo” entre os beneficiários do sistema étnico de reserva de vagas e, ainda, assegura maior contemporaneidade aos dados que indicam a proporcionalidade étnica a ser seguida; (Brasil, 2006, p. 8.042)

Discordando com o teor da Lei, no dia 13 de fevereiro de 2006, foi apresentado recurso contra apreciação conclusiva do relatório do PL n.º 73B/99, interposto pelo deputado Alberto Goldman (PSDB-SP).

O ano de 2007 foi marcado, principalmente, pelas sucessivas intenções de se levar o texto para o plenário da Câmara; porém, as tentativas não obtiveram sucesso.

Ao longo deste período, iniciado em 1999, ocorreu a primeira discussão no plenário da Câmara, em 20 de novembro de 2008, ou seja, praticamente nove anos após a proposição inicial de uma política de ingresso nas Instituições Públicas Federais vinculadas ao Ministério da Educação.

A Emenda de Plenário n.º 1 (Anexo A), escrita à mão, proposta pelo deputado Luiz Couto (PT-PB), representando a Comissão de Educação e Cultura (CEC), fornece o critério básico de renda per capita para identificação do direito a concorrer à vaga pelo regime de cotas, determinando que o candidato tenha renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

Acresçam-se aos arts. 1º e 4º do Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, parágrafos únicos, ambos com a seguinte redação: “No preenchimento das vagas que trata do caput deste artigo, 50% deverão ser reservados a estudantes oriundos de famílias com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita (Brasil, 2008a, p. 52.943).

Esta emenda foi responsável por trazer o caráter socioeconômico da lei, pois, independentemente da questão de cor/étnico-racial, haverá vagas reservadas para alunos que possuírem renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita e também para estudantes não negros que, seja qual for a renda, estudaram o Ensino Médio em escolas públicas.

No dia 20 de novembro de 2008, foi aprovado o PL 73-C/1999 (BRASIL, 2008a). O texto final da Câmara foi enviado ao Senado, na forma de Projeto de Lei da Câmara (PLC) 180/2008, no dia 25 de novembro de 2008, por meio do Ofício n.º 678/08/PS-GSE.

1.2.1.2 Fase 2- Senado Federal PLC- n.º 180/2008 a Lei n.º 12.711/2012

A segunda fase compreende o período entre os anos de 2008 (PLC 180/2008) e 2012 (Lei n.º 12.711/2012), ano em que a lei foi sancionada.

O Projeto de Lei da Câmara (PLC) n.º 180/2008 foi publicado em 26 de janeiro de 2008, no DSF n.º 194, nas páginas 47.714-47.416. No mesmo dia, foi encaminhado para a

Comissão de Constituição e Justiça do Senado (CCJ/Senado), com a relatoria da Senadora Serys Slhessarenko (PT-MT).

Paralelamente, no mesmo ano, o senador Marconi Perillo (PSDB-GO) apresentou, em 10 de setembro de 2008, o PLS n.º 344/2008. Este projeto, em seu primeiro artigo, tentava definir quais estudantes de escolas públicas teriam direito à reserva de vagas: “[...] para os estudantes que tenham cursado os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas Estaduais ou Municipais” (Brasil, 2008d, p. 37.480, grifo meu). Neste projeto, a proposta do prazo de validade da lei foi aumentada para doze anos, porém com uma diferença, de que a porcentagem de reserva diminuiria com o passar dos anos. O texto proposto era: “[...] o prazo de validade será de 40% (quarenta por cento) nos quatro primeiros anos, 30% (trinta por cento) nos quatro seguintes e 20% (vinte por cento) nos quatro últimos” (Brasil, 2008d, p. 37.481).

Outro projeto submetido no ano de 2008 foi o do senador Álvaro Dias (PSDB-PR), PLS n.º 479/2008, com tramitação em conjunto ao PLC n.º 180/2008, em que constava a solicitação da redução do quantitativo de vagas destinadas ao regime de cotas. A proposta versava que 20% das vagas seriam destinadas a estudantes oriundos de família com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (Brasil, 2008e, p. 52.466). Nesta proposta, não foram definidas características de cor/étnico-raciais, apenas o critério financeiro como meio de entrada para a universidade.

Em sua justificativa, o senador Álvaro Dias (PSDB-PR) citou o artigo do jornalista Ali Kamel sobre as correntes de discussões de cotas para Universidades Federais em que: “[...] projeto de cotas aprovado pela Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado Federal mistura conceitos de raça e renda, além de reservar um percentual muito grande (50%) das vagas dos vestibulares” (Brasil, 2008d, p. 52.466, grifo meu). Como o autor do projeto utilizou dos argumentos do jornalista, pode-se supor que o senador não concorda com as porcentagens, mostrando-se, desse modo, contrariado com os critérios de cor e raça para definir políticas públicas, dando mais ênfase à parte financeira para segregação.

Após aproximadamente um ano sem avanços, em 27 abril de 2009, o segundo relatório foi apresentado pela senadora Serys Slhessarenko (PT-MT), abordando todos os projetos de leis anexados.

Neste relatório, valorizaram-se o texto aprovado pela Câmara de Deputados, como fruto de intensas negociações dos vários segmentos envolvidos, e também o tempo demandado para se chegar ao texto final. O parecer reiterou a constitucionalidade e citou o artigo 3º da

Magna Carta, na busca de alcançar uma sociedade justa, livre e solidária. Na justificação, citaram-se a Ministra do Supremo Tribunal Federal (STF), Carmem Lúcia, com o texto “Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica”, e também o Ministro do STF, Celso de Mello, em seu texto, “Princípio da isonomia: desequiparações proibidas e desequiparações permitidas” (Brasil, 2009a, p. 5-6). Por fim, a relatora rejeitou modificações no texto e rejeita o PLS n.º 344/2008, proposto pelo senador Marconi Perillo.

Além da utilização de textos de Ministros do Supremo, a justificativa a favor da Lei de Cotas apresentou fatos anteriores de discriminação positiva em leis aprovadas anteriormente. Como exemplo, a CF/1988, na qual existem reservas de vagas para pessoas com deficiências, inciso VIII do Art. 37º, e a Lei n.º 8.666/1993 (Lei das Licitações), que dispensou licitação para contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, desde que o preço seja compatível com o praticado no mercado.

Houve uma contribuição estatística, utilizando dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), sustentando que menos de 25% dos alunos que frequentavam universidade pública são oriundos de escolas públicas. Para justificar dados de condições desfavoráveis da população negra, a relatora, senadora Serys Slhessarenko (PT-MT), citou uma maior taxa de desempregados, maior taxa de analfabetos e menores índices de formação universitária. Como exemplo, no ano de 2006, apenas 5% dos negros possuíam diploma universitário (Brasil, 2009a, p. 8).

Quanto à comunidade indígena, foi mencionado o esquecimento destes povos originários pela sociedade e, de maneira indireta, versou-se sobre o genocídio desde o descobrimento do país, tecendo críticas à oferta restrita de cursos de licenciaturas indígenas específicas (licenciatura intercultural indígena) em universidades federais e estaduais.

Em relação à comunidade internacional, foi citado que o PLC n.º 180/2008 estava em conformidade com a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da Assembleia das Nações Unidas. Mais especificamente, sobre os negros, foi feita uma correlação ao desenvolvimento de legislaturas em prol de políticas inclusivas a partir da Conferência de Durban, no ano de 2001, organizada pelo Movimento Negro (Brasil, 2009a, p. 9).

Ao final, a autora rebateu as críticas ao projeto, referentes ao argumento de risco de racialização no país, transcrita em sua íntegra pelo valor do texto:

Outra questão levantada em desfavor do PLC n.º 180, de 2008, é a de que poderia levar à racialização de nossa população, criando uma segregação entre uns e outros por sua cor ou raça. No entanto, nenhuma política de ação afirmativa no mundo levou à apartação de indivíduos de diferentes etnias ou raças. Não seria no Brasil que tal situação ocorreria.

A experiência de cotas implantadas em algumas universidades do Brasil já mostrou o sucesso da iniciativa. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, 11 dos 18 cursos com maior concorrência na instituição têm os cotistas com desempenho acadêmico igual ou superior ao dos demais alunos.

Em 4 de agosto de 2008, o jornal Correio Braziliense divulgou a situação profissional de 38 dos 44 alunos cotistas da Universidade de Brasília (UnB) que estavam prestes a concluir seus cursos no segundo semestre de 2008: 57,9% ingressaram no mercado de trabalho, 18,4% ainda estavam concluindo estágios e 23,7% estudavam para concursos públicos ou pós-graduação.

Durante as audiências públicas que instruíram o PLC, questionou-se a suposta da fragilidade dos números do IBGE quanto à distribuição das raças, visto que mulatos, cafuzos e caboclos são comumente enquadrados como pardos, e esta categoria, em geral, é utilizada nas estatísticas para se referir erroneamente como parte do conjunto de afrodescendentes. No entanto, não é o projeto que é falho e sim a utilização de nomenclatura equivocada. O problema deve ser realmente resolvido, devendo o próximo censo, a ser realizado em 2010, corrigir as distorções observadas.

Vemos também que o questionamento à “discriminação” dos brancos pobres apresentada na discussão do PLC mostra o desconhecimento do projeto, pois são claras as determinações quanto à reserva de vagas aos estudantes oriundos dos sistemas públicos de ensino e quanto à distribuição proporcional das vagas entre as diversas raças, segundo dados do último censo do IBGE.

Por fim, questionou-se a inconstitucionalidade das proposições em exame, por ferirem a autonomia das universidades, determinada no caput do art. 207 da Constituição Federal. Contudo, esta autonomia não é irrestrita, conforme vários entendimentos do Superior Tribunal Federal (STF) (Brasil, 2009a, p.12,13).

Por fim, a relatora votou por aprovar o PLC n.º 180/2008 e rejeitar os projetos: PLS n.º 215/2003, PLS n.º 344/2008 e PLS n.º 479/2008.

Como forma de oposição ao PLC n.º 180/2008, em que discorreu sobre a composição de reserva de vagas com critério de cor/étnico-racial, o senador Marconi Perillo (PSDB-GO), autor do PLS n.º 344/2008 apensado a esta tramitação, solicitou em 02 de junho de 2009 a apresentação de um voto em separado como substitutivo ao texto original do PLS n.º 180/2008.

O texto apresentou análise conjugada sobre as diferenças dos processos históricos entre a discriminação nos EUA, África do Sul e Brasil. A sugestão dizia respeito ao fato de que as políticas afirmativas mais atualizadas no mundo são aquelas baseadas em critérios sociais, e não em cor ou raça.

Desse modo, não é menos excluído o pardo ou o negro das periferias do Norte, Nordeste e Sudeste que o gaúcho pelo duro, alemão, polaco ou italiano dos subúrbios da região Sul, conquanto estes e aqueles estejam, também, em bolsões de pobreza no Centro-Oeste e em todo o território nacional. Na verdade, muitos brasileiros pobres são oriundos das massas de imigrantes europeus que vieram substituir a mão de obra escrava e foram também explorados em áreas urbano-industriais, mediante o sistema assalariado (Brasil, 2009b, p.3).

Outra crítica foi sobre o Art. 2º, que versa sobre a criação do Coeficiente Acadêmico, que se mostrou impraticável e desvalorizava o esforço nacional do fortalecimento do ENEM como forma de ingresso universal das Instituições Públicas de Ensino.

O substitutivo atacou frontalmente o critério de renda na proposta PLC n.º 180/2008, citando as diversidades regionais em um país continental e as dificuldades em se mensurar a renda da população. Assim, em seu texto, solicitava que o aluno com direito à reserva de vagas deveria cumprir os quatro últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escolas públicas. Cabe ressaltar que a proposta original do PLC n.º 180/2008 permitia que o aluno estudasse todo o Ensino Fundamental em escolas privadas e finalizasse o ensino médio em escolas públicas, podendo ter vantagem sobre quem realizou todo o seu ensino em escolas públicas. O texto do substitutivo praticamente retoma o conteúdo integral do PLS n.º 344/2008.

Em 17 de novembro de 2011, o relatório legislativo foi produzido pela nova relatora, senadora Ana Rita (PT-ES), a favor da aprovação do PLC n.º 180/2008. Este relatório revelou grande similaridade ao produzido pela antiga relatora, a ex-senadora Serys (PT-MS), em que apenas o termo Desporto foi solicitado a ser suprimido; a justificativa era que o Ministério havia mudado de nome - de Ministério de Educação e Desporto, para Ministério da Educação. O relatório não apresentou nenhuma apropriação do texto proposto pelo substitutivo do senador Marconi Perillo (PSDB-GO).

O texto final do relatório foi apresentado em 17 de novembro de 2011. Um novo Requerimento, n.º 102/2011, em 7 de dezembro de 2011, apresentado pelo senador Demóstenes Torres (DEM-GO), solicitou a realização de nova audiência pública para discussão do projeto, e o plenário negou o pedido, com a justificativa de que já haviam sido feitas audiências públicas.

O senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP) apresentou uma emenda ao texto, com duas solicitações: a primeira pedia supressão do termo “Estaduais”, do PLC n.º 180/2008, e a segunda, requeria a modificação do Artigo 2º do projeto: “Tendo por base o Coeficiente de Rendimento (CR), obtido por meio da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o currículo comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação”, sendo substituído por: “por meio de processo seletivo vestibular específico para os estudantes que atenderem aos requisitos desta lei” (Brasil, 2012b, p.1).

Da mesma forma que o senador Marconi Perillo (PSDB-GO), o senador Lobão Filho (PMDB-MA) expôs um substitutivo para aprovação do PLC n.º 180/2008 no dia 06 de junho de 2012. Nele, propuseram-se a retirada do quesito cor/étnico-racial para participação no programa de vagas e a obrigatoriedade de o aluno cursar os últimos quatro anos do Ensino

Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas públicas. Para o caso de acesso a vagas de curso técnico nas escolas federais, o projeto propunha que o aluno tivesse estudados os últimos quatro anos do Ensino Fundamental em escola pública. Como último item de modificação, houve a proposição do ENEM para seleção dos candidatos, eliminando o controverso sistema de Coeficiente de Rendimento (Brasil, 2012e, p.1).

O fim da tramitação na CCJ/Senado aconteceu em 06 de junho de 2012, com votação a favor do parecer da senadora Ana Rita (PT-ES), que tratava da aprovação do projeto da Câmara PLC n.º 180/2008 e rejeição dos PLS n.º 344/2008 e PLS n.º 479/2008. Foram declarados vencidos Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP), Lobão Filho (PMDB-MA), Álvaro Dias (PSDB-PR) e Luiz Henrique (PMDB-SC). Em relação à emenda apresentada pelo senador Aloysio Nunes (PSDB-SP), somente a primeira solicitação foi aprovada, retirando-se as universidades estaduais de serem obrigadas a participar das reservas de vagas. No mesmo dia, o texto seguiu para Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH/Senado), sendo escolhido como relator o Senador Paulo Paim (PT-RS).

A tramitação CDH/Senado foi breve, pois, no dia 28 de junho de 2012, o parecer já estava aprovado na comissão. Apenas duas modificações foram efetuadas, não sendo alterado o teor do documento. A primeira foi a troca da expressão “negros” por “pretos”, nos artigos 3º, 5º e 7º, com justificativa transcrita do documento original:

Contudo, observemos que, no sistema de classificação da população por cor ou etnia, atualmente utilizado pelo IBGE, constam cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena. Ainda que, por vezes, alvo de críticas, essas categorias têm exercido um papel legitimador das representações sobre os diferentes grupos étnicos e raciais que convivem no país. Ademais, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que define como população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (Brasil, 2012c, p.4, grifo meu).

No que se refere à segunda modificação, foi apenas corrigido o nome do IBGE.

No dia 03 de julho de 2012, ocorreu a leitura dos pareceres da CCJ/Senado, sendo aprovado o termo regimental de cinco dias para proposição de emendas.

As discussões no plenário começaram em 05 de julho de 2012. Estava inscrito apenas o senador Aloysio Nunes (PSDB-SP), cuja arguição deu ênfase ao fato de o projeto causar prejuízo à autonomia universitária das universidades federais. Como justificativa, explicou que diversas apresentavam modelos de inclusão, porém definidos de acordo com suas competências e prioridades. Do mesmo modo, o senador demonstrou irritação porque a lei não passou pela

Comissão de Educação e Desporto do Senado, sendo levada direto ao plenário após a aprovação CDH/Senado.

Neste documento, o senador Aloysio apresentou desconhecimento interpretativo do projeto quando cita que a pessoa de pele branca, de baixa renda, ficaria de fora da política de cotas, o que foi esclarecido pelo senador Paulo Paim (PT-RS): “Só esclareço dois pontos: primeiro, são 50% das vagas da federal para alunos de escolas públicas; 25% para negros, índios; e os outros 25%, naturalmente, para brancos pobres. Não acho nenhuma incoerência. Vamos fazer esse bom debate na próxima terça-feira” (Brasil, 2012d, p. 31.993, grifo meu). Em comum acordo com os senadores, a votação foi adiada. As discussões no plenário começaram no dia 5 de julho de 2012.

A votação final da lei foi realizada no plenário do Senado em 07 de agosto de 2012. Novamente, o senador Aloysio Nunes (PSDB-SP) discursou na tribuna, onde defendeu a tese contrária ao projeto, citando a Universidade de Campinas (Unicamp) e a Universidade de Brasília (UnB) como instituições que souberam criar suas próprias políticas de inclusão, sem necessidade de imposição via lei superior. A senadora Ana Rita (PT-ES) explicou que a lei não apresentava somente a questão cor/étnico-racial, mas também social, permitindo que um aluno autodeclarado branco, com renda per capita familiar inferior a 1,5 salário mínimo, pudesse se candidatar à reserva de vaga. O senador Pedro Taques (PDT-MT) citou a grande desigualdade de representatividade dentro do próprio Senado Federal, podendo ser observada na transcrição: “Sr. Presidente, Sras. e Srs. Senadores, quantos negros existem nesta sala que recebe o nome de plenário? Quantos negros existem aqui, a não ser aqueles que servem café e água para os senadores? Quantos negros? Vamos fazer essa conta” (Brasil, 2012d, p. 40.031). Continuando o discurso, relatou casos importantes, que deveriam ser valorizados e lembrados, como o da primeira mulher Ministra do STF, Ellen Gracie, indicada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, bem como o do primeiro Ministro negro do STF, Joaquim Barbosa, indicado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Como a lei foi configurada como ordinária, não necessitou de votação nominal. Dessa forma, foi aprovada pela maioria composta no plenário, seguindo, posteriormente, para Casa Civil da Presidência.

A Lei n.º 12.711/2012 foi sancionada pela Presidente Dilma Roussef no dia 29 de agosto de 2012, com veto parcial no segundo artigo, que tratava da implementação do coeficiente acadêmico, citando como motivo não constituir critério adequado para avaliar os estudantes, uma vez que não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e

não segue parâmetros uniformes para a atribuição de nota. Desse modo, finalizou-se a tramitação da Lei no ano de 2012 (Brasil, 2012a).

Cabe reiterar que só houve a promulgação da lei após votação no STF de forma unânime, que políticas de ações afirmativas poderiam ser utilizadas no Brasil e que são constitucionais, conforme Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 186 /2012, relatada pelo então Ministro Ricardo Lewandovsky.

1.3 DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO DAS COMUNIDADES NEGRA E INDÍGENA NO BRASIL, APÓS O ANO DE 2012

Na evolução temporal da luta pela representatividade e combate ao racismo estrutural, foi apresentado pelo Executivo o PL n.º 6.738/2013 em 07 de novembro de 2013, com assinaturas de Luiza Helena de Bairros, então Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e Eva Chiavon, Ministra da Casa Civil no governo de Dilma Roussef (PT). O principal objetivo desta lei foi a regulamentação da Lei n.º 12.288/2010, no seu artigo n.º 39, que disciplinava a reserva de vagas para negros nos concursos públicos. Foi aprovada na forma de Lei n.º 12.990/2014 com ementa:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Brasil, 2014a, ementa).

É importante observar que a implementação da Lei n.º 12.990/2014 pode levantar dúvidas em sua aplicação em alguns casos. No caso de concurso docente, pode haver apenas uma vaga para ser disponibilizada para cada área do conhecimento, ocorrendo indagação na forma de aplicação da lei: segmentada para cada área do edital ou aplicada em forma de lista global para todo o concurso.

Vale ressaltar que, obrigatoriamente, o quarto colocado a ser nomeado deve ser negro, mesmo que os três primeiros colocados aprovados também sejam declarados negros, como pode ser observado no Art. 3º, “§ 1º: os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas” (Brasil, 2014a, Art. 3). É importante destacar que este mecanismo ocorre também nos processos seletivos para instituições de educação públicas.

Todas as leis apresentadas neste trabalho representam conquistas das classes marginalizadas da sociedade brasileira. A progressão lenta pode ser explicada pela existência de barreiras visíveis e invisíveis construídas no processo de formação da sociedade, da qual se discutiu anteriormente pela perspectiva de racismo estrutural da sociedade brasileira.

O aumento do acesso à educação, as leis referentes ao ensino da história afro-brasileira e africana, a Lei de Cotas em concursos públicos e o Estatuto da Igualdade Racial são passos na tentativa de construção de uma sociedade menos desigual e com oportunidades mais equilibradas, como estabelece o preceito constitucional em seu artigo 3º:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
Iº - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
IIº - garantir o desenvolvimento nacional;
IIIº - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IVº - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, art.3).

No ano de 2016, houve a aprovação da Lei n.º 13.409, que tratava da reserva de vagas para pessoas com deficiências em instituições de ensino superior e médio, alterando a Lei n.º 12.711/2008 (Lei de Cotas), na qual pessoas com deficiências também devem ser levadas em consideração no processo seletivo (Brasil, 2016).

Em relação à política de reserva de vagas para a pós-graduação pública no país, não existe uma lei específica aprovada, somente a Portaria Normativa do MEC n.º 13/2016, que determinou que as instituições públicas de nível superior criassem propostas para reserva de vagas para negros, mas não estabeleceu percentuais ou prazos definitivos para implementação.

Um aprimoramento decorrente da aplicação da política de cotas, tanto para vagas em universidades quanto em empregos públicos, foi a implementação das Comissões de Heteroidentificação para evitar fraudes na classificação. Os casos de fraudes, mesmo sendo algumas denúncias anuais em meio a centenas de milhares de vagas disponibilizadas, incitam repercussão midiática negativa e prejudicam o debate sério sobre a aplicação da política de cotas.

Na tentativa de melhorar o processo, as Comissões de Heteroidentificação foram estabelecidas a partir da Orientação Normativa n.º 3, de 1 de agosto de 2016¹⁷, feita pelo Ministério de Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, visando auxiliar e evitar fraudes. Foi

¹⁷ Publicado em: Publicado Diário Oficial da União em: 02/08/2016 | Edição: 147 | Seção: 1 | Página: 54. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23376081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906

atualizada pela Portaria Normativa n.º 4, de 6 de abril de 2018¹⁸, que promoveu melhoria no texto e definiu os procedimentos para realização da aferição e dos processos na fase recursal.

Sobre os procedimentos executados pela comissão de heteroidentificação, cabe ressaltar que é composta por uma banca formada tanto por negros quanto por brancos, em número ímpar, não sendo feita entrevista ao candidato; a análise é estritamente fenotípica. Para compor a banca, é preciso fazer um curso de capacitação. No caso dos candidatos indígenas, é necessário apresentar documentação específica para validação da declaração¹⁹.

Estas comissões ficaram responsáveis também pela verificação de denúncias realizadas pela ouvidoria e indicação de exclusão do aluno ao órgão competente, se for verificada a fraude.

1.4 COMENTÁRIOS SOBRE O PROCESSO DE APROVAÇÃO DA LEI 12.711/2012

O documento demonstra a dificuldade de aprovação da Lei n.º 12.711/2012, na Câmara dos Deputados e também no Senado Federal.

Notou-se a polarização entre Governo (PT) e a Oposição (PSDB) no cenário descrito para a época, onde um PSDB, no campo da oposição, invariavelmente criticava políticas propostas pelo governo. Estratégias de obstrução de pauta, como: pedidos de vista, falta de execução de relatórios, solicitação de mais audiências públicas e acionamento do STF, contribuíram para que o projeto tramitasse no legislativo durante 13 anos.

O fato de o normativo da Câmara dos Deputados apensar o projeto mais antigo sobre o tema criou divergência com o projeto original (PL n.º 73/1999), pois praticamente nada foi aproveitado.

Na análise da tramitação, pode ser observada a falta de apoio a propostas destinadas à comunidade negra nas casas legislativas. Somente após intervenção do Poder Executivo (PL n.º 3.627/2004), o tema foi levado à discussão no legislativo brasileiro.

Quanto à comunidade indígena, apesar de ser lembrada por dois projetos no ano de 2003, apresenta dificuldade de conseguir assentos no legislativo brasileiro e ter sua representatividade notada.

¹⁸ Publicado em: Publicado Diário Oficial da União 10/04/2018 | Edição: 68 | Seção: 1 | Página: 34. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/9714349/do1-2018-04-10-portaria-normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018-9714345

¹⁹ Se a comissão declarar que o candidato não é passível de apresentar traços da população negra, o candidato pode recorrer da avaliação e uma nova série de provas podem ser anexadas ao processo. Se não for observada tentativa de fraude, o candidato pode ser direcionado a ser classificado em ampla concorrência.

A redação da Lei n.º 12.711/2012 acabou tornando-se complexa por se tratar de um tema difícil. Importante notar que, quando ocorre a reserva de 50% das vagas destinadas às cotas para pardos e pretos, foram levados em consideração os dados do IBGE no Censo 2010, em que 50% da população brasileira seria composta por pretos e pardos, justificando, assim, esta proporção no cenário da sala de aula.

Uma confusão frequente em relação ao fato de o cidadão branco, configurado de baixa renda²⁰, não apresentar direito à reserva de vagas é bem explicada no argumento do senador Paulo Paim (PT-RS), que apresenta o caráter socioeconômico da lei. É interessante, após a leitura, identificar que a lei possui tanto aspecto cor/étnico-racial quanto socioeconômico.

Ressalta-se que a emenda apresentada pelo deputado Luiz Couto (PT-PB) está no Anexo A, pois é, de certa forma, uma curiosidade, já que foi feita de próprio punho.

A falta de totalidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas foi debate recorrente no percurso da lei, podendo ocasionar desigualdades na condição de terem acesso à reserva de vagas alunos que frequentaram escolas particulares no ensino fundamental e fizeram concursos para escolas públicas notadamente de alto desempenho²¹. Cabe salientar que, na proposta final, as escolas técnicas de nível médio também foram submetidas à reserva de vagas, havendo a exigência para quem desejasse recorrer a cotas estudar todo o Ensino Fundamental em escola pública.

Provavelmente, o Art. 2º, em que consistia a condição de criação do Coeficiente de Rendimento, foi mantido no texto para ser vetado pela Presidência, pois, ao contrário, o projeto modificado no Senado teria retornado à Câmara (casa de origem do projeto), o que poderia ocasionar um tempo de tramitação ainda maior que os 13 anos já transcorridos.

Cabe ressaltar que o PL n.º 73-C/1999 foi aprovado no dia 20 de novembro de 2008, na Câmara dos Deputados, coincidindo com “O Dia da Consciência Negra”.

Após passar por um grande debate público e legislativo, a avaliação dos resultados da lei ainda carece ser analisadas. Como o prazo de aplicação da lei para implementação foi de quatro anos, várias Universidades e Institutos de Educação Superior ainda não possuem bases de dados suficientes para fazerem uma boa avaliação do modelo, que venceria no ano de 2022.

²⁰Um cidadão branco que tenha cursado o ensino médio em escolas públicas, pode participar da política de cotas na condição de estudante não negro/indígena, inclusive que tenha renda familiar maior que 1,5 salário mínimo.

²¹ Por exemplo, podem-se citar escolas federais, como o Colégio Pedro II, Instituto Federal do Espírito Santo, Cefet-MG, Cefet-RJ, Coluni, colégios militares, UFV, entre outras, que são escolas de alto indicador no ranqueamento do ENEM, nas quais os egressos possivelmente apresentam vantagens em relação aos alunos das escolas estaduais.

No aspecto geral, pode-se afirmar que, pelo tempo de tramitação da lei e pelas sucessivas obstruções da oposição, se o poder executivo não estivesse com esta pauta de governo, dificilmente a política de cotas seria aprovada no congresso brasileiro.

Para melhor entendimento de como é feita a distribuição de vagas pela Lei de Cotas, a próxima seção discutirá esta divisão para o caso de Minas Gerais.

1.5 CÁLCULO DA DISTRIBUIÇÃO DE RESERVAS DE VAGAS (LEI N.º 12.711/2012)

A determinação do quantitativo de vagas destinadas a cada um dos critérios pode causar dúvidas na interpretação da lei. Para isso, detalharemos a distribuição de vagas para um curso hipotético com 100 vagas disponíveis para um curso em Minas Gerais.

A primeira condição é reserva de 50% das vagas para alunos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas²². Nesta condição, determina-se que 50 vagas serão reservadas aos critérios da política de cotas; após esta subdivisão, deve-se relacionar o critério econômico para divisão de vagas. Assim 25 vagas serão destinadas a candidatos com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo per capita²³, e as outras 25, para candidatos independentemente da renda.

O próximo passo é vinculado ao Estado ao qual a Instituição pertence na Federação. Como nosso exemplo é mineiro, deve-se determinar a proporção de pretos, pardos e indígenas (PPI) do Estado de acordo com o último Censo, que, pelo recorte da pesquisa, ainda foi o Censo 2010.

O Censo 2010 em Minas Gerais²⁴ determinou que a quantidade de pretos (9,22%), pardos (44,58%) e indígenas (0,16%), somados, resultou em 53,96% da população. Assim, para cada porção de 25 vagas reservadas, foram destinadas 13,49 ($25 \times 0,5396$). Neste caso, pode-se utilizar o critério de 13 vagas (aproximação decimal inferior a 0,5).

²² Cabe salientar outras categorias que se enquadram na possibilidade de concorrerem à reserva de vagas. Os colégios militares se enquadram no conceito de escola pública, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); os estudantes que se formaram em escolas públicas pelo modelo de jovens e adultos também podem concorrer às vagas; alunos certificados pelo ENEM, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) ou avaliação de jovens e adultos pelo sistema estadual que não tenham frequentado ensino médio em escolas particulares. Todas as informações foram retiradas do site do SISU: <https://acessounico.mec.gov.br/sisu/duvidas#vagas-ofertadas>

²³ O candidato deve comprovar através de documentação disponibilizada no edital de vestibular sua renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

²⁴ Dados obtidos através da plataforma SIDRA-IBGE, <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2093> (IBGE, 2020, tabela 2093)

A última condição de reserva de vagas são as destinadas a Pessoas com Deficiência - PcD (Lei n.º 13.409/2016), que também estabeleceu o critério de acordo com o Estado da Federação. Para compor o índice de reserva de vagas para PcD, o cálculo leva em consideração os critérios visual, motor, auditivo e mental e analisa essa proporção conforme o último Censo. De acordo com o Censo 2010, 8,37% da população mineira eram considerados PcD; este dado está detalhado no Quadro 4.

Após obtenção do indicador de 8,37% calcula-se a condição de reserva de vagas especiais para PcD em 2,09 ($25 \times 0,0837$). Assim, ficou determinado que duas vagas devem ser reservadas para portadores de deficiência para cada subgrupo, tanto com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo quanto independentemente da renda.

Uma observação importante é que as vagas PcD podem ser manejadas para condição PPI ou independente da cor. Deve-se levar em consideração o fato de que a instituição pode modular estas vagas se a entrada nos cursos for semestral.

Como forma de visualização desta complicada estrutura uma ilustração foi esquematizada na Figura 2.

Quadro 4 - Quadro com percentuais da população com deficiência em Minas Gerais

Tipo deficiência	Visual [%]	Motora [%]	Auditivo [%]	Intelectual [%] ²⁵	Total Geral [%]
Não consegue	0,22	0,16	0,40	-	-
Grande Dificuldade	3,01	1,01	2,06	-	-
Outra classificação	-	-	-	1,51	-
Total	3,23	1,17	2,46	1,51	8,37

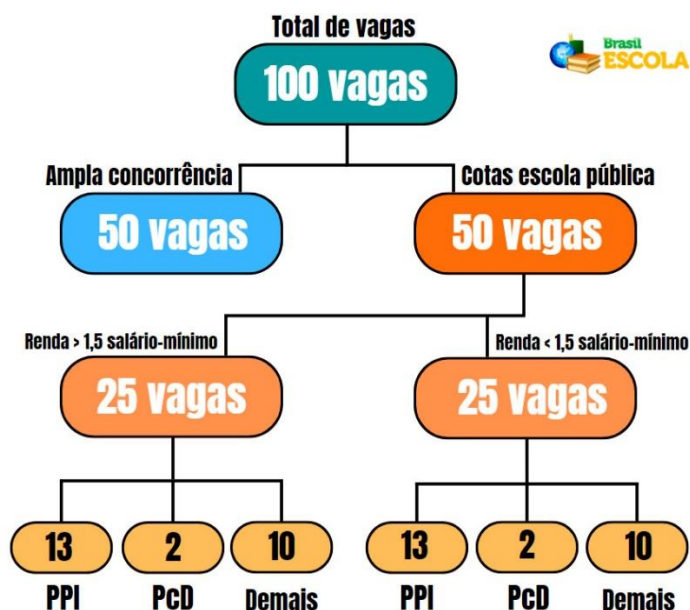
Fonte: (IBGE, 2010a)²⁶

As 50 vagas não destinadas a cotas ficam definidas como ampla concorrência, ou seja, em que qualquer estudante pode se candidatar. Assim ficaram definidas as condições de reservas de vagas para instituições de ensino de Minas Gerais.

²⁵ O campo de definição PcD intelectual advém de problemas de cognição do estudante podendo ser relacionadas a Transtorno Global de Desenvolvimento (como exemplo pode ser citado o autismo e síndrome de Rett).

²⁶ Dados obtidos através da plataforma -IBGE, <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425> (IBGE, 2020, tabela 3421)

Figura 2 - Distribuição de vagas de acordo com a política de cotas para uma Instituição de Minas Gerais.



- A classificação PcD pode estar ajustada inclusive a PPI ou não PPI, segue de acordo com a definição da Instituição.

Fonte: Adaptado Tancredi (2023, s.p.)

Para o IFMG, foco deste trabalho, os códigos são definidos de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5 - Códigos relativos à candidatura a vagas reservadas para o edital do IFMG até o ano de 2023

L1. Candidatos com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.953,00 - um mil novecentos e cinquenta e três reais) que tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L2. Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.953,00 - um mil novecentos e cinquenta e três reais) que tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L5. Candidatos que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L6. Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
Ações afirmativas - V3985: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;

Fonte: FCM (2021, p.13-14)

1.6 ATUALIZAÇÃO DA LEI DE COTAS: BREVE HISTÓRICO E COMENTÁRIOS SOBRE A LEI N.º. 14.723/2023

As políticas de ação afirmativa devem ser continuamente monitoradas para avaliação de desempenho e eficácia, conforme o período estabelecido em sua proposta inicial. Caso

surjam problemas durante a implementação ou a política não esteja cumprindo seu propósito, é fundamental atualizá-la ou considerar sua revogação.

Desta forma, faremos um breve histórico da tramitação da Lei n.º 14.723/2023, cujo texto foi responsável pela atualização da Lei n.º 12.711/2012. Para isso, foram considerados alguns eventos importantes e a discussão de todas as emendas propostas, tanto pelos senadores quanto pelos deputados federais.

No que se refere à Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), havia a previsão de revisão do texto após dez anos, expirando em 29 de agosto de 2022. Após a perda deste prazo, o Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, em 6 de agosto de 2023, determinou que os presidentes dos poderes constituídos da República se manifestassem sobre a análise da revisão da Lei de Cotas no prazo de dez dias (Ortega, 2023).

Antes desta determinação, havia processos em andamento na Câmara dos Deputados desde 2020. O projeto mais significativo relacionado ao tema foi o PL 5.384/2020, de autoria de vários deputados federais, dentre eles, Maria do Rosário (PT-RS), Benedita da Silva (PT/RJ), Vicentinho (PT/SP). A ementa apresentada do projeto foi:

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (Brasil, 2020, grifo meu).

Em uma análise do texto da ementa do PL 5.384/2020 original, observa-se o termo permanente, que indicava um confronto direto com pressupostos de políticas de ação afirmativas. Por definição, devem apresentar prazo de análise predeterminado.

O texto, ao passar pela análise de relatoria do deputado Bira do Pindaré (PSB-MA), em 14 de julho de 2022, teve sua ementa reescrita e reenviada com a ementa original da Lei n.º 12.711/2012, com a justificativa da contestação da constitucionalidade do PL (Brasil, 2022).

Além da ementa, o PL n.º 5.384/2020 apresentou solicitação de modificação apenas no Art. 7 da Lei n.º 12.711/2012, solicitando obrigatoriedade de assistência estudantil para alunos ingressantes por meio da política de cotas.

A tramitação do PL 5.384/2020 teve três emendas de redação no plenário (Brasil, 2023a) Emenda de Plenário 1 – Vinícius Carvalho (Republicanos – SP), em 02 de agosto de 2022, que apresentou projeto para diminuir para três anos o prazo para revisão da política de cotas; Emenda de Plenário 2 – Marcell van Hatten (Novo – RS), em 08 de agosto de 2023, solicitando a vedação de qualquer processo de comissão de heteroidentificação para acesso às vagas reservadas; Emenda de Plenário 3 - Thiago de Joaldo (PP/SE), em 9 de agosto de 2023,

cujo texto permitiria às instituições conceder bônus regional entre 10% e 20% para os candidatos que tivessem concluído o Ensino Médio sediados nos respectivos Estados ou Distrito Federal. Nenhuma das emendas apresentadas foi acatada no relatório final.

A redação final do texto, com atualizações nos campos dos artigos, foi feita pelo parecer proferido em Plenário pela dep. Dandara (PT – MG) por meio da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara no dia 9 de agosto de 2023, com aprimoração nos quesitos:

- 1 - No mecanismo de ingresso, primeiro serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas;
- 2 - Avaliação a cada 10 anos, com ciclos anuais de monitoramento;
- 3- Atualização da nomenclatura e inclusão de Ministérios responsáveis pelo acompanhamento da política;
- 4 - Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento de auxílio estudantil;
- 5 - Redução da renda familiar per capita para 1 salário mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas;
- 6 - Ampliação das políticas afirmativas para a pós graduação;
- 7 - Inclusão dos quilombolas nas cotas das instituições federais de ensino;
- 8 - Instituir que as vagas reservadas para subcotas não utilizadas serão repassadas, primeiramente para outras subcotas e, depois, aos estudantes de escolas públicas;
- 9 - Permitir o uso de outras pesquisas, do IBGE, além do Censo, para o cálculo da proporção de cotistas nas UF's (Brasil, 2023b, p.7).

Os itens 6 e 9 não constam explicitamente no texto final no próprio parecer.

A última instância de análise do PL foi feita pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados pela presidente da Mesa, a dep. Bia Kicis (PL-DF). Ressalta-se que o texto era contrário ao do PL 5.830/2020, no dia 9 de agosto de 2023.

Apesar do voto contrário da Mesa Diretora da Câmara ao parecer proposto, no mesmo dia, 9 de agosto de 2023, o projeto recebeu parecer favorável da dep. Dandara (PT-MG) e foi aprovado em sua redação final, sendo remetido, posteriormente para o Senado Federal com a seguinte ementa:

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (Brasil, 2023b).

No Senado, houve apresentação de emendas de plenário para modificação do texto (Brasil, 2023d): Emenda 1 – Plínio Valério (PSDB-AM), em 30 de agosto de 2023, que solicitava que houvesse divisão das reservas de pardos e pretos, pois afirmava que os pardos estavam sendo desvalorizados no sistema de cotas, pois considera, em conjunto, pretos, indígenas e quilombolas; Emenda 2- Flávio Bolsonaro (PL-RJ), 26 de setembro de 2023,

criticou que a revisão não continha embasamentos estatísticos suficientes e afirmou que as políticas de cotas deveriam ter critérios apenas na hipossuficiência econômica; Emenda 3- Carlos Viana (PODEMOS-MG), 23 de outubro de 2023, solicitava que a revisão da lei deveria ser efetuada no prazo de 5 anos ao invés de 10 anos; Emenda 4 – Sérgio Moro (UNIÃO-PR), 23 de outubro de 2023, solicitava que, em relação ao ingresso em instituições federais de ensino superior, candidatos pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes de escola pública poderiam optar pela ampla concorrência. Esta emenda, em tese diminuiria as vagas destinadas à reserva de vagas; Emenda 5- Eduardo Girão (NOVO – CE), 24 de outubro de 2023, No art. 7, sugeriu especificar o período de 10 anos para revisão da lei, e esta consideração já estava prevista no projeto final da Câmara; Emenda 6- Marcos Rogério (PL-RO), 24 de outubro de 2023, solicitava que não houvesse diferenciação de cor/étnico-racial para vagas remanescentes, somente o critério de ter estudado em escolas públicas; Emenda 7- Marcos Rogério (PL-RO), 24 de outubro de 2023, mesma proposta da Emenda 6; Emenda 8, 24 de outubro de 2023, mesma proposta da Emenda 2; Emendas 9 e Emenda 10 – Jorge Seif (PL-SC), 24 de outubro de 2023, solicitava que estudante com reserva especial não poderia concorrer nas vagas de ampla concorrência, pois poderia diminuir ainda mais o acesso de alunos de escolas particulares às vagas em instituições públicas. Nenhuma das emendas apresentadas foi acatada no relatório final.

A relatoria do projeto foi encaminhada ao sen. Paulo Paim (PT – RS), que rejeitou todas as emendas e encaminhou para votação do texto no dia 25 de outubro de 2023. O projeto foi aprovado, com os votos contrários dos Senadores Flávio Bolsonaro (PL – RJ), Cleitinho (Republicanos – MG), Magno Malta (PL – ES), Eduardo Girão (NOVO – CE), Marcos Rogério (PL – RO), Rogério Marinho (PL – RN) e Jorge Seif (PL – SC). Após a publicação, o projeto seguiu para sanção presidencial, como Lei nº. 14. 723, sendo aprovada em 13 de novembro de 2023.

Em resumo, a atualização da Lei de Cotas pode ser identificada nos pontos:

Art. 1º: Redução da faixa de renda para acesso à reserva de vagas, antes era de 1,5 salário mínimo per capita para 1,0 salário mínimo per capita.

Art. 3º: Inclusão da comunidade quilombola, como grupo social que também deve ser levado em conta na contabilização das porcentagens de reserva de vagas.

Art. 3º § 1º: Prioridade em vagas remanescentes para alunos que possuem direito a cotas.

Art. 7º: Relatório anual do MEC para avaliação do programa.

Art. 7º-A: Prioridade para pagamento de auxílios estudantis a estudantes contemplados pela Lei de Cotas (Brasil, 2023c).

Na próxima seção, será discutida como será a nova divisão de vagas, de acordo com a atualização da Lei de Cotas promovida pela Lei n.º 14. 723/2023.

1.7 ATUALIZAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE RESERVAS DE VAGAS (LEI N.º 14. 723/2023)

A atualização da Lei de Cotas adicionou uma nova estrutura de divisão de reserva de vagas e atualizou alguns códigos que estavam definidos no Quadro 5. A principal modificação foi a inserção do subgrupo quilombola, que, pela interpretação da Lei n.º 14.723/2023, não necessariamente deveria ter uma subdivisão separada. No entanto, a Portaria n.º 2.027, de 16 de novembro de 2023, modificou a forma de preenchimento de vagas.

Até a revisão da Lei de Cotas, eram destinados 50% das vagas para ampla concorrência, sendo que, posteriormente, dividiu-se a outra metade para a reserva de vagas. Nesta nova normativa, em primeiro lugar, distribuem-se as vagas reservadas e, em seguida são disponibilizadas as de ampla concorrência.

Como exemplo, para o Edital do IFMG, os códigos também foram atualizados, conforme identificado no Quadro 6.

Quadro 6 - Novos códigos para identificação das reservas de vagas no IFMG (atualização Lei n.º 14.723/2023)

LB_PPI: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (antigo L2).
LB_Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (novo código).
LB_PCD: Candidatos com deficiência, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (novo código).
LB_EP: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L1).
LI_PPI: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (L6).
LI_Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (novo código).
LI_PCD: Candidatos com deficiência, independentemente da renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (antigo V3985).
LI_EP: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L5).
Códigos: L= cota; B= renda inferior a 1 salário-mínimo; Q=quilombola; PPI= Preto, pardo e Indígena; PCD = Pessoa com deficiência; I= independente da renda; EP=escola pública.
A0: ampla concorrência (A0, não houve modificação).

Fonte: IFMG (2024, p. 1)

A nova forma de cálculo, definida pela Portaria 2.027, de 16 de novembro de 2023, acompanha a seguinte ordem de distribuição: LB_PPI → LB_Q → LB_PCD → LB_EP → LI_PPI → LI_PCD → LI_Q²⁷ → LI_EP → AC.

A adição da categoria quilombola, quando a proporção censitária estadual for inferior à unidade, deve ter a representação de pelo menos uma vaga, a qual deve ser alocada na LB_Q ou LI_Q. Nos editais, normalmente, verificou-se inserir no indicador de menor renda (B).

A nova distribuição de vagas, após a modificação da Lei de Cotas, é ilustrada na Figura 3. No processo de divisão, primeiramente, deve-se respeitar o primeiro fluxo de vagas para estudantes de escola pública com renda inferior a 1 salário mínimo per capita, organizando a proporção conforme a distribuição do Censo: 15 PPI, 1 Q, 3 PCD e 6 EP, totalizando 25 vagas. As outras 25, para renda superior a 1 salário mínimo per capita, sendo que não obrigatoriedade de vaga quilombola, libera mais uma vaga para EP, deixando a distribuição assim: 15 PPI, 3 PcD, 7 EP e zero Q.

As vagas de ampla concorrência só são calculadas após a finalização da distribuição das reservadas, totalizando, neste caso, 50 vagas.

A nova forma de distribuição de vagas (para o caso de Minas Gerais) consegue estabelecer paridade entre vagas de ampla concorrência e aquelas reservadas a partir da disponibilidade de 30 entradas. Em cursos com menos de 30 vagas²⁸, as destinadas à ampla concorrência ficam em menor quantidade que a metade da oferta. Para o caso de 16 vagas, a distribuição seria: 3 LB_PPI, 1 LB_Q, 1 LB_PcD, 1 LB_EP, 3 LI_PPI, zero LI_Q, 1 LI_PcD, 1 LI_EP e 5 vagas A0.

A modificação no processo de classificação dos aprovados no processo seletivo será detalhada pela possibilidade de o leitor ter alguma dúvida de como se define seu funcionamento por meio da Lei n.º 14.723. A redação da Lei n.º 12.711/2012 afirmava que as vagas deveriam ser divididas e, posteriormente, cada grupo precisaria estratificar a conforme a nota, do maior para o menor, ou seja, não necessariamente um candidato cotista poderia competir nas vagas de ampla concorrência, mesmo que tivesse notas maiores.

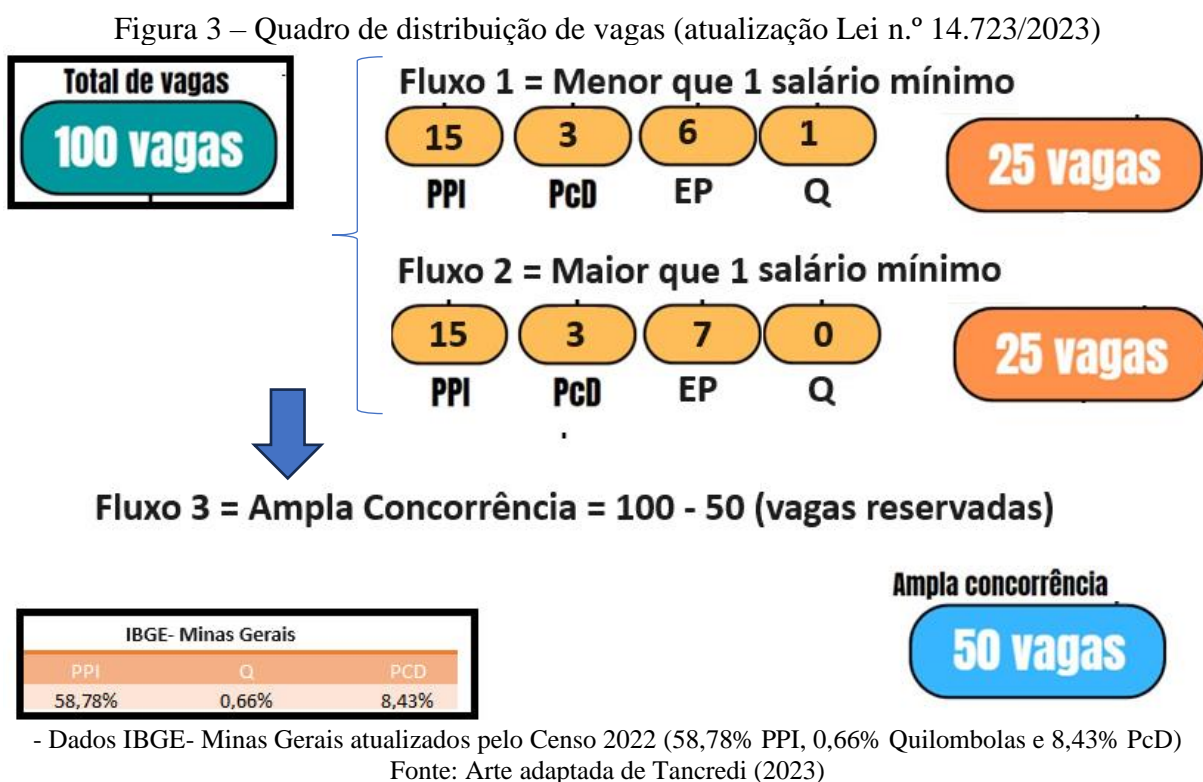
Com a nova proposta, o processo de classificação em um exemplo hipotético de um curso de 16 vagas²⁹ pode ser assim definido: as vagas de ampla concorrência devem ser preenchidas primeiramente pelo mérito acadêmico, independentemente de o aluno ter optado

²⁷ A reserva de vaga LI_Q é dependente da quantidade proporcional de quilombolas no Estado, podendo ser zero.

²⁸ Para cursos de 10 vagas, apenas uma seguirá para ampla concorrência.

²⁹ A distribuição possível pela Lei 12.711/2012 até o ano de 2023 para um curso de 16 vagas era: 8 A0, 2 LB_PPI, 1 LB_PcD, 1 LB_EP, 2 LI_PPI, 1 LI_PcD e 1 LI_EP

ou não pela cota. Neste exemplo, das 16 vagas, a distribuição foi de: 3 LB_PPI, 1 LB_Q, 1 LB_PcD, 1 LB_EP, 3LI_PPI, zero LI_Q, 1 LI_PcD, 1 LI_EP e 5 vagas A0. As primeiras 5 matrículas estão vinculadas às 5 maiores notas, e, após este preenchimento, as vagas reservadas são preenchidas de acordo com cada código. A comparação entre os modelos anterior e atualizado, da disposição das vagas, pode ser melhor observado por meio do Quadro 7



Como forma de detalhar as mudanças, analisaremos as modificações dos candidatos 2, 4, 5, 6, 7, 8, 17, 18, 19, 20 e 21: o C. 9 (LB_PPI), que obteve 92 pontos, tinha uma nota superior à do C. 2 (grupo A0 – 90 pontos). Assim, no novo sistema de classificação, as vagas A0 são preenchidas pelo “mérito” de nota, sem considerar em qual tipo de grupo o candidato está inscrito. Nesta proposta hipotética, observa-se que os candidatos 4, 5, 6, 7 e 8 não estariam mais classificados; e C. 17 (LB_PPI – 73 pontos), C. 18 (LB_Q – 70 pontos), C. 19 (LI_PPI – 68 pontos), C. 20 (LI_PPI – 67 pontos) e C. 21 (LI_PPI – 66 pontos) estariam aprovados, após esta classificação.

Cabe ressaltar que esta nova divisão de vagas não era proibida pela Lei n.º 12.711/2012, porém não era obrigatória a classificação de um aluno com direito à reserva de vagas ocupando vagas da ampla concorrência. Nesta nova redação, dada pela Portaria n.º

2.027/2023, fica obrigatório o ranqueamento das maiores notas, independentemente da forma de acesso escolhida pelo aluno.

Quadro 7 - Distribuição hipotética de candidatos aprovados pela Lei n.º 12.711/2012 e pela Lei n.º 14.723/2023, simulação para cursos de 16 vagas.

Lei 12.711/2012				Lei 14.723/2023				
Posição	nome	Grupo de vagas inscritas	nota	Posição	nome	Grupo de Vaga inscrita	Grupo de Vaga chamada	Nota
1	C. 1	A0	98	1	C. 1	A0	A0	98
2	C. 2	A0	90	2	C. 9	LB_PPI	A0	95
3	C. 3	A0	82	3	C. 10	LI_PPI	A0	92
4	C. 4	A0	82	4	C. 2	A0	A0	90
5	C. 5	A0	76	5	C. 3	A0	A0	82
6	C. 6	A0	75	6	C. 11	LI_PcD	LI_PcD	81
7	C. 7	A0	74	7	C. 12	LI_PPI	LI_PPI	80
8	C. 8	A0	73	8	C. 13	LB_PPI	LB_PPI	77
9	C. 9	LB_PPI	95	9	C. 14	LB_EP	LB_EP	76
10	C. 10	LI_PPI	92	10	C. 15	LB_PcD	LB_PcD	75
11	C. 11	LI_PcD	81	11	C. 16	LI_EP	LI_EP	74
12	C. 12	LI_PPI	80	12	C. 17	LB_PPI	LB_PPI	73
13	C. 13	LB_PPI	77	13	C. 18	LI_Q (novo)	LI_Q (novo)	70
14	C. 14	LB_EP	76	14	C. 19	LB_PPI	LB_PPI	68
15	C. 15	LB_PcD	75	15	C. 20	LI_PPI	LI_PPI	67
16	C. 16	LI_EP	74	16	C. 21	LI_PPI	LI_PPI	66
17	C. 17	LB_PPI	73	17	Excedente	C. 4	A0	82
18	C. 18	LB_PPI (Quilombola)	70	18	Excedente	C. 5	A0	76
19	C. 19	LI_PPI	68	19	Excedente	C. 6	A0	75
20	C. 20	LI_PPI	67	20	Excedente	C. 7	A0	74
21	C. 21	LI_PPI	66	21	Excedente	C. 8	A0	73

*Suposição que o candidato quilombola no modelo 2012 havia se inscrito como LB_PPI

Fonte: O autor (2024)

Observa-se que, neste novo modelo, para cursos no Estado de Minas Gerais, com vagas inferiores a 30, há uma diminuição das vagas destinadas a alunos de escolas privadas.

1.8 COMENTÁRIOS SOBRE A LEI N.º 14.723/2023

A revisão da Lei n.º 12.711/2012, conduzida pela maioria do Congresso Nacional por meio da Lei n.º 14.723/2023, representa uma manifestação às demandas sociais da atualidade e também uma atualização do texto, depois de 11 anos da proposta inicial. Algumas considerações sobre a alteração.

A inclusão de quilombolas na política de cotas aparenta ter como motivação a reparação histórica destas comunidades, apesar de que, anteriormente, já havia a possibilidade de se reservar vagas específicas de acordo com a demanda de cada instituição. O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), concluiu que, pelos dados de 2019, 20% das universidades forneciam vagas para quilombolas em oito Estados brasileiros, sendo que nenhuma reserva de

vaga ocorreu em Estado da Região Sudeste, e a porcentagem registrada foi de 0,53% das vagas em 2019 (Freitas *et al.*, 2021).

Outro fator a ser ressaltado diz respeito, à diminuição dos limites de renda para 1 salário mínimo per capita, que parece ter como objetivo dar preferência para que alunos mais carentes de recursos financeiros sejam mais facilmente abarcados pela política.

No que se refere à prioridade para pagamento de auxílios a estudantes contemplados pela Lei de Cotas, nota-se que esta ação tem como objetivo auxiliar alunos mais necessitados a obter tais recursos. De qualquer forma, antes de tudo, é necessário o Estado garantir recursos suficientes para esses estudantes.

É importante destacar que a prioridade em vagas remanescentes para alunos que possuem direito a cotas apresenta como característica a intenção de facilitar o acesso destes às vagas.

Um relatório anual do MEC, para avaliação do programa, tende a apresentar maior detalhes da eficácia do programa e embasar os congressistas e integrantes do executivo para decisões futuras. Uma das dificuldades verificadas neste trabalho é a taxa de não declaração, que pode prejudicar a manufatura de relatórios mais completos sobre o tema.

No que diz respeito ao tema de bonificação para estudantes egressos do sistema estadual de ensino de cada instituição, que já havia sido rejeitado na Emenda de Plenário da Câmara n.º 3, foi objeto de tentativa de implementação na Universidade Federal do Amazonas. No edital do vestibular 2024, a universidade propôs conceder um bônus de 20% para alunos egressos do estado do Amazonas. No entanto, essa iniciativa da universidade foi considerada inconstitucional pelas instâncias superiores, resultando na suspensão do ingresso de estudante aprovado por esta medida, havendo necessidade de retificação dos candidatos aprovados (Joffley, 2024)

Em relação aos tipos de processos seletivos, no caso do vestibular próprio, estabelecido anteriormente ao projeto do ENEM e do SISU, já havia a dificuldade territorial para execução das provas de acesso às instituições públicas. Por exemplo, o deslocamento do aluno residente em Manaus para realização de provas nas instituições do Sudeste era dispendioso, tanto em termos de tempo quanto financeiro. Por reciprocidade, para um aluno do Sudeste que quisesse fazer provas no vestibular do Amazonas, ocorria dificuldade parecida. Apesar desta limitação de distância, não havia bonificação por critérios geográficos nos editais. Este foi, teoricamente, um ganho estrutural do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que, pela nota do ENEM, o aluno pode pleitear vagas em todo o território federal.

Outra consideração importante está relacionada aos indicadores de evasão, devido à possibilidade de os alunos selecionarem duas opções de cursos através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Por exemplo, se um aluno tiver nota suficiente apenas para ingressar na segunda opção, ele realiza a matrícula na universidade durante alguns dias. Posteriormente, devido ao surgimento de vagas pela desistência de outros alunos na primeira opção, anteriormente não disponíveis, torna-se acessível o seu ingresso. Como resultado, a matrícula inicial do aluno é registrada como desligamento, desencadeando um processo em que matriculados e desistentes vão se avolumando nas secretarias acadêmicas.

Este processo incide em efeitos nocivos de matrículas de alunos feitas tardiamente, fator que contribui para reprovação e, conseqüentemente, evasão de uma parcela da comunidade acadêmica. Como forma de diminuir estes impactos, uma possibilidade é a instituição deslocar o início do semestre letivo dos cursos de graduação para março, visando mitigar este efeito; porém, o calendário está sistematicamente sendo deslocado do início do ano.

Andrea Cabello *et al.* (2021) avaliaram a evasão de ingressantes no antigo sistema de vestibular, vestibular seriado e SISU, na UNB (2014-2018). Comparando os resultados, concluiu-se que o PAS e o Vestibular têm um padrão semelhante de evasão, com picos no segundo e terceiro ano de trajetória universitária. No caso do SISU, registrou-se uma taxa de desistência consideravelmente superior, ocorrendo mais cedo, com picos nos primeiros anos de curso.

Os instrumentos mais utilizados pelas universidades para manterem alguma regionalização do acesso às vagas estariam relacionados ao vestibular seriado, no qual há aplicação de provas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio³⁰. Este tipo de processo implica em custos de transporte, estadia e alimentício, principalmente para candidatos que residem fora dos limites metropolitanos das cidades. Ressalta-se que os editais de vestibular seriado devem obedecer à reserva de vagas preconizada pela Lei de Cotas e que a organização para aplicação das provas envolve custos e trabalho à instituição executora, que, no caso do SISU, é zero.

No que se refere a posições contrárias a sistemas de políticas de ação afirmativa internacional, a Suprema Corte dos Estados Unidos, em 29 de junho 2023, decidiu declarar inconstitucional a legalidade de políticas de ações afirmativas com bases cor/étnico-raciais implementadas desde 1978 pelo caso “*Regents of the University of California v. Bakke*”.

³⁰ Algumas instituições utilizam a nota do ENEM para a terceira fase do seriado, não sendo necessário o deslocamento do aluno no terceiro ano do Ensino Médio.

Na Índia, primeiro país a apresentar políticas de ação afirmativa, apesar de ressentimentos da elite e disputas políticas, não houve nenhum partido que tenha manifestado para iniciar um projeto de lei para suspensão destas políticas (Roychowdhury, 2023).

No Brasil, o deputado Kim Katagiri (DEM-SP) propôs o Projeto de Lei n.º 4.125/21, no qual sugere que a revisão da política de cotas nas instituições federais seja baseada exclusivamente no critério de renda. Até o momento, o projeto aguarda designação de relator na Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial. Como a revisão da política de cotas é do ano de 2023, não parece que este projeto de lei teria condições no momento de prosperar.

2 MATERIALISMO HISTÓRICO APLICADO À POLÍTICA DE COTAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE TEORIAS DE EVASÃO

Para embasar os estudos propostos pela tese, primeiramente, discutiremos o arcabouço teórico contido no materialismo histórico e dialético aplicado à política de cotas, e, posteriormente, serão apresentadas considerações teóricas que auxiliam no entendimento dos mecanismos de evasão³¹.

2.1 POLÍTICA DE COTAS NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Esta subseção foi dividida em duas partes: na primeira parte, teve-se a pretensão de abordar a política de cotas na perspectiva do materialismo histórico e dialético, e, na segunda, propôs-se uma análise das contradições do capitalismo em que a capacidade de formação de um exército de reserva e um possível aumento da circulação de mercadorias foram contrapostos à dificuldade na aprovação da referida Lei n.º 11.712/2012 (Lei de Cotas).

Um breve contexto histórico foi desenvolvido, bem como o conceito de políticas de ações afirmativas e a identificação das leis aprovadas no Brasil nesta temática. Visando dar materialidade ao texto foram utilizados os dados de desigualdade do relatório de Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano 2021, e do anuário de desigualdade, fornecido pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) do ano de 2021. Para contextualização do materialismo histórico, utilizaram-se das categorias de lutas de classe, a divisão social do trabalho, a meritocracia e o debate sobre o igual direito de Marx.

Para abordagem das contradições do capitalismo, o conceito de exército de reserva, que permite a prática de menores salários, foi relacionado com a luta pela manutenção da classe dominante sobre a dominada, através da maior dificuldade de acesso à Educação Superior gratuita. A previsão de aumento da renda média, por meio do acesso à formação de graduação, e, conseqüentemente, da circulação de mercadorias, foi confrontada com a perspectiva da aplicação do racismo como prática ideológica.

³¹ Apesar de esta tese não apresentar questionários sobre evasão e suas causas, este estudo tem importância para entender como o processo é tratado do ponto de vista teórico, além da análise de textos sobre o assunto para contribuição na discussão.

2.2 A POLÍTICA DE COTAS PARA EDUCAÇÃO: EMBASAMENTO MATERIAL DA DESIGUALDADE DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

2.2.1 Introdução a políticas de ação afirmativa no Brasil

Políticas de ações afirmativas no Brasil estiveram vinculadas a movimentos nas ruas, nos centros de difusão cultural, comunidades, universidades, instituições públicas e parte do parlamento brasileiro, que denunciavam a desigualdade racial e a falta de políticas públicas para a população mais vulnerável. A falta de representatividade de negros no Congresso Nacional pode ser elencada como uma das possíveis dificuldades na tramitação e aprovação de leis, bem como sua regulamentação. Como demonstrado na Seção 2, o processo de início e aprovação da Lei de Cotas perdurou no Congresso Nacional durante 13 anos, apresentando-se como exemplo deste difícil processo de aprovação.

O conjunto da população negra observou o processo de abolição da escravidão e proclamação da República sem se beneficiar efetivamente da distribuição da riqueza produzida ou melhoria substancial de direitos à educação e à propriedade privada. No caso da abolição, Florestan Fernandes (2008, p. 29) afirmou que não houve nenhuma política pública de inclusão socioeducacional dos egressos do cativo e seus descendentes. No caso da Proclamação da República, os conceitos fundamentais de igualdade entre os homens e o fim dos privilégios das elites não foram plenamente efetivados, e um período de tensão foi instalado no país, onde os ex-escravizados e seus descendentes procuravam distanciar-se do passado de escravidão, tornando as primeiras décadas da República um sistema de conflito entre as possibilidades e limites da liberdade e cidadania para os negros.

A organização do espaço de discussão dos negros e a aglutinação de forças políticas populares foram severamente prejudicadas pelo golpe cívico-militar de 1964, em que o mito da democracia racial foi reafirmado pelo governo. Um fato que corroborou esta análise foi a exclusão da pergunta de cor/raça do Censo 1970. Na década de 1980, observou-se o processo de esgarçamento do governo civil-militar tanto pela crise econômica quanto por denúncias de abuso de autoridade executado pelo governo. O aumento da massa crítica intelectual, promovido pelo retorno dos exilados políticos, catalisando a renovação do movimento negro e dos direitos dos indígenas, foi materializado em avanços na Constituição Cidadã de 1988.

A luta pela reparação histórica de direitos dos negros e indígenas apresentou indícios desde o Período Colonial. Porém, a mesmo a CF/1988 apresentando avanços em relação ao estado de direito e igualdade, as ações afirmativas ainda não haviam sido regulamentadas. Os processos de implementação de políticas de ação afirmativa tiveram uma ampliação nas discussões após o comprometimento assumido pelo país na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Social, Xenofobia e Intolerância, ocorrida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Cabe ressaltar que o Brasil levou a maior comitiva, e a relatoria final ficou a cargo da brasileira, professora Edna Roland (Saboia; Porto, 2001). A grande cobertura da mídia auxiliou na inserção dos temas no legislativo brasileiro, colaborando para uma maior discussão dos temas relacionados a políticas de ações afirmativas na grande mídia.

Por políticas de ação afirmativa³², será utilizada a definição de Feres Junior *et al* (2018, p. 13):

Todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Étnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico.

Como efeitos destas movimentações sociopolíticas, foram aprovadas pelo Congresso Nacional as seguintes leis, relacionadas a ações afirmativas: Lei n.º 10.639/2003 (Obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira), Lei n.º 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), Lei n.º 12.990/2014 (Lei de Reserva de Vagas para Negros em Concursos Públicos).

2.2.2 Embasamento material das políticas de cotas: exploração do trabalho e fetichismo do diploma

Para embasamento material das dificuldades sistemáticas às quais a população negra no país é submetida, além do panorama histórico descrito anteriormente, uma abordagem contemporânea dos dados será feita a partir da Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto

³² Relativo ao contexto histórico, o primeiro país a adotar política de Estado ampla em benefício de um determinado grupo social discriminado foi a Índia (*reservation policies*), que desde 1949, adota medidas compensatórias para concursos públicos, legislaturas, educação e promoção de emprego (DAFLON, 2008, p.3-4).

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados do ano de 2019, para dar suporte à perspectiva do materialismo histórico (IBGE, 2021).

Antes das considerações de todo o “valor” relacionado à posse do “diploma” universitário, cabe ressaltar, como registro, a denúncia de uma das mais proeminentes figuras da nação brasileira, o jurista e advogado Luiz Gama (2010), que em seu poema “Quem sou eu” em “Primeiras Trovas Burlescas de Getulino (1859)” trava uma luta contra pelo fim da escravidão e denuncia a sociedade aristocrática, corrompida pelo o título de doutor:

[...]
 Que, sem pingo de rubor,
 Diz a todos, que é DOUTOR!
 Não tolero o magistrado,
 Que do brio descuidado,
 Vende a lei, trai a justiça
 — Faz a todos injustiças —
 Com rigor deprime o pobre
 Presta abrigo ao rico, ao nobre,
 E só acha horrendo crime
 No mendigo, que deprime.
 [...]. (Gama, 2010, p. 50).

Regressando ao valor do diploma, pela ótica do fetiche, utilizando-se dos dados da população ocupada do ano de 2019 sobre desigualdade referente ao nível de instrução, observou-se que, para empregados sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto, a proporção de pretos e pardos neste segmento correspondeu a 66%. A ocorrência de capacitação profissional, neste perfil, se inverte até alcançar uma maioria de brancos com ensino superior completo na proporção de 63% (IBGE, 2021, p. 26, Tabela 3).

As desigualdades relacionadas ao rendimento financeiro do trabalho estão diretamente ligadas à capacidade e inserção do trabalhador no mercado de trabalho, bem como à capacidade e oportunidades de progressões de carreira e seu desenvolvimento dentro da empresa. Sob esta ótica, no ano de 2020, os brancos conseguiram uma renda média 73,3% superior à de pretos e pardos. Este fenômeno é caracterizado pelos pesquisadores do IBGE como estrutural: “Os resultados indicam uma desigualdade estrutural, dado que esses diferenciais, salvo pequenas oscilações, foram encontrados em todos os anos da série, de 2012 a 2020” (IBGE, 2021, p. 26-27, grifo meu).

Complementado este arcabouço de análise social, restou investigar o item de informalidade e desocupação no mercado de trabalho brasileiro contemporâneo. A informalidade pode ser definida como: “[...]designar conceitualmente todas as atividades que estão excluídas da legislação ou fora do âmbito regulamentar e fiscal” (OIT, 2012, p.3). No ano

de 2020, as populações preta e parda corresponderam a 44,7% da informalidade, índice superior ao da população branca, que foi de 31,7%. Este fato não foi circunstancial, pois, analisando-se a série histórica no período entre 2012 e 2020, estes valores de desigualdade são praticamente mantidos (IBGE, 2021, p.32 - Gráfico 13). Tais resultados refletem desigualdades historicamente construídas, onde pretos e pardos revelam índices menores de trabalhos com carteira assinada, deixando, conseqüentemente, de contribuir para o sistema de seguridade social, prejudicando, assim, sua previdência e sistema de proteção social.

Outro dado que evidenciou o problema estrutural da escolarização foram os menores valores de informalidade para pessoas que possuíam Ensino Superior, totalizando 21,2%, sendo este quantitativo três vezes menor que a taxa de pessoas que apresentaram Ensino Fundamental incompleto 60,3% (IBGE, 2021, p. 32). Este dado retratou que o diploma universitário ainda está correlacionado a uma dimensão simbólica e possui capital social, na perspectiva da sociedade brasileira.

Além da contextualização, no ano de 2021, por meio dos dados do IBGE, torna-se relevante para este trabalho verificar a situação do contexto histórico nacional em relação à importância do diploma universitário na Primeira República. Neste contexto, cabe ressaltar o escritor Lima Barreto, que descreveu com detalhes as dificuldades dos negros no período histórico do final da Monarquia aos primeiros anos da República.

A biografia “Lima Barreto - Triste Visionário”, feita pela professora Lilia Schwarcz (2017), contribui para o entendimento da perspectiva crítica de sua obra e das dificuldades do modelo educacional posto à época, representado pelos exames preparatórios e elitismo radical das instituições de ensino. Destaca-se, na biografia, como Barreto estava atento à política de eugenia e branqueamento da população do país, pois o autor discutia sobre Haeckel, Gobineau, Taine e Lapouge (Schwarcz, 2017, p. 35). Assim, o intelectual estava vigilante sobre o que realmente estes autores, que influenciavam políticas de Estado, estavam a pensar no papel do negro na sociedade à época.

O fetiche do diploma foi inserido diretamente na vida de Lima³³ por seu pai, que sonhava permanentemente com a formação de doutor para o filho mais velho (Schwarcz, 2017, p. 77). O insucesso na escola politécnica foi auto justificado pela perseguição de professores, citando o fato de ele ser negro e de classe social menos favorecida. Um exemplo, identificado

³³ Lima Barreto recebeu o título póstumo de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 25 de maio de 2023.

em sua obra, que revela a importância do diploma na sociedade da Primeira República, é o personagem Isaías Caminha, no livro- “Recordações” do Escrivão Isaías Caminha:

[...] obteria um emprego. Um dia pelos outros iria às aulas, e todo o fim de ano, durante seis, faria os exames, ao fim dos quais seria doutor! Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e omnímido de minha cor [...] Nas dobras do pergaminho da carta, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. [...] Ah! Doutor! Doutor! [...] Era mágico o título, tinha poderes e alcances múltiplos, vários, polifórmicos [...] Era um *pallium*, era alguma cousa como clâmide sagrada, tecida com o fio ténue e quase imponderável, mas cujo encontro os elementos, os maus olhares, os exorcismos se quebravam” [...] ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso (Barreto, 1917, p. 23).

Lima Barreto também contribuiu para denunciar outros indicadores simbólicos do diploma e a valorização exacerbada da cultura estrangeira no país. Estes elementos podem ser identificados no personagem Dr. Bogóloff, que era um russo com formação acadêmica que vem ao Brasil querendo ser agricultor, mas descobre que o bom mesmo no país é ser doutor (Schwarcz, 2017, p. 160).

O “valor do diploma”, contextualizado tanto no perfil histórico, com Lima Barreto, quanto no atual, pelos dados do IBGE, possibilita identificar a educação simbolicamente representada no diploma universitário, dando-o condição de mercadoria ³⁴, onde também seria cabível a aplicação da categoria marxiana de fetichismo para o diploma universitário. Por fetichismo do diploma, pode-se entender: o indivíduo desvirtua o interesse real de desenvolvimento intelectual e humano, apresentando como foco a obtenção de um certificado (diploma) para elevação da sua posição no sistema de classe social, deixando em segundo plano a efetiva apropriação do conhecimento.

Ressaltando o contexto histórico brasileiro de escravidão e na perspectiva de desigualdade apresentada pelos dados estatísticos do IBGE, no ano de 2021, pode-se afirmar que os pretos e pardos estão correlacionados à população com menores ofertas de oportunidades. Assim, pode-se estabelecer a condição descrita por Marx e Engels (2007, p. 35, grifo meu):

Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”. A divisão do

³⁴ A professora Lúcia Bruno (2011), discorre sobre a educação e desenvolvimento econômico utilizando a Lei do Valor em Marx, ou seja, utilizando das categorias de valor de uso e valor de troca, aplicadas na qualificação educacional e como forma de pressão para melhoria da remuneração do trabalhador.

trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual³⁵

Evidencia-se, desta forma, que o processo de disputa pelo espaço do ambiente acadêmico, demandado principalmente pelo movimento negro, pode ser configurado como luta de classe, apresentada por Marx e Engels como motor da história.

Silvio Almeida (2018) afirma que o recorte étnico-racial, no caso brasileiro, é cabível em uma perspectiva do materialismo histórico e dialético, pois apresenta processo histórico colonial que utilizou da escravidão para propiciar um mecanismo de expropriação e acumulação de capital pelas elites. O país apresenta um sistema dividido em classes com grandes desigualdades, sistema tributário ineficaz para distribuição de riqueza produzida e a prática de racismo como forma ideológica.

A constante disputa por espaços de poder e dominação de um estrato social sobre o outro pode utilizar termos que apresentam formas para justificar a condição social do indivíduo em relação à coletividade na sociedade capitalista. Um exemplo é o termo meritocracia³⁶, empregado fundamentalmente para definir que o sucesso ou insucesso do homem seria definido como simplesmente oriundos do esforço individual do cidadão³⁷. Assim, argumentos contrários a políticas de ações afirmativas podem ser justificados pelos exemplos de indivíduos negros que se tornaram figuras notáveis como ministros, empresários de sucesso ou professores catedráticos que obtiveram elevação do capital social antes do sistema de política de cotas ser implementado.

Deve-se estar atento ao fato de que o sucesso de apenas alguns indivíduos não os dissocia efetivamente de sua origem, mas pode ser utilizado intencionalmente pela classe dominante para justificativas contrárias a propostas de ações afirmativas, com o objetivo de manter o ambiente de privilégios. Do mesmo modo, há de se considerar os indivíduos que

³⁵ Trabalho espiritual seria equivalente ao trabalho intelectual (*geistigen Arbeit*) (LESSA, 2001, p.119).

³⁶ Meritocracia é um termo utilizado de forma deturpada do contexto original proposta de forma distópica por Michael Young em seu livro *The Rise of Merithocracy (1958)*. Este termo, utilizado sistematicamente pela sociedade capitalista para justificar a falta de prosperidade de determinados grupos sociais, é tratado no livro como uma crítica do processo de reprodução da desigualdade social, que é retroalimentada pelas condições primitivas que os próprios indivíduos são submetidos. De forma ficcional o autor propõe que o sucesso é dado pelo quantitativo da propriedade genética identificada pelo Quociente de Inteligência (QI) aliado ao esforço individual que consegue desempenhar para efetivar as tarefas. Esta combinação deterministicamente definiria sua posição na estrutura social e salarial. Cabe ressaltar que no final do próprio livro o autor já determina o insucesso deste modelo no seu capítulo Crise onde toda a estrutura montada desenvolve sérios problemas de perpetuação.

³⁷ O termo também é apresentado na obra *Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2007, p. 383): “Ele se livra de seu incômodo ao exprimir de forma invertida a representação habitual do pequeno-burguês e ao introduzir a aparência de que a posição dos indivíduos em relação ao poder do dinheiro é uma coisa que depende puramente do querer ou do esforço pessoal.

conseguiram relativo sucesso social ocupando espaços de renda média, com dificuldade de se identificar como oprimidos e evidenciando aderência ao pensamento do opressor em si próprios.

Neste movimento de sucesso e insucesso, no sistema capitalista, outro efeito complicador para a classe trabalhadora é a dificuldade de autoidentificação como classe oprimida. Levando-se em consideração a falta de consciência de classe, pode-se mencionar o indivíduo que, ainda pertencente à classe dominada, ao conseguir uma posição de maior prestígio social, torna-se até pior carrasco que o da classe dominante, como exposto por Paulo Freire (1987, p. 18):

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer e com razão que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”.

Colaborando com a situação de opressão, existe a condição sobre a ilusão da liberdade de venda de sua força de trabalho (Marx, 2013, p. 441), reafirmando a máxima de que o motivo de insucesso do indivíduo é por incapacidade de fazer as melhores escolhas. Ocorre, também, a alienação, em que o trabalhador é expropriado do produto final, sendo suportada pelas estruturas de produção do capitalismo e pela estrutura de classe. Ambas as condições se caracterizam pela dominação de uma classe sobre a outra, configurando-se como prática social efetiva.

Cabe ressaltar que argumentos sobre alienação, fetichismo ou conflitos de estratos sociais são importantes evidências das relações de poder, contribuindo para explicar a estrutura social vigente, no arcabouço legal também no sistema tributário brasileiro. Apesar destes indicadores, a apresentação dos dados da exploração da força de trabalho pelo processo produtivo, como divulgador da evidente taxa de exploração do mais-valor, auxilia materialmente a necessidade da promoção de políticas de ações afirmativas pela ótica da distribuição da riqueza socialmente produzida.

Ao contrário da estrutura feudal na qual o camponês faz um acordo de troca com o proprietário da terra, por exemplo, três dias de trabalho para o patrão e o restante do tempo para o próprio trabalhador, no modelo capitalista, devido à utilização da forma dinheiro no processo de compra de força de trabalho, a mensuração desta forma de exploração é dificultada. Apenas

analisando balanços financeiros detalhadamente, consegue-se estimar a exploração real a que o funcionário é submetido.

Para embasar a teoria de exploração do trabalho, no que se refere à produção de mais-valor, será utilizado o relatório do Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) do ano de 2021, que compila, na forma de trabalho não pago, em uma jornada de oito horas diárias, ou seja, o período de tempo que fica para a empresa, na forma de lucro, retirando-se o período necessário para pagamento do salário.

A estrutura metodológica para a contabilização do trabalho não pago proposta pelo ILAESE é definida por:

- A exploração e a produtividade foram computadas em base ao valor bruto agregado pelos trabalhadores da empresa em questão.
- Para o cálculo desse valor agregado, considerou-se o lucro bruto somado à massa salarial. Uma taxa de exploração de 100% ou 04:00 horas diárias de trabalho não pago significa que metade do valor adicionado foi apropriado pelos trabalhadores na forma de salário, ficando a outra metade para a empresa na forma de lucro bruto.
- Utilizou-se unicamente fontes primárias. Os dados de cada empresa foram obtidos por meio de seus relatórios publicados nos diários oficiais ou no relatório anual publicado na página da respectiva empresa. O número de trabalhadores de cada empresa, quando não disponível nos relatórios anteriormente mencionados, foram obtidos do formulário de referência ou no relatório de sustentabilidade, ambos publicados nos sites das respectivas empresas.
- Optou-se prioritariamente pelos dados individuais de cada empresa, e não pelos dados consolidados que abrangem todo grupo econômico. Tal decisão foi tomada para evitar mesclar informações oriundas de distintos setores econômicos. Em alguns casos especiais, quando avaliamos que a quase totalidade do grupo econômico atua em um único setor, optou-se pelos dados consolidados.
- Consideramos apenas os trabalhadores diretos, excluindo os terceirizados. O motivo é que os trabalhadores terceiros fornecem uma fatia de mais-valia para a empresa que o emprega formalmente, sendo, portanto, incorreto computar o total dos gastos com terceirização como sendo massa salarial da empresa mãe. As empresas terceirizadas são analisadas em separado.
- O lucro bruto é o índice mais preciso para mensurar a produtividade da empresa, já que considera unicamente o que foi ganho em cima da produção. O lucro líquido, por seu turno, computa também receitas e despesas financeiras, pagamento de dívidas, impostos sobre o lucro (ILAESE, 2021, p. 25).

A equação que possibilita o cálculo de exploração para jornada de 8 horas diárias é:

$$TNP (\text{trabalho não pago em minutos}) = 480 - \frac{\text{salários}}{\text{Lucro Bruto} + \text{Salários}} * 480$$

+ A equação foi elaborada pelo autor, pois não se encontra explicitamente no anuário.

++ O resultado ficará explícito em minutos, e, posteriormente, deverá ser convertido em horas.

O Quadro 8 apresenta os dados referentes às empresas Vale, Mineração Usiminas, Petrobrás e a média de todas as empresas com dados fornecidos.

Ao aplicar esta metodologia, deve-se levar em conta que o lucro bruto desconsidera o pagamento de impostos sobre lucro e pagamento de despesas financeiras. Propõe-se que toda riqueza material é fruto do trabalho. Na equação, o valor do salário é retornado no denominador do lucro bruto, pois este valor teria sido subtraído como débitos da produção, o que retiraria um percentual desta relação.

Quadro 8 - Contabilidade de trabalho não pago em uma jornada de 8 horas diárias

Empresa	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS							Sede	Setor
	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014		
VALE	07:34	07:28	07:09	07:08	06:45	06:08	06:47	Rio de Janeiro-RJ	Extrativa Mineral
MINERAÇÃO USIMINAS	07:33	06:59	06:12	05:54	04:26	02:38	05:45	Belo Horizonte - MG	Extrativa Mineral
PETROBRAS	06:47 ³⁸	06:19	06:19	06:01	05:40	06:06	05:39	Rio de Janeiro-RJ	Extrativa Mineral
Média das empresas *	05:50	05:33	05:33	05:24	05:16	05:25	05:28	Diversas	Diversos

* A média de todas as empresas pesquisadas foi elaborada pelo autor. Os dados encontram-se no Anexo B

** VALE 4º posição, MINERAÇÃO USIMINAS 8º posição e a PETROBRÁS ocupa 44º posição no Anexo B

Fonte: ILAESE (2021, p. 28-32)

Cabe ressaltar que esta é uma metodologia definitivamente pró-trabalhador e que pode ser questionável por outras metodologias, nas quais cálculos consideram que os juros (capital adiantado), aluguéis (terras) e impostos devem ser contabilizados no balanço como despesas. Porém, a proposta do ILASE revela um significado teórico importante, pois, nesta metodologia, apesar de se excluir o pagamento de juros e impostos sobre o lucro, deve-se levar em conta que a simples existência de máquinas ou dinheiro, sem nenhuma aplicação corrente, não gera multiplicação de si mesmo (pelo menos até o presente momento do avanço da robótica), ou seja, somente a exploração da força de trabalho agrega valor ao processo. Diante disso, lembremos Marx em suas análises sobre a relação capital e trabalho ³⁹:

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista.

³⁸ Como exemplo para verificação da metodologia, foi utilizado o balanço oficial da empresa PETROBRAS no ano de 2020 (PETROBRAS, 2021); o lucro bruto foi de US\$ 24,488 bilhões (*Ibid.*, p. 209) e o investimento em pessoal e encargos totalizou: salários US\$ 3,037 bilhões (*Ibid.*, p. 264); programa de remuneração variável US\$ 0,439 bilhão (*Ibid.*, p. 264); Plano de Pensão e Saúde: US\$ 0,889 bilhão (*Ibid.*, F-35); Total Correspondente ao item Salário foi de US\$ 4,365 bilhões. Efetuando-se as substituições na equação de trabalho não pago, encontram-se 407,38 minutos, que correspondem a 6 horas e 47 minutos, em conformidade pelo Anexo B

³⁹ Reconheço a importância do conceito de geração de riqueza pelo trabalho feito por John Locke em seu livro “Segundo Tratado Sobre o Governo Civil (1690)”, como também a contribuição de Adam Smith em seu livro “Investigação Sobre a Causa e a Natureza da Riqueza das Nações (1776)”, mas daremos ênfase ao conceito de Marx, pois utilizamos o materialismo histórico e dialético.

O capitalista se apoia, portanto, na lei da troca de mercadorias. Como qualquer outro comprador, ele busca tirar o maior proveito possível do valor de uso de sua mercadoria. Mas eis que, de repente, ergue-se a voz do trabalhador, que estava calada no frenesi do processo de produção” (Marx, 2013, p. 392, grifo meu).

Para interpretação do documento, observa-se que, no caso da empresa VALE, no ano de 2020, para o pagamento do salário, o empregado teve que trabalhar 26 minutos ao longo da sua jornada diária e o restante, sete horas e trinta e quatro minutos, ficou configurado como trabalho não pago para sua empresa. Cabe ressaltar que não estão contidos apenas os trabalhadores de menores salários, mas toda a cadeia, inclusive, os altos executivos estão inseridos na contabilidade, até mesmo as participações nos lucros e resultados.

Com o intuito de verificar o trabalho não pago ao longo do período, optou-se por fazer a média dos resultados de todas as empresas que constavam no documento, para que não fosse utilizado um dado de superprodutividade, podendo, assim, dar a impressão de que houve um aumento demasiado no indicador. Neste caso, o valor de trabalho não pago aumentou 22 minutos diários entre 2014 e 2020, representando um crescimento de, aproximadamente, 6,7%. Este resultado pode aparentar que foi um incremento pequeno; porém, se considerarmos que estas empresas possuem centenas de milhares de funcionários, isso corresponde a um relativo importante de mais-valor.

Observa-se também que, mesmo com a severa recessão de, aproximadamente, 3,5% do PIB nos anos de 2015, 2016 e 2020, não houve modificação abrupta do comportamento do indicador, podendo supor que este sistema apresenta comportamento adaptável perante a crise. Isso porque, possivelmente, a partir de um problema econômico, ocorre um ajuste entre produção e demissão de funcionários que equilibra este sistema.

Para entendimento do modelo de exploração capitalista, este será comparado ao modelo de servidão, sendo equalizado, teoricamente, às quarenta horas semanais, ou seja, cinco dias da semana com jornada de oito horas diárias. Assim, um camponês que estabelecia um acordo de metade da jornada de trabalho para o senhor da terra, teria como trabalho não pago vinte horas por semana: porém, o servo teria clareza em relação às horas trabalhadas, assim como o dono da propriedade. No modelo capitalista, estabelecendo-se como referência a produtividade da VALE, esta contabilidade estaria em trinta e sete horas e quarenta minutos, ou seja, o trabalhador da VALE teria como salário semanal apenas o equivalente a duas horas e vinte minutos por semana. Esta comparação se deu no caso extremo de exploração; no entanto, é didática para a observação de que, no sistema capitalista, as relações institucionais de trabalho podem ser muito injustas e de difícil contabilidade, principalmente devido à utilização da forma

dinheiro como instrumento de compra da força de trabalho. No caso do cálculo da exploração, para a média de todas as empresas analisadas, o trabalho não pago seria de, aproximadamente, 30 horas semanais. Ou seja, para o pagamento do seu salário, o trabalhador deve trabalhar, em média, 2 horas por dia em uma jornada de oito horas.

A apresentação de dados referentes à exploração da força de trabalho visou ao desvelamento do mais-valor obtido pelas empresas no ambiente capitalista. Essa taxa de exploração pode contribuir para a diminuição da alienação dos trabalhadores, pois, materialmente, conseguirão computar a quantidade de riqueza produzida e a parte que está sendo transferida ao trabalhador na forma salário.

Por meio dos dados da Síntese dos Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), foi possível afirmar que os negros revelam maior vulnerabilidade nas relações de trabalho, além de maiores taxas de exploração, deixando de participar efetivamente da distribuição da riqueza produzida, desde o período colonial escravagista até o presente.

Argumentos marxianos favoráveis a políticas de cotas foram trabalhados por Cássia Mocelin (2020), utilizando o texto “Crítica do Programa de Gotha”, em que expõe a ideia de que a Educação Superior, como parte da riqueza socialmente produzida, deve ser distribuída. A autora também promove o debate sobre o “igual direito” de Marx, para apoiar a política de cotas:

É no rastro desta discussão sobre igual direito em que se alicerça a política de cotas. Ela emerge e justifica-se no pressuposto de que o igual direito não contempla a população negra. Essa pseudoigualdade burguesa não considera o acesso historicamente negado para essa população aos bens e à riqueza socialmente produzida. Por isso, há de se ter outra forma de acesso, que se vincule a outro tipo de universalidade (não a universalidade burguesa), uma universalidade que leve em conta os processos de colonização nas sociedades latino-americanas, as desigualdades estruturais, pois, sob a ótica da igualdade, a desigualdade permanece (Mocelin, 2020, p. 107).

Nesta perspectiva, a política de cotas deve ser interpretada como uma oportunidade de inserção no ambiente universitário, apoiada na reparação histórica e como forma de distribuição da riqueza produzida no país. Riqueza esta que fora produzida por meio da exploração sistemática da força de trabalho e, no caso brasileiro, por um sistema tributário questionável, no qual a tributação do consumo incide fortemente sobre as famílias de menor renda e grandes capitalistas conseguindo sonegar impostos, participando de fundos exclusivos ou em sociedades extraterritoriais (*off-shores*) em paraísos fiscais.

O termo: “oportunidade de inserção no ambiente universitário” difere de “equidade de oportunidade no ambiente universitário”, pois o acesso do estudante à universidade não significa, necessariamente, o sucesso em sua permanência, isto é, a entrada por si só, não garante a efetiva formatura no curso. É questionável a utilização do termo “equidade” em relação à política de cotas, pois, na prática, o sistema possibilita mais oportunidades e facilidades à elite, seja por seus indivíduos já terem formada uma rede de relacionamentos ou, disponibilidade maior de fazer intercâmbios e estudo de línguas estrangeiras, dentro outras vantagens (este texto não pretende culpabilizar indivíduos que possuam condições materiais, apenas deixamos em destaque que isso é um diferencial em relação aos que não têm).

A relação entre evasão e concluintes dos cursos, para todos os perfis étnico-raciais, será trabalhada por meio de dados no evoluir deste trabalho.

O ambiente educacional formatado no processo de currículo, normas e histórico elitizados se depara com a contribuição da política de cotas, promovendo o encontro dos desiguais, tanto no que se refere à cor quanto à renda e tradições, esforçando-se para conseguir a síntese da socialização, o entendimento e a convivência entre todos.

Esta busca dialética visa à superação dos conceitos e preconceitos, para promoção de uma sociedade com mais oportunidades para todos. Diante desta realidade, um debate nacional interessante seria identificar que uma parcela elitista da sociedade não deseja ter contato com pretos, pardos, pobres e indígenas, o que seria uma base sólida para o conceito de aporofobia, de Adela Cortina.

2.2.3 Política de cotas: uma perspectiva de contradição no capitalismo

Nesta seção, será apresentada uma proposta de análise de contradição entre o capitalismo - sistema de organização social que rege a sociedade brasileira, em relação à dificuldade de aprovação da Lei de Cotas pelo congresso brasileiro.

O capitalismo, segundo Marx (2013), pode ser definido como um sistema de organização social dividido em classes, baseado na circulação geral de mercadorias (e de capital), propriedade privada, na compra e venda de força de trabalho e acumulação de capital.

Deve-se levar em conta que, para o efetivo funcionamento do sistema capitalista, o Estado possui papel crucial para determinação das regras em relação à moeda, manutenção e garantia da propriedade privada, elaboração de legislações com regras para exploração do trabalhador e para fornecer estabilidade jurídica entre pessoas físicas e jurídicas, para

celebração de contratos. Assim, não se pode admitir a existência de um modelo capitalista sem a efetiva presença de Estado para seu funcionamento.

Em se tratando da exploração da força de trabalho, uma categoria é vital para o bom funcionamento do capitalismo: o exército de reserva, que é entendido como a massa de trabalhadores aptos a serem explorados, mas que não conseguem um posto fixo no mercado, formando um contingente de força de trabalho disponível. Neste ambiente competitivo do capitalismo, observa-se que o exército de reserva pode contribuir para conflitos internos à sua própria classe, podendo forçar disputas que podem acarretar diminuição de salários (Carcanholo; Amaral, 2008, p. 168-169).

A relação entre salário e disponibilidade do exército de reserva é apresentada por Marx (2013):

Grosso modo, os movimentos gerais do salário são regulados exclusivamente pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que se regem, por sua vez, pela alternância periódica do ciclo industrial. Não se determinam, portanto, pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo aumento ou redução do tamanho relativo da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada (Marx, 2013, p. 864-865).

Na perspectiva de o Estado brasileiro possuir a configuração de um modelo capitalista, surgem algumas indagações da dificuldade na aprovação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas). A primeira teria o intuito de compreender: qual a dificuldade, na perspectiva do capitalista, de aprovar uma política de ação afirmativa que visa ao aumento da disponibilidade de força de trabalho qualificada para ser explorada?

Nesta proposição, o aumento quantitativo de força de trabalho qualificada, promovido pela Lei de Cotas, induziria uma maior competição entre os funcionários, ocasionando possibilidades de menores salários, superespecialização dos trabalhadores e, provavelmente, um maior contingente qualificado para compor o exército de reserva, contribuindo para aumentar a produtividade média de empresas e para a possibilidade de maximizar sua lucratividade.

A segunda questão que poderia ser discutida, com base nos dados do IBGE (2021), diz respeito a saber se as populações com curso superior completo possuem vantagem sob a perspectiva de renda. Neste caso, é razoável propor que a inclusão de uma camada socialmente privada do Ensino Superior público, por meio da política de cotas, poderia levar a um aumento da renda média do grupo familiar, bem como do acesso a bens e serviços que, anteriormente,

não estavam à disposição. Nesta hipótese, aumentaria a circulação de mercadorias, em que os detentores dos meios de produção ou de comercialização deveriam abarcar maiores lucros.

Para aceitação das premissas anteriores, as quais estariam no plano ideal, dever-se-ia indicar que a sociedade brasileira não poderia praticar discriminação sob aspecto de renda ou cor/étnico-racial, mas a exploração e os ambientes de trocas de mercadorias seriam realizados independentemente de cor, sexo, religião, posição social ou idade⁴⁰.

Para tratar de ambas as questões, será examinada a questão do racismo estrutural. A perspectiva de que o Brasil está inserido em um processo de racismo estrutural foi apoiada pelos pesquisadores Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1990), Liliam Schwarcz (1993), Nilma Gomes (2005), Silvio Almeida (2018), Petronilha Silva (2018), Djamila Ribeiro (2019), Adilson Moreira (2019) e Kabengele Munanga (2019), que propuseram que a nação faz uso de racismo de base ideológica, institucional e estrutural, pois admitem que características de cor/étnico-raciais servem para classificar os indivíduos e grupos, contribuindo para conservar as desigualdades sociais entre brancos e não brancos.

Como exemplo de ambiente que apresenta grandes barreiras de acesso aos negros, têm-se os concursos para docentes. Luiz Melo e Ubiratan Resende (2020) estudaram a implementação da Lei n.º 12.290/2014 (Lei de Reserva de Vagas de 20% para Negros em Concursos) em todos os concursos das universidades federais e institutos federais no período de 09 de junho de 2014 até 31 de agosto de 2018, sendo detectada uma defasagem de preenchimento das vagas reservadas no próprio ato do edital do concurso⁴¹:

Além do mais, impõe-se a reflexão acerca de eventuais políticas de reparação, considerando que a grande maioria das universidades e institutos federais não aplicou o percentual de 20% previsto em lei ao longo dos cinco anos iniciais de sua vigência, havendo um déficit de 14,7%, no caso das UFs, e de 8%, no caso dos IFs, o que hoje representa, respectivamente, 2.665 e 415 vagas de concursos para docentes que deveriam ter sido reservadas para candidatas/os negras/os (Mello; RESENDE, 2020, p. 19, grifo meu).

Assim, mesmo com apoio da lei, podem ocorrer falhas no acesso da comunidade negra aos ambientes de espaço de poder. No exemplo de Luiz Melo e Ubiratan Resende (2020), faltaram aproximadamente 3000 vagas a serem ocupadas por negros, cabendo ressaltar que este

⁴⁰ Esta proposição parece bem razoável pois o “dinheiro” em sua versão de relação de trocas não possui preconceito, apenas realiza as transações independentemente do comprador-vendedor. Nesta perspectiva pode-se estabelecer que o comércio eletrônico seria o ponto máximo destas relações pois as operações são diretamente entre máquina e comprador, excluindo a interação humana na parte de venda de mercadorias e serviços.

⁴¹ Dificuldades relacionadas à confecção dos editais de concursos para docentes em que, muitas vezes, é ofertada apenas uma vaga com conhecimentos e área específica foram discutidas no item 2.3 desta tese.

número pode ser ainda maior, pois os autores não estudaram a efetiva nomeação de candidatos negros, mas apenas os dados contidos no edital.

Contextualizando a temática da pós-graduação no que se refere a acesso, as políticas de ação afirmativa para este nível educacional não apresentam normativo federal obrigatório, o que existe é a Portaria do MEC n.º 13/2016, que trata de reserva de vagas para negros, indígenas e portadores de deficiência, porém sem valores percentuais definidos. Anna Venturini (2021) correlacionou a luta das entidades Educafro e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) para promoção dos debates de reserva de vagas na pós-graduação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a importância da aprovação da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) como indutor deste movimento. Segundo a autora: “Nota-se, assim, que a questão das ações para a pós-graduação apresentou-se com o transbordamento do debate prévio no âmbito da graduação” (Venturini, 2021, p. 269).

Dentro do processo de disputas políticas, sociais e ideológicas no contexto nacional, cabe ressaltar que a Portaria Normativa do MEC n.º 13/2016 não possui valor de lei, podendo sofrer atuação direta da administração pública por meio do executivo. Como exemplo em 2020, o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub publicou a Portaria n.º 545/2020, revogando a Portaria n.º 13/2016, sem necessidade de ser aprovada pelo legislativo. Porém, no contexto de disputa política, houve mobilização social favorável à política de cotas, forçando o Governo a publicar Portaria n.º 559/2020, sob a supervisão do novo ministro empossado que tornava sem efeito o Ato Normativo n.º 545/2020, retornando o teor do texto a favor de políticas de ações afirmativas (Verdélío, 2020).

Pode-se, também, supor que as atividades norteadoras da dominação de classe não são puramente travadas pela ótica de acumulação material: devemos levar em conta os “riscos” do acesso desta nova classe ao desenvolvimento financeiro e à autonomia intelectual. Por “riscos”, podem ser elencados: modificação da estrutura social vigente, aumento de competitividade no mercado de trabalho por cargos de maiores salários, pressão social nas responsabilidades do legislativo federal quanto a questões tributárias e violência contra as minorias.

Para aprofundamento deste debate, a seguir, serão discutidas considerações sobre o texto, com base no entendimento do modelo de exploração do trabalhador, distribuição mais igualitária da renda e do acesso à educação.

Não existe condição de desenvolvimento educacional sem que haja o mínimo para produção da própria vida material. Esta proposição é chamada por Marx (2007, p. 33) de

primeiro ato histórico, o que nos remonta à necessidade de acesso e manutenção digna tanto do aluno, no ambiente acadêmico, quanto do trabalhador, no ambiente de trabalho:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a miséria material contribuirá para a produção da miséria intelectual. Deste modo, não surpreendem os maiores índices de marginalização e encarceramento de negros e pobres no Brasil (Lemos *et al.*, 2017).

Na perspectiva da alienação da classe trabalhadora, a transformação do humano em mercadoria pode ser encontrada no trecho de Emir Sader (2007, p. 13):

O trabalho produz ao mesmo tempo mercadorias e o operário enquanto mercadoria. O resultado do trabalho se enfrenta com seu produtor como um objeto alheio, estranho – está dado o mecanismo essencial de explicação da alienação. Como produtor, o operário não se sente sujeito, mas objeto do seu objeto. A atividade de produção é a fonte da alienação e não mais um processo de ilusão – psicológica ou intelectual

Esta condição de alienação, identificada na separação do sujeito e objeto, induz à diminuição da capacidade deste trabalhador de identificar-se como oprimido, e a sua desvantagem na relação de exploração tenderá a ser maior, limitando a capacidade de organização e, assim, reivindicações pelas melhorias das condições básicas de trabalho.

Guacira Louro (2008) apontou a necessidade dos negros e pessoas de baixa renda participarem e terem acesso ao controle de espaços culturais, escolas e universidades para conseguirem vencer a barreira da mobilidade social no país.

A biografia de Lima Barreto, um negro do começo da República, parece se repetir ciclicamente, mesmo com o passar de mais de cem anos, ou seja, abandonar os estudos para auxiliar nas despesas de casa, não se considerar aceito na sociedade, um eterno sem lugar. Estas podem ser características comuns tanto no Brasil dos anos de 1900 quanto em 2024.

Os dados correlacionados do IBGE a uma renda superior vinculada à população com diploma universitário e o fetichismo do diploma podem ter relação direta com a abordagem proposta pelo Estado brasileiro por meio da Lei de Cotas em direcionar recursos para formação no Ensino Superior sem necessariamente haver um projeto específico para fortalecimento do Ensino Fundamental.

A resistência de setores sociais brasileiro contrários à Lei de Cotas pode ser suportada pelo conceito de aporofobia, idealizado por Adela Cortina (2020), que se relaciona com o medo irracional ou antipatia em relação a pessoas pobres ou à pobreza.

A oferta de formação acadêmica a uma parcela da sociedade não incluída nas universidades pode acarretar o aumento da competição por vagas de maior prestígio social, inclusive em concursos públicos, incomodando a classe média e intensificando o preconceito contra a pobreza.

Outra possibilidade é que certa elite ou pseudoelite não deseje interagir ou dialogar com outros estratos sociais além de seus pares, já que podem não ter interesse em compreender a realidade de grupos sociais diferentes.

É interessante notar que, nessa perspectiva, os próprios pais podem restringir a opção de seus filhos de fazer vestibular em universidades públicas, com receio de possíveis mudanças na percepção de mundo dos filhos ou até mesmo com medo de que eles se envolvam com alguém de perfil econômico menor ou de cor/étnico-racial diferente.

A interseção e sobreposição de diferentes formas de discriminação estabeleceram uma nova categoria: a interseccionalidade. Cunhado nos Estados Unidos por Kimberlé Crenshaw (1989), conceito similar foi estudado no Brasil pela professora Lélia Gonzalez (1982), que esse sugere que a multiplicidade das formas de discriminação sustenta a estrutura proposta para a política de cotas no país.

Pretendeu-se elaborar uma perspectiva da contradição do capitalismo em que, por preconceito ou manutenção do *status quo*, dificulta-se o processo de circulação de mercadorias, tentando evitar o acesso das classes menos favorecidas ao Ensino Superior. Desta maneira, fica a dúvida relacionada ao fato de um sistema capitalista querer apenas o interesse final de processo de acúmulo e expansão do capital ou se a manutenção das relações dominante/dominado seja o objetivo deste modelo, o que parece ser uma contradição em si mesma.

Como último ponto, cabe ressaltar que o conceito de ideologia⁴², massificada pelo capitalismo, apresenta uma consciência invertida das relações sociais. Neste modelo, propaga-se a ilusão burguesa de aceitação na qual, naturalmente, quem tem mais dinheiro sempre irá acumular mais dinheiro. Neste quesito, há a contradição, pois somente é agregado valor ao

⁴² MARX (2007, p. 405) “Aqui, como em geral ocorre com os ideólogos, é de se notar que eles necessariamente colocam a questão de cabeça para baixo e veem na sua ideologia tanto a força motriz como o objetivo de todas as relações sociais, enquanto ela é tão somente sua expressão e seu sintoma.”

processo pela realização do trabalho, mas sem o trabalho executado pelo proletariado, não existirá geração de valor, apenas acumulação de capital pela expropriação do trabalho alheio.

2.3 EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: PERSPECTIVA TEÓRICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção tem como objetivo oferecer um panorama de teorias relacionadas ao fenômeno da evasão, embasadas principalmente em estudos de Spady (1970), Tinto e Cullen (1973) e Tinto (1975; 1989; 1997).

Apesar deste trabalho não propor entrevistas a grupos sobre as razões que motivaram a evasão do curso, o estudo das teorias vinculadas ao processo de evasão será importante para balizar discussões posteriores.

2.3.1 Perspectiva Teórica da Evasão Escolar: apresentação dos modelos teóricos de Spady e Tinto

O fenômeno de evasão escolar manifesta-se como um indicador sensível para educação, sendo responsável por estudos tanto no Brasil, representados por: ANDIFES (1996), Silva Filho *et al.* (2007), Adachi, (2009), TCU (2012), (Silva, 2013), Fritsch; Rocha; Vitelli (2015), Dakov e Bernard (2016), Silva Filho (2017), quanto no exterior: Spady (1970), Tinto e Cullen (1973), Tinto (1975; 1989; 1997), Samoilovich (2008), Meeuwisse; Severiens; Born (2010), Kim (2014), Bogetoft *et al.* (2015), Graffigna *et al.* (2014) e Byl *et al.* (2016). Os problemas relacionados a este fenômeno abrangem aspectos individuais e coletivos, podendo ser abordados tanto por modelos sociológicos quanto psicológicos. As variáveis de análises são diversas e complexas, pois podem pertencer a características materiais, históricas, individuais e/ou coletivas.

Os estudos sobre evasão podem ser divididos em processos longitudinais, considerando-se critérios individuais, como gênero, idade, classe social, religião, estrutura familiar e aspectos étnico-raciais. Além disso, é possível analisar fatores macroestruturais ou ambientais, como clima, contexto geográfico, condições econômicas, crises financeiras sistêmicas e períodos de pandemia.

Um dos pioneiros na proposta de formulação de pesquisas de evasão foi William Spady (1970), que utilizou as categorias de Durkheim (2010) de consciência moral e afiliações

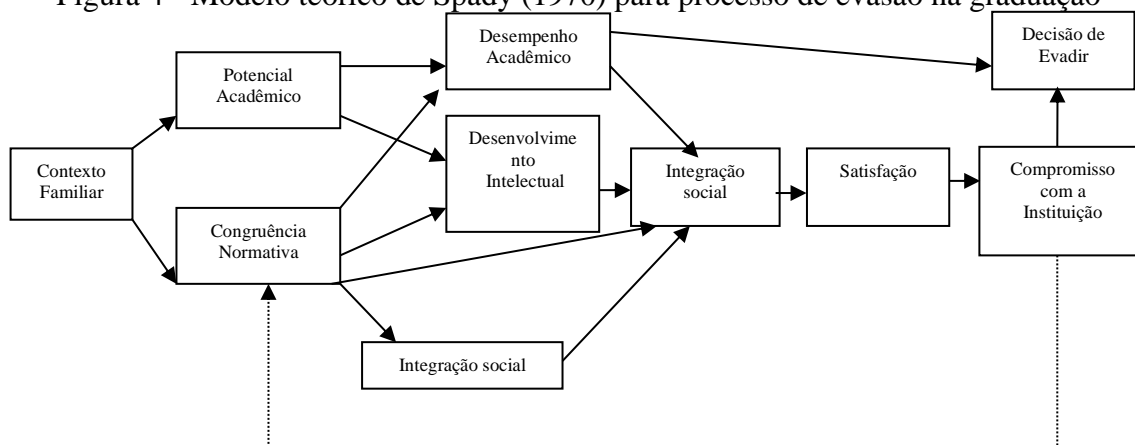
coletivas⁴³ para criar seu conceito de congruência normativa e apoio familiar⁴⁴. Seu estudo foi realizado na Universidade de Chicago (1965-1970) com 683 ingressantes de todos os cursos de graduação, acompanhando-os até o término do ciclo de formatura.

O modelo teórico de Spady (1970) pode ser estudado na Figura 4. A contribuição inovadora do pesquisador foi identificada pelo cunho do termo congruência normativa, estando associado a: desempenho acadêmico, desenvolvimento intelectual, integração social e compromisso com a instituição.

Além da perspectiva do tratamento da evasão como um fato social, utilizando-se os conceitos de consciência moral e afiliações coletivas, duas outras categorias trabalhadas por Durkheim serão abordadas neste texto, aplicadas à evasão: a regulação e a integração⁴⁵.

Inserida no conceito de regulação, a anomia, que consiste na ausência ou desintegração das normas sociais, pode ser utilizada para interpretações relacionadas à evasão. O conceito pode refletir na falta de: comprometimento do estudante com o curso, organização pessoal e institucional, dedicação intelectual, conexão individual e coletiva dos alunos. Todas estas considerações podem contribuir para dificuldades de permanência na escola.

Figura 4 - Modelo teórico de Spady (1970) para processo de evasão na graduação



Fonte: Adaptado de Spady (1970, p.39).

O fatalismo, apresentado como contraponto da anomia, pode ser representado pelo desencantamento da condição individual no mundo ocasionado pelo excesso de regulamentação

43 Consciência moral reflete um conjunto da consciência coletiva, representando valores, crenças, normas e costumes essenciais para vida em sociedade. Afiliações coletivas são os laços desenvolvidos entre o indivíduo e a coletividade, podendo ser encontrados nas participações em igrejas, esporte, lazer, família ou grupos sociais.

44 Texto original: "These two factors, normative congruence and friendship support, parallel the two elements that Durkheim uses to account for high degrees of social integration in the common life of society: moral consciousness and collective affiliations (SPADY, 1970, p.39).

45 Os conceitos de regulação e integração estão presentes na obra de Durkheim- O Suicídio (2010).

e incapacidade do ser humano de modificar a estrutura social vigente⁴⁶. No caso dos alunos, pode se manifestar como: falta de perspectiva de ascensão social, dificuldade de adaptação à estrutura acadêmica/pedagógica ou falta de identificação/comprometimento com o curso/instituição.

Nas palavras de Durkheim (2010), as características do fenômeno de regulação e suas consequências podem ser observadas:

Assim se formam correntes de depressão que não emanam em nenhum indivíduo em particular, mas exprimem o estado de desagregação em que se encontra a sociedade. Elas traduzem o afrouxamento dos vínculos sociais, uma espécie de astenia coletiva de mal-estar social, tal como a tristeza individual, quando é crônica, traduz à sua maneira o mau estado orgânico do indivíduo (Durkheim, 2010, p. 265).

No campo relacionado à integração, a menor capacidade de estudantes em conseguirem organizar e serem aceitos em grupos, apresentou tendência a influenciar na permanência deles nos bancos escolares (Spady, 1970).

No modelo de alta capacidade de integração, a presença de uma liderança de grupo que promova práticas positivas pode contribuir para a permanência dos estudantes, enquanto atitudes negativas podem aumentar as taxas de evasão. Uma abordagem teórica desta relação pode ocorrer no processo descrito por Durkheim, da imitação⁴⁷, que contribuiria de forma negativa para o sucesso acadêmico do coletivo. Tinto e Cullen (1973) discutiram que o excesso de interações proporcionadas pelas fraternidades americanas, estaria contribuindo para um tempo menor de comprometimento com os estudos, dificultando o processo de formatura de alunos.

Da mesma forma que os estudos realizados por Durkheim (2010), a proposição de práticas de solidarismo como forma de atenuar as dificuldades impostas pelo ambiente acadêmico apresenta-se como uma perspectiva razoável para compreensão dos mecanismos que provocam a evasão.

Tinto (1975) trabalhou na evolução do modelo de evasão que ficou conhecido como modelo de persistência de Tinto, exposto na Figura 5.

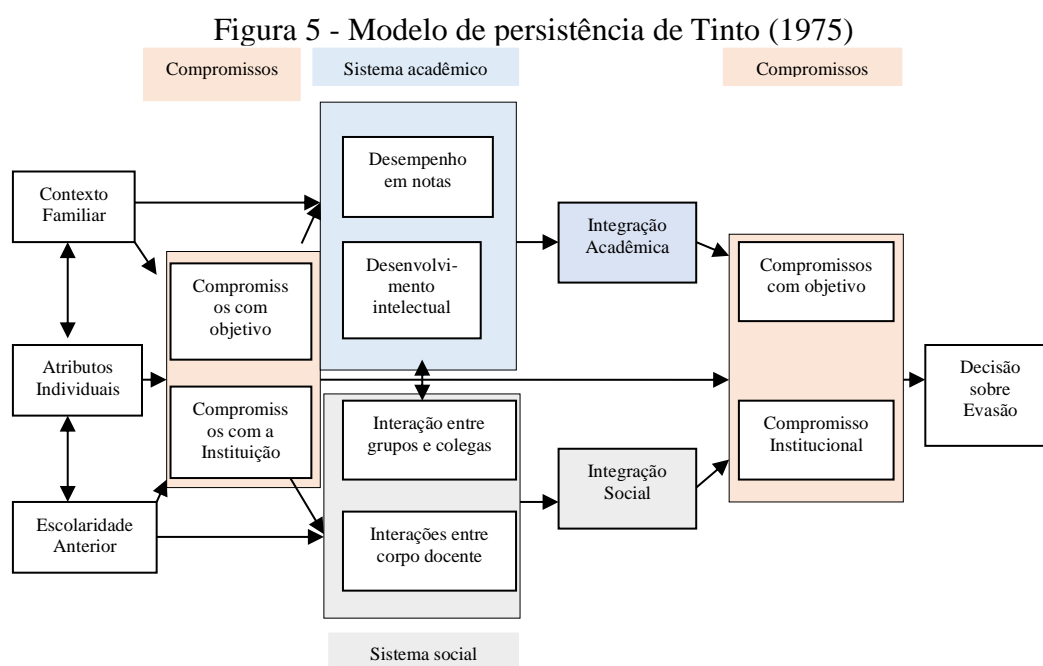
Para interpretação deste modelo, a princípio, ocorre a disposição das condições iniciais dos estudantes estabelecidas, *a priori*, como o contexto familiar, atributos individuais e escolarização anterior. Estas características são relacionadas ao passado dos ingressantes, e, por

46 O fatalismo pode apresentar aproximações com o conceito marxiano de alienação, formado pelo excesso de divisão do trabalho, excesso de concorrência e competição.

47 Termo estruturado a partir da leitura do Capítulo IV- A Imitação, em Durkheim –O Suicídio.

consequência, as instituições de ensino não possuem capacidade de modificar esta realidade, ficando a cargo do Estado promover políticas públicas eficientes.

A partir da entrada dos estudantes, eles podem apresentar objetivos específicos ou determinado comprometimento com a instituição, interagindo automaticamente com o sistema acadêmico e também com o sistema social. Na vertente do sistema acadêmico, é desejável a apropriação do conhecimento acadêmico e sua materialização no quesito desempenho em notas e desenvolvimento intelectual. No campo social, podem-se desenvolver interações diretas com diretórios acadêmicos, espaços sociais dos alunos, coletivos⁴⁸, interação com docentes e colegas em geral.



Fonte: Adaptado de Tinto (1975, p. 95).

No modelo proposto por Tinto (1975), o ideal é que o ingressante esteja associado a uma comunidade e que seja incluído neste grupo. Nesta proposta, a partir da integração deste aluno, ocorre a criação de um laço institucional, que prontamente, converter-se-á em compromisso, expresso na vontade de continuar e persistir.

A separação dos processos entre sistemas acadêmicos e sociais apresenta sentido, pois pode ocorrer o afastamento independente entre os dois. Assim, um aluno de alto desempenho

⁴⁸ Por coletivos, podem estar relacionados a perfis étnico-raciais ou de gênero. Como exemplo, coletivo negro, coletivo de mulheres, etc.

acadêmico e com pouca integração social pode incorrer em desistência, e, do mesmo modo o inverso pode acontecer.

Neste modelo teórico de evasão, observa-se que, quanto maior for o comprometimento do estudante com o objetivo da formatura, maior a capacidade de conseguir o sucesso desejado. Avaliando o comprometimento institucional, a falta de um ambiente em que o aluno se sinta incluído no curso pode favorecer a transferência para outra instituição e, conseqüentemente, a evasão daquela instituição de origem.

Vincent Tinto apresentou o aperfeiçoamento do modelo trabalhado em 1975 para o ano de 1997 (Figura 6), subdividindo o fluxograma em colunas com título, adicionando a importância das comunidades externas e, principalmente, centralizando-se na atuação do professor e nos aspectos didáticos/tecnológicos como influência direta na qualidade de esforço do estudante.

Cabe ressaltar que o objeto de estudo de Tinto foram as instituições de ensino americanas as quais apresentavam uma grande quantidade de alunos que não tinham condições de dedicação exclusiva para o curso de graduação. A presença frequente da necessidade de trabalhar e /ou terem obrigações familiares conduziu o pesquisador a dar mais atenção à sala de aula como espaço central de geração de integração e associação em grupos (ou coletivos).

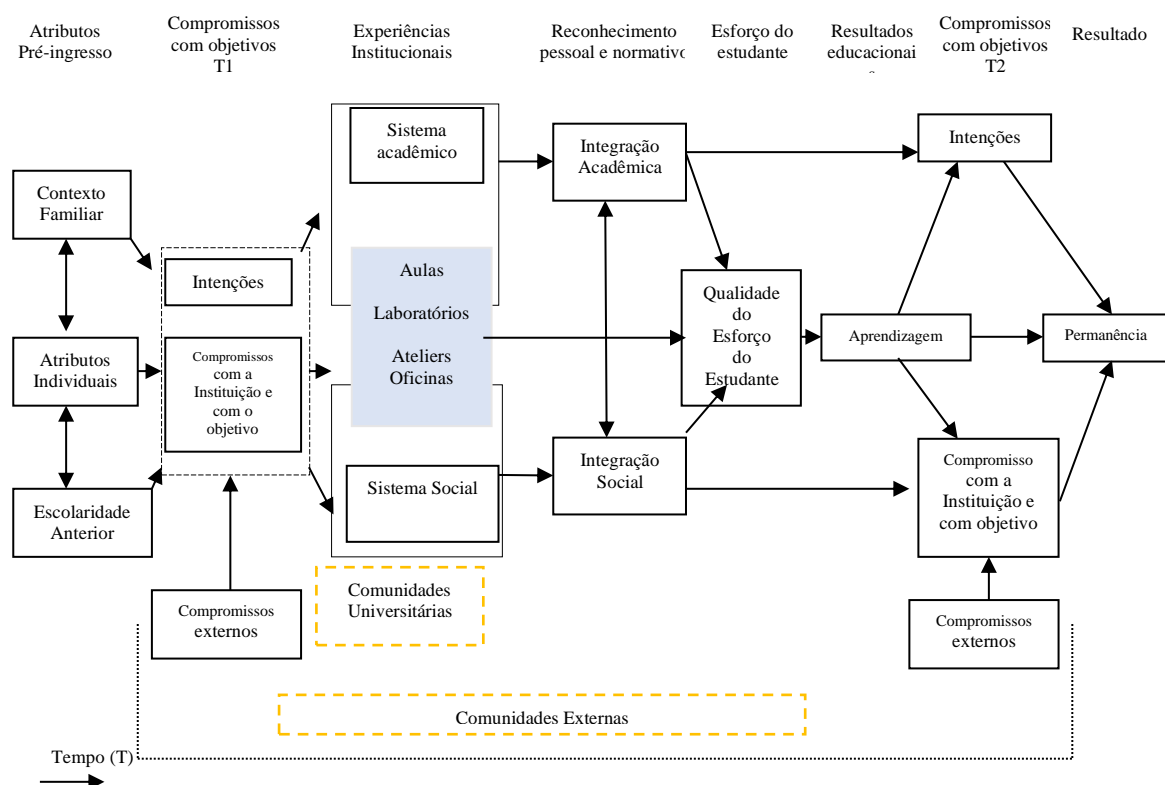
A partir desta nova constatação, observou-se a mudança do modelo, ocupando papel central na estrutura de persistência, e o papel do professor aliado aos itens: aula, laboratórios e oficinas. Neste caso, a função do professor, conjugada ao processo de ensino em sala de aula, torna-se imprescindível para a integração social e acadêmica e, conseqüentemente, para a criação de compromissos, afetando a decisão de persistir ou desistir do curso.

A motivação e o compromisso do estudante aparecem no modelo como de elevada importância. A ausência do interesse no processo de ensino/aprendizagem pode contribuir para desistência. Deve-se levar em conta que a proposta de compromisso do estudante possui variações conforme o tempo decorrido do curso. No começo, existem objetivos, metas e sonhos que podem ser frustrados ou adaptados de acordo com a evolução (ou não) do aluno no transcorrer do curso.

Cabe identificar o vínculo entre evasão e modelo de escolha precoce do curso selecionado na instituição de ensino superior. A entrada específica em um determinado tipo de curso escolhido no período de adolescência e a falta de informação sobre o percurso profissional, obrigações e tipo de trabalho podem contribuir para a evasão (Tinto, 1989).

No Brasil, o modelo de Ensino Médio Integrado ao Técnico, proposto pelos IF, apresenta uma característica importante neste tema, que é a apresentação do modelo de trabalho da profissão na fase de adolescência. A necessidade de participação em estágios durante a formação profissional pode contribuir para a decisão da escolha profissional na área de atuação ou modificação completa do desejo de fazer outros cursos, revelando vantagens na escolha inicial e podendo diminuir tendências de evasão nos primeiros semestres.

Figura 6 - Sugestão de modelo integrado de salas de aula, aprendizagem e permanência⁴⁹ de Tinto (1997)



Fonte: Adaptado Tinto (1997, p. 615)

Como forma de ampliação das propostas e para apresentar brevemente outras considerações sobre teorias de permanência e modelos de evasão, uma síntese foi realizada por Renato Cislugui (2008, p. 67), apresentada no Quadro 9. Os indicadores mais citados para analisar a resistência à evasão foram o desempenho do estudante e compromissos com objetivos apresentados pelos alunos para o sucesso na persistência.

⁴⁹ Original: "Suggested Model Linking Classroom, Learning and Persistence (TINTO, 1997, p. 615)

Progredindo para os danos ocasionados pela evasão, tanto do ponto de vista individual quanto do grupo familiar, este ato pode levar à ocorrência de dificuldades na perspectiva de melhoria do capital cultural e financeiro do grupo familiar em questão.

Analisando a concepção macroestrutural, o país ou região que apresenta menor capacitação profissional leva a resultados piores indicadores educacionais, maiores dificuldades para competir por indústrias de tecnologia de vanguarda e problemas no desenvolvimento do produto interno bruto do país (Viana; Lima, 2010). Dificuldades relacionadas à saúde pública e a políticas ambientais também podem ser impactadas pela baixa escolarização média da sociedade.

Da mesma forma que sistemas macroeconômicos, a evasão impacta diretamente no financiamento das instituições superiores, sejam elas públicas ou privadas. No caso da RFEPCT⁵⁰, ocorre a divisão da verba da SETEC para pagamento de recursos por matrícula-total⁵¹. No caso das instituições privadas, este acompanhamento é feito de forma contínua, podendo ocorrer abertura e fechamento de cursos de acordo com a quantidade de alunos ingressantes.

Apesar de elencar várias manifestações prejudiciais quanto ao tema evasão, Tinto (1989) ressalta que o movimento de transferência (ou mobilidade)⁵² nos estudos pode ser, na realidade, um movimento de assertividade em relação à mudança e adaptação de escolhas, não relacionado a sentimento de insucesso por parte dos estudantes. Aspectos relacionados à maturidade e de vidas individuais podem influenciar na decisão de solicitação de trancamento de matrículas.

Diante dos fatos abordados, esta apresentação da perspectiva teórica da evasão teve a pretensão de contribuir para o entendimento do tema, bem como delinear perspectivas e ambientar a justificativa do estudo, que se apresenta relevante para as instituições de ensino no país.

⁵⁰ RFEPCT é formada pelos Institutos Federais, CEFET, Colégio Pedro II e Escolas Técnicas Vinculadas.

⁵¹ O valor de matrícula-total é obtido através da Matriz-Conif, que leva em consideração critérios e proporções para o pagamento relativo à modalidade de ensino, tipo de curso e tipo de oferta. Existem bonificações especiais como bônus agropecuário, educação de jovens e adultos, licenciaturas e para pós-graduação *stricto sensu*.

⁵² Por definição deste estudo, transferências internas e externas são computadas como evasão.

Quadro 9 - Síntese de Teorias e modelos sobre permanência e evasão IES

Autor(es)	Denominação	Abordagem	Elementos/variáveis	Preditor/Indicador
Spady (1970, 1971)	Modelo do processo de abandono	Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> * Contexto familiar * Congruência normativa * Suporte de amigos * Integração Social * Desempenho acadêmico 	* Desempenho acadêmico
Bean (1980) Bean e Metzger (1985)	Teoria de Desgaste do Estudante Não Tradicional	Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> * Fatores Pré-ingresso * Fatores ambientais * Resultados acadêmicos * Resultados psicológicos 	<ul style="list-style-type: none"> * Desempenho em notas. * Ajustamento na Instituição. * Aprovação e encorajamento por familiares e amigos.
Tinto (1975, 1993, 1997)	Teoria de Integração do Estudante	Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> * Integração social * Integração acadêmica * Compromisso com o objetivo * Compromisso com a instituição * Qualidade do esforço do estudante * Compromissos externos 	<ul style="list-style-type: none"> * Intenções e objetivos iniciais. * Integração social e acadêmica (envolvimento com colegas e professores, dentro e fora da sala de aula).
Pascarella (1980)	Modelo de Desgaste	Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> * Contato informal com professores * Outras experiências universitárias * Resultados educacionais 	* Resultados educacionais
Astin (1985)	Teoria do Envolvimento do Estudante	Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> * Oportunidade para o envolvimento * Envolvimento do estudante 	* Desempenho de notas
MacKinnon-Slaney (1991)	Modelo de Desgaste de Estudantes Adultos	Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> * Questões pessoais * Questões de aprendizado * Questões ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> * Satisfação e gratificação * Compromisso com objetivo
Cabrera, Nora e Castañeda (1992)	Modelo Integrado de Permanência	Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidade de pagamento * Desempenho de notas * Compromisso com a instituição * Compromisso com o objetivo 	* Desempenho em notas
Nora, Barlow e Crisp (2005)	Modelo de Comprometimento Estudante-Instituição após o primeiro ano	Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> * Fatores pré-universitários * Experiências acadêmicas e sociais * Compromissos finais e iniciais 	<ul style="list-style-type: none"> * Compromisso com o objetivo * Compromisso com a instituição
Braxton, Hirshy e McClenton (2004)	Modelo Conceitual de Abandono de Estudante em IES de tempo parcial	Sociológica	<ul style="list-style-type: none"> * Característica do Estudante * Ambiente do <i>Campus</i> * Integração acadêmica * Compromisso com a instituição 	* Compromisso com a Instituição

Fonte: Adaptado Cislagui (2008, p. 67)

2.3.2 Evasão nos cursos de graduação na República Nova (1985-)

O sistema educacional de graduação no Brasil apresenta um perfil heterogêneo formado por instituições públicas e privadas. As variáveis e as causas da evasão podem apresentar diferentes influências, de acordo com cada tipo de instituição, e seus estudos devem ser aprofundados.

No que se refere à oferta de vagas na esfera privada, houve um intenso crescimento a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com aumento dos programas de financiamento estudantil, como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), no ano de 1999. Houve um crescimento deste financiamento nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016), com a reformulação do FIES e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em que débitos tributários das instituições privadas foram convertidos em obrigatoriedade de bolsas de estudo (Traina-Chacon; Calderón, 2015).

O fortalecimento das instituições públicas federais nos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016) foi realizado através da expansão da RFEPCT e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007, para fomentar o aumento de vagas e infraestrutura nas instituições públicas brasileiras.

Na esfera da Educação Pública Federal, a partir do ano de 2007, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se dividem em Universidades Federais e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sendo que ambas apresentam atuação em centros urbanizados com maior concentração em capitais e regiões de maior adensamento populacional. Porém, a RFEPCT revela diferencial de possuir unidades de educação presencial espalhadas no interior dos Estados e com atribuições no atendimento à formação técnica profissional e de formação inicial e continuada.

A forma de avaliação da evasão pode ser tratada tanto por meio da abordagem quantitativa, realizada com maior frequência pelo governo, para análise mais genérica dos dados, quanto pela avaliação qualitativa, na qual os motivos e o perfil do estudante são levados em consideração.

Na tentativa de expor resultados de pesquisas anteriores sobre evasão e conclusão de curso, foi realizada a união dos dados de pesquisa (Quadro 10) dos trabalhos de ANDIFES (1996), Silva Filho *et al.* (2007), TCU (2012) e Silva Filho (2017), que analisaram estes dados de instituições públicas e privadas.

O debate entre o financiamento federal e os indicadores negativos de evasão e conclusão, para as Instituições Públicas de Ensino Superior⁵³, conduziram o secretário Décio Leal de Zagottis, no ano de 1995, a propor um trabalho que utilizasse uma metodologia padronizada de evasão para conseguir analisar os dados de maneira mais geral (ANDIFES, 1996, p. 3). Como resultado, foi instaurada a Comissão Especial para o Estudo da Evasão, no ano de 1995, pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (SESU/MEC). Os dados do estudo foram tabulados no Quadro 10.

Um dos resultados do trabalho da comissão foi a determinação dos conceitos e caracterização do fenômeno de evasão para pesquisa (ANDIFES, 1996, p. 16):

- 1) Evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional.
- 2) Evasão da instituição seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado.
- 3) Evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Com relação à pesquisa da ANDIFES (1996) os dados de evasão foram superiores a 40% nos cursos de: Engenharias (43,99%); Ciências Humanas (46,00%); Ciências Biológicas (45,20%); Linguística, Letras e Artes (49,91%) e Ciências Exatas e da Terra (59,00%) (ANDIFES, 1996, p. 25).

A evasão foi superior a 40% nos cursos Engenharias (43,99%); Ciências Humanas (46,00%); Ciências Biológicas (45,20%); Linguística, Letras e Artes (49,91%) e Ciências Exatas e da Terra (59,00%) (ANDIFES, 1996, p. 25).

De posse destes dados, verificou-se que as áreas relacionadas aos cursos de licenciaturas apresentavam valores expressivos de evasão e baixa diplomação já no ano de 1996. Cursos relacionadas a ciências da saúde e ciências agrárias exibiram melhores indicadores de diplomação e evasão.

Uma das dificuldades ao se comparar valores relacionados ao fenômeno da evasão é a variação nos critérios de contabilização. Alguns incluem transferências, como entrada no sistema, enquanto outros comparam as entradas do ano corrente com as do ano anterior, gerando diferentes perspectivas e métricas de análise.

⁵³ As Universidades Estaduais Paulistas também entraram na composição do estudo.

Um estudo de evasão realizado por Silva Filho *et al.* (2007 p. 649, 652, 654) apresentou índices de evasão para o primeiro ano de curso para vários tipos de combinações: todos os cursos (11%), universidades (públicas e privadas) todos cursos (19%), Faculdades (públicas e privadas) todos os cursos (29%), área Educação (18%), Ciências, Matemática e Computação (28%), Humanidades (23%) e média total brasileira de 22%.

Quadro 10 – Compilado de estudos nacionais sobre diplomação e evasão

Fonte	Instituições pesquisadas	Período	Tipo de Curso	Tipo de medição evasão	Evasão [%]	Conclusão [%]
ANDIFES (1996)	53 Universidades Públicas Federais e Estaduais	1986-1994	Ciências Biológicas	Evasão total	45,20	42,36
			Ciências Exatas e da terra		59,00	27,72
			Ciências Humanas		46,00	44,12
			Linguística, Letras e Artes		49,91	38,59
Silva Filho <i>et al.</i> (2007) [Instituto Lobo]	Federais Universidades (públicas e privadas) Faculdades	2001-2005	Federal – todos	Evasão 1º ano	11	-
			Universidade – todos		19	
			Faculdades – todos		29	
			Área Educação		18	
			Área Saúde e Bem-Estar Social		19	
			Área Agricultura e Veterinária		17	
			Área Ciências, Matemática e Computação		28	
			Área Humanidades e Artes		23	
			Média Geral Brasil		22	
			Geral		48	
			Geral- Pública		33	
Geral- Privada	53					
TCU (2012)	Institutos Federais	2004-2011	Bacharelado	Evasão 1º ano	4,0	27,5
			Licenciaturas		8,7	25,4
			Tecnólogo		5,8	42,8
Silva Filho (2017) [Instituto Lobo]	Federais Universidades (públicas e privadas) Faculdades	2011-2015	Licenciatura pública presencial	Evasão anual	24	49
			Licenciatura presencial privadas		16	57
			Licenciatura presencial (média)		20	53

Fonte: Adaptado Andifes (1996, p. 25), Silva Filho *et al.* (2007, p. 649, 652, 654), Silva Filho (2017, p. 3-5); TCU (2012, p. 17)

Na pesquisa de evasão para o primeiro ano, praticamente todos os cursos apresentaram valores próximos à média geral Brasil (22%), a exceção foi a área Ciências, Matemática e Computação (28%). A pesquisa levando em conta a evasão total no Brasil, indicou valores de evasão geral de 48%, sendo de entidades públicas (33%) e privadas (53%) (Silva Filho *et al.* 2007, p. 649, 652, 654).

A situação de evasão nos Institutos Federais obteve atenção dos mecanismos de controle quando o Tribunal de Contas da União (TCU) efetuou um relatório de auditoria, contemplando o período janeiro de 2004 até dezembro de 2011, que identificou evasão maior

nos cursos de licenciatura que nos demais cursos de graduação, com evasão de 8,7% no primeiro ano e conclusão de 25,4% (Quadro 10). Estes indicadores determinaram o estabelecimento de um Acórdão n.º 506/2013 (entre MEC e CGU) recomendando que cada Instituto Federal executasse um plano para monitoramento e combate à evasão.

Outro importante estudo sobre a evasão nas Instituições Federais de Ensino Superior foi realizado a pedido do Poder Legislativo Federal pelo consultor Renato Gilioli (2016). O texto apresenta um compilado de dados sobre evasão em várias instituições que aderiram ao REUNI, bem como ao sistema de seleção unificada (SISU). Nos dados aportados, foi verificado que os índices de evasão são alarmantes para as licenciaturas em todos os estudos e em todas as Instituições de Ensino Superior e que a adoção do SISU aumentou a mobilidade estudantil, mas não necessariamente este aumento da distância incorreu no aumento da evasão dos alunos.

O relatório apresentou dados que colaboram com o modelo de sala de aula “aprendizagem e permanência” de Tinto (1997) (Figura 6), em que o relacionamento do professor com a turma revela importância na permanência dos alunos (Gilioli, 2016, p. 16). O pesquisador identificou que greves prolongadas dificultam a permanência dos estudantes, pois favorecem a perda de ligação entre instituição e aluno, concluindo que a integração dos alunos com a vida acadêmica é importante para a persistência do aluno (Gilioli, 2016, p. 50).

Ana Amélia Adachi (2009) realizou uma pesquisa com alunos da UFMG no período de 2000-2007 e apontou coerência com o modelo de Tinto (1997), pois observou que os objetivos/comprometimento dos estudantes, associados com a perspectiva econômica do curso, foram relevantes na evasão, assim como as características de pré ingresso, o contexto inicial do aluno e seu capital cultural/intelectual são fatores decisivos de sucesso.

Apresentando alguns dados relacionados às instituições privadas, no Brasil, Glauco Silva (2013) identificou as variáveis idade, gênero, renda, índice de conclusão e desempenho no curso como fatores importantes para evasão. O autor faz uma análise direta entre o custo de oportunidade do financiamento, e a posição no curso é descrita:

Por outro lado, a IES pode buscar informações sobre as reais motivações que redundam na permanência do alunado no curso escolhido. Por exemplo, a redução do custo de oportunidade de terminar o curso, mensurada pelo percentual da graduação já cursado ou pela bolsa do Prouni recebida, é fator que reduz a evasão. Outra forma de enxergar o mesmo fenômeno é pensar que os alunos, na medida em que avançam no curso ou que possuem um incentivo real para a permanência, confirmam sua certeza de que desejam obter aquela formação (SILVA, 2013, p.330).

Rosângela Fritsch, Cleonice Rocha e Ricardo Vitelli (2015) estabeleceram uma pesquisa no período de 2006-2011 em uma instituição privada brasileira. Aplicando análises estatísticas, identificaram que as variáveis mais significativas estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, de desempenho acadêmico e de escolha profissional. No que se refere à licenciatura, observou-se que o fornecimento de suplementação financeira, na forma de bolsa, não surtiu efeito como nos outros cursos. As dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos que estavam cursando licenciatura eram muito grandes, fazendo com que a oferta de bolsa não fosse suficiente para a permanência do aluno. Desse modo, observa-se a dificuldade de realização de políticas de incentivo à licenciatura.

Delsi Davok e Rosilene Bernard (2016) estudaram o contexto de uma universidade estadual de Santa Catarina com 25 cursos de graduação presencial com concluintes no período 2008-2010. Foi identificado que os cursos da área de saúde apresentavam índices menores de evasão (19,6%) em relação aos de Ciências Exatas e da Terra (58,6%), Engenharias (41,0%) e Linguística, Letras e Arte (45,9%).

Após a definição da evasão, é importante fazer a contextualização do panorama do estudante brasileiro, bem como das suas particularidades em relação ao contexto internacional. A primeira distinção proposta por Renato Cislaguei (2008, p. 29) foi que o estudante brasileiro se identifica na figura do trabalhador estudante, que precisa viabilizar recursos para seus estudos a partir do seu próprio trabalho, fazendo jornadas duplas e tentando seu compromisso profissional com as atividades acadêmicas. A perspectiva da melhoria da condição do posto de trabalho pelo estudo concorre diretamente com as dificuldades de tempo de estudo e necessidade de custear a estrutura de ensino, tanto na forma direta como mensalidades e livros, quanto indireta, como alimentação, vestuário e transporte.

A segunda distinção proposta foi a autosseleção na qual os estudantes com piores condições econômicas e formação educacional pública com menor preparo, buscam cursos com menor relação candidato-vaga e, prioritariamente, noturnos para que possam trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Cislaguei, 2008, p.29).

Observou-se, nesta pesquisa, que o componente renda, apesar de ser importante na esfera das instituições públicas, apresenta-se com impacto determinante nas instituições privadas, principalmente pelo motivo da mensalidade. Aspectos como tempo de deslocamento e situação da presença de dependentes familiares do discente influenciam na capacidade do aluno de persistir na obtenção do diploma. Mesmo na esfera pública, na qual o aluno não paga

mensalidade diretamente, a impossibilidade de trabalhar (cursos integrais) e dificuldades financeiras dificultam a permanência do estudante.

Atraindo o debate para a análise da Lei de Cotas na educação, do ponto de vista do modelo de integração do estudante⁵⁴, se a reserva de vagas fosse de pequena quantidade, provavelmente, não auxiliaria os estudantes a formarem sistemas de solidariedade, e dificultando a condição de permanência. Assim, como determinado pela Lei de Cotas, um percentual de reserva de vagas de 50% para escolas públicas parece ser decisão acertada para promover, dentro das instituições, grupos de suporte (como exemplo, coletivo negro), formação de grupos de estudos e maior densidade para que reivindicações e problemas possam ser tratados pelas instituições.

2.3.3 Considerações sobre evasão na América Latina, Estados Unidos e Europa

O Quadro 11 apresenta os estudos de Clara Barbosa e Francisco Rodrigues (2009, p. 29,30) recorrendo a Latiesa (1992), Samoilovich (2008, p. 330), Silva Filho *et al.* (2007, p. 652, 654) e Bogetoft *et al.* (2015, p. 312), que trataram dos indicadores de evasão e conclusão, na América Latina e em países industrializados, para o período entre 1960-2010.

Clara Barbosa e Francisco Rodrigues (2009, p. 29-30), recorrendo aos estudos de Margarita Latiesa (1992), elaborados no período de 1960 a 1986, ponderaram que os índices de evasão, ao longo de trinta anos nos Estados Unidos, eram próximos a 50%: na França, na década de 1980, de 60% a 70%; na Espanha 30% a 50%; na Alemanha 20% a 25%; e, na Finlândia, 10%. As causas estariam vinculadas à escolarização atípica e ao baixo rendimento dos alunos.

Quadro 11 - Compilado de estudos internacionais sobre diplomação e evasão

Fonte	Instituições pesquisadas/País	Período	Tipo de Curso	Tipo de medição evasão	Evasão [%]	Conclusão [%]
Latiesa (1992)	Todas/ Estados Unidos	1960-1986	Geral	Evasão total	50	-
	Todos/França	Década 1980-90			60-70	
	Todas/Espanha	Década 1980-90			30-50	
	Todas/Alemanha	Década 1980-90			20-25	
	Todas/Finlândia	Década 1980-90			10	
	Todas/Bolívia		Geral		50-60	-

⁵⁴ Inseridas na perspectiva de Durkheim de afiliações coletivas e dos modelos de Tinto.

Samoilovich, 2008, p.330 [UNESCO]	Todas/Colômbia	1989-1996		Evasão 1º ano	45		
	Todas/Chile				50		
	Todas/México				60		
Silva Filho <i>et al.</i> (2007) [Instituto Lobo – Eurostat 2005]	Todos/Chile	2001-2005	Geral	Evasão total	54	-	
					Geral- Pública		50
					Geral- Privada		63
	Todos/Colômbia				Geral		51
					Geral- Pública		51
					Geral- Privada		51
	Todos/Cuba				Geral-Pública		25
	Todos/Bolívia				Geral- Sem definição público ou privada		73
					Geral		72
	Todos/Uruguai				Geral- Pública		72
					Geral- Privada		72
					Geral		52
	Todos/Venezuela				Geral- Pública		60
					Geral- Privada		43
					Geral		48
	Todos/Brasil (como referencial)				Geral- Pública		33
					Geral- Privada		53
					Geral		7
	Todos/Japão				Não Informado		12
	Todos/Turquia						17
	Todos/Reino Unido						22
	Todos/Coréia						30
	Todos/Alemanha						31
Todos/Estados Unidos	34						
Todos/França	34						
Todos/Itália	41						
Todos/Suécia	58						
Todos/Finlândia	52						
Bogetoft <i>et al.</i> (2015, p.312) Cursos de Graduação com duração inferior a 3 anos [dados: OCDE (2012- Eurostat (2014))]	2008-2010	Não Informado	Conclusão Total	-		0	
						14	
						12	
					1		
					16		
					29		
Bogetoft <i>et al.</i> (2015, p.312) Cursos de Graduação com duração superior a 3 anos [dados: OCDE (2012- Eurostat (2014))]	2007-2010	Não Informado	Conclusão Total	-	11		
					50		
					30		
					51		
					32		
					30		
					36		
Todos/Estados Unidos	38						

Fonte: Adaptado Barbosa e Rodrigues (2009, p. 29,30); Samoilovich (2008, p. 330); Silva Filho *et al.* (2007, p. 652, 654); Bogetoft *et al.* (2015, p. 312)

O estudo organizado pela UNESCO, com título *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, indicou taxas de evasão no período de 1989-1996 (Quadro 11)

de 50% a 60% na Bolívia, Colômbia (45%), Brasil (60%), Chile (50%) e no México (60%) (Samoilovich, 2008, p. 330).

Para o período entre 2001-2005, o estudo de Silva Filho *et al.* (2007, p. 657) [Instituto Lobo] (Quadro 11) relatou dados da educação da América Latina e Caribe e também de países associados à OCDE. A América Latina foi dividida, para alguns países, entre instituições públicas e privadas, sendo verificado que a evasão de instituições públicas é igual ou inferior à de privadas, com exceção da Venezuela. Os dados apresentados revelaram o menor nível para Cuba (somente instituições públicas) (25%) e maior indicador no Uruguai (72%).

Os dados de países mais desenvolvidos industrialmente apresentaram valores de evasão médios inferiores aos encontrados para América Latina e Caribe, com exceção da Itália, que revelou evasão de 58% (Silva Filho *et al.*, 2007, p. 657).

Com o objetivo de dinamizar a estrutura educacional da União Europeia, o conjunto de países apresenta um programa para evitar o fenômeno de estudantes que evadem precocemente⁵⁵, pertencentes às idades entre 15 e 24 anos. A meta é ter, no máximo, 10% da população que se configuram como não estudante ou que não possuem trabalho. Os dados analisados indicaram que, em locais do sul da Itália, regiões Gregas e noroeste da Bulgária, o valor da evasão foi superior a 40%, no ano de 2015, em contraste com regiões da Suécia (4,3%) e da Baviera (5%). Neste contexto, foi possível relacionar altas taxas de desemprego com altos índices de evasão precoce (EUROSTAT, 2016, Item 1.4⁵⁶).

Bogetoft *et al.* (2015, p. 312) (Quadro 11) analisaram os dados relacionados à conclusão em países desenvolvidos para cursos de menor duração (inferior a três anos) e de maior duração (superior a três anos), para ano de formatura em 2010. No caso de cursos de menor duração, observou-se o maior índice de formação para o Canadá (29%), e o menor, para a Finlândia (0%). No caso de cursos de maior duração, o país com maior diplomação foi o Reino Unido (51%), e com menor, a Alemanha e a Espanha (30%).

Somando as duas componentes de conclusão, obteve-se o índice de graduados superior a 40% para todos países do Quadro 11, exceto a Itália, que alcançou 33%. O maior valor computado foi o do Reino Unido (63%).

Marieke Meeuwisse, Sabine Severiens e Marise Born (2010) fizeram um estudo sobre interação, senso de pertencimento para alunos com diversidade étnica, na cidade de Rotterdam

⁵⁵ *Early School Leavers*: Estudantes entre 15 a 24 anos que possuem apenas o certificado de escolaridade obrigatória e que estão fora do sistema nacional de instrução.

⁵⁶ Item: Europa 2020: abandonos prematuros de la educación y formación

(Holanda), com 523 estudantes, e identificaram que a componente senso de pertencimento na instituição foi o fator preponderante para a persistência do estudante.

Jin Kim (2014) estudou 25 alunos (15 homens e 10 mulheres) de uma local na Coreia do Sul e descobriu que estudantes com dificuldades de interação acadêmica com colegas de turma e menores condições financeiras tinham maior propensão a desistir da faculdade, e os que apresentaram maiores índices de persistência foram os que tinham melhores perspectivas na sociedade sul-coreana.

Ana Maria Graffigna *et al.* (2014) analisaram 137 estudantes argentinos das faculdades de pedagogia, farmácia e bioquímica na cidade Cuyo e identificaram a não linearidade entre causa e efeito na evasão, analisando-a como um conjunto de fatores como índices de instrução dos pais, capacidade de integração com colegas, tipo de lazer da família, tipo de casa e acesso a políticas culturais.

Emmeline Byl *et al.* (2016) analisaram o comportamento de integração no primeiro ano de curso para estudantes da faculdade de psicologia no período 2012 e 2013, em Virje, (Bélgica), e constataram a melhora dos resultados do estudo com a integração.

Nesta breve exposição de estudos internacionais, ficou evidente que a componente de solidarismo proposta nos modelos de evasão foi importante em várias condições e deve ser estudada por todas as instituições de ensino. No campo quantitativo, não foram encontradas diferenças expressivas na evasão e conclusão em relação aos parâmetros nacionais, exceto para os indicadores de origem anglo-saxônica.

3 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRESENTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

3.1 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) teve sua história diretamente relacionada à necessidade de fornecer capacitação profissional aos jovens da República vinculados ao arranjo produtivo local (APL)⁵⁷, em função de um ideal de modernização e perspectiva de industrialização do País. Esta característica pode ser verificada no discurso do presidente Afonso Pena (1906, p. 39): “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. Uma das características destas instituições era o viés positivista e tecnicista para formação dos estudantes.

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas pelo Decreto n.º 7.566/1909 e estavam subordinadas ao Ministério dos Negócios e Agricultura. Estavam presentes em 19 Estados da federação, com objetivo de formação de operários e contramestres. A importância do tema, para o presidente Nilo Peçanha (1909-1910), era auxiliar na implementação das escolas em quase todos os Estados Nacionais e, como forma de reconhecimento, desde o ano de 2017, a RFEPCT possui plataforma de bancos de dados em sua homenagem⁵⁸.

No que se refere à forma de admissão do período, os critérios foram determinados no Artigo 6º do Decreto n.º 7.763/1913 e apresentavam preocupações como: idade mínima entre dez e treze anos, não sofrer de moléstias infectocontagiosas e serem, de preferência, desfavorecidos de fortuna (Brasil, 1909, Art. 6).

A implantação das Escolas Técnicas apresentou contrapartidas mútuas tanto da União quanto dos Estados. Assim, as escolas demonstravam contrastes significativos de acordo com o local em que eram instaladas. Estados que detinham melhores condições financeiras e maior interesse político obtiveram maior sucesso na consolidação destas escolas. Como exemplo, o estado de São Paulo, que apresentava uma das condições mais favoráveis de infraestrutura,

⁵⁷ A identificação, quando possível, da necessidade de consulta aos especialistas das indústrias locais estabelece as primeiras relações entre a Rede Federal Profissional com a sociedade (BRASIL, 1906, Art. 2), esta prática fica consolidada com a Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei n.º 11.892/2008) (BRASIL, 2008c, Art. 6).

⁵⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>

alcançando resultados pertinentes com o Liceu de Artes e Ofícios, fundado em 1873 (Cunha, 2000, p. 96).

O corpo docente das Escolas Técnicas era composto por normalistas e também pelo corpo técnico contratado diretamente das fábricas. A falta de profissionais técnicos certificados fazia com que os alunos recém-formados fossem aproveitados como mestres e contramestres, ingressando no corpo docente das escolas (Castro, 2019, p.29).

No início do período republicano, pôde-se observar que, pelos critérios de admissão das Escolas de Aprendizes e Artífices, havia preocupação em oferecer formação técnica profissional aos alunos de menor condição financeira, estando sua formação correlacionada diretamente ao mundo do trabalho. Dessa forma, era conferida aos alunos de classes mais abastadas uma formação diferenciada, elitizada e focada em teoria.

Apesar do início complicado, sem orientação de um ministério específico dedicado à educação e com as dificuldades das dimensões continentais do país, este modelo de educação técnica foi evoluindo. No ano de 1931, as Escolas estavam alocadas na Inspetoria do Ensino Profissional e Técnico, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde, ganhando maior organização e aproveitando o ciclo de industrialização nacional para sua consolidação.

Mudanças políticas nacionais, ocasionadas pela instauração do primeiro ciclo do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), transformaram as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, por meio da aprovação da Lei n.º 378, em 13 de janeiro de 1937, que possuía a ementa: “dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Um dos objetivos é fornecer suporte para a industrialização nacional”.

No ano de 1942, em contexto de guerra internacional, o contínuo processo de substituição das importações promoveu o aumento da matriz industrial brasileira. O fortalecimento da necessidade das escolas técnicas foi materializado no Decreto-Lei n.º 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial), idealizado pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema (1934-1945). No texto da lei, observou-se preocupação com a formação de trabalhadores jovens e adultos com viés para alcançar eficiência e produtividade no país (Brasil, 1942, Art. 4º).

Os termos eficiência e produtividade foram diretamente alinhados com a concepção Taylorista⁵⁹ de desenvolvimento e otimização industrial, contribuindo para o modelo de Ensino

⁵⁹ Taylorismo é o processo de melhoria no sistema de produção industrial criado por Frederick Taylor. Baseia-se na busca por maior eficiência e efetividade no processo produtivo, a partir da mensuração de processos e desenvolvimento de ferramenta adequadas a otimização do trabalho.

Secundário técnico proposto pelo Estado. Este modelo de ensino restringia acesso ao Ensino Superior apenas em áreas correlatas, impedindo diretamente estes alunos de participarem de cursos de direito ou medicina (Brasil, 1942, Art. 18-§III).

A contribuição do setor industrial para o aperfeiçoamento da instrução e capacitação dos trabalhadores começou com o Decreto-Lei n.º 1.238, em 2 de maio de 1939, no Artigo 4º “manterão, igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde” (Brasil, 1939, Art. 4º). Ocorreu uma evolução no Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, em que foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)⁶⁰, que se mantém importante até o presente (Cunha, 2000, p. 100).

O SENAI apresentou competência no desenvolvimento de cursos de menor duração e que atendiam às demandas localizadas em todo o país. A capacidade de flexibilidade de criação de cursos, maior disponibilidade/autonomia financeira, rapidez no atendimento de demandas reprimidas e a facilidade de atendimento em regiões fora do contexto das escolas federais foram decisivas para o crescimento e desenvolvimento do SENAI.

Complementando o atendimento do setor privado no fornecimento de cursos de aperfeiçoamento dos trabalhadores, nos anos seguintes, vários setores desenvolveram suas próprias entidades compondo o que é denominado Sistema “S”⁶¹.

No período entre a promulgação da Constituição de 1946 até o ano de 1961, foi proposta a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira -LDB (Lei n.º 4.024/1961). Apesar de conter, em seu artigo 1º, os conceitos de educação universal, pouco se produziu de concreto em termos de financiamento ou evolução na ampliação da oferta de educação pública de qualidade. A flexibilização dos currículos pode ser considerada uma das poucas contribuições desta lei: porém sua implementação foi difícil, devido à escassez de capital humano disponível no período (Romanelli, 1986, p. 180-181).

Inserida no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), a Lei n.º 5.692/1971 apresentou reformas à LDB/1961, extinguindo o exame de admissão⁶² e ampliando o período de educação obrigatória para oito anos. Apresentou, também, a tentativa de unificar o Segundo Grau, entre as escolas secundárias e escolas técnicas. O Primeiro Grau ficou a cargo

⁶⁰ No mesmo ano o termo industriários foi substituído para industrial pelo Decreto-Lei n.º 4.936/1942.

⁶¹ Compõem o Sistema “S”: SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE.

⁶² Exame de admissão era a prova necessária para o aluno acessar o ensino secundário; perdurou no período de 1931 a 1971.

da educação geral fundamental, à investigação de aptidão e iniciação para o trabalho e o segundo grau com vistas à habilitação profissional de grau médio (Romanelli, 1986, p. 237-238).

Com dificuldades no processo da dinâmica da reforma educacional de 1971, foi proposta a Lei n.º 7.044/1982, que promovia alteração da lei educacional e propunha o término da obrigatoriedade da parte profissionalizante no Segundo Grau. Esta modificação colaborou com o reforço da dualidade da escola secundária, possibilitando à elite uma escola prioritariamente propedêutica.

A Figura 7 identifica esquematicamente as mudanças do perfil de formação anual da década de 1940 até 1980.

Figura 7 - Evolução da organização dos estudos básicos e superiores oficiais no Brasil



Continuando a contextualização das mudanças da Rede Federal de Educação Tecnológica, as transformações das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e

Rio de Janeiro (Celso Suckow da Fonseca) em Centros Federais de Educação Tecnológica ficaram na forma da Lei n.º 6.545 no ano de 1978, conferindo, no Artigo 1, inciso 1º, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar (Brasil, 1978).

A ocorrência da aglutinação de outras escolas federais isoladas existentes no país ocorreu na década de 1990. A finalização do processo foi dada com a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio do Decreto n.º 8.948/1994 no governo de Itamar Franco (1992-1994).

A identificação de que havia um processo de subfinanciamento, principalmente da educação de Primeiro Grau, e que deveria haver uma melhoria da distribuição de recursos para locais mais necessitados incentivou o governo federal no desenvolvimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Lei n.º 9.424/1996), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/96) e do primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), período 2001 a 2010 (Lei n.º 10.172/2001). Todas estas ações apresentaram um conjunto de medidas visando à melhoria da formação e de indicadores educacionais brasileiros.

Uma fase do fortalecimento da educação pública federal se deu no período de governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011) e Dilma Rousseff (2012-2016), com o investimento no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto n.º 6.096/2007) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) (Lei n.º 11.892/2008). Estas ações tiveram como objetivo o incentivo ao Ensino Médio Integrado ao Técnico (Decreto n. 5.154/2004) e fomento e estímulo aos cursos de formação de professores, incluindo a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura.

A partir de 2008, estava consolidada a RFEPCCT composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Colégio Pedro II, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Estudos e críticas sobre o modelo educacional brasileiro foram realizados por: Marília Fonseca (2009), que trabalhou o conceito de qualidade na educação brasileira e criticou a ênfase a programas e projetos no campo econômico e incentivos a escolas particulares; José Carlos Libâneo (2016), que contribuiu para a investigação das práticas educacionais brasileiras e a desfiguração do conhecimento escolar, evidenciou a necessidade de valorização da escola e do conhecimento escolar para formação da base cultural de um povo e também ressaltou a falta de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas; e Flávia Werle (2014), que

analisou o panorama da educação brasileira sob a ótica das avaliações em larga escala criticando a posição neoliberal adotada pelo país.

Na contramão das críticas ao neoliberalismo escolar, que defende um ensino voltado exclusivamente para o treinamento para o mercado de trabalho, a base para a construção dos currículos do Ensino Médio Integrado nos IF foi idealizada a partir da concepção marxista de politecnia. Dermeval Saviani (1989, p. 18, grifo meu) define o ensino politécnico para o segundo grau como:

Se pensarmos assim, me parece que é possível entender mais claramente o sentido da politecnia. Se trata de organizar o segundo grau, o ensino de segundo grau, sobre a base da politecnia, não se trataria de multiplicar as habilitações ao infinito para se cobrir todas as formas de atividade que se possa detectar na sociedade. Trata-se de organizar sim, oficinas, quer dizer, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Aqueles princípios científicos que o aluno já conheceu a partir do primeiro grau, aquelas noções das Ciências da Natureza, das Ciências Sociais que ele assimilou em seu sentido teórico, como expressão do modo como a natureza está constituída, como se comporta e do modo como a sociedade está constituída, como se comporta, agora ele terá que compreendê-los não apenas no seu caráter teórico, mas também no seu funcionamento prático, numa compreensão teórica e prática desses princípios.

A proposta de formação integral, associada à prática laboral, tem como objetivo a formação omnilateral dos alunos, podendo ser observada no Artigo 6º, inciso V, da Lei n.º 11.892/2008 (Lei de Criação dos Institutos): “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (Brasil, 2008c, Art. 6).

As características das escolas politécnicas foram estudadas por Anthone Afonso e Wania Gonzalez (2020), que identificaram articulação entre teoria e prática, formação conceitual não apenas dedicada aos interesses industriais ou empresariais e do trabalho técnico intelectual associado ao trabalho técnico manual, possibilitando aproximações relacionadas entre o conceito educacional de Marx e Engels e a RFEPCT.

Uma característica diferenciada quanto à criação dos Institutos Federais foi a interiorização das escolas, formando redes de desenvolvimento local no interior dos estados da federação, possibilitando docente com remuneração e capacitação maiores.

No que se refere à oferta de cursos, a RFEPCT apresenta uma inovação na sua própria lei de criação n.º 11.892/2008, pois prevê que os IF devem atuar em diferentes níveis educacionais e diversas modalidades de ensino, atendendo desde a educação básica ao nível de

pós-graduação. Para mensurar este sistema de integração escolar, foi criado o indicador de Índice de Verticalização do *campus*⁶³.

Curi *et al.* (2023) fizeram um estudo sobre o processo de verticalização e suas características para a RFEPCT, detalhando os tipos de verticalização em convencional simétrica, convencional similarizada, invertida simétrica e invertida similarizada. Apontaram a possibilidade de alunos conseguirem, continuamente, estudar o técnico integrado até o doutorado no mesmo eixo tecnológico e fizeram apontamentos bibliográficos de estudos sobre o desgaste docente por aumento de carga horária e fragmentação da atividade docente.

No quesito “acompanhamento de indicadores e dispositivos de mensuração de desempenho”, algumas ferramentas são utilizadas pelo governo para verificação de conformidade das instituições. A relação matrícula-equivalente⁶⁴, gastos diretos⁶⁵, ofertas de vagas noturnas, relação inscritos/vagas, taxa de evasão anual, eficiência acadêmica, índice de verticalização e gastos correntes por matrículas são indicadores comparativos para acompanhamento da gestão (PNP, 2020).

Como forma de diferenciação em editais, a capacidade do *campus* em atender à verticalização tornou-se, inclusive, critério de diferenciação no Edital 19/2020⁶⁶ (Gabinete da Reitoria) de pesquisa para fomento no IFMG, sendo que *campus* com maiores indicadores de verticalização conseguiam notas superiores para acesso a recursos.

Dentre as dificuldades encontradas no modelo dos Institutos Federais e sua expansão, Fernanda Gouveia (2016) realizou críticas internas à política de criação de *campus* com distância inferior a 50 km e frágeis parcerias com entes privados que prejudicaram o desenvolvimento do modelo em algumas regiões.

Na mesma estrutura de críticas dos critérios de abertura das Instituições Federais, Akauã Arroyo e Francis Pertterini (2020), estudaram, estatisticamente, que a decisão de

⁶³ Conforme indicou Curi *et al.* (2023), os Cefets e outras instituições no Brasil, já apresentavam características de verticalização, porém não estavam definidas em sua lei de criação, como a Rede Federal Profissional. A definição pode ser encontrada: “O Índice de Verticalização (IV), que busca identificar a efetividade de cada unidade acadêmica em oferecer cursos de níveis distintos em um mesmo eixo/subeixo tecnológico, indo ao encontro do que estabelece o Inciso III, do Art. 6º, da Lei n.º 11.892/2008” (PNP, 2020, p. 12)

⁶⁴ Matrícula-equivalente leva em consideração um indicador de fator de esforço de curso (diretamente relacionado à quantidade de atividades em laboratórios), e, para cursos de qualificação, o valor referente ao aluno é relacionado à duração do curso como parâmetro-base de 800 horas. Como exemplo, um aluno matriculado em curso de duração de 200 horas representa para fins de pagamentos 0,25 aluno-equivalente (200horas/800horas). O indicador foi regulamentado pela PORTARIA Nº 51, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (Publicada em 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 25), (MEC, 2018)

⁶⁵ Gastos diretos podem ser redivididos entre pessoal, investimento e custeio.

⁶⁶ Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/nit-divulga-resultado-preliminar-da-selecao-de-projetos-if-maker/edital-19-2020-ifmaker.pdf/@download/file/Edital-19-2020-IFMaker.pdf>

implementação dos IF possuía fortes indícios da relação entre os partidos da base aliada ao governo petista e os partidos de prefeitos contemplados com a abertura dos polos de Institutos. A coincidência deste comportamento foi verificada para todas as regiões do país, exceto na no Nordeste.

Com características diferenciadas em relação às universidades e com desafios de aglutinar desde adolescentes até capacitação da população adulta, a RFEPCT apresenta adversidades e conquistas pertinentes, cumpre o papel de descentralização da educação nas regiões metropolitanas e tem de estar atenta para que pressões políticas não alterem ou desconfigurem o objetivo maior, que é a capacitação e o desenvolvimento local da melhor forma possível.

3.1.1 Histórico dos Cursos de Graduação e de Formação de Professores na RFEPCT

O fornecimento de cursos de graduação por parte das Escolas Técnicas Federais foi idealizado como forma de aumentar a quantidade de formados com mínimo de investimento possível, apresentando currículos mais sintéticos e flexíveis. A falta de autonomia das Instituições podia ser observada na impossibilidade de validação de diploma (Decreto-Lei n.º 547/1969), que era realizada por convênios com Universidades Federais (Castro, 2019, p. 37).

A autonomia na abertura de cursos e emissão de diplomas foi possibilitada pela Lei n.º 6.545/1978, que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), surgindo, também, os primeiros cursos de graduação em Engenharia de Operação e, posteriormente, e outros cursos de graduação e pós-graduação (Castro, 2019, p. 38).

A transformação de outras escolas técnicas em CEFET possibilitou o aumento do fornecimento de cursos de graduação do tipo tecnólogos, sendo que várias destas unidades se encontravam também no interior dos estados.

No campo de formação docente em Minas Gerais, no ano de 1981, o CEFET-MG iniciou cursos de formação de professores em disciplinas específicas. Fernanda Lima (2013, p. 87) descreve os modelos denominados de Esquema I e Esquema II:

Os chamados Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II traziam suas peculiaridades: o primeiro trazia o objetivo de possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas. Ele passa a ter autorização para a lecionar no ensino de 2º grau. Já no Esquema II, qualquer

profissional formado em nível médio técnico que curse, além das disciplinas pedagógicas, disciplinas de conteúdos específicos relativos à área de seu diploma de segundo grau, passa a fazer jus aos direitos dos licenciados.

Estes cursos tinham como objetivo a capacitação de profissionais que atuavam no campo da educação profissional. Uma crítica ao modelo era o empobrecimento da formação pedagógica, pois eram cursos de menor duração e que apresentavam falhas no aprofundamento das questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (Simão, 2004).

Dentro da estrutura de ensino da RFEPCT, cabe ressaltar o Art. n.º 62 da LBD/1996, que determina a necessidade do docente em adquirir a condição de licenciado ou equivalente para lecionar como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Esta exigência obteve maior expressividade quando a Resolução do Conselho Nacional da Educação / Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 6/2012 determinou o prazo até o ano de 2020 para que os docentes não licenciados tivessem o equivalente em cursos ou certificação de experiência docente.

A implantação de cursos de licenciatura nos CEFET ocorreu como incentivo do Decreto n.º 3.462/2000, que liberou as autarquias a criarem cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas.

Um diagnóstico das licenciaturas fornecidas pelos CEFET em todo país, foi realizado sob a coordenação de Maria Inês Bonfim *et al.* (2004) para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que identificou problemas como: falta de planejamento para solidificação dos cursos, ausência de quadro docente completo e falta de acervo bibliográfico.

Neste período de crescimento na oferta de licenciaturas no país, Helena Freitas (2007) criticou a (nova) política de formação de professores e denunciou a falta de recursos para os cursos, criticou a utilização exacerbada do modelo de ensino a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a falta de uma carreira promissora para os interessados.

Outro incentivo federal para cursos de formação de professores foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que apresenta responsabilidades legais no fornecimento de cursos em formação docente. A Lei n.º 11.892/2008 prevê, no Artigo 8º, que estas instituições deverão ter o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para atender a : “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008c, Art. 7º - inciso VI, alínea b).

No ano de 2009, por meio do Decreto n.º 6.755, foi criada a política nacional de formação de professores da educação básica, visando normatizar, incentivar e discutir novas diretrizes curriculares. Como ponto positivo no que se refere ao financiamento, ficou definido o papel central da CAPES no fomento desses projetos.

Modificações na legislação educacional foram discutidas no período petista da gestão federal (2002-2016), porém a implantação foi aprovada no governo de Michel Temer (2016-2017). No ano de 2017, o congresso nacional aprovou a Lei n.º 13.415/2017, que revisou a LDB/1996 e criou o modelo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No campo da formação docente, modificou o Artigo 6º da LDB, permitindo profissionais com notório saber a ministrarem conteúdos em áreas afins à sua formação. Este mecanismo, de certa forma, desestimulou profissionais com formação de bacharelado a buscarem o curso de licenciatura ou complementação pedagógica.

Modificações determinadas pela Lei n.º 13.415/2017 no texto da LDB/1996 foram criticadas por Flavia Ramos e Bruna Heinsfeld (2017) pelo estímulo ao modelo de educação utilitarista; Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto (2017) denunciaram o retrocesso na educação básica, congelamento de recursos públicos e denúncias ao movimento de escola sem partido com financiamento da elite nacional; Elaina Koepsel, Sandra Garcia e Eliane Czernisz (2020) criticaram a relação da reforma com interesses internacionais e problemas relacionados a escolhas precoces do projeto de vida.

O conflito permanente entre modelos educacionais, a disputa pelo orçamento público e a formação e atratividade da profissão docente induzem às mudanças e disputas frequentes tanto políticas quanto ideológicas no Brasil. A falta de clareza no estabelecimento de propostas factíveis e pouco debate sobre efeitos da diminuição de jovens na matriz demográfica brasileira poderiam ser temas mais debatidos dentro das escolas brasileiras.

3.1.2 Cursos de Licenciatura na RFEPCT

O movimento político de agremiação e transformação dos antigos CEFET nos “novos Institutos” foi conduzido prioritariamente pelo governo federal (período 2008-2016), com incentivos na melhoria da infraestrutura, recursos iniciais para abertura de novos *campi* e códigos de vagas para contratação de professores. Estas estratégias foram utilizadas para convencer as instituições a apoiar o novo modelo de educação que se pretendia criar.

Este novo modelo, além de benefícios financeiros, também apresentava obrigações. De acordo com a Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei n.º 11.892/2008), a Instituição se comprometia a reservar 50% das vagas para o ensino técnico e 20% para cursos de licenciatura, bem como para programas especiais de formação pedagógica com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

As limitações relativas à oferta de cursos, a mudança de nome das instituições e a perda de parte da sua autonomia, desestimularam duas instituições a migrarem para o modelo. Até o ano de 2024, o CEFET-MG e o CEFET-RJ ainda possuem o desejo de seguirem o caminho do CEFET-PR, ou seja, de se transformarem em Universidade Tecnológica⁶⁷.

No modelo CEFET, por não estarem subordinadas à Lei de Criação dos Institutos, estas duas instituições não possuem a necessidade de fornecerem cursos de licenciatura, mesmo atuando em grandes áreas de densidade populacional e que poderiam auxiliar na oferta destes cursos e adequação às metas 15,16 e 17 do PNE (2014-2024).

No CEFET-MG- *Campus* Belo Horizonte, no ano de 2023, encontra-se disponível apenas o curso de Letras e o Programa Especial de Formação Docente. No CEFET-RJ, no ano de 2023, existiam as licenciaturas em Física e em Matemática, na unidade Petrópolis, e licenciatura em Física em Nova Friburgo.

Observou-se menor prioridade na oferta de cursos de licenciaturas no CEFET-MG e CEFET-RJ, em relação à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No ano de 2023, foram encontrados dezessete cursos de licenciaturas em doze cidades diferentes. A maior presença de cursos de licenciaturas na UTFPR pode estar relacionada ao acesso a maiores recursos financeiros, bem como a um maior interesse do modelo de universidade em solucionar problemas relacionados à formação distribuída e desenvolvimento das licenciaturas do Estado.

O panorama nacional de formação docente, relatado pela Meta 15 (PNE, 2014-2024), previa a totalidade de formação em licenciatura na área de conhecimento para os docentes que atuassem na educação básica até o ano 2015 (Brasil, 2014b). Em nível nacional, para o ano de 2021, o percentual de docentes com formação em licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica (Grupo 1) apresentou 66,6% para o ensino médio, 65,5% no ensino fundamental e 60,7% na educação infantil, estando distante da totalidade prevista no PNE (INEP, 2021).

⁶⁷ No sítio do CEFET-MG encontra-se na capa do site o termo “Rumo à Universidade Tecnológica” e no CEFET-RJ, existe um caminho para o texto “Projeto de transformação em Universidade”- Disponível em: <https://www.cefetmg.br/> e <http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-18-41-07>

A relação entre formação de licenciados para educação profissional e tecnológica que deveria estar interligada ao contexto dos cursos técnicos na modalidade integrada (Decreto n.º 5.154/2004) foi objeto de estudo de Bruna Oliveira e Maria Oliveira (2016), que identificaram, no Instituto Federal de Minas Gerais, falta de projeto pedagógico específico para atuação em Ensino Médio Integrado.

Como fator positivo, a descentralização da oferta de cursos de licenciatura feita pelos Institutos Federais passou a contribuir para a melhoria do acesso aos cursos nestas regiões. Em relação às dificuldades, locais com menor densidade populacional possuem maiores dificuldades no preenchimento das vagas, podendo haver grandes porcentagens de vagas ociosas. A falta de alunos pode prejudicar os indicadores de referência para financiamento da instituição e, além disso, a localização fora de centros populacionais pode prejudicar atividades colaborativas de pesquisa e permanência dos docentes na instituição.

A importância da produção de pesquisa para a contínua formação docente também é ponto de observação dentro da RFEPCT. A dificuldade encontrada no desenvolvimento de ambiente de pesquisa e a condição docente de se tornar apenas reprodutor de conhecimento tornam mais difícil o cotidiano e podem afetar a motivação do professor quanto à dedicação nos cursos.

O foco deste trabalho é o efeito da evasão nos cursos de licenciaturas. Problemas relacionados à grande evasão e, conseqüentemente, às turmas com poucos alunos podem prejudicar o desenvolvimento de projetos maiores e ocasionar dificuldades na composição de grupos de estudos (prejudicando o solidarismo) e no desenvolvimento de pesquisas.

3.2 APRESENTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG) é uma instituição pública de ensino federal criada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que oferta, principalmente, cursos técnicos e de graduação, presente em dezoito cidades mineiras (Figura 8).

A localização de suas unidades abarca várias regiões do estado de Minas Gerais, com maior presença na região metropolitana de Belo Horizonte, leste mineiro, Vale do Rio Doce, e Centro-Oeste mineiro. Possui 18 unidades, mais de 40 mil matrículas (20,6 mil presenciais e 23,7 mil EaD), 67 cursos de graduação presenciais, 12 licenciaturas na modalidade presencial

e aproximadamente 6 mil ingressantes (presencial) anuais em todos os tipos de cursos (PNP, 2023).

O IFMG é uma autarquia formada no ano de 2008 pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFET de Ouro Preto e Bambuí e das UNED de Formiga e Congonhas. Em sua estrutura organizacional possui uma reitoria localizada na cidade de Belo Horizonte para organização de todo o complexo formado.

Figura 8 - Unidades acadêmicas do IFMG.



Fonte: IFMG (2020a)⁶⁸

Prosseguindo à expansão do Instituto, foram criadas as unidades Governador Valadares (2009), Betim (2010), Sabará (2010), Ribeirão das Neves (2010), Ouro Branco (2011), Santa Luzia (2014), Itabirito (2014), Ponte Nova (2014), Piumhi (2014), Conselheiro Lafaiete (2015), Arcos (2016), Ipatinga (2016) e Ibirité (2018) (IFMG, 2020a)

A diversidade de perfis das cidades atendidas, tanto no tamanho quanto na região em que estão inseridas, favorece variações das características econômicas, podendo apresentar fortes perspectivas no setor do agronegócio e também na indústria de base e manufatureira.

No que se refere aos princípios norteadores do IFMG, estão:

Missão

Ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional.

Visão

⁶⁸ Site IFMG – Sobre o IFMG – Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/porta/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>

Ser reconhecida como instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade.

Valores

Ética, Transparência, Inovação e Empreendedorismo, Diversidade, Inclusão, Qualidade do Ensino, Respeito, Sustentabilidade, Formação Profissional e Humanitária, Valorização das Pessoas (IFMG, 2020a).

Como Instituição vinculada à Lei n.º 11.892/2008, observou-se que seus valores, visão e missão estão em conformidade com os estabelecidos, que definem finalidade e características dos Institutos Federais (BRASIL, 2008c, Seção II, Art. 6º).

3.2.1 Reitoria e unidades

3.2.1.1 Reitoria – Belo Horizonte

A Reitoria do IFMG está localizada em Belo Horizonte e é responsável pela unidade institucional, gestão de recursos e planejamento didático-financeiro de todas as 18 unidades vinculadas⁶⁹. Não existem cursos ministrados no ambiente.

O IFMG está organizado pelo organograma institucional:

-Gabinete, Procurador Federal e Corregedoria.

-Pró-reitorias: Ensino; Pesquisa Invocação e Pós-Graduação; Extensão; e Gestão de Pessoas.

-Diretorias: Tecnologia da Informação, Desenvolvimento Institucional e Comunicação.

3.2.1.2 Campus Bambuí

O IFMG-*Campus* Bambuí teve início com a desapropriação e doação de áreas de fazendas na zona rural, nos anos de 1949 e 1950, para a formação da Fazenda Varginha (nome que se mantém preservado). Fundou-se, então, um Posto Agropecuário Federal (1950), ligado ao Ministério da Agricultura, que tinha como objetivos multiplicação de sementes, empréstimos de máquinas agrícolas e assistência técnica. O primeiro curso de formação aos alunos foi de tratorista e data do ano de 1956 (IFMG, 2022a, p. 11).

⁶⁹ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional>

No ano de 1961, houve empenho da administração da cidade para a transformação do Posto Agropecuário em Escola Agrícola de Bambuí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e criada pela Lei n.º 3.864/A/1961 (IFMG, 2022a, p.11-12).

No ano de 1964, a escola foi transformada em Ginásio Agrícola pelo Decreto n.º 53.558, foi elevada à categoria de Colégio Agrícola de Bambuí pelo Decreto n.º 63.923 no ano de 1968, tendo como primeiro diretor o agrônomo Guy Torres. Em 04 de setembro de 1979, o Decreto n.º 83.935 mudou a denominação de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal de Bambuí (EAFBí), subordinada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI. A instituição ministrava o Curso Técnico em Agropecuária e o curso supletivo de Técnico em Leite e Derivados e em Agricultura (IFMG, 2022a, p. 11).

O dinamismo e desenvolvimento educacional proporcionados pela Escola Agrotécnica Federal eram baseados no sistema Educação – Trabalho – Produção, que fora incorporado na pedagogia de ensino baseado na Escola Fazenda.

A busca por uma maior autonomia didático-financeira resultou na transformação da Escola Agrotécnica em CEFET no ano de 2002, por meio do decreto do dia 17 de dezembro de 2002⁷⁰. O início da oferta de curso de graduação foi pelo curso de Tecnologia em Alimentos no mesmo ano.

Estruturados em um contexto de uma nova plataforma de oferta de ensino tecnológico no país, em dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa forma, a consolidada Escola de Bambuí foi elevada à posição de *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), pela Lei n.º 11.892/2008.

Bambuí está localizada na região da Serra da Canastra e apresenta uma economia baseada em comércio e serviços e produção agroindustrial. Possui uma usina de etanol, uma escola federal, uma unidade da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG) e várias negócios de médio e pequeno porte. A população é de 23.964 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,741 (2010), PIB per capita de R\$ 27.101,66 (2020) (IBGE, 2023)⁷¹.

No IFMG - *Campus* Bambuí, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Administração, Agropecuária, Informática, Eletromecânica, Meio Ambiente e Biotecnologia.

⁷⁰ Decreto sem numeração (Anexo C)

⁷¹ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/bambui.html>

Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio: Agropecuária e Manutenção Automotiva.

Cursos de Graduação: Bacharelados em Administração, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia da Computação, Engenharia de Produção, Medicina Veterinária Zootecnia; Licenciaturas em: Ciências Biológicas, Física e Educação Física.

Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, Especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais (EaD), Especialização em Gestão (EaD) e Especialização em Engenharia de Sistemas Inteligentes (EaD).

3.2.1.3 *Campus Ouro Preto*

A trajetória histórica do IFMG - *Campus* Ouro Preto iniciou-se como Escola Técnica de Ouro Preto, instituída por meio do Decreto n.º 4.127/1942. Iniciou efetivamente suas atividades em 1944, funcionando anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, da Universidade do Brasil, na Praça Tiradentes, vinculada à Diretoria do Ensino Industrial, com os Cursos Técnicos em Mineração e em Metalurgia, sendo ofertado apenas o de Metalurgia até 1963 (IFMG, 2018c, p. 10).

Em 1959, através da Lei n.º 3.352/1959, a Escola foi elevada à condição de Autarquia Federal, ganhando autonomia didática, administrativa, financeira e técnica. Recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Ouro Preto por meio da Lei n.º 4.759/1965. A transformação em CEFET- Ouro Preto foi por força da Lei n.º 8.948/1994, somente efetivada através de Decreto, em 13 de novembro de 2002⁷², publicado no Diário Oficial da União em 14 de novembro de 2002, ocasião em que se tornou apta a oferecer cursos superiores de tecnologia (IFMG, 2018c, p. 11).

A transformação em IFMG foi no ano de 2008. Por meio da Lei n.º 11.892/2008, transformou-se no *Campus* Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais, ampliando sua área de influência e suas responsabilidades institucionais, com a possibilidade da oferta de novos cursos, incluindo licenciaturas e engenharias, bem como cursos de mestrado e doutorado.

⁷² Decreto sem numeração (Anexo D)

Ouro Preto é uma cidade Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, situada a 100 km de Belo Horizonte. Apresenta importância no contexto social, histórico, turístico e político de Minas Gerais, localizada na Serra do Espinhaço, Zona Metalúrgica de Minas Gerais (Quadrilátero Ferrífero). Possui a Universidade Federal de Ouro Preto, O IFMG - Ouro Preto, mineradoras e oferta de serviços. A população é de 74.824 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,741(2010) e PIB per capita de R\$ 50.312,19 (2020) (IBGE, 2023)⁷³.

No IFMG-Ouro Preto, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Administração, Mineração, Metalurgia, Edificações e Automação Industrial

Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio: Mineração, Metalurgia, Edificações, Automação, Mineração (EaD), Metalurgia (EaD), Edificações (EaD), Técnico em Eletroeletrônica (EaD), Técnico em Hospedagem (EaD), Segurança do Trabalho (EaD), e Meio Ambiente (EaD).

Cursos de Graduação: Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Física, Tecnologia em Gestão da Qualidade, Tecnologia em Conservação e Restauro e Tecnologia em Gastronomia.

Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Ensino de Geografia.

3.2.1.4 *Campus São João Evangelista*

O IFMG - Campus São João Evangelista (IFMG-SJE) tem sua origem na antiga Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG “Nelson de Senna” - EAFSJE-MG. Foi criada pelo termo de acordo de 25 de outubro de 1951, quando foi instalada no município de São João Evangelista-MG e subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, a chamada Escola de Iniciação Agrícola (IFMG, 2022d, p. 9).

Pelo Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967, a “Escola de Iniciação Agrícola” foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura. Pela Portaria n.º 17, de 27 de fevereiro de 1978, da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Agropecuária, que teve declarada a sua regularidade de

⁷³ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ouro_preto.html

estudos através da Portaria n.º 115, de 16 de dezembro de 1980, da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura (IFMG, 2022d, p. 10).

Pelo Decreto n.º 83.935, de 04 de setembro de 1979, foi estabelecida a denominação de Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista-MG, sendo que, neste período, foi iniciado o Curso Técnico em Economia Doméstica. No ano de 2004, foi criado o Curso Técnico em Meio Ambiente e, no anseio de fornecer cursos de graduação, foi aprovado o Curso Tecnológico em Silvicultura no ano de 2005 (IFMG, 2022d, p.11).

Em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n.º 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a então Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista foi transformada em IFMG - Campus São João Evangelista, o que contribuiu para a ampliação da oferta de cursos.

O município de São João Evangelista está localizado na região do Vale do Rio Doce, próximo aos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a uma distância de 263 km de Belo Horizonte. A região possui grande potencial hidrográfico, e a economia é prioritariamente agroindustrial, formada, em maioria, por pequenas e médias propriedades. A população é de 15.761 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,638 (2010), PIB per capita de R\$13.930,45 (2020) (IBGE, 2023)⁷⁴.

No IFMG - *Campus* São João Evangelista, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Agropecuária, em Informática e em Nutrição.

Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio: Agrimensura.

Cursos de Graduação: Administração, Agronomia, Engenharia Florestal e Sistemas de Informação.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Meio Ambiente, em Ensino e Tecnologias Educacionais e em Gestão.

3.2.1.5 *Campus Congonhas*

Com relação de formação histórica vinculada ao IFMG-Ouro Preto, o IFMG - Congonhas teve como fundamento a iniciativa do governo federal em atender à demanda do

⁷⁴ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sao_joao_evangelista.html

mercado por mão de obra qualificada. No 2005, foi lançado o plano de expansão da rede de Ensino Técnico e Tecnológico, com a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) unidas aos CEFET já existentes, visando a uma ampliação da abrangência geográfica da rede. Assim, foi criada a UNED Congonhas, vinculada ao CEFET- Ouro Preto, instalada em 2006, sendo o seu funcionamento autorizado em 28 de dezembro de 2006 pela Portaria n.º 2.024, publicada no Diário Oficial da União em 29 de dezembro de 2006 na edição de número 249 (IFMG, 2022b, p. 9).

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892, publicada na edição número 253 do Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 2008, dando origem ao IFMG e transformando Congonhas em *Campus* (IFMG, 2022b, p. 9).

A cidade de Congonhas possui tradição na área de mineração tanto do ciclo do ouro quanto do minério de ferro. A tradição histórica de turismo religioso marca a cidade. A sua população é de 55.836 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,753 (2010), PIB per capita de R\$54.043,71 (2020) (IBGE, 2023)⁷⁵.

No IFMG - *Campus* Congonhas, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica e Técnico em Mineração.

Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio: Técnico em Edificações, Técnico em Mecânica e Técnico em Mineração.

Cursos Técnicos Concomitantes: Técnico em Edificações e Técnico em Mineração.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia de Produção e em Engenharia Mecânica, Licenciaturas em Física e em Letras.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Gestão de Projeto e Operações.

3.2.1.6 *Campus Formiga*

A história do *Campus* Formiga é vinculada a uma extensão do então CEFET-Bambuú, iniciando-se no dia 10 de outubro de 2005 por meio de convênio firmado entre a Prefeitura do Município de Formiga e o antigo CEFET-Bambuú, como Extensão Fora de Sede. As atividades educacionais da então Extensão Fora de Sede do CEFET-Bambuú tiveram início em março de 2007 com a oferta dos cursos Técnicos em Gestão Comercial, Técnico em Informática e

⁷⁵ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/congonhas.html>

Técnico em Promoção de Eventos. Posteriormente, em 2008, foi transformada em Unidade Descentralizada do CEFET-BambuÍ, passando a receber um quadro de 30 docentes e 25 técnicos administrativos, efetivos, quando passou a ofertar seu primeiro curso superior: a Licenciatura em Matemática (IFMG, 2023e, p. 7).

Em 29 de dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892, publicada na edição número 253 do Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2008, que cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), dando origem ao *Campus Formiga*.

Formiga é uma cidade do centro-oeste mineiro que apresenta posição geográfica central no estado de Minas Gerais, tornando os segmentos de transporte, comércio e prestação de serviços importantes para sua economia. A sua população é de 67.956 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,755 (2010), PIB per capita de R\$25.542,54 (2020) (IBGE, 2023)⁷⁶.

No IFMG-*Campus Formiga* são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração Técnico em Eletrotécnica Técnico em Informática

Cursos de Graduação: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Engenharia Elétrica, Tecnológico em Gestão Financeira e Licenciatura em Matemática.

Pós-Graduação Stricto Sensu: Mestrado Profissional em Administração.

3.2.1.7 Polo de Inovação IFMG vinculado ao Campus Formiga

Polo de Inovação IFMG é um centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) credenciado pela EMBRAPPII (Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial) que valoriza e incentiva o desenvolvimento de projetos inovadores sob demanda das empresas, promovendo o desenvolvimento da indústria nacional ⁷⁷.

Sua história começa no ano de 2014, em que o IFMG firmou convênio de cooperação com a fábrica de veículos transnacional, situada em Betim, para desenvolvimento de projeto de pesquisa e desenvolvimento de soluções técnicas para sistemas embarcados e *softwares* de autodiagnóstico de rede.

⁷⁶ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/formiga.html>

⁷⁷ <https://www.polodeinovacao.ifmg.edu.br/index.php/institucional>

Este polo pode ser utilizado para todos os *campi* e recebe chamadas públicas de parcerias público-privadas na forma de fluxo constante.

3.2.1.8 *Campus Governador Valadares*

No dia 09 de outubro de 2009, foi lançada a pedra fundamental do *campus* do IFMG em Governador Valadares, sendo a primeira instituição de ensino pública federal instalada na cidade. O primeiro vestibular foi realizado em dezembro de 2009, com a oferta de dois cursos superiores, sendo eles Engenharia de Produção e Tecnologia em Gestão Ambiental, e um curso de nível técnico subsequente em Segurança do Trabalho. As aulas iniciaram no dia 26 de abril de 2010. O *campus* está relacionado ao eixo tecnológico de controle de processos industriais. O funcionamento do *campus* foi autorizado por meio da Portaria n.º 893, de 08 de julho de 2010, do Ministério da Educação (IFMG, 2023b, p. 4).

Governador Valadares é uma cidade localizada no Vale do Rio Doce, situada a 320 km da capital do Estado. Apresenta-se como polo regional, com economia baseada em serviços, juntamente com produção agroindustrial. A sua população é de 282.164 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,727 (2010), PIB per capita de R\$23.929,88 (2020) (IBGE, 2023)⁷⁸.

No IFMG - Governador Valadares, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Edificações, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Segurança do Trabalho.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Serviços Jurídicos.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Engenharia de Produção e Tecnologia em Gestão Ambiental.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Engenharia de Segurança do Trabalho.

3.2.1.9 *Campus Betim*

⁷⁸ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/governador_valadares.html

O IFMG - *Campus* Betim foi criado em 2011 pela Resolução n.º 23, de 02 de março de 2011, com fundamento ligado ao eixo tecnológico de Controle de Processos Industriais. As atividades letivas do *Campus* foram iniciadas no 1º semestre de 2011, ainda como *Campus* Avançado. Em seu primeiro processo seletivo, ofereceu à comunidade vagas em cursos técnicos, na modalidade subsequente, nas áreas de Automação Industrial e Mecânica Industrial. Em dezembro de 2012, na fase II de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, a Unidade evoluiu de *Campus* Avançado para *Campus*, ampliando a possibilidade de oferta de cursos em outras modalidades, como ensino médio e pós-graduação (IFMG, 2019a, p. 11-12).

Betim é uma cidade com características industriais localizada na região metropolitana da capital do Estado. Empresas ligadas ao setor automotivo e petroquímicas são relevantes na economia da cidade e da região, juntamente ao comércio e serviços. A sua população é de 450.024 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,749 (2010), PIB per capita de R\$58.871,28 (2020) (IBGE, 2023)⁷⁹.

No IFMG - *Campus* Betim, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Automação, Técnico em Mecânica e Técnico em Química.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia Mecânica e Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação.

3.2.1.10 *Campus* Sabará

O IFMG e a Prefeitura de Sabará assinaram, no dia 22 de dezembro de 2010, o Convênio n.º 028/2010, que previa a construção de um Núcleo Avançado no município, com objetivo de ofertar cursos técnicos e tecnológicos à população de Sabará e região. Mediante este convênio, o município cedeu à instituição o espaço para a sede provisória, localizado na Avenida Serra da Piedade, 299, Bairro Morada da Serra, onde permaneceu até dezembro de 2017, ano em que a sede própria foi entregue com recurso da prefeitura. No ano de 2013, por meio da Portaria de n.º 993, de 07 de outubro de 2013, o Núcleo Avançado foi transformado em *campus* do IFMG. O *campus* tem vocação para os eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, e Controle e Processos Industriais (IFMG, 2019b, p. 9).

⁷⁹ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/betim.html>

Sabará é uma cidade com importância histórica no ciclo do ouro e, na atualidade, possui sua economia baseada em comércio, serviços e indústria. A sua população é de 137.877 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,731 (2010), PIB per capita de R\$22.999,64 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁰.

No IFMG - *Campus* Sabará, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica e Técnico em Informática.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Eletrônica.

Cursos de Graduação: Sistema de Informação, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Logística, Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação e Bacharelado em Administração.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Engenharia de Segurança do Trabalho.

3.2.1.11 *Campus Ribeirão das Neves*

A sociedade civil organizada da cidade de Ribeirão das Neves, associada com a prefeitura, solicitou ao MEC o estudo para implantação de uma escola federal na cidade. Este estudo estendeu-se entre 2000-2009 e tinha como objetivo melhorar as condições socioculturais da cidade. Em 2010, com o avanço das negociações, o poder municipal doou terreno por meio da Lei n.º 3.308, de 11 de junho de 2010, alterada pela Lei n.º 3.325, de 31 de agosto de 2010. O terreno, com área de 56.583,89m², situa-se próximo à Penitenciária José Maria Alkmin, à Câmara Municipal e à futura sede do Poder Judiciário no Município. Neste mesmo ano, o IFMG iniciou as obras para construção da sede própria, que ficou pronta em 2016 (IFMG, 2023a, p. 9-10).

O IFMG firmou convênio com o Município – Convênio n.º 01, de 21 de janeiro de 2011, possibilitando ao Instituto funcionar no período noturno, começando o desenvolvimento do trabalho na cidade. O *campus* apresenta vocação para o eixo Gestão e Negócios (IFMG, 2023a, p. 9).

Ribeirão das Neves localiza-se na região metropolitana de Belo Horizonte e apresenta como principais atividades econômicas indústria (11%), serviços (53%) e gestão pública (34) (IFMG, 2023a, p. 15). A sua população é de 341.415 (2021) habitantes, Índice de

⁸⁰ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/sabara.html>

Desenvolvimento Humano (IDH) 0,684 (2010), PIB per capita de R\$13.099,23 (2020) (IBGE, 2023)⁸¹.

No IFMG - *Campus* Ribeirão das Neves, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração, Técnico em Eletroeletrônica e Técnico em Informática.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Logística (EaD).

Cursos de Graduação: Tecnológico em Processos Gerenciais e Bacharelado em Administração.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional.

3.2.1.12 *Campus* Ouro Branco

O IFMG - *Campus* Ouro Branco foi criado pela Resolução n.º 23, de 02 de março de 2011, com objetivo de fortalecimento da Rede Federal na região de Ouro Preto e atendimento a demandas regionais e também a uma empresa na área de aço presente na cidade (IFMG, 2022e, p. 9-10).

Ouro Branco é uma cidade localizada no Vale do Rio Doce, situada a 100 km da capital do Estado. Apresenta-se como polo industrial na produção de aço e conta com setores relacionados a serviços. A sua população é de 40.220 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,764 (2010), PIB per capita de R\$114.801,85 (2020) (IBGE, 2023)⁸².

No IFMG - *Campus* Ouro Branco, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração, Técnico em Metalurgia e Técnico em Informática.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Metalurgia.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia Metalúrgica, Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Pedagogia.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Gestão de Negócios.

Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Matemática.

⁸¹ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ribeirao_das_neves.html

⁸² Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ouro_branco.html

3.2.1.13 *Campus Santa Luzia*

A Prefeitura Municipal de Santa Luzia, no ano de 2013, doou para o IFMG um imóvel de 21.690 m² onde era localizado o CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Londrina) e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município. No dia 7 de outubro de 2013, através da Portaria n.º 993, publicada no Diário Oficial da União n.º 195 do dia 08 de outubro de 2013, Seção 1, página 11, o MEC autorizou o funcionamento do *campus* Santa Luzia, que iniciou suas atividades acadêmicas em 17 de fevereiro de 2014 com cursos vocacionados nos eixos Infraestrutura e Produção Cultural e Design (IFMG, 2018a, p.4-5).

Santa Luzia é um município pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte, que está contido na zona de expansão econômica da região norte e tem sua economia baseada em prestação de serviços (IFMG, 2018a, p.12). A sua população é de 221.705 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,715 (2010), PIB per capita de R\$20.505,41 (2020) (IBGE, 2023)⁸³.

No IFMG - *Campus* Santa Luzia, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Edificações.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Paisagismo e Técnico em Segurança do Trabalho.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Arquitetura e Tecnologia em Design de Interiores.

3.2.1.14 *Campus Avançado Itabirito*

O objetivo da cidade de Itabirito de possuir um *campus* de uma escola técnica profissionalizante remonta à década de 1990, em que a sociedade civil da cidade conseguiu a criação de um Centro de Educação Tecnológica (CET) vinculado ao CEFET-MG no ano de 2000. Neste convênio, o CEFET ficaria responsável pelos aspectos didáticos e emissão de diplomas, e a prefeitura, pelos encargos de aproximadamente 3 milhões de reais por ano. Os

⁸³ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/santa_luzia.html

primeiros cursos ofertados foram: Técnico em Eletrotécnica, em Informática, em Mecânica e em Turismo e Lazer (IFMG, 2018b, p.10).

Com o passar do tempo, a prefeitura não conseguiu manter os custos relacionados à manutenção do *campus*, e o convênio foi interrompido em 2009. A nova tentativa de federalização da escola se deu junto ao Plano Decenal para Educação Superior junto ao CEFET, que perdurou até 2013; com conclusão negativa, as negociações foram encerradas (IFMG, 2018b, p. 11).

Com o fim das negociações com o CEFET-MG, um novo conjunto de negociações com o IFMG foi proposto, culminando no Termo de Cooperação n.º 004/2015, que previa a cessão de docentes e técnicos administrativos para atuarem na conclusão destes cursos e colaborarem na oferta de cursos ligados ao eixo de Controle e Processos Industriais (IFMG, 2018b, p. 11).

Itabirito é uma cidade localizada no Quadrilátero Ferrífero de Minas Gerais, a 59 km da capital Belo Horizonte. Apresenta importância histórica proveniente do ciclo do ouro, e sua economia atual é baseada, prioritariamente, no comércio de bens e serviços. A sua população é de 52.996 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,730 (2010), PIB per capita de R\$126.859,47 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁴.

No IFMG - *Campus* Itabirito, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: Técnico em Automação Industrial.
Curso de Graduação: Bacharelado em Engenharia Elétrica.

3.2.1.15 *Campus Avançado Ponte Nova*

O *Campus* Avançado Ponte Nova foi oficializado a partir da assinatura de convênio de cooperação técnica entre o IFMG e a Prefeitura de Ponte Nova, no dia 21 de janeiro de 2014. O IFMG Ponte Nova foi oficialmente autorizado através da Portaria n.º 27, de 21 de janeiro de 2015, emitida pelo Ministério da Educação. No mês de fevereiro de 2018 o prédio principal foi inaugurado após a obra de reforma do espaço cedido pela prefeitura (IFMG, 2021d, p. 9).

Detalhe importante sobre a instalação do *campus* Ponte Nova é que ele se localiza na sede da antiga estação de trem e foi estabelecida a reforma de dois vagões de trem abandonados como forma de preservação da memória e um projeto de reflorestamento com arvores nativas

⁸⁴ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/itabirito.html>

foi feito no local, a vocação do *campus* é relacionada ao eixo Gestão e Negócios e Informática (IFMG, 2021d, p. 9).

Ponte Nova é uma cidade localizada na Zona da Mata Mineira distante 182km de Belo Horizonte, com histórico relacionado a produção de cana de açúcar e por isso ter sido contemplada com uma estação da Estrada de Ferro Leopoldina Railway, inaugurada em 1886. A sua população é de 60.003 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,717 (2010), PIB per capita de R\$ 33.132,34 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁵.

No IFMG-*Campus* Sabará são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração e Técnico em Informática.

Cursos de Graduação: Tecnologia em Processos Gerenciais.

3.2.1.16 *Campus Avançado Piumhi*

A história da presença de uma escola federal em Piumhi ocorreu por meio do convênio entre o CEFET-Bambuú e a prefeitura no ano de 2004, como unidade fora de sede. O *Campus* Avançado Piumhi foi criado em 10 de junho de 2014, através da Portaria n.º 505, publicada no Diário Oficial da União, autorizando, assim, seu funcionamento. No mês de agosto de 2014, o *Campus* Avançado Piumhi iniciou suas atividades acadêmicas oferecendo 40 vagas para o curso de Bacharelado em Engenharia Civil e mais 40 para o curso Técnico em Edificações Subsequente ao Ensino Médio, sendo que, em 11 de agosto, aconteceu a aula inaugural (IFMG, 2023c, p. 8).

O *Campus* teve a contribuição da doação do prédio principal feita pelo empresário Otacílio Gonçalves Tomé, onde funcionava a antiga sede do Centro Educacional do Alto São Francisco de Piumhi – CEASF. Apresenta vocação para o eixo Controle e Processos Industriais.

Piumhi é uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais, localizada a 264 km de Belo Horizonte. Possui tradição na área agroindustrial, principalmente pelo cultivo de café. Sua economia é baseada prioritariamente no comércio e serviços e agropecuária. A sua população é de 35.137 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,737 (2010), PIB per capita de R\$29.994,43 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁶.

⁸⁵ Disponível em https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ponte_nova.html

⁸⁶ Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/piumhi.html>

No IFMG - *Campus* Avançado Piumhi, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Edificações.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia Civil.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Educação Básica - teoria e prática (EaD).

3.2.1.17 *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete

Em agosto de 2014, foi celebrado um contrato de comodato entre o IFMG e a entidade religiosa “Associação Os Padres do Trabalho” de um imóvel de cerca de 21.000 m² para a criação do *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete. Neste imóvel, funcionava a Escola Municipal “Os Padres do Trabalho”, até então considerada uma das melhores escolas técnicas da região. Mantiveram seu objetivo, de formar técnicos capacitados, utilizando de estrutura física adequada aos cursos de mecânica, eletrotécnica e eletrônica, com laboratórios, biblioteca e salas de aula (IFMG, 2016, p. 9).

O *Campus* teve sua autorização de funcionamento em 21 de janeiro de 2015 – Portaria n.º 27. A unidade oferece os cursos técnicos em Eletrotécnica e em Mecânica, nas modalidades integrado e subsequente, nos períodos diurno e noturno. Os cursos pertencem ao eixo Controle e Processos Industriais (IFMG, 2016, p. 10).

Conselheiro Lafaiete é uma cidade localizada na região do Alto Paraopeba, distante 96 km de Belo Horizonte. A economia da cidade é baseada em comércio e serviços, sendo que, na região, encontram-se indústrias de mineração e aço. A sua população é de 130.584 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,761 (2010), PIB per capita de R\$19.668,85 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁷.

No IFMG - *Campus* Avançado Conselheiro Lafaiete, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica.

⁸⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/conselheiro-lafaiete.html>

3.2.1.18 *Campus Avançado Arcos*

A unidade do IFMG na cidade de Arcos foi implantada no segundo semestre de 2016, denominada *Campus Avançado Arcos*, e foi a materialização do comprometimento e da realização de parcerias entre vários órgãos e instituições. Atendendo a uma demanda social, a Prefeitura intermediou a cessão da estrutura física, que outrora pertenceu à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), para o IFMG e financiamento no começo da implantação do *campus* (IFMG, 2021b, p. 9).

O IFMG - *Campus Avançado Arcos* apresenta vocação para o eixo Controle e Processos Industriais e ofertou seu primeiro curso de Engenharia Mecânica em 2016.

Arcos é uma cidade do centro-oeste de Minas Gerais, importante no setor industrial pelas vastas reservas de calcário e estabelecimento de indústria de base. As atividades econômicas predominantes são comércio e serviços e indústria. A sua população é de 40.658 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,749 (2010), PIB per capita de R\$37.766,76 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁸.

No IFMG - *Campus Arcos*, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio: Técnico em Mecânica.

Curso de Graduação: Bacharelado em Engenharia Mecânica.

Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Docência (EaD) e Especialização em Segurança do Trabalho (EaD).

3.2.1.19 *Campus Avançado Ipatinga*

O IFMG - *Campus Ipatinga* foi inicialmente idealizado por meio de audiência pública em 10 de agosto de 2013 no auditório da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais - FIEMG/Vale do Aço, com intenções para cursos técnicos em mecânica e eletromecânica. O local destinado à formação do Instituto foi sancionado pela Lei n.º 3.167/2013, que doava o terreno da antiga Escola Municipal “Getúlio Vargas” (IFMG, 2021a, p. 9).

Em fevereiro de 2016, deu-se início às aulas da primeira turma do *campus*, do Curso Técnico em Segurança do Trabalho. A definição por esse curso justificou-se pela disponibilidade do corpo docente e pela demanda por esse tipo de profissionais advinda do polo

⁸⁸ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/arcos.html>

metal/mecânico do Vale do Aço. A chegada de novos docentes, em 2016, propiciou o avanço para áreas de cursos integrados e de engenharia, apresentando vocação para o eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais (IFMG, 2021a, p. 10).

Ipatinga é uma cidade localizada no Vale do Rio Doce, distante 212 km de Belo Horizonte. Apresenta histórico relacionado à presença de riquezas minerais e estabelecimento da indústria de aço na região. A sua população é de 267.333 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,771 (2010), PIB per capita de R\$42.001,94 (2020) (IBGE, 2023)⁸⁹.

No IFMG - *Campus* Avançado Ipatinga, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Automação Industrial e Técnico em Eletrotécnica.

Cursos de Graduação: Bacharelado em Engenharia Elétrica.

3.2.1.20 *Campus Avançado Ibité*

O *Campus* Ibité do IFMG é resultado da fase II da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os processos e compromissos por parte do MEC, IFMG e da Prefeitura Municipal de Ibité, conforme previsto no plano de expansão, se desenrolaram até o ano de 2012, quando teve início a contratação dos projetos para a construção do *campus*. As obras iniciaram em 2014 e foram finalizadas em 2018 (IFMG, 2020b, p. 10-11).

O *campus* foi autorizado pela Portaria MEC n.º 500, de 25 de maio de 2018, e a sua proposta de criação levou em conta as demandas socioeconômicas, tecnológicas e científicas da região. O *campus* também apresenta vocação para o eixo tecnológico Controle e Processos Industriais, que se deu a partir de estudos da municipalidade e da espacialidade do local de implantação do *campus* (IFMG, 2020b, p. 11).

Ibité é uma cidade que integra a região metropolitana de Belo Horizonte, localizada na zona metalúrgica. Apresenta economia baseada em comércio e serviços e indústria. A sua população é de 184.030 (2021) habitantes, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,704 (2010), PIB per capita de R\$14.400,90 (2020) (IBGE, 2023)⁹⁰.

⁸⁹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ipatinga.html>

⁹⁰ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ibite.html>

No IFMG - Campus Avançado Ibité, são ofertados os seguintes cursos no ano de 2023:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Automação Industrial, Técnico em Sistemas de Energia Renovável e Técnico em Mecatrônica.

Cursos Técnicos Subsequentes: Técnico em Automação Industrial, Técnico em Sistemas de Energia Renovável e Técnico em Mecatrônica.

Após a apresentação de todos os cursos disponíveis no IFMG para o ano de 2023, será feita a exposição da contextualização da pesquisa e do processo de implementação da Lei de Cotas no IFMG.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou investigar características de evasão e concluintes para os critérios de cor/étnico-racial com ênfase nas licenciaturas do IF/IFMG/IFMG-*Campus* Bambuí.

Com o objetivo de estabelecer um processo comparativo entre as características dos cursos de Bambuí foram compilados dados nacionais relativos aos IF e também relativos aos dados gerais do IFMG como Instituição (regional).

Todas as informações foram obtidas por meio da análise de fontes primárias, obtidas diretamente de dados da Plataforma Nilo Peçanha⁹¹.

Esta seção tem como objetivo contextualizar o processo de implementação da Lei de Cotas no IFMG, como os dados relativos à cor/étnico-racial são obtidos, a forma de cálculo das reservas de vagas para o IFMG e a apresentação de todos os cursos de licenciatura fornecidos pelo IFMG em seus *campi*.

4.1 IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/2012 (LEI DE COTAS) NO IFMG

O processo de implantação da Lei de Cotas no IFMG não apresentou documentação física procedimental. Desta forma não foram identificadas atas de discussão ou documentação registrada do processo de tramitação deste assunto.

O documento que materializa a aplicação da Lei de Cotas no IFMG é o Edital do Vestibular 26/2012⁹², que tratou do ingresso de cursos superiores, e o Edital do Vestibular 27/2012⁹³ para ingresso nos cursos técnicos.

O procedimento inicial adotado pelo IFMG foi de reserva de 50% das vagas no primeiro ano de implementação. Ressalta-se que a Lei n.º 12.711/2012 estabelecia o prazo de 4 anos para que a totalização das reservas fosse efetuada. No contexto nacional, de todas as instituições de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, o processo seletivo que adotou a totalidade das reservas de vagas foi o do primeiro semestre do ano de 2017.

A aplicação total das reservas de vagas no ano de 2013 pelo IFMG pode ter sido balizada pelo histórico de experiência na aplicação de processos seletivos anteriores, que remonta à própria história das Instituições Formadoras⁹⁴, iniciadas na década de 1950 (a história

⁹¹ Sítio: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

⁹² Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/arquivos/editais/2013-1-graduacao.pdf>

⁹³ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/processo-seletivo/arquivos/editais/2013-1-tecnicos.pdf>

⁹⁴ As Instituições Formadoras foram: *Campus* Bambuí, *Campus* Ouro Preto e *Campus* São João Evangelista.

das Instituições consta no item 3.2). Provavelmente, haviam dados disponíveis com a informação de que os alunos que frequentavam os cursos apresentavam histórico de terem frequentado a escola pública.

Pelas datas apresentadas na documentação do edital de vestibular, pode-se afirmar que o processo foi feito com rapidez, pois, apesar da Lei n.º 12.711/2012 ter sido aprovada no dia 29 de agosto, era necessário aguardar o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, para dar sequência à construção dos editais de vestibular. Os editais foram publicados em 5 de novembro de 2012, demonstrando celeridade para realização de adequações relativas à Lei 12.711.

A rapidez com que o IFMG pôde aplicar a Lei de Cotas e a ausência de um Ato Normativo que a autorizasse se devem à estrutura legal, que não exigia a aprovação pelo Conselho Superior ou Conselho Acadêmico da instituição.

4.2 INGRESSO ATRAVÉS DA RESERVA DE COTAS NO IFMG

A forma de ingresso por meio da reserva de vagas passa, primeiramente, pela escolha de qual opção se adequa ao candidato. Pode variar entre renda, autodeclaração de pertencer à categoria preto, pardo ou indígena e deve haver a obrigatoriedade de ter cursado o ensino médio em escolas públicas.

Os tipos de escolha para acesso à reserva de vagas são: L1, L2, L5, L6 e V3985⁹⁵(ações afirmativas, a partir da Lei n.º 13.409/2016) (Quadro 12). Este tipo de codificação já está adequado à Lei de Cotas, com a reserva de vagas para portadores de deficiência física de acordo com o edital de vestibular do IFMG:

Quadro 12 - Códigos relativos à candidatura a vagas reservadas para o edital do IFMG

L1. Candidatos com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.953,00 - um mil novecentos e cinquenta e três reais) que tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L2. Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, com renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (R\$1.953,00 - um mil novecentos e cinquenta e três reais) que tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L5. Candidatos que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
L6. Candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;
Ações afirmativas - V3985: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas, no caso dos Cursos de Graduação;

Fonte: FCM (2021, p.13-14)

⁹⁵ Os códigos podem variar de uma instituição para outra.

Desta forma, fica explicitado como funciona a divisão de vagas e dos códigos no IFMG, de acordo com a Lei n.º 12.711/2012.

4.3 FORMULÁRIOS DE OBTENÇÃO DE DADOS DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO IFMG

Antes da apresentação efetiva da análise dos dados compilados para produção da documentação da tese, será apresentado como é feita a coleta de dados referentes à característica de cor/étnico-racial no IFMG.

Foi selecionado para demonstração o modelo utilizado pelo setor de registro do IFMG, que pode apresentar algumas divergências no formato para outras instituições federais; porém, os itens no quesito cor são padronizados pelo IBGE.

A forma de aquisição dos dados pode ser obtida por documentação impressa, utilizada principalmente até o ano de 2020 (ano da pandemia de COVID-19) e, após este período através de formulário informatizado.

A Figura 9 ilustra a ficha de matrícula do aluno aprovado no processo seletivo em que o campo a ser preenchido se identifica por etnia.

Figura 9 - Recorte de identificação da ficha de inscrição em formulários impressos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
IFMG - Campus Bambuí
LEI Nº 11.892, DE 29/12/2008, PUBLICADA NO DOU DE 30/12/2008, SEÇÃO I, PÁGS. 1 - 3
 Fazenda Varginha, km 05, Rodovia Bambuí/Medeiros - - Bambuí - MG - CEP: 38900-000 CNPJ: 10.626.896/0003-34
 Tel.: (37) 3431-4900. Site: www.ifmg.edu.br/bambui

NOME:	
CURSO:	MODALIDADE DE ENSINO: <input checked="" type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Distância
NÍVEL: <input type="checkbox"/> Técnico Integrado <input type="checkbox"/> Técnico Subsequente <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura	PERÍODO: 1/2020
ACEITO POR: <input type="checkbox"/> EXAME DE SELEÇÃO <input type="checkbox"/> VESTIBULAR <input type="checkbox"/> TRANSFERÊNCIA <input type="checkbox"/> OBTENÇÃO DE NOVO TÍTULO <input type="checkbox"/> SISU <input type="checkbox"/> OUTROS: _____	
DADOS PESSOAIS	
Telefone: () _____ Celular: () _____	
E-mail: _____	
Já fez algum curso no <i>Campus Bambuí</i> ? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim - Qual? _____	
Estado civil: _____ Tem filhos? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim - Quantos? _____	
Etnia: <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Negra <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena	

Fonte: IFMG (2022c, p. 4)⁹⁶

96 Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/sisu-e-processo-seletivo-2022-1-cursos-superiores-2013-orientacoes-para-matricula/formularios-para-matricula-sisu-11-2022-1.pdf>

A Figura 10 ilustra a ficha de inscrição via formulário eletrônico onde o campo a ser preenchido é de cor/raça.

Uma dúvida que pode surgir diz respeito ao processo de indicação da opção “não declarada”, no modelo físico de aplicação. Neste caso, o aluno recebia esta identificação quando não preenchia o campo especificado.

A atualização do item etnia para cor/raça pode ter sido um ajustamento normativo para adequação ao questionário do Censo, porém o mais correto seria cor/étnico-racial.

O objetivo desta exposição foi tornar mais fácil para o leitor como foram obtidos o dado que é inserido na Plataforma Nilo Peçanha e as considerações relativas à determinação de alunos não declarados.

Figura 10 - Recorte de identificação do item de pesquisa Cor/Raça em formulário digital.

2021.1 - Matrícula nos Cursos Técnicos do Campus Bambuí
 Para realizar a matrícula preencha com muita atenção os dados e ao final envie os documentos solicitados para o e-mail.
 Informações incorretas, incompletas ou ilegíveis podem invalidar sua matrícula.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome Completo *

3. Nome social

4. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Feminino
 Masculino

5. Cor/Raça *

Marcar apenas uma oval.

Branca
 Negra
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Não declarada

Fonte: IFMG (2021c, p.1)⁹⁷

4.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA LEI DE COTAS PARA O IFMG

Como forma de visualização da pesquisa, foi realizada a organização dos cursos de graduação ofertados pelo IFMG para o vestibular 2023 no Quadro 13. Nele, estão detalhados o

⁹⁷Disponível

https://drive.google.com/file/d/1kP_myVFBV6tXA25Qe_9kDVWaiVHvBMA2/view?usp=drive_link

número de vagas, como são divididas pelo critério da política de cotas, o turno em que as aulas são ministradas e o *campus* que oferece. Os cálculos da distribuição de vagas foram explicados na seção 1.5.

Este detalhamento serviu para identificar o panorama geral dos cursos de graduação presenciais do IFMG e será utilizado para interpretação dos resultados. No Quadro 13, foram sublinhados os cursos de licenciaturas, foco do trabalho.

Quadro 13 - Quadro de vagas disponibilizadas para graduação presencial no IFMG.

<i>Campus</i>	Curso- Presencial	Tipo de Curso	A0	Vagas Reservadas					TOTAL	Turno
				L1	L2	L5	L6	V3985		
Arcos	Engenharia Mecânica	Bacharelado	22	6	8	4	8	2	50	Integral
Bambuí	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Física	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Agronomia	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Engenharia de Alimentos	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Engenharia de Computação	Bacharelado	15	3	4	3	3	2	30	Integral
	Engenharia de Produção	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Educação Física	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Zootecnia	Bacharelado	20	4	8	4	6	2	44	Integral
	Medicina Veterinária	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
Subtotal de vagas no <i>campus</i>									394	
Betim	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	16	4	6	2	6	2	36	Noturno
	Engenharia Mecânica	Bacharelado	16	4	6	2	6	2	36	Noturno
Subtotal de vagas no <i>campus</i>									72	
Congonhas	Engenharia de Produção	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Letras (Português Inglês)	Licenciatura	12	2	6	2	6	2	30	Noturno
	Física	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Subtotal de vagas no <i>campus</i>									110	
Formiga	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Ciência da Computação	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Engenharia Elétrica	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Matemática	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Subtotal de vagas no <i>campus</i>									160	

Governador Valadares	Tecnologia em Gestão Ambiental	Tecnológico	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Engenharia de Produção	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Engenharia Ambiental e Sanitária	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Engenharia Civil	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Subtotal de vagas no campus									160	
Ibirité	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Diurno
Ipatinga	Engenharia Elétrica	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
Itabirito	Engenharia Elétrica	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Ouro Branco	Administração	Bacharelado	22	6	8	4	8	2	50	Noturno
	Engenharia Metalúrgica	Bacharelado	22	6	8	4	8	2	50	Noturno
	Sistema de Informação	Bacharelado	22	6	8	4	8	2	50	Noturno
	Pedagogia	Licenciatura	22	6	8	4	8	2	50	Noturno
Subtotal vagas por campus									200	
Ouro Preto	Física	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Geografia	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Conservação e Restauro	Tecnológico	16	4	6	2	6	2	36	Noturno
	Tecnologia em Gestão da Qualidade	Tecnológico	15	4	6	2	6	2	35	Noturno
Subtotal vagas por campus									151	
Piumhi	Engenharia Civil	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
Ponte Nova	Processos Gerenciais	Tecnológico	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Ribeirão das Neves	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Matutino
	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Processos Gerenciais	Tecnológico	30	8	12	4	12	4	70	Noturno
Subtotal vagas por campus									154	
Sabará	Sistemas de Informação	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Matutino
	Engenharia de Controle e Automação	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral/Noturno
	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral/Noturno
	Logística	Tecnológico	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
Santa Luzia	Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Vespertino
	Engenharia Civil	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Design de Interiores	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno

Subtotal vagas por campus									160	
São João Evangelista	Administração	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Agronomia	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Ciências Biológicas	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Engenharia Florestal	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
	Matemática	Licenciatura	18	4	6	4	6	2	40	Noturno
	Sistemas de Informação	Bacharelado	18	4	6	4	6	2	40	Integral
Subtotal vagas por campus									240	
Total IFMG			A0	L1	L2	L5	L6	V3985		Todos
	Somatório		970	223	334	201	331	108	2167	

-Os cursos Administração (noturno) -Ribeirão das Neves, Tecnologia em Processos Gerenciais (noturno) - Ribeirão das Neves e Tecnologia em Gestão da Qualidade (noturno) -Ouro Preto são ofertados no segundo semestre.

Fonte: Adaptado de IFMG (2022, p.4)⁹⁸

De posse destes dados, pode-se observar que a reserva de vagas totalizou 55,27% (1197 vagas), maior que 50%, PcD apresentou 9,97%, acima dos 8,37% estipulados pelo Estado, PPI (soma de L2 e L6) correspondeu a 61,37%, acima da proporção 53,96%. Desta forma, o edital de vestibular do IFMG cumpre os critérios da Lei n.º 12.711/2012.

Neste caso, observou-se que a reserva de vagas avançou em proporção superior ao mínimo estipulado pela Lei, de 50%. Uma das possibilidades é que, em cursos que apresentam valores de vagas em números ímpares, ao se fazer a divisão em duas partes, automaticamente, o setor de cotas ficaria com uma vaga a mais que o de ampla concorrência, desequilibrando esta relação.

Algumas considerações podem ser feitas sobre a aplicação prática da Lei de Cotas, como: a observação de que existe uma complexidade no entendimento e aplicação dos percentuais exigidos; o modelo de edital ficou extenso e complexo; a execução de matrícula pode incorrer em problemas em documentação; PcD podem apresentar problemas de mobilidade e exigir adequação da infraestrutura dos *campi* (estruturas prediais mais antigas podem não apresentar acessibilidade), e alunos com deficiências intelectuais podem apresentar dificuldades de formatura.

⁹⁸ Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/sisu-e-processo-seletivo-2022-1-cursos-superiores-2013-orientacoes-para-matricula/formularios-para-matricula-sisu-11-2022-1.pdf>

4.5 CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFMG

Os cursos de licenciaturas no IFMG estão presentes nos *campi*: Bambuí, Congonhas, Formiga, Ouro Branco, Ouro Preto e São João Evangelista. Atendendo ao nosso foco de estudo, será apresentado um breve histórico destes cursos individualmente.

4.5.1 *Campus* Bambuí – Licenciaturas em Física, Ciências Biológicas e Educação Física

Bambuí apresenta os cursos de licenciatura em Física desde 2008; Ciências Biológicas, com início em 2011, e Educação Física no ano de 2023. A oferta destes cursos representa a importância de compor um dos primeiros cursos de licenciatura ofertados pela Rede Federal, na modalidade presencial, na mesorregião Oeste de Minas Gerais⁹⁹, tornando-se um marco para a oferta de educação gratuita neste tipo de graduação.

O processo anterior de formação de professores nesta região era suportado principalmente por instituições particulares de ensino, sendo reconhecidas pelo trabalho na formação docente. Dentre as escolas da região, podemos citar: Centro Universitário de Formiga – UNIFOR-MG (anteriormente chamada Fundação Universitária Oeste de Minas- localizada na cidade de Formiga - MG, fundada em 1963), Fundação Educacional Vale do São Francisco -FEVASF-(localizada na cidade de Iguatama-MG, fundada em 1996) e Faculdade Anhanguera /Pitágoras - Polo Divinópolis (antiga Faculdades Integradas do Oeste de Minas – FADOM, localizada na cidade de Divinópolis-MG, fundada em 1965).

Os cursos ministrados nas faculdades de Formiga e Divinópolis possuíam maior diversificação, atendendo às áreas de letras, matemática, física, biologia, geografia, história e educação física, e, na Faculdade de Iguatama, o foco foi no curso de Ciências Biológicas.

No ano de 2024, fazendo buscas por cursos presenciais de licenciatura nos sítios (*sites* na *internet*) das faculdades, observou-se a seguinte condição: na faculdade Anhanguera /Pitágoras – Polo-Divinópolis, não foi possível verificar nenhuma licenciatura presencial em

⁹⁹ A Mesorregião Oeste de Minas era composta pelos municípios – Microrregião de Piumhi (Bambuí, Córrego Danta, Doresópolis, Iguatama Medeiros, Piumhi, São Roque de Minas, Tapiraí, Vargem Bonita e Bambuí); Microrregião Divinópolis (Carmo do Cajuru Cláudio, Conceição do Pará, Divinópolis, Igaratinga, Itaúna, Nova Serrana, Perdígão, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará e São Sebastião do Oeste); Microrregião de Formiga (Arcos, Camacho, Córrego Fundo, Formiga, Itapeçerica, Pains, Pedra do Indaiá e Pimenta); Microrregião Campo Belo (Aguanil, Campo Belo, Cana Verde, Candeias, Cristais, Perdões e Santana do Jacaré); Oliveira (Bom Sucesso, Carmo da Mata, Carmópolis de Minas, Ibituruna Oliveira,, Passa-Tempo, Piracema Santo Antônio do Amparo e São Francisco de Paula) IBGE, 1990b.

funcionamento; o UNIFOR-MG apresenta os cursos de Educação Física e Pedagogia; e a FEVASF mantém o curso de Ciências Biológicas.

Como observação, as faculdades que dispõem de licenciaturas apenas promovem os cursos se houver número mínimo de alunos matriculados após o vestibular. As distâncias das cidades em relação a Bambuí são: Iguatama (37km), Formiga (86km) e Divinópolis (155km).

4.5.1.1 Licenciatura em Física

O curso de graduação em Licenciatura em Física iniciou suas atividades em 23 de abril de 2008, autorizado pela Resolução CEFET/Bambuí n.º 08/2008, com obtenção da renovação de seu reconhecimento por meio da Portaria SERES n.º 1.094, de 24 de dezembro de 2015 (IFMG, 2021c, p.14).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres, com carga horária de 3.250 horas. Apresentou nota 03, referente ao Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), no ano de 2017. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a falta de docentes formados em Física, atendimento às regiões de Bambuí até um raio de 200 km do curso mais próximo, localizado na Universidade Federal de Lavras, bem como a necessidade legal (Lei n.º 11.892/2008, Art. 8º) de fornecer cursos de licenciatura e formação de professores (IFMG, 2021c, 14).

O curso de Licenciatura em Física tem como objetivo a formação de docentes para educação básica, com formação teórica e atuação competente. O domínio da matemática e de utilização de métodos científicos e laboratoriais é fundamental para o exercício da profissão (IFMG, 2021c, 15).

4.5.1.2 Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas iniciou suas atividades autorizado pela Portaria n.º 170, de 04 de março de 2011, e teve seu reconhecimento por meio da Portaria n.º 700, de 1º de outubro de 2015 (IFMG, 2020c, p. 6)

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.389,67 horas. Apresentou nota 03, referente ao Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) no ano de 2017. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de

professores na Lei n.º 11.892/2008, estar vinculado às áreas prioritárias de Ciências e Matemática (Lei n.º 11.892/2008) e aspectos da falta de cursos na Mesorregião em que Bambuí está localizada (IFMG, 2020, p.18).

4.5.1.3 Licenciatura em Educação Física

O curso de graduação em Licenciatura em Educação Física iniciou suas atividades autorizado pela Portaria n.º 83, de 25 de janeiro de 2023, e ainda não foi submetido a processo de reconhecimento (IFMG, 2023d, p. 5)

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.420 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, a importância das estratégias de prática corporal e sobre possibilidades em resgate de atividades culturais e o desenvolvimento do esporte na cidade e no *campus* (IFMG, 2023d, p. 5, 15). Este curso infelizmente sai do escopo de análise desta tese porque está fora do período analisado.

4.5.2 *Campus Congonhas* – Licenciaturas em Física e Letras

Serão apresentados nesta subseção os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Letras do *Campus Congonhas*.

4.5.2.1 Licenciatura em Física

O curso de graduação em Licenciatura em Física iniciou suas atividades autorizado pela Portaria IFMG 408/2009 e teve seu reconhecimento através da Portaria do MEC 310/2015 (IFMG, 2023b, p. 5)

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizados em 8 semestres e carga horária de 3.310 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, a necessidade de aproximadamente 272 mil professores no campo da ciência da natureza e cita a possibilidade de fornecer capacitação aos docentes que já atuam no ensino (IFMG, 2023b, p.13).

4.5.2.2 *Licenciatura em Letras*

O curso de graduação em Licenciatura em Letras foi autorizado pela Portaria n.º 992, de 17 de setembro de 2018, e ainda não foi submetido a processo de reconhecimento (IFMG, 2022c, p. 5)

Apresenta 30 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 9 semestres e carga horária de 4.043 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, a falta de cursos nas regiões limítrofes da cidade de Congonhas, campo de trabalho importante (IFMG, 2022c, p. 5, 11).

4.5.3 *Campus Formiga – Licenciatura em Matemática*

O curso de graduação em Licenciatura Matemática iniciou suas atividades autorizado por meio da Resolução n.º 09/2008/Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, em 23 de abril de 2008, e sua última renovação de reconhecimento de curso está registrada pela Portaria n.º 918, de 27 de dezembro de 2018, apresentando nota 4 no conceito de curso (IFMG, 2023e, p. 5).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.200 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, mencionando o relatório do CNE intitulado “A Escassez de Professores no Ensino Médio”, produzido em 2007, que se concentra na falta de profissionais habilitados, baixa qualidade do ensino de matemática (IFMG, 2023e, p. 5, 17).

4.5.4 *Campus Ouro Branco – Licenciatura em Pedagogia*

O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia iniciou suas atividades autorizado por meio da Portaria n.º 916, de 26 de julho de 2017, e ainda não foi submetido a processo de reconhecimento (IFMG, 2022e, p. 6)

Apresenta 50 vagas anuais, no período noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.488 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, citando a

importância do setor de indústrias da região e a falta de oferta de cursos na região (IFMG, 2022e, p. 12-15).

4.5.5 *Campus* Ouro Preto – Licenciaturas em Física e Geografia

Serão apresentados nesta subseção os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Geografia do *Campus* Ouro Preto.

4.5.5.1 Licenciatura em Física

O curso de graduação em Licenciatura em Física iniciou suas atividades autorizado pela Portaria IFMG n.º 266, de 30 de julho de 2009, com renovação de reconhecimento de curso pela Portaria MEC n.º 1094, de 24 de dezembro de 2015 (IFMG, 2018c, p. 5).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.210 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008 e demanda local (IFMG, 2018c, p. 5, 13).

4.5.5.2 Licenciatura em Geografia

O curso de graduação em Licenciatura em Geografia iniciou suas atividades por meio da Portaria CEFET - Ouro Preto n.º 127, de 26 de maio de 2008, passando pela renovação do reconhecimento de curso pela Portaria MEC n.º 1094, de 24 de dezembro de 2015 (IFMG, 2018d, p. 5).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3210 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade da demanda local tanto no ensino quanto em possibilidades de consultorias empresariais relacionadas ao meio ambiente e também em sistemas de informações geográficas (IFMG, 2018d, p. 5, 13).

4.5.6 *Campus* São João Evangelista – Licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática

Nesta subseção, serão apresentados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática do *Campus São João Evangelista*.

4.5.6.1 Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas iniciou suas atividades por meio da Portaria n.º 1.072, de 03 de outubro de 2018, e ainda não foi submetido a processo de reconhecimento (IFMG, 2022a, p. 5).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.215 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008. Houve a realização de uma pesquisa na região da cidade em que 8% dos entrevistados citaram o interesse no curso de ciências biológicas e perspectivas de trabalhos tanto na área docente quanto na prestação de serviços ambientais (IFMG, 2022a, p. 5, p. 14-15).

4.5.6.2 Licenciatura em Matemática

O curso de graduação em Licenciatura em Matemática iniciou suas atividades por meio da Portaria n.º 173, de 04 de março de 2011, reconhecido pela Portaria n.º 699, de 01 de outubro de 2014 (IFMG, 2022d, p. 5).

Apresenta 40 vagas anuais, no turno noturno, organizado em 8 semestres e carga horária de 3.315 horas. Como justificativa da sua existência, o Projeto Pedagógico de Curso cita a necessidade de percentuais de formação de professores na Lei n.º 11.892/2008, resultados ruins em avaliações internacionais no campo da matemática e falta de formação adequada aos docentes de matemática (IFMG, 2022d, p. 5, 13-15).

4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES NA ESCOLHA DAS CATEGORIAS DE RESERVA DE VAGAS PARA O VESTIBULAR IFMG

No processo de escolha de qual categoria o aluno que cursou integralmente o ensino médio em escola pública pode optar, alguns inconvenientes podem ser citados. Um deles é o entendimento dos códigos (L1, L2, L5...) descritos no edital no ato de realização de inscrição.

Assim, como ilustrado na Figura 11, observou-se o fato da presença apenas dos códigos, sem detalhamento específico, na página da inscrição, o que pode incorrer em dúvidas ao candidato em efetuar a sua escolha, ou mesmo fazê-la de modo errado.

Como forma de registro, na tentativa da melhoria na explicação destes códigos, foram feitos materiais publicitários escritos e vídeos que auxiliam no entendimento desta codificação. Porém, até o ano de 2023, não foi inserido acesso direto a estes sites no momento da realização da inscrição.

No final de 2023, foi atualizada a lista de códigos para identificação das cotas. O detalhamento está no item 1.6.

Figura 11 - Exemplo de inscrição do vestibular para ingresso no ano de 2018

1º PASSO 2º PASSO 3º PASSO 4º PASSO 5º PASSO 6º PASSO

* Campos de preenchimento obrigatório
Para agilizar os processos, preencha corretamente os campos abaixo.

DADOS DA VAGA

Curso *
103 - Cursos Integrados - Técnico em Manutenção Automotiva

Especialidade *
-- Seleção --
07 - AMPLA CONCORRÊNCIA
01 - L1
02 - L2
03 - L5
04 - L6

Vaga *
-- Seleção --

concurso@fundep.ufmg.br Contato

Fonte: acervo do autor, retirado do site da Fundep no ano de 2018 para inscrição do vestibular

Nesta seção, foram apresentados os cursos de graduação em licenciaturas do IFMG e as dificuldades na identificação dos códigos para inscrição no vestibular.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo geral estudar aspectos do processo de evasão e concluintes apresentando um recorte para características de cor/étnico-racial em estudantes dos cursos de licenciatura dos IF. O aprofundamento qualitativo desta pesquisa foi realizado por meio da escolha dos cursos de graduação em licenciatura, contextualizados de maneira mais abrangente no IFMG, contribuindo para alicerçar o objetivo final, que é o estudo das licenciaturas do IFMG-BambuÍ.

O conceito geral desta perspectiva foi o estabelecimento dialético entre panoramas mais abrangentes, estabelecidos pela aquisição de dados nacionais, no contexto do IFMG, e de Bambuí, para subsidiar aproximações e/ou diferenciações sobre estas características.

A pesquisa baseou-se em estudar o arcabouço bibliográfico disponível para implementação da Lei de Cotas no Brasil, caracterização da construção social da raça no Brasil, legislação educacional para implantação de cursos de graduação na RFEPCCT e estatísticas vinculadas à evasão e concluintes de cursos de graduação.

A parte documental vem da análise dos microdados fornecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tratados em formas de gráficos e tabelas, para facilitar a análise crítica do material.

5.1 ABORDAGEM QUANTI-QUALITATIVA DA PESQUISA

A ação de compreender e interpretar os dados relativos à evasão e concluintes de alunos de licenciatura do IFMG-*Campus* Bambuí pretende contribuir para fornecer dados e interpretações sobre este fenômeno para o próprio *campus* e também para um possível maior alcance em cidades com características parecidas.

De acordo com Augusto Nivaldo Triviños (1987), esta pesquisa possui características de pesquisa qualitativa, com aplicação de sistematizações e organização com proximidade de pesquisas quantitativas, apresentando-se como estudo bibliográfico e documental. Os dados analisados foram obtidos em fontes primárias para três universos de pesquisa: o primeiro, um cenário mais amplo em que foi caracterizado o comportamento geral dos IF; o segundo, representando características regionais da pesquisa simbolizado pelo conjunto do IFMG, levando em consideração dados dos seus dezoito *campi* presentes em várias regiões de Minas Gerais; e o terceiro, nosso objetivo específico que foi o estudo do IFMG-*Campus* Bambuí. Este

tipo de método permite criar análises com possibilidades de generalização e diálogo com estudos nas áreas de desigualdade sociorracial. Contribui, também, para estratificar por quais tipos de cursos determinados grupos sociais apresentam maior frequência, e também diferenças entre evasão e conclusão para estes grupos.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para aquisição de embasamento teórico para suportar as questões desta tese, aplicadas ao materialismo histórico e dialético, o estudo crítico da tramitação da Lei de Cotas tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, os aspectos da construção social da raça pela sociedade brasileira, e considerações teóricas sobre evasão e pesquisas relacionadas, para permitir aproximações e divergências com os resultados encontrados. A escolha da pesquisa bibliográfica segue apoiada pela definição de Antônio Joaquim Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes de temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos

A importância da utilização da análise documental, para esta pesquisa, pode ser suportada pelo trabalho de Menga Lüdke e Marli André (1986, p.38), que afirmaram ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois apresenta estabilidade de informação, custo baixo e pode disponibilizar uma quantidade generosa de informações. Outro autor que contribui com este trabalho é André Cellard (2012, p.295), que considera ser a análise documental um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência do conjunto de interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação medida.

Em contraposição às vantagens da análise documental, podemos citar as dificuldades com a sistematização e obtenção dos dados primários do documento, o fato de o pesquisador não ter controle, domínio ou possibilidade de verificação dos dados, a possibilidade de erros estarem presentes no material¹⁰⁰ e desafios de se relacionar as teorias para suportar a interpretação de resultados.

Complementando a discussão sobre a pesquisa qualitativa referente à categoria de sujeito, devemos conversar sobre a subjetividade relacionada à escolha da cor/étnico-racial por

¹⁰⁰ Cabe ressaltar que os dados que foram utilizados na pesquisa são submetidos a escrutínio de servidores do Ministério da Educação, pois estão diretamente relacionados a envio de verbas para as instituições.

parte do aluno. Márcia Fraser e Sônia Gondim (2004) afirmam que o subjetivo é o que se passa na mente, de forma consciente e inconsciente do sujeito pesquisado, e, no campo intersubjetivo, refere-se ao conjunto de regras e normas que auxiliam no compartilhamento de posições de determinada sociedade. Este trabalho, apesar de não fazer pesquisa de campo sobre questões relativas a esta escolha individual, tenta contribuir com as reflexões relativas à construção social da raça no Brasil e busca, nos resultados, discutir temas pouco debatidos, como fenômeno da não declaração, procurando desmistificar as relações de preconceitos sobre negros no ensino de graduação.

A explicação da forma como o questionário foi aplicado no IFMG está detalhada no Item 4.3, baseando-se inteiramente na escolha individual do discente. Podemos, também, considerar que a implementação das comissões de heteroidentificação (discutidas no item 1) tenha contribuído para auxiliar na admissão ou contestação desta característica fenotípica.

5.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A ESCOLHA DO IFMG-CAMPUS BAMBUÍ COMO CAMPO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

A escolha do IFMG - *Campus* Bambuí para a pesquisa veio do interesse em estudar o comportamento dos cursos de licenciatura presencial pública em uma cidade de pequeno porte no interior de Minas Gerais. Este estudo teve como objetivo verificar diferenças de comportamento e analisar se os indicadores de evasão e concluintes divergem dos panoramas nacionais e da instituição IFMG.

Ressalta-se o fato de que os cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas foram os primeiros cursos públicos na modalidade presencial fornecidos na Mesorregião Oeste de Minas, iniciados no ano de 2008, juntamente com a criação da Lei dos Institutos Federais (Lei n.º 11.892/2008).

Este estudo de evasão e concluintes nos cursos de licenciatura traz vínculo direto com a política nacional de formação de professores associada à Meta 15 PNE (2014-2024), conforme já se refletiu sobre a dificuldade em cumprir os objetivos no item 3.1.2 deste trabalho:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014b, Meta 15).

Contextualizando o vínculo da pesquisa aos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), temos que este estudo obedece à temática da Educação e contextualiza-se na linha II, Processos Educacionais e seus Fundamentos, pois estabelece um estudo sobre características sócio-históricas na oferta de cursos de licenciatura, e relações com oferta de educação pública no interior de Minas Gerais. Além disso, mensura características importantes de evasão e conclusão para alcance das meta 15 do PNE período 2014-2022.

5.2.1 Dados Gerais dos Institutos Federais – Cenário I

A RFEPCT é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Colégio Pedro II, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram organizados por meio da Lei n.º 11.892, do dia 29 de dezembro de 2008, encampando antigas escolas agrotécnicas federais, da maioria dos CEFET¹⁰¹ e escolas técnicas isoladas. Dentre suas finalidades estão os objetivos de fornecer educação profissional e tecnológica de qualidade, desenvolver atividades de extensão e pesquisa nas regiões no interior do país, contribuir com os arranjos produtivos locais e atender à formação de mão de obra local e nacional (Brasil, 2008).

No ano de 2023, os Institutos Federais corresponderam a 95% das matrículas registradas para RFEPCT¹⁰², representaram 603 unidades, 12.018 cursos, 1.630.396 matrículas, 1.392.623 vagas, 709.736 concluintes e 950.055 ingressantes (PNP, 2023). A Figura 1 ilustra a distribuição da RFEPCT com os IF localizados em verde. Dentre os cursos ofertados, encontra-se desde Formação Inicial e Continuada (FIC), de pequena duração, até o nível de doutoramento.

Para organização dos indicadores e perspectivas relacionadas a todos os IF, foram compilados os dados de todos os alunos, cursos e instituições pertencentes à RFEPCT, disponíveis no Quadro 14 e na Figura 12.

¹⁰¹ Apenas o CEFET-MG e o CEFET-RJ optaram por não aderir à transformação em Institutos Federais (IF), almejando, em vez disso, a transição para a categoria de universidades tecnológicas.

¹⁰² Os dados das Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná não estão disponíveis na plataforma, apesar de comporem a RFEPCT.

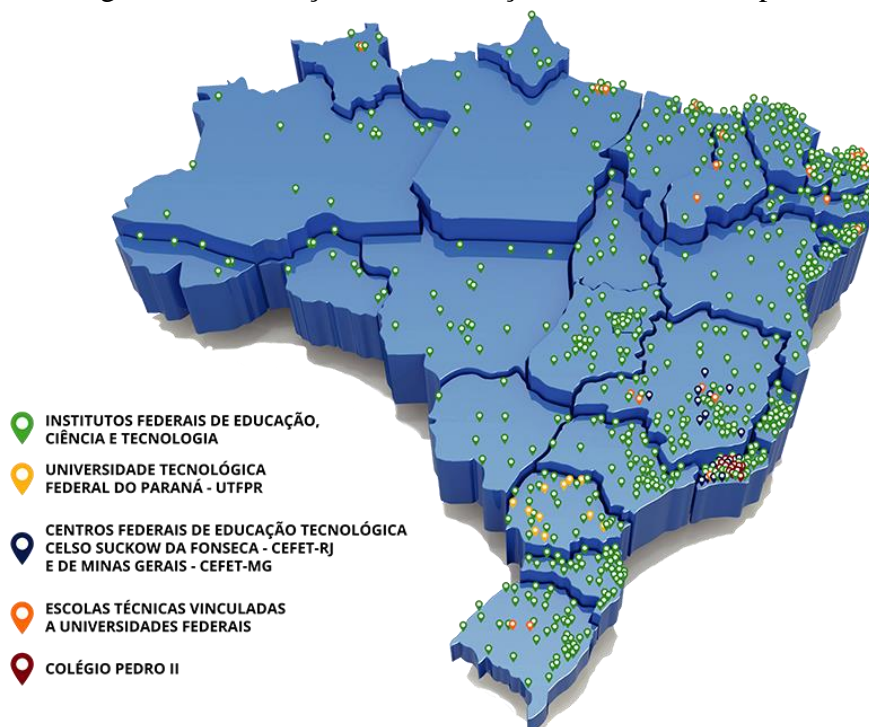
O Quadro 14 apresenta os dados referentes aos IF para o ano de 2023. A divisão entre os dados gerais, que incluíram todos os tipos de cursos, ensino presencial e EaD, serviu para identificar a dimensão da Instituição na sua totalidade. Além disso, suas subdivisões em ensino presencial, graduação e licenciatura foram utilizadas para uma análise mais detalhada da distribuição, focando especialmente no ensino presencial e na graduação em licenciatura.

Quadro 14 - Apresentação de dados Gerais dos IF para o ano de 2023

Ano 2023	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Geral (presencial e EaD)	603	12.018	1.630.396	950.055	709.736	1.392.623	2.435.266
Modalidade Presencial	598	10.127	853.351	280.121	156.484	311.061	1.062.792
Graduação Presencial	496	2.412	301.947	68.607	22.145	75.970	382.252
Licenciatura Presencial	327	784	88.281	19.398	6.528	23.731	87.842

Fonte: PNP (2023)

Figura 12 - Ilustração da distribuição da RFEPCT no país



Fonte: MEC (2019)

Estes dados iniciais contribuem para o leitor ter uma noção da capilaridade dos IF no ano de 2023, compostos por instituições em níveis diferentes de maturidade, porém com resultados expressivos de atendimento à sociedade. As unidades somam 603, com predominância na oferta de cursos na modalidade presencial.

Dentro das unidades presenciais, 54% oferecem cursos de licenciatura, e 83%, algum curso de graduação. As licenciaturas preencheram 82% das vagas, e a graduação, 90%. Em

relação a concluintes, em dados gerais, o IFMG totaliza 22,1 mil alunos de graduação, com 6,5 mil professores concluintes no ano de 2023.

O objetivo de estabelecer este padrão nacional foi para se ter uma visão macro da estrutura dos IF. Assim, não seria possível, neste trabalho, detalhar os nomes de todos os cursos ou efetuar uma discussão mais aprofundada sobre toda a história dos cursos e instituições relacionadas. Destinamos maiores detalhes à descrição do IFMG e, mais especificamente, do *Campus Bambuí*.

Uma análise possibilitada pela Figura 12 é que existe um adensamento de unidades no litoral do País e nas regiões mais populosas; porém, pode-se verificar também o atendimento em várias regiões do interior do Brasil.

5.2.2 Dados Gerais - Instituto Federal de Minas Gerais – Cenário II

O IFMG foi apresentado no item 4.2 com maior detalhamento, e serão apresentados, neste item, dados gerais e informações para contextualização da pesquisa, disponíveis no Quadro 15 na Figura 13.

Quadro 15 - Apresentação de dados Gerais do IFMG para o ano de 2023

Ano 2023	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Geral	18	271	44.374	29.125	26.045	30.351	52.453
Modalidade Presencial	18	197	20.673	6.029	3.906	6.896	23.421
Graduação Presencial	17	67	8.889	1.851	781	2.208	8.658
Licenciatura Presencial	6	12	1.100	225	100	440	723

Fonte: PNP (2023)

No IFMG, a porcentagem de unidades que oferecem licenciatura foi de 33%. As licenciaturas preencheram 51% das vagas e, na graduação, 84%. Em relação a concluintes, em dados gerais, o IFMG contribuiu com 572 alunos de graduação e 91 professores concluintes no ano de 2023.

Figura 13 - Ilustração da distribuição do IFMG em Minas Gerais



Fonte: IFMG (2020a)

5.2.3 Dados Gerais do Instituto Federal de Minas Gerais- *Campus* Bambuí – Cenário III

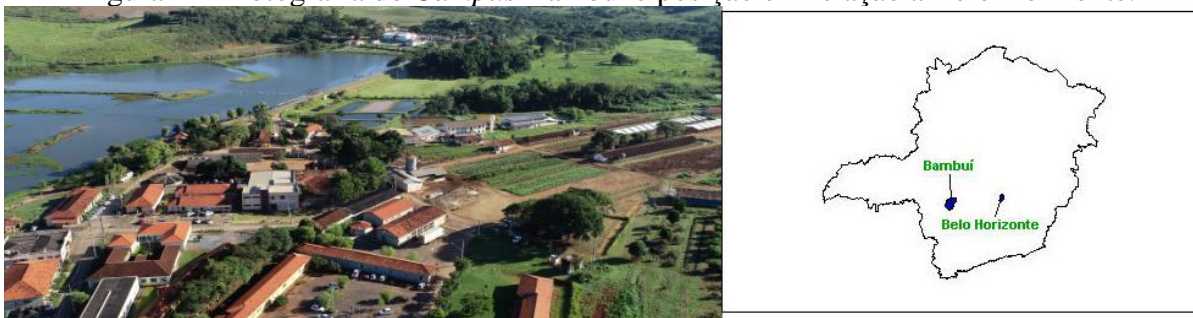
O IFMG- *Campus* Bambuí pode ser analisado de forma geral por meio do Quadro 16 e pela ilustração da Figura 14.

Quadro 16 - Apresentação de dados Gerais do IFMG- *Campus* Bambuí para o ano de 2023

Ano 2023	Unidades	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Geral	1	30	4.661	2.903	2.637	3.044	6.023
Modalidade Presencial	1	25	2.284	674	388	815	2.544
Graduação Presencial	1	10	1.412	277	133	394	1.923
Licenciatura Presencial	1	3	218	50	19	120	244

Fonte: Dados PNP (2023)

A Figura 14 permite identificar um panorama do *campus* Bambuí e a posição relativa da capital mineira.

Figura 14 - Fotografia do *Campus* Bambuí e posição em relação a Belo Horizonte.

Fonte: Adaptado IFMG (2020a)

No IFMG - Bambuí, a porcentagem de licenciaturas em relação à graduação foi de 30%. As licenciaturas preencheram 41% das vagas e, na graduação, 94%. No que se refere a concluintes, em dados gerais, o IFMG contribuiu com 133 alunos de graduação e 19 professores concluintes em 2023.

5.3 TRATAMENTO E OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A análise documental com abordagem quantitativa foi realizada por meio de pesquisa de dados primários na Plataforma Nilo Peçanha, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), no período de 2017 até 2023. A partir da compilação dos dados de matrículas, aplicaram-se os filtros necessários para identificação e caracterização da pesquisa.

A obtenção de dados foi feita diretamente da Plataforma Nilo Peçanha por meio do sistema de aquisição pelo método de importação direta¹⁰³. Um programa de planilha eletrônica foi utilizado para geração de gráficos.

A Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹⁰⁴ foi criada em 2018 e se caracteriza por ser um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas da RFEPCT. Reúne informações sobre as unidades que a compõem, os cursos, os corpos docentes, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Essas informações embasam o cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela SETEC, vinculada ao MEC. A PNP é alimentada pela Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas (REVALIDE), a partir da qualificação dos dados coletados, inicialmente, do Sistema Nacional de Informações (SISTEC), Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) e do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI).

No caso de obtenção do panorama geral, foram observados os seguintes parâmetros: Anos de Matrícula (2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023); Cor/Classificação étnico-racial (branca, parda, preta, amarela, indígena e não declarada); Situação do Curso: (matriculados e evadidos); Modalidade do curso (presencial); Estado da Federação (todos os Estados); Tipos de cursos: (qualificação profissional, técnicos, graduação, pós-graduação).

Os dados para análise de evasão acumulada e concluintes acumulados são relacionados ao ano final do ciclo do aluno; assim, o banco de dados difere do de ingressantes. Neste modelo,

¹⁰³ A PNP fornece a partir do ano de 2022 compilação do banco de dados em *PowerBI*.

¹⁰⁴ Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>

utilizamos ano de ingresso de referência (indicado pelo símbolo “°” após o ano¹⁰⁵). Este indicador pode apresentar alunos do ano anterior, pois os cursos padrão de licenciaturas têm duração de 4 anos, porém alguns podem ser constituídos por 7 semestres, e também há casos de obtenção de novo título e transferências, o que pode modificar o ano de referência. Não existe a possibilidade de se fazer um filtro para esta seleção no modelo da PNP. Esta metodologia permite captar formados por transferência, o que não seria possível analisando-se o ciclo inicial de matrícula.

Os parâmetros de ciclos de matrículas (evasão/concluintes) foram: 2014^{o106} -> 2018, 2015^o -> 2019, 2016^o ->2020, 2017^o -> 2021 e 2018^o ->2022. Cor/Classificação étnico-racial (branca, parda, preta, amarela, indígena e não declarada); Situação do Curso: (matriculados, evadidos e concluintes); Modalidade do curso (presencial); Estado da Federação (todos os Estados); Tipos de cursos (licenciatura).

As opções de cor/étnico-raciais são as mesmas definidas na distribuição censitária, exceto pela opção de não declaração, que é validada quando o entrevistado prefere não responder à pergunta, deixando-a sem preenchimento ou pela opção de prefiro não declarar. Ressalta-se que este indicador é pouco expressivo nos dados do Censo, apresentando, no Censo 2010 valores de 36.051 indivíduos, correspondendo a 0,02% da população brasileira¹⁰⁷

Os tipos de cursos e sua breve descrição estão referenciados no Quadro 17. Nota-se a diversidade dos cursos ofertados pelos IF, sendo tanto de pequena duração, para capacitação profissional (FIC ou qualificação profissional), quanto cursos de alta complexidade, como doutorados.

Quadro 17 - Tipos de Cursos* selecionados na pesquisa

Formação Inicial e Continuada -FIC ou Qualificação profissional:	Apresentam-se como cursos de menor duração, podendo variar de 20 a 160 horas, são vocacionados para melhorar a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho.
Técnicos:	Integrados, subsequentes, técnicos para jovens e adultos ou concomitantes.
Graduação:	Licenciaturas, bacharelados e tecnológicos.
Pós-graduação:	Especialização, mestrado tecnológico, mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado.

* Os alunos alocados no ensino médio e fundamental (sem a modalidade técnica) foram excluídos da pesquisa, pois não são foco de oferta dos cursos da RFEPC, bem como apresentam frequência inferior a 0,1% da amostra.

Fonte: O autor (2024)

¹⁰⁵ Com exemplo o ano de referência 2016 é representado por 2016^o

¹⁰⁶ O indicador ° é relacionado ao ano de referência, pois pode conter ingressantes de outro ano, por causa de transferências ou ciclos de cursos diferentes para licenciaturas.

¹⁰⁷ IBGE disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2093#resultado> (IBGE, 2020, Tabela 2093)

A apresentação dos tipos de cursos serve para identificação da pluralidade de tipos formativos que são fornecidos pelos IF.

5.3.1 Fluxograma para obtenção de dados

O primeiro item a ser detectado na pesquisa foi a identificação da condição do aluno no momento de coleta dos dados; esta condição pode ser de matriculado, evadido ou concluinte.

Os alunos ingressam com três informações essenciais; a data de matrícula, a data de início de ciclo de matrícula¹⁰⁸ e a data final de ciclo, que se refere à data prevista para o término do curso de acordo com a duração proposta em seu projeto pedagógico.

Os matriculados são alunos que apresentam matrícula validada pelo sistema e podem estar aptos a receber verbas da SETEC.

Os alunos evadidos podem apresentar as seguintes condições de vínculo: abandono, quando o discente não comunicou a desistência à secretaria, caso recorrente de aluno que não realizou matrícula nos prazos determinados pelo calendário acadêmico; o desligamento, que ocorre quando o estudante notifica à secretaria que solicitou a saída da Instituição; transferência externa, que acontece quando o aluno solicita a saída para outra instituição; e transferência interna, quando o estudante transfere para outro curso no mesmo *campus*.

Neste método utilizado para avaliação de concluintes, transferências internas e externas são captadas, pois a referência principal é o ciclo final de matrícula, o que contribui para captação total dos alunos.

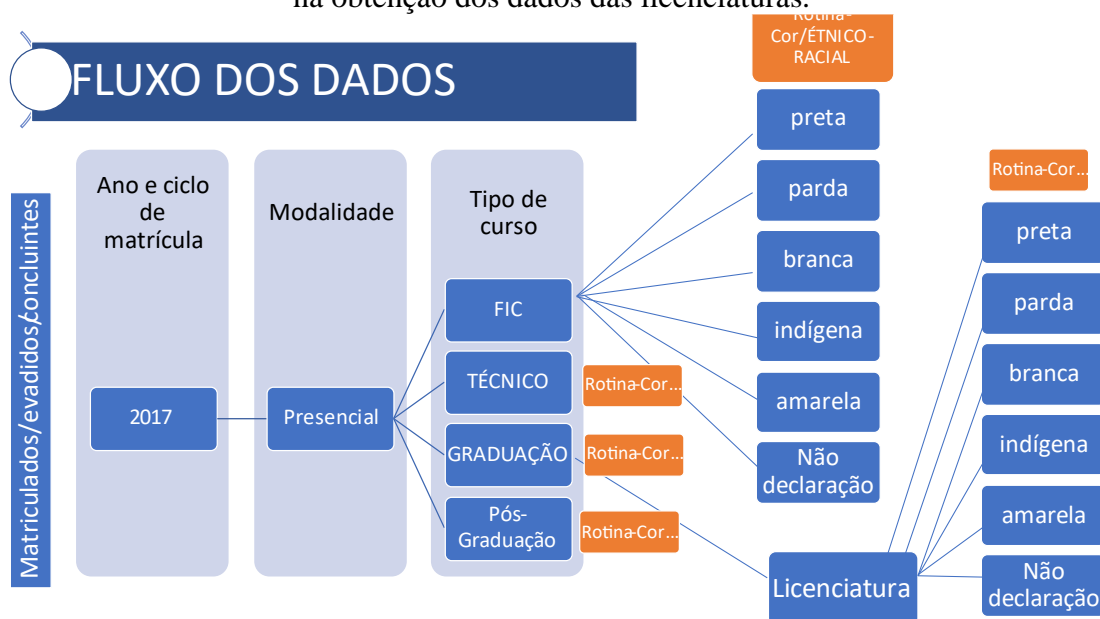
Concluintes são alunos que finalizaram todas as disciplinas e estão aptos a serem certificados como diplomados.

Após estas definições é possível visualmente, verificar o mecanismo para obtenção dos dados da pesquisa por meio do fluxograma (Figura 15), para o ano de 2017 e modalidade de curso presencial.

Após tecer as considerações para o desenvolvimento da pesquisa, serão apresentadas as análises e a tabulação dos dados dos três cenários propostos: Cenário I – Panorama da RFEPCT; Cenário II – Panorama do IFMG; Cenário III – Estudo do IFMG-*Campus* Bambuí.

¹⁰⁸ O ciclo de matrícula consiste na referência a qual turma ele está vinculado e conseqüentemente qual matriz pedagógica está inserido

Figura 15 - Fluxograma para obtenção dos dados (2017) da pesquisa cenários diversos, ênfase na obtenção dos dados das licenciaturas.



Fonte: O autor (2024)

Este fluxograma pretende fazer uma explicação visual dos processos de seleção da pesquisa. Após a explicação da metodologia, será apresentado os resultados da pesquisa para os Cenários I (IF – nacional), II (IFMG) e III (IFMG-Bambuí).

6 CENÁRIO I: PANORAMA DOS IF A NÍVEL NACIONAL

Começaremos a apresentar os resultados obtidos a partir do cenário nacional compondo toda a estrutura dos IF, para, posteriormente, serem feitas as aproximações possíveis para o Cenário II e o Cenário III.

Primeiramente, serão apresentadas análises gerais de quais tipos de cursos são ofertados, se os indicadores legais¹⁰⁹ estão sendo atendidos e como se encontra a distribuição de cor/étnico-racial de ingressantes em todos os tipos de cursos presenciais, para cursos de graduação e, por fim, as licenciaturas.

A segunda parte será destinada à análise de evasão anual de curso para todos os matriculados na graduação, e a sua comparação com indicadores das licenciaturas.

A terceira parte será um estudo focado na evasão acumulada e concluintes acumulados das licenciaturas, tanto para os IF quanto para o IFMG e IFMG-BambuÍ. O período analisado será de cinco anos, para os ciclos: 2014° -> 2018, 2015° -> 2019, 2016° ->2020, 2017° -> 2021 e 2018° ->2022¹¹⁰.

6.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO NOS IF A NÍVEL NACIONAL (PERÍODO 2017-2023)

Esta primeira parte do trabalho tem como objetivo detalhar características gerais dos IF, bem como verificar se a legislação está sendo atendida. As condições são: I) A Lei n.º 11.982/2008 determina a destinação de 50% das vagas para cursos técnicos (Formação Técnica) e 20% para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica (Formação de Professores) (Brasil, 2008c); II) O Decreto n.º 5.840/2006 definiu que 10% da oferta de vagas da RFEPCCT fossem destinadas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2006).

No caso do atendimento à legislação vigente, os alunos são computados de modo global e não existem restrições relacionadas ao ano de matrícula, sendo contabilizados todos os alunos matriculados, na modalidade presencial e também a distância. A contabilidade de alunos

¹⁰⁹ Lei 11.982/2008 e no Decreto n.º 5.840/2006

¹¹⁰ O indicador ° é relacionado ao ano referência, pois pode conter ingressantes de outro ano, por causa de transferências ou ciclos de cursos diferentes para licenciaturas.

é baseada no critério único de que, para serem incluídos, devem ter realizado pelo menos o registro de matrícula no ano em curso, excluindo-se as evasões.

Os dados para contabilidade destes indicadores não são exatamente o número de matriculados em cada tipo de curso. A RFEPCT apresenta um parâmetro metodológico denominado matrículas-equivalentes (MEq)¹¹¹, cuja distribuição para os IF está apresentada na Tabela 1 e no Gráfico 1.

Tabela 1 - Distribuição de matrículas-equivalentes nos IF

DADOS:DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS EQUIVALENTES- ANÁLISE NACIONAL - IF						
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL E EaD						
Ano	PROEJA		TÉCNICO		FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
2017	19.798,09	2,4	516.194,52	63,3	94.428,07	13,4
2018	19.905,49	2,1	522.539,10	57,2	104.211,30	15,2
2019	19.212,26	2,2	539.095,90	60,9	116.257,70	14,6
2020	19.399,63	2,4	519.845,43	62,4	115.927,28	13,7
2021	17.791,72	1,9	502.652,91	52,3	128.350,85	15,7
2022	20.593,77	2,1	528.596,22	53,1	132.865,69	14,9
2023	22.030,76	2,2	510.323,36	51,4	151.270,39	15,2

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A análise dos dados demonstrou que existe o atendimento legal para a formação de cursos técnicos, no período 2017-2023, com valores superiores a 50%. No caso de formação de professores, existiu um aumento de 13,4% (2017) para 15,2% (2023), porém ainda não atende aos requisitos da Lei n.º 11.982/2008 (20%). No caso do PROEJA, infelizmente, os valores encontrados (próximos a 2%), mostram-se inferiores ao normativo legal do Decreto n.º 5.840/2006 (10%).

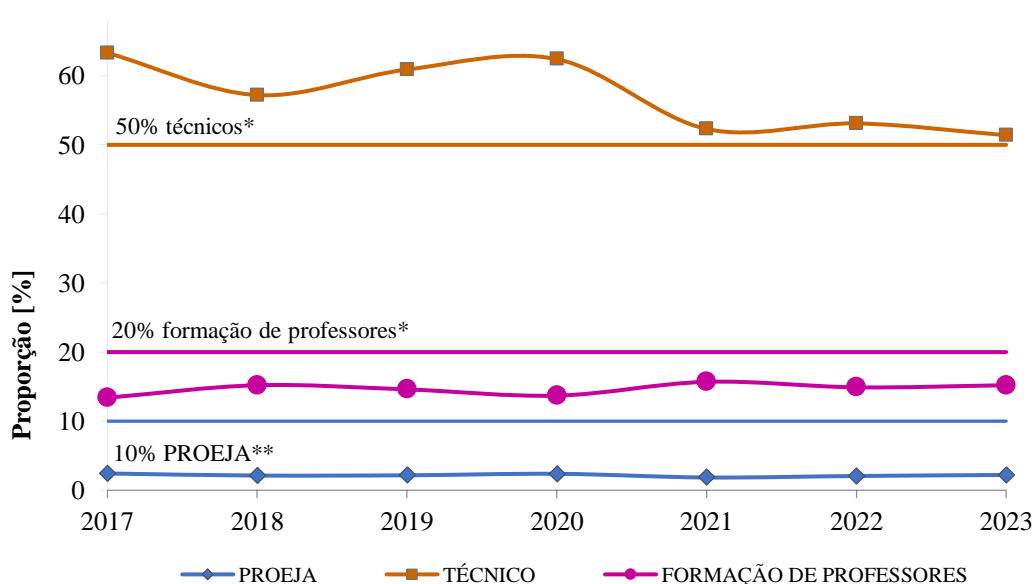
Uma dúvida que pode ocorrer no leitor é se os parâmetros estabelecidos devem ser cumpridos pela instituição de forma geral ou cada unidade deve respeitar estes valores, contribuindo para a obtenção do resultado geral. Como exemplo desta dúvida, um *campus* que apresenta vocação natural e demanda para fornecer apenas cursos de bacharelado estaria cumprindo a legislação caso a instituição à qual ele pertence possua o limite estabelecido pela

¹¹¹ Matrículas-equivalentes levam em consideração um indicador de fator de esforço de curso (diretamente relacionado a quantidade de atividades em laboratórios) e para cursos de qualificação, o valor referente ao aluno é relacionado a duração do curso FIC como parâmetro base de 800 horas. Como exemplo, um aluno matriculado em curso de FIC de duração de 200 horas representa para fins de contabilização 0,25 aluno-equivalente (200horas/800horas). O indicador foi regulamentado pela Portaria N° 51, de 21 de novembro de 2018.

lei? Ainda não existe referência legal sobre a questão, e o tema apresenta discussão dentro do IFMG.

Evidenciando foco nos cursos presenciais e no intuito de verificar a distribuição de matrículas por tipo de curso, foram tabulados os dados de matrículas entre os anos de 2017 e 2023, com a amostra quantificada variando entre 700 e 800 mil alunos por ano (Tabela 2 e Gráfico 2). Neste caso, foi utilizado o critério de matrícula individual, e não o de matrícula equivalente.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas-equivalentes nos IF



*Lei 11.982/2008 ** Decreto n.º 5.840/2006
Fonte: PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

Nesta composição, analisando o período apresentado, a ordem de representatividade foi de técnicos, graduação, FIC e menor quantidade de alunos na pós-graduação. Os dados permitiram identificar a diminuição de matrículas devido à pandemia de COVID-19, em que o total de estudantes matriculados na modalidade presencial passou de 780,3 mil (ano 2019-Tabela 2, Total) para 719,5 mil (ano 2020-Tabela 2, Total), uma redução de aproximadamente 60 mil alunos¹¹².

Mesmo apresentando aumento de 7,72% (56 mil matrículas) no ano de 2021 (Tabela 2, última coluna), o quantitativo de matrículas foi recuperado somente em 2022, registrando-se 840,6 mil matrículas.

¹¹² Esta redução pode ser vista do ponto de vista gráfico, pela linha rosa tracejada no Gráfico 2 (eixo secundário).

Tabela 2 - Distribuição quantitativa de alunos dos IF por tipo de curso, análise nacional para todos os tipos de cor /étnico racial.

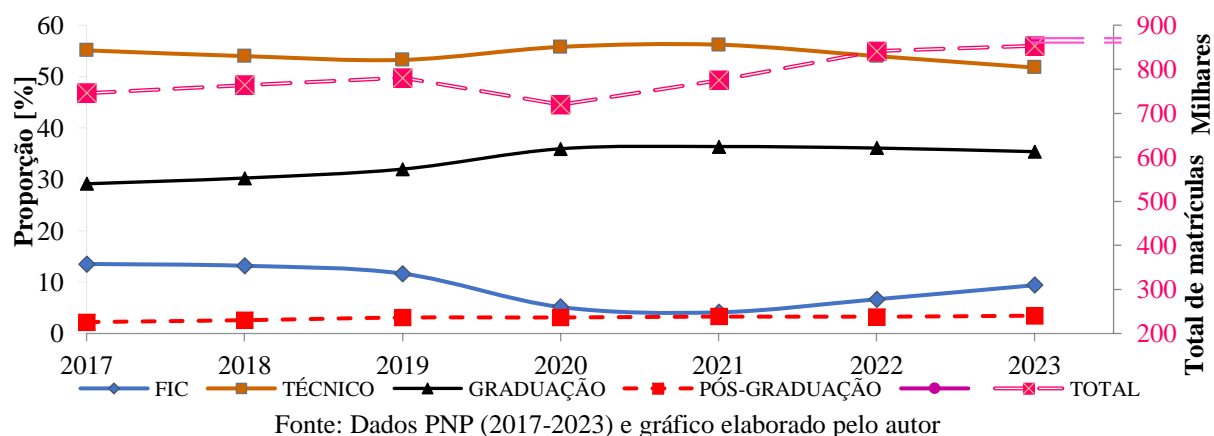
DADOS: DISTRIBUIÇÃO DE TIPOS DE CURSOS - ANÁLISE: IF (NACIONAL)										
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL										
Ano	FIC		TÉCNICO		GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%]
2017	100.995	13,54	411.094	55,10	217.354	29,13	16.607	2,23	746.050	-
2018	100.694	13,17	412.610	53,98	231.216	30,25	19.790	2,59	764.310	2,45
2019	90.942	11,65	415.513	53,25	249.671	31,99	24.224	3,10	780.350	2,10
2020	37.066	5,15	401.324	55,77	258.713	35,95	22.461	3,12	719.564	-7,79
2021	31.954	4,12	435.627	56,20	282.010	36,38	25.529	3,29	775.120	7,72
2022	56.020	6,66	453.804	53,98	303.368	36,09	27.484	3,27	840.676	8,46
2023	80.195	9,40	441.573	51,75	301.947	35,39	29.581	3,47	853.296	1,50

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Analisando com maior detalhe as matrículas no período 2019-2020, houve perda de 53,9 mil alunos FIC, o que correspondeu a 41%. Nos cursos técnicos, reduziram-se 3,7% (-14 mil alunos), e, nos cursos de graduação, houve aumento de 9% (9 mil alunos). A diminuição no número de alunos nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) resultou no aumento da porcentagem de participação dos cursos técnicos e de graduação no total. Isso é evidenciado pelo crescimento da participação de 53,2% para 55,7% nos cursos técnicos e de, 31,9% para 35,9%, nos cursos de graduação, de 2019 para 2020.

O aumento de matriculados em curso de graduação pode estar relacionado ao aumento de retenção e diminuição de evasão, pois, neste período, adotou-se o ensino emergencial remoto, em que o aluno não necessitava ir presencialmente à escola.

Gráfico 2 - Distribuição quantitativa de alunos dos IF por tipo de curso, análise nacional para todos os tipos de cor /étnico racial.



No que se refere à pós-graduação, houve uma diminuição de 2 mil alunos (9%) no período de 2019-2020, recuperando-se no ano de 2021 (25,5 mil alunos).

6.2 ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NOS IF (2017-2023)

A Lei de Cotas prevê que a distribuição da reserva de vagas seja relacionada à composição da população brasileira de negros e indígenas de cada Estado da federação¹¹³. Esta medida foi importante para preservar características estaduais que o país apresenta em relação à distribuição da população.

A distribuição censitária em nível nacional, no ano de 2010, incidiu na seguinte composição¹¹⁴: branca, 47,51% (90.621.281); parda, 43,42% (82.820.452); preta, 7,52% (14.351.162); amarela, 1,10% (2.105.353); indígena, 0,43% (824.501); e não declarados, 0,02% (36.051) (IBGE, 2010a).

Como este trabalho avança no ano de 2022, data do último Censo, os gráficos também apresentam a atualização da distribuição: parda, 45,34% (92.083.286); branca, 43,46% (88.252.121); preta, 10,17% (20.656.458); amarela, 0,42% (850.130); indígena, 0,60% (1.227.642); e não declarados 0,0005% (11.119) (IBGE, 2023).

Analisando a atualização censitária de 2010 a 2022, nota-se que houve um aumento na proporção da população autodeclarada como parda, que, agora, representa 45,34%. Observou-se também um crescimento na população identificada como preta, atingindo 10,17%, enquanto se notou uma diminuição na população branca, que agora, compõe 46,46% do total.

Em proporção, houve uma diminuição sensível da população amarela no país, de 1,10% para 0,42%, e aumento da população indígena, 0,43% para 0,60%.

Os dados obtidos nos IF foram avaliados, nesta seção, em nível nacional e na modalidade presencial. Com o objetivo de caracterizar o aspecto nacional da análise, primeiramente, efetuou-se a distribuição para todos os cursos e, posteriormente, para o foco da análise: cursos de graduação¹¹⁵ e licenciatura na modalidade presencial. Os dados de distribuição por cor/étnico-racial, para todos os cursos disponíveis nos IF, na modalidade presencial, estão apresentados na Tabela 3, e sua análise visual, no Gráfico 3.

¹¹³ A distribuição é feita de acordo com o último Censo disponível.

¹¹⁴ A composição proposta no Censo é relacionada ao conjunto de toda a população, não necessariamente a apenas estudantes.

¹¹⁵ Cursos de graduação abarcam a soma de bacharelados, licenciaturas e tecnologia.

Para facilitar a comparação dos resultados, no Gráfico 3, os valores correspondentes à distribuição censitária do ano de 2010, que embasaram a Lei de Cotas, foram representados como retas contínuas ao longo dos anos para as cores branca, parda e preta. Os indígenas e amarelos, cujos valores variam entre 0,44% e 1,10%, foram representados em uma única linha contínua, já que, se fossem simbolizados por duas linhas separadas, elas se sobreporiam. A atualização das curvas, para os dados de 2022, foi reajustada apenas no período 2022-2023.

Tabela 3 – Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos dos IF

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IF (NACIONAL)														
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	73.216	25,83	87.649	30,92	19.358	6,83	1.281	0,45	2.477	0,87	99.488	35,10	283.469	-
2018	68.950	23,14	103.865	34,85	25.036	8,40	1.977	0,66	4.000	1,34	94.202	31,61	298.030	5,14
2019	84.025	27,83	114.678	37,99	26.378	8,74	1.688	0,56	3.064	1,01	72.056	23,87	301.889	1,29
2020	67.076	33,36	85.910	42,73	18.543	9,22	1.322	0,66	2.220	1,10	25.999	12,93	201.070	-33,40
2021	69.916	32,49	87.694	40,75	19.980	9,28	1.166	0,54	2.388	1,11	34.075	15,83	215.219	7,04
2022	78.372	31,59	95.300	38,41	22.458	9,05	1.612	0,65	2.193	0,88	48.186	19,42	248.121	15,29
2023	94.663	33,94	109.126	39,13	26.801	9,61	2.094	0,75	2.273	0,81	43.946	15,76	278.903	12,41
Σ/ Média cor/ét.	536.218	29,35	684.222	37,46	158.554	8,68	11.140	0,61	18.615	1,02	417.952	22,88	1.826.701	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A linha traço longo rosa (Gráfico 3, total eixo secundário) representa o total de alunos matriculados por ano, sendo importante para verificação do comportamento de aumento ou diminuição de matrículas.

Observou-se que o número de discentes autodeclarados amarelos, período 2017->2021, variou entre 0,87% e 1,34%, próximo da sua distribuição populacional, condizente com os valores do Censo 2010, que foi de 1,1%. No período 2022->2023, os valores estão em, aproximadamente, 0,8%, superiores aos do Censo 2022, que totalizaram 0,42%.

O número de alunos indígenas revelou valores superiores aos da média da população, com diferenças positivas de aproximadamente 0,2% nos anos de 2018 e 2020. Nos demais anos estudados, os valores ficaram em linha com o Censo 2022 (0,60%).

Os dados da população que não se declarou em nenhuma das opções de cor/étnico-racial apresentaram tendência de diminuição, de 35,10% (Tabela 3, ano 2017) para 15,76% (Tabela 3, ano 2023). Esta diminuição pode estar relacionada ao aumento do debate do tema de cotas ou conscientização sobre com qual grupo os ingressantes se identificam. Cabe ressaltar que o comportamento de decréscimo contínuo não foi verificado, e os menores valores foram

identificados em 2020 (12,93%), havendo crescimento já nos anos de 2021 (15,83%) e 2022 (19,42%).

A escolha da categoria não declaração, que não é possibilitada pelo Censo, carece de mais estudos e se apresenta importante, pois, sistematicamente, aparece com indicadores superiores a 10% da população de estudantes dos IF.

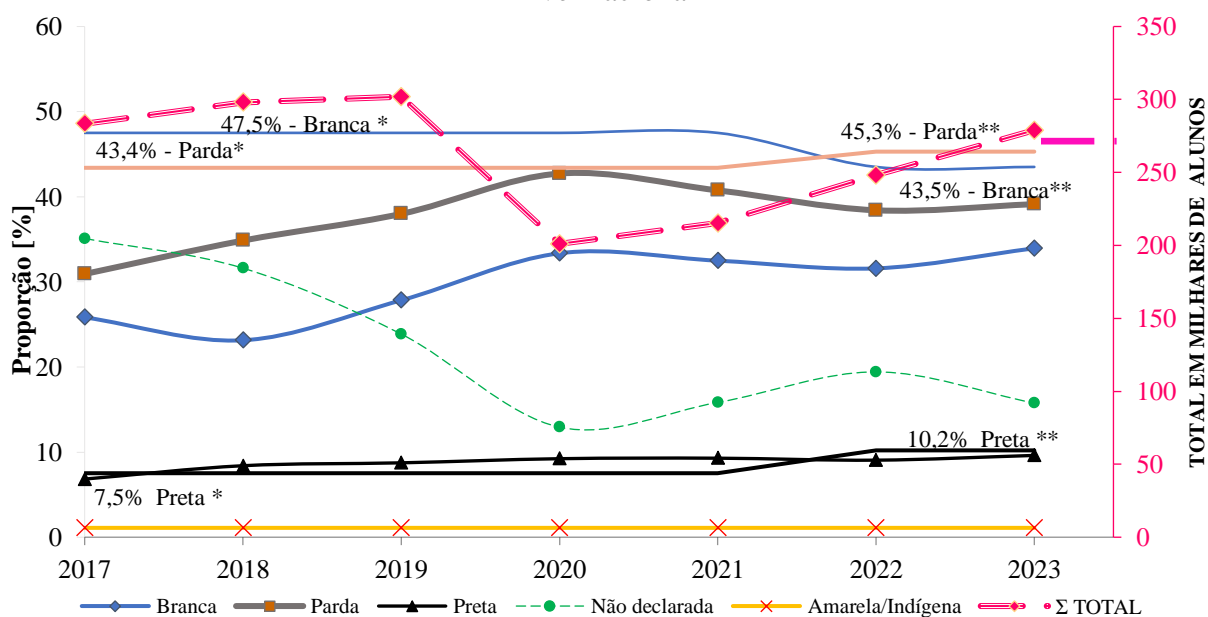
A população parda apresentou aumento na sua proporção de declarações no período, partindo de 30,92%, em 2017, para 39,13% (2023). O máximo alcançado foi de 42,73% no ano de 2020. Os valores são inferiores aos do Censo 2010 (43,42%) e Censo 2022 (45,34%).

Houve aumento no percentual de autodeclaração da população branca de 2017 (25,83%) para 2023 (33,94%). Apesar do aumento, este dado é inferior ao valor comparativo do Censo 2010 (47,5%) e do Censo 2022 (43,46%).

A população preta evidenciou aumento na sua proporção de declarações no período, passando de 6,83% (2017) para 9,61% (2023).

Nos dados gerais, observou-se que, no período analisado, os autodeclarados pretos apresentaram valores aproximadamente iguais aos da distribuição da população (7,52% - 10,17%). No caso da população branca, pode-se afirmar que apenas transferindo grande parte da proporção de não declarados é que ela conseguiria alcançar a distribuição populacional, pois registrou-se uma falta entre 9 – 22%. Para a população parda, houve déficit entre 7 – 13%.

Gráfico 3 - Frequência de cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os cursos a nível nacional



*IBGE-Censo (2010) **IBGE-Censo (2022)

Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

Para sequência do estudo, serão comparados os comportamentos para cursos de graduação e licenciatura dos IF.

Os dados em referentes à distribuição de cor/étnico racial,s para os cursos de graduação disponíveis nos IF e na modalidade presencial, estão relacionados na Tabela 4 e no Gráfico 4.

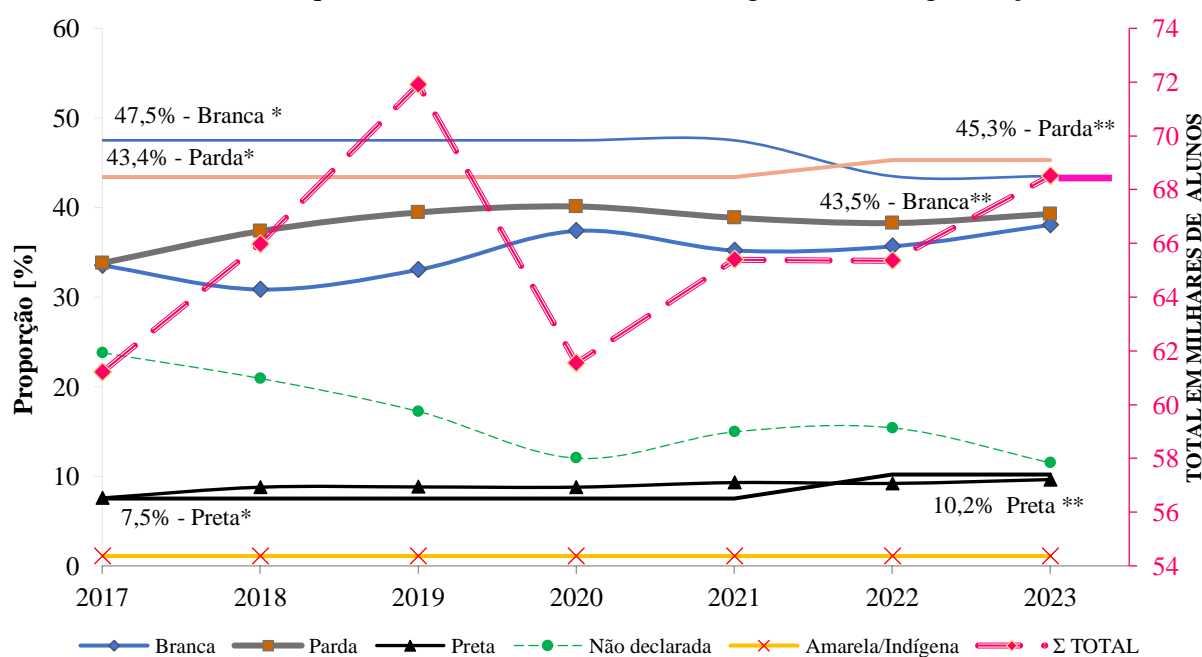
Tabela 4 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IF

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IF (NACIONAL)														
TIPO DE CURSO: GRADUAÇÃO - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	20.531	33,54	20.690	33,80	4.642	7,58	198	0,32	589	0,96	14.563	23,79	61.213	-
2018	20.356	30,85	24.652	37,36	5.796	8,78	291	0,44	1.084	1,64	13.804	20,92	65.983	7,79
2019	23.763	33,05	28.363	39,45	6.337	8,81	296	0,41	744	1,03	12.400	17,25	71.903	8,97
2020	23.009	37,38	24.692	40,12	5.410	8,79	309	0,50	729	1,18	7.399	12,02	61.548	-14,40
2021	23.025	35,21	25.414	38,86	6.082	9,30	278	0,43	816	1,25	9.783	14,96	65.398	6,26
2022	23.307	35,66	25.010	38,27	6.019	9,21	291	0,45	659	1,01	10.071	15,41	65.357	-0,06
2023	26.078	38,06	26.916	39,29	6.603	9,64	387	0,56	641	0,94	7.889	11,51	68.514	4,83
Σ/ Média cor/ét.	160.069	34,80	175.737	38,21	40.889	8,89	2.050	0,45	4.673	1,02	75.909	16,50	459.916	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

As populações indígena e preta exibiram valores similares aos da distribuição do Censo 2010 e Censo 2022, enquanto a população amarela apresentou valores superiores.

Gráfico 4 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IF



*IBGE-Censo (2010) **IBGE-Censo (2022)

Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

A quantidade total de ingressantes cursando graduação nos IF demonstrou valores superiores a sessenta mil estudantes. A diminuição da quantidade de alunos de graduação no período 2019-2020 (-14,40%) foi menor que na análise nacional (-33,40%-Tabela 2).

O fenômeno da diminuição de não declarados seguiu a tendência da análise nacional, porém com dados de início diferentes. Na graduação, no ano de 2017, o índice foi de 23,79% e, em nível nacional, 35,10%. Ao final de 2023, os cursos de graduação registraram 11,51%, inferior a 15,76% (nacional).

No que diz respeito à frequência da população autodeclarada branca, nos cursos de graduação, os valores se mostraram superiores à média nacional em todo o período 2017-2023.

Em relação à população parda, foram registrados valores semelhantes tanto na graduação quanto em nível nacional.

As populações indígena e preta apresentaram valores similares aos da distribuição do Censo 2010 e Censo 2022, enquanto a população amarela revelou valores superiores.

Na finalização desta seção, cabe descrever a distribuição de cor/étnico-racial para os cursos de licenciatura dos IF, objeto maior deste trabalho (Tabela 5 e Gráfico 5).

Tabela 5 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IF

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IF (NACIONAL)

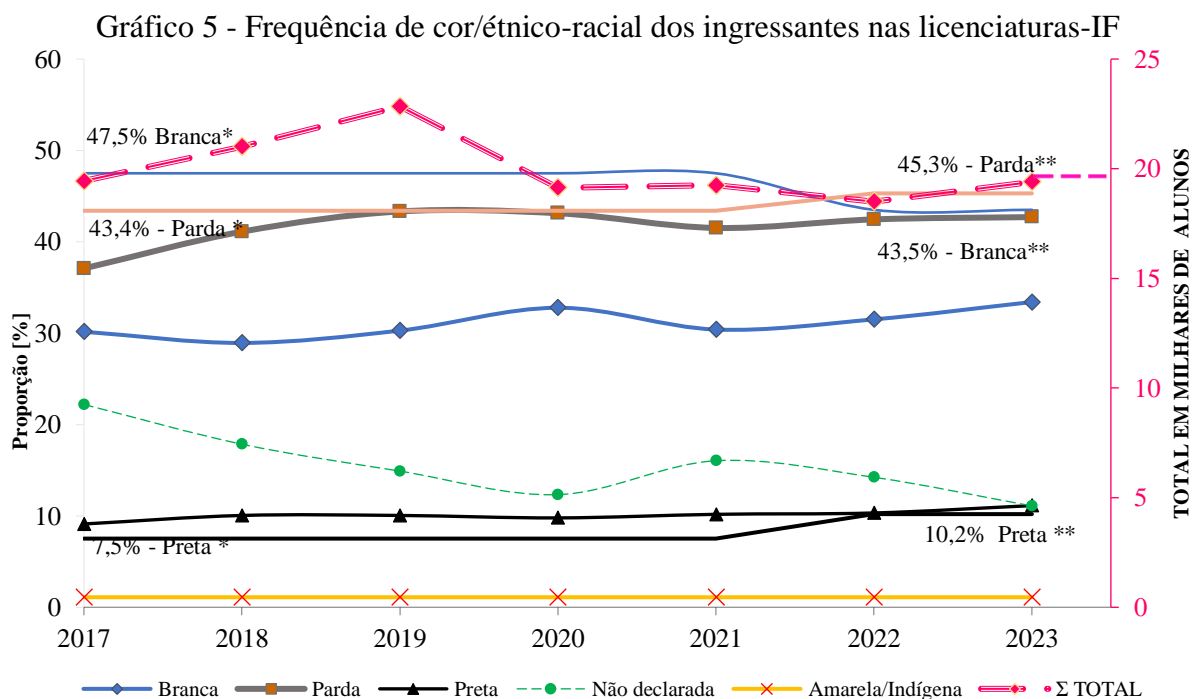
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL

Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	5.863	30,16	7.211	37,09	1.773	9,12	70	0,36	209	1,07	4.316	22,20	19.442	
2018	6.078	28,93	8.636	41,11	2.112	10,05	119	0,57	312	1,49	3.750	17,85	21.007	8,05
2019	6.917	30,28	9.896	43,32	2.296	10,05	118	0,52	210	0,92	3.405	14,91	22.842	8,74
2020	6.273	32,78	8.252	43,13	1.872	9,78	149	0,78	229	1,20	2.359	12,33	19.134	-16,23
2021	5.850	30,40	7.990	41,52	1.958	10,17	116	0,60	243	1,26	3.087	16,04	19.244	0,57
2022	5.829	31,51	7.853	42,45	1.910	10,33	114	0,62	160	0,86	2.632	14,23	18.498	-3,88
2023	6.481	33,41	8.284	42,71	2.159	11,13	156	0,80	165	0,85	2.153	11,10	19.398	4,87
Σ/ Média cor/ét	43.291	31,02	58.122	41,65	14.080	10,09	842	0,60	1.319	0,95	21.702	15,55	139.565	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A quantidade total de alunos cursando licenciaturas nos IF apresentou valores próximos a vinte mil. Os valores de variação de ingressantes estão em conformidade com os dados encontrados para os cursos de graduação, exceto no ano de 2021, em que houve uma recuperação nas matrículas para os cursos de graduação. O mesmo não se efetivou nos cursos de licenciatura, que não conseguiram recuperar o indicador máximo de 22.842 alunos no ano de 2019, registrando uma recuperação de 4,87% (2022-2023), finalizando com 19,3 mil alunos.

As frequências de não declarados, para as licenciaturas, demonstraram valores similares aos de graduação, registrando o mínimo de 11,10% (2023).



*IBGE-Censo (2010) **IBGE-Censo (2022)

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A população branca apresentou frequências inferiores nos cursos de licenciatura em comparação aos demais cursos de graduação. As populações pretas, pardas e indígenas evidenciaram valores superiores, e amarelos não apresentaram diferenças significativas na comparação entre graduação e licenciatura.

A Tabela 5 e o Gráfico 5 indicam que a população branca registrou uma diferença mais significativa de déficit na representatividade de licenciaturas; pardos, valores próximos; e pretos, com frequência, superior ou em linha com a distribuição censitária.

6.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NOS IF (2017-2023)

Detalhes sobre diferenças entre o perfil de evasão anual com estratificação por cor/étnico-raciais dos cursos de licenciatura, em comparação aos demais cursos de graduação, serão investigados nesta seção.

6.3.1 Evasão anual dos cursos de graduação nos IF

Os valores de evasão anual, para os cursos de graduação dos IF, são apresentados na Tabela 6 e no Gráfico 6.

Nesta modalidade de análise, não existe a possibilidade de se identificar apenas os ingressantes; neste caso, registra-se a evasão, independentemente do ano de ingresso na instituição. Este indicador tem como objetivo fazer uma análise global da relação de evadidos referente à de matriculados. Como os dados dizem respeito a todos os alunos, os valores de matriculados são superiores aos de ingressantes.

Tabela 6 – Evasão anual nos cursos de graduação-IF com estratificação cor/étnico-racial

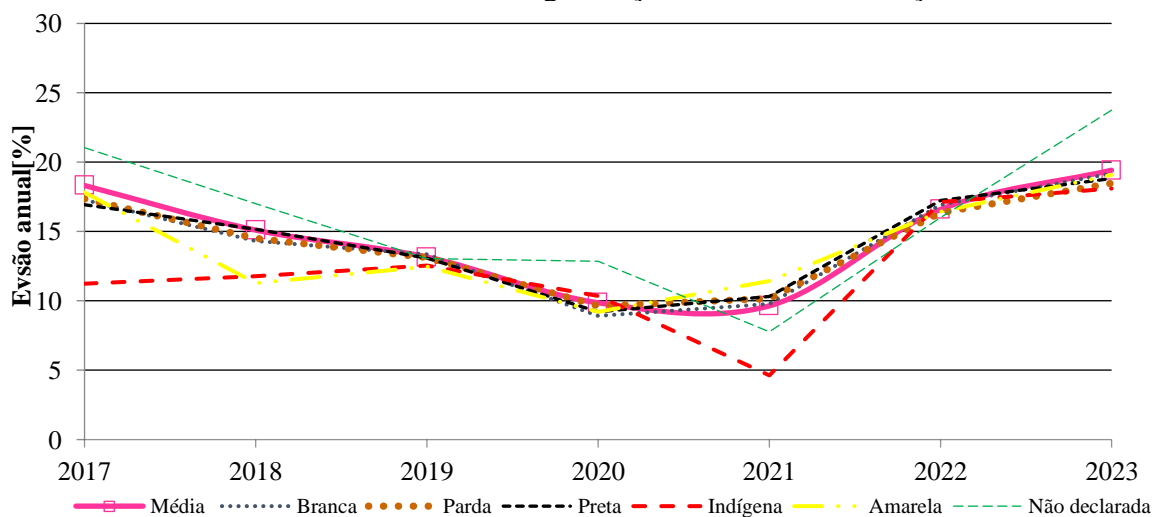
DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IF (NACIONAL)

Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2017	12.032	17,26	11.880	17,35	2.555	16,95	93	11,25	370	17,81	12.883	21,06	39.813	18,32	-
2018	9.973	14,33	11.272	14,50	2.703	15,17	122	11,76	395	11,29	10.458	16,99	34.923	15,10	-17,54
2019	10.583	13,35	12.212	13,11	2.673	13,10	141	12,53	322	12,46	6.928	13,04	32.859	13,16	-12,87
2020	8.086	8,92	9.626	9,64	2.066	9,21	123	10,35	267	9,21	5.348	12,85	25.516	9,86	-25,06
2021	2.490	9,79	3.630	10,15	900	10,32	28	4,63	107	11,42	1.103	7,77	8.258	9,64	-2,25
2022	18.236	16,94	19.068	16,34	4.699	17,24	245	17,13	546	16,43	7.528	16,00	50.322	16,59	72,06
2023	21.290	19,18	22.294	18,48	5.390	18,82	282	18,10	624	19,08	8.738	23,75	58.618	19,42	17,07
Σ / Média cor /ét.	82.690	14,95	89.982	14,70	20.986	16,75	1.034	13,31	2.631	14,15	52.986	20,83	250.309	15,93	

*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 6 - Evasão anual nos cursos de graduação-IF com estratificação cor/étnico-racial



A evasão média anual (última coluna à direita da Tabela 6) apresentou tendências de diminuição de 18,32% (2017) para 9,64% (2021). Este fenômeno foi interrompido, e a evasão

anual voltou a aumentar para 19,42% no ano de 2023, sendo que o valor médio foi de 15,93% (2017-2023).

A evasão anual média por cor/étnico-racial, para graduações dos IF, variou entre o mínimo de 13,31% (indígenas) e máximo de 20,83% (não declarados). Pretos registraram 16,75%; brancos, 14,95%; pardos, 14,70%; e amarelos, 14,15%. Pretos, pardos e brancos evidenciaram valores com diferença inferior a 2% (dados da última linha da Tabela 6).

Amarelos e indígenas apresentaram, nos anos de 2017-2020, uma evasão significativamente inferior, de aproximadamente 11%; porém, no período 2021-2023, observou-se uma convergência geral de todas as cores/étnico-raciais para a média ponderada dos dados. Destaca-se que amarelos não registraram evasão para o ano de 2020.

6.3.2 Evasão anual para os cursos de licenciatura-IF

Os valores referentes aos dados de evasão anual, para os cursos de licenciaturas vinculados ao IF, são apresentados na Tabela 7 e no Gráfico 7.

A tendência de diminuição da evasão anual, verificada nos anos de 2017 (19,70%) a 2021 (9,64%), não se sustentou nos anos de 2022-2023, em que houve, novamente, um aumento para 21,60% (2023). A evasão média agrupando todas as cores/étnico-raciais, no período 2017-2023, foi de 16,31%.

A evasão média anual por cor/étnico-racial, para os cursos de licenciaturas nos IF, variou entre o mínimo de 10,89% (indígenas) e máximo de 20,45% (não declarados), em níveis superiores aos dados gerais de graduação. Pretos registraram 16,90%; brancos, 16,25%; amarelos, 14,95%; e pardos, 14,80% (última linha da Tabela 7).

Na análise gráfica, observou-se uma maior variação nas tendências das curvas para as populações indígenas e amarelas. Para indígenas e amarelos, o menor tamanho populacional interfere diretamente no comportamento das curvas.

Comparando a evasão anual média por cor/étnico-racial para graduação e licenciatura, as licenciaturas registraram valores superiores, exceto no caso dos indígenas. Os indígenas apresentaram média de 10,89% (última linha da Tabela 7) de evasão para licenciaturas, enquanto, se considerados os demais cursos de graduação, a média foi de 13,31% (última linha da Tabela 6).

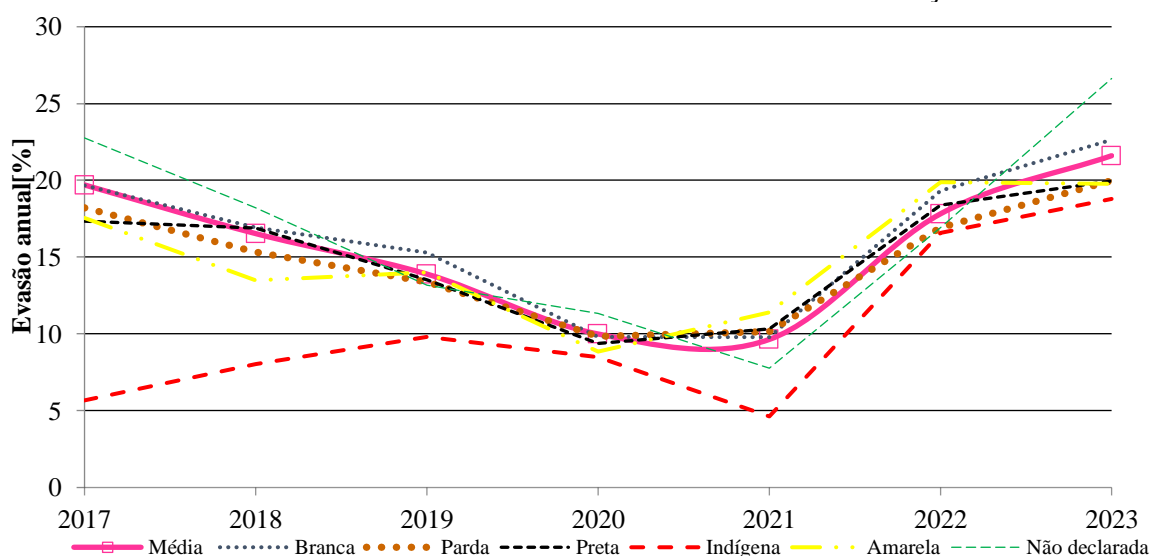
Tabela 7 – Evasão nos cursos de licenciaturas-IF com estratificação cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IF (NACIONAL)														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	% Δ [%]
2017	3.748	19,68	4.374	18,20	994	17,35	24	5,66	125	17,56	4.285	22,75	13.550	19,70 -
2018	3.329	16,91	4.110	15,34	1.115	16,88	41	8,02	145	13,48	3.236	18,22	11.976	16,53 -16,09
2019	3.367	15,31	4.266	13,40	1.002	13,54	51	9,81	113	14,00	1.981	13,18	10.780	13,90 -15,94
2020	2.312	9,80	3.302	9,84	750	9,38	48	8,50	77	8,85	1.413	11,33	7.902	10,00 -28,07
2021	2.490	9,79	3.630	10,15	900	10,32	28	4,63	107	11,42	1.103	7,77	8.258	9,64 -3,55
2022	5.317	19,31	6.442	16,92	1.701	18,37	110	16,59	192	19,88	2.517	16,93	16.279	17,82 84,81
2023	6.254	22,64	7.738	19,98	1.918	19,96	133	18,79	179	19,78	2.850	26,63	19.072	21,60 21,25
Σ / Média cor	26.817	16,26	33.862	14,80	8.380	16,90	435	10,89	938	14,95	17.385	20,45	87.817	16,31

*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 7 - Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IF com estratificação cor/étnico-racial



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

Pode ser observado, tanto no Gráfico 6 (graduação) quanto no Gráfico 7 (licenciatura), o comportamento de quase superposição das curvas referentes à evasão, para o primeiro ano, de pretos e pardos. Esse resultado corrobora a pesquisa de Daflon, Carvalho e Feres Júnior (2017), que afirmaram pertencer a populações com proximidade socioeconômica, sendo base da justificativa para inclusão da população parda na política de cotas.

Outro fator interessante é a convergência dos dados de evasão anual para a média (linha contínua rosa do Gráfico 7) a partir do ano de 2021, para a graduação e para as licenciaturas.

6.4 EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTES PARA CURSOS DE LICENCIATURAS DOS IF (CICLOS 2014°>2018 - 2018°>2022)

Nesta seção, abordaremos características de evasão acumulada e concluintes acumulados para ciclo longo, aglomerando os dados ano após ano, os quais serão atualizados para o período final do ciclo de matrícula do aluno acrescido de até um ano. Este adicional de um ano é relacionado dentro da Plataforma Nilo Peçanha, que considera razoável contabilizar o aluno por mais seis meses a um ano do período final estipulado para a formatura. Provavelmente, o MEC considera tolerável o estudante ficar matriculado por um ou dois semestres até o término do curso.

Os dados para análise de evasão acumulada e concluintes acumulados são relacionados ao ano final do ciclo do aluno; assim, o banco de dados difere do de ingressantes. Neste modelo, utilizaremos ano de ingresso como referência. Este ano pode apresentar alunos do ano anterior, pois os cursos padrão de licenciaturas têm duração de 4 anos, porém alguns podem ser constituídos por 7 semestres, e também há casos de obtenção de novo título e transferências, que podem modificar o ano de referência. Não existe a possibilidade de se fazer um filtro para esta seleção no modelo da PNP. Esta metodologia permite captar formados por transferência, o que não seria possível analisando ciclo inicial de matrícula.

A Tabela 8 indica os valores para licenciaturas dos IF para os ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022.

Os anos de 2017 e 2018 podem ser comparados entre o ano referência de ingresso e o ano de ingresso (Tabela 5). Os dados apresentaram-se com pouca variação na distribuição de alunos, para população branca, ano 2017, registraram-se 30,34%, e, para o ano-referência 2017°, 30,21%. A maior diferença foi para pardos 37,34% (2017) e 39,63% (2017°), e não declarados 15,71% (2018) e 12,95% (2018°). Em relação a indígenas e amarelos, não foram observadas diferenças significativas.

No que se refere ao quantitativo total de matrículas, a diferença foi inferior a 8%, com 20.674 alunos-referência, em 2017°, para 19.905 ingressantes em 2017.

O comportamento gráfico apresentou diminuição de não declarados, 45,52% (2014°), para 12,95% (2018°). Brancos revelaram frequência nas licenciaturas inferior à média populacional do Censo 2010, pardos atingiram a média no ano de 2018° e pretos superaram no ano de referência 2016°.

No geral, o comportamento do Gráfico 8 é semelhante ao apresentado no Gráfico 5 (período 2017-2018).

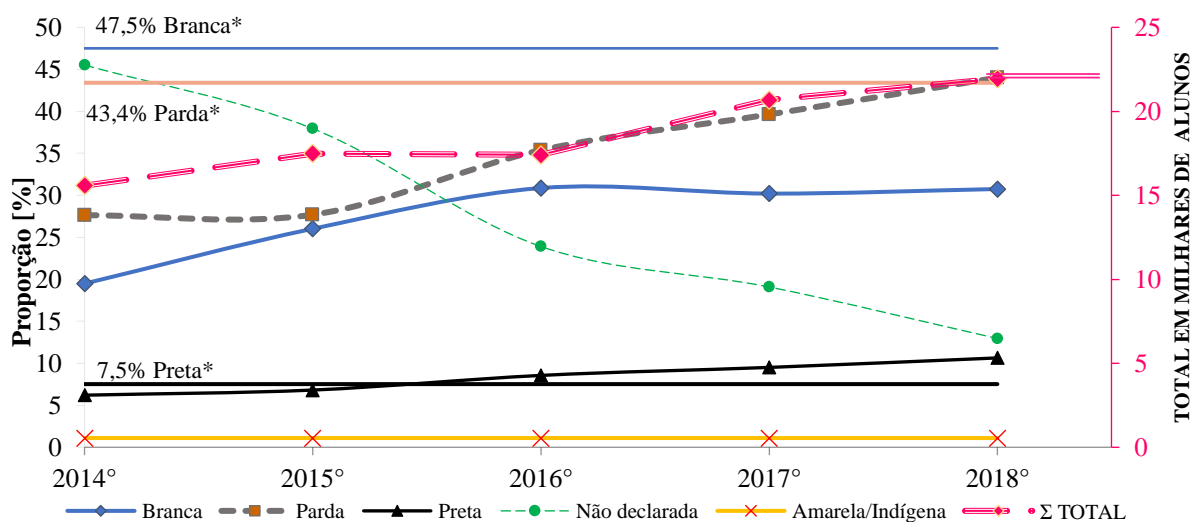
Tabela 8 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IF para o ano de referência

DADOS:FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IF (NACIONAL)														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURAS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano de Ingresso de referência	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Σ TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%]
2014 ^o	3.035	19,49	4.303	27,63	966	6,20	46	0,30	136	0,87	7.089	45,52	15.575	-
2015 ^o	4.547	26,01	4.840	27,69	1.191	6,81	130	0,74	139	0,80	6.632	37,94	17.479	12,22
2016 ^o	5.374	30,87	6.159	35,37	1.490	8,56	42	0,24	183	1,05	4.163	23,91	17.411	-0,39
2017 ^o	6.245	30,21	8.193	39,63	1.966	9,51	120	0,58	204	0,99	3.946	19,09	20.674	18,74
2018 ^o	6.746	30,75	9.654	44,00	2.334	10,64	115	0,52	248	1,13	2.842	12,95	21.939	6,12
Σ / média cor/et./	25.947	28,50	33.149	36,81	7.947	8,86	453	0,55	910	0,99	24.672	31,86	93.078	-

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 8 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IF para o ano de referência



*Censo 2010

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

6.4.1 Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas dos IF (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022)

A evasão acumulada será contabilizada ao longo do período total disponível para integralização do curso, acrescida de um ano. Deste modo, haverá um período médio de cinco anos que os alunos serão monitorados, pois, em sua maioria, os cursos possuem quatro anos de duração prevista. Os dados estão disponíveis no Gráfico 9 e na Tabela 9.

A evasão média dos ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022, para todos os tipos populacionais, foi de 57,37%. Houve uma tendência de redução de evasão no período 2014^o>2018 (60,60%) até 2017^o>2022 (54,65%); porém, no ano de 2018^o>2022, o índice aumentou para 59,30%.

A evasão média acumulada por cor/étnico racial de não declarados apresentou maiores taxas de evasão, 67,37%; seguidos por pretos, 54,16%; brancos, 54,11%; pardos, 53,63%; amarelos, 52,42%; e indígenas, 44,40%.

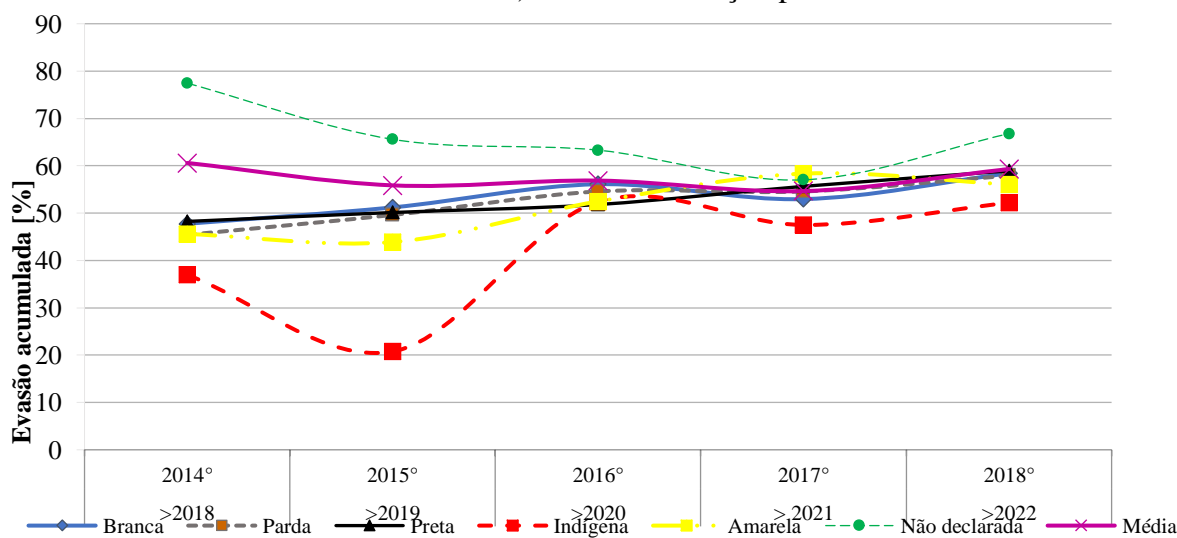
Tabela 9 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ACUMULADA - ANÁLISE: IF (NACIONAL)														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Período	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média Ponderada Anual	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	% Δ [%]
2014 ^o >2018	1.449	47,74	1.954	45,41	466	48,24	17	36,96	62	45,59	5.490	77,44	9438	60,60 -
2015 ^o >2019	2.328	51,20	2.401	49,61	597	50,13	27	20,77	61	43,88	4.349	65,58	9763	55,86 -7,82
2016 ^o >2020	3.015	56,10	3.361	54,57	772	51,81	22	52,38	96	52,46	2.635	63,30	9901	56,87 1,81
2017 ^o >2021	3.307	52,95	4.471	54,57	1.094	55,65	57	47,50	119	58,33	2.250	57,02	11298	54,65 -3,90
2018 ^o >2022	3.940	58,40	5.590	57,90	1.375	58,91	60	52,17	139	56,05	1.898	66,78	13002	59,30 8,51
Σ / Média cor/ ét.	14.039	54,11	17.777	53,63	4.304	54,16	183	40,40	477	52,42	16.622	67,37	53.402	57,37 -

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 9 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

O menor valor por ciclo foi de 20,77%, para indígenas, em 2015^o>2019, e o maior, 77,44%, para não declarados (2014^o>2018).

Em relação à análise das curvas do Gráfico 9, não declarados registraram evasão superior à média, e indígenas, inferior. Pretos, pardos e brancos apresentaram indicadores de evasão próximos da média.

O comportamento das curvas indicou convergência para média a partir do ciclo 2016°>2020.

6.4.2 Concluintes para os alunos dos cursos de licenciatura dos IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022)

A metodologia adotada para aquisição de dados é a mesma da evasão acumulada e os valores compilados estão disponíveis na Gráfico 10 e Tabela 10.

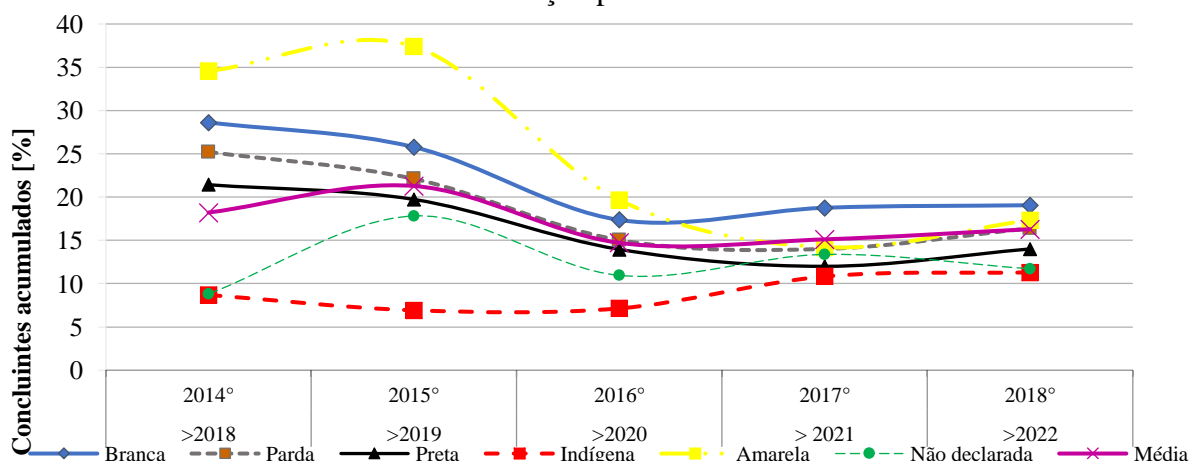
Tabela 10 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

DADOS: CONCLUINTES ACUMULADO - ANÁLISE: IF (NACIONAL)															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média total anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2014* > 2018	869	28,63	1.085	25,21	207	21,43	4	8,70	47	34,56	625	8,82	2837	18,22	-
2015* > 2019	1.172	25,78	1.070	22,11	235	19,73	9	6,92	52	37,41	1.182	17,82	3720	21,28	16,84
2016* > 2020	933	17,36	926	15,03	208	13,96	3	7,14	36	19,67	456	10,95	2562	14,71	-30,86
2017* > 2021	1.172	18,77	1.148	14,01	236	12,00	13	10,83	29	14,22	528	13,38	3126	15,12	2,76
2018* > 2022	1.286	19,06	1.582	16,39	327	14,01	13	11,30	43	17,34	333	11,72	3584	16,30	7,77
Σ / média cor/et./	5.432	20,93	5.811	17,53	1.213	15,26	42	9,27	207	22,75	3.124	12,66	15.829	17,01	

° Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 10 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IF (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



° Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A média total anual registrou valores maiores de concluintes no ciclo 2014°>2018 18,22% e 2015°>2019 21,28%, sendo que, após este período ocorreu uma diminuição de - 30,86% para 14,71% (2016°>2020). Houve uma recuperação progressiva até 16,30% (2018°>2022) porém com valores inferiores aos dos períodos iniciais, indicando uma tendência de diminuição.

Em relação à média geral por cor/étnico-racial, amarelos revelaram maiores taxas de concluintes, 22,75% seguidos por: brancos, 20,93%; pardos, 17,53%; pretos, 15,26%; não declarados, 12,66%; e indígenas, 9,27%.

O menor valor encontrado de concluintes foi de 6,92% para indígenas (2015°>2019), e o maior, 37,41%, para amarelos (2015°>2019).

O comportamento de convergência dos dados a partir do período 2016°>2020, ocorreu também para os concluintes, assim como havia acontecido com o fenômeno da evasão.

Uma questão intrigante aconteceu com o comportamento dos amarelos, pois eles possuíam taxas de concluintes superiores a 30% até 2015°>2019, que convergiram rapidamente para média após o ano de referência de 2017°.

Outro resultado detectado diz respeito aos indígenas, que apresentaram taxas inferiores de formatura; e os brancos, diferenças entre 3-7% maiores de formaturas que pardos e pretos.

7 CENÁRIO II: PANORAMA DO IFMG

O segundo cenário será relacionado ao estudo do IFMG aplicado aos cursos de licenciaturas.

O processo metodológico para apresentar as características gerais e dados do contexto do IFMG será o mesmo do IF.

7.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO (PERÍODO 2017-2023)

A distribuição dos indicadores legais para o IFMG está presente na Tabela 11 e no Gráfico 11.

O IFMG atendeu à normativa sobre a oferta de Formação Técnica (FT) até o ano de 2023, quando o indicador registrou 47,8%, inferior aos 50% preconizados pela Lei n.º 11.892/2008. Em relação à Formação Docente (FD), os indicadores não atenderam aos 20% em nenhum ano do período, variando entre o mínimo de 6,6% (2018) e o máximo de 11,4% (2020).

No que se refere à oferta de cursos PROEJA, o quantitativo é praticamente inexistente dentro do IFMG, não atendendo ao Decreto n.º 5.840/2006 que possui 10% de referência.

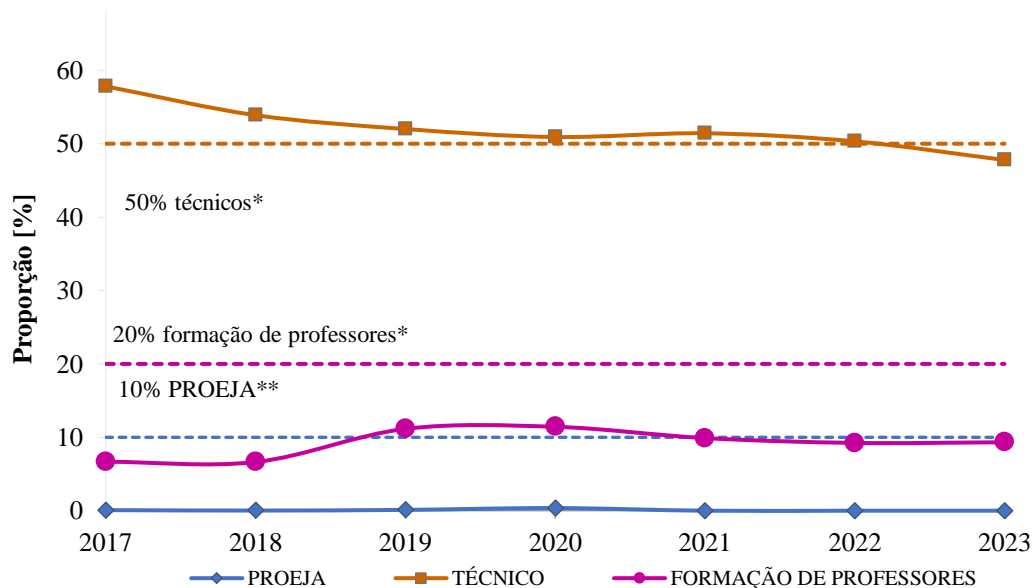
Tabela 11 - Distribuição de matrículas-equivalentes no IFMG

DADOS:DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS EQUIVALENTES – ANÁLISE: IFMG						
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL E EaD						
Ano	PROEJA		TÉCNICO		FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
2017	13,93	0,1	10.305,15	57,8	1.189,57	6,7
2018	3,90	0,0	10.381,60	53,9	1.268,62	6,6
2019	24,75	0,1	11.569,80	52,0	2.480,95	11,2
2020	80,40	0,4	11.347,56	50,9	2.548,14	11,4
2021	0,00	0,0	11.828,66	51,4	2.276,21	9,9
2022	0,00	0,0	12.253,75	50,3	2.249,44	9,2
2023	0,00	0,0	11.243,97	47,8	2.193,93	9,3

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Concentrando-se nos cursos presenciais e com o intuito de verificar a distribuição de matrículas por tipo de curso, foram tabulados os dados de matrículas entre os anos de 2017 e 2023, com a amostra variando entre 16,0 e 21,8 mil alunos por ano (Tabela 12) e menos de 1% das matrículas corresponderam à pós-graduação presencial. A graduação e o técnico equivalem a mais de 90% das matrículas.

Gráfico 11 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise IFMG



*Lei 11.982/2008 ** Decreto n.º 5.840/2006

Fonte: PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

Nesta composição, analisando o período apresentado, a ordem de representatividade foi de técnicos, graduação, FIC e com menor quantidade de alunos na pós-graduação. Não foi identificada diminuição de matriculados na transição 2020-2021, ano de maior impacto da pandemia de COVID-19, havendo um aumento de 18.274 para 20.278 alunos, crescimento de 10,97%. No caso nacional, os IF perderam 7,79% de matrículas (Tabela 2).

Tabela 12 - Distribuição quantitativa de alunos do IFMG por tipo de curso para todos os tipos de cor /étnico racial.

DADOS: DISTRIBUIÇÃO DE TIPOS DE CURSOS NA REDE- ANÁLISE: IFMG										
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL										
Ano	FIC		TÉCNICO		GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%]
2017	1.044	6,52	8.383	52,38	6.519	40,73	59	0,37	16.005	-
2018	1.564	9,00	8.481	48,78	7.285	41,90	57	0,33	17.387	8,63
2019	1.010	5,44	9.416	50,69	8.091	43,55	60	0,32	18.577	6,84
2020	533	2,92	9.257	50,66	8.445	46,21	39	0,21	18.274	-1,63
2021	51	0,25	10.737	52,95	9.422	46,46	68	0,34	20.278	10,97
2022	889	4,08	11.131	51,03	9.707	44,50	87	0,40	21.814	7,57
2023	877	4,36	10.181	50,57	8.889	44,16	184	0,91	20.131	-7,72

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

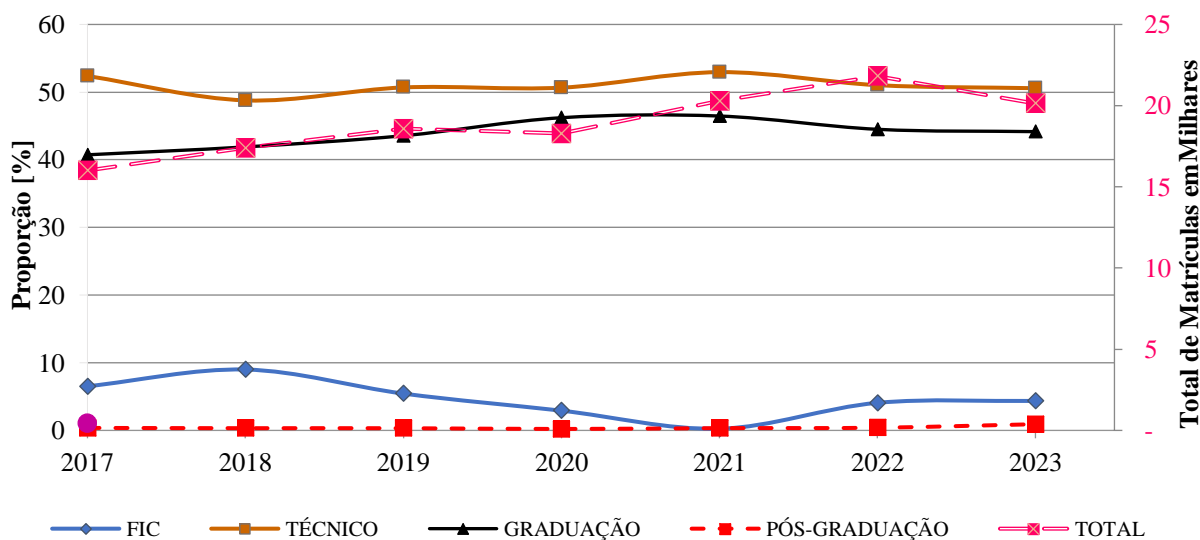
O IFMG registrou um crescimento de matrículas no período entre 2017 (16.005) até

2022 (21.814); porém no ano de 2023, houve diminuição em 7,72% de matriculados, registrando 20.131. alunos Parte desse resultado foi a perda de 1.768 alunos de graduação e técnico no ano de 2023, não sendo identificada nenhuma mudança drástica em cursos ou problemas atípicos para este resultado, o que torna preocupante essa diminuição de matriculados em cursos de graduação e técnico - força motriz de matrículas e orçamento deste instituto.

Os cursos FIC apresentam valores entre 51 e 1500 matrículas presenciais, representando entre 0,25% (2021) e 9,00% (2018).

Menos de 1% das matrículas correspondem à pós-graduação presencial, enquanto a graduação e o ensino técnico compreendem a maioria das matrículas.

Gráfico 12 - Distribuição quantitativa de matriculados do IFMG por tipo de curso, análise nacional.



Fonte: PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

7.2 ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL NO IFMG (2017-2023)

A Lei de Cotas prevê que a distribuição da reserva de vagas seja relacionada à composição da população brasileira de negros e indígenas de cada Estado da federação. Neste caso, utilizaremos agora os dados de Minas Gerais.

A distribuição censitária para Minas Gerais no ano de 2010 incidiu na seguinte composição¹¹⁶: branca, 45,06% (8.830.978); parda, 44,58% (8.736.860); preta, 9,22%

¹¹⁶ A composição proposta no censo é relacionada ao conjunto de toda a população, não necessariamente a de apenas estudantes.

(1.807.526); amarela, 0,95% (187.869); indígena, 0,16% (31.601); não declarados, 0,0001% (2.496); totalizando uma população em Minas Gerais de 19.597.330 habitantes.

O avanço da pesquisa no período 2022-2023 carece de apresentar os dados correspondentes ao Censo-MG 2022. Minas Gerais registrou: parda, 46,76% (9.605.151); branca, 41,07% (8.437.697); preta, 11,84% (2.432.877); amarela, 0,15% (31.681); indígena, 0,15% (31.885); e não declarados, 0,00003% (698), totalizando para Minas Gerais, 20.539.989 de habitantes (IBGE, 2023).

Sobre a população indígena em Minas Gerais, de acordo com o CEDEFES (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva) existem mais vinte etnias indígenas, dentre elas: Maxakali, Xakriabá, Krenak, Aranã, Mukuriñ, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Catu-Awá-Arachás, Kaxixó, Puris, Xukuru-Kariri, Tuxá, Kiriri, Canoeiros, Kamakã-Mongoió, Karajá, Kambiwá, Tikuna, Borum-Kren, Makuni, Guarani e Pankararu (CEDEFES, 2022).

Dentre os povo originários em território mineiro, podem-se citar: os Krenak que ocupam regiões próximas ao Vale do Aço; o Povo Aranã na região de Araçuaí, Coronel Murta e região metropolitana de Belo Horizonte; o Kaxixó na região de Pompéu e Martinho Campos; Maxakali no nordeste de Minas Gerais, entre os vales do Mucuri e do Jequitinhonha (CEDEFES, 2022, p. 1-2).

Analisando a atualização censitária mineira de 2010 a 2022, nota-se que houve um aumento na proporção da população autodeclarada como parda, que, agora, representa 46,76%. Ocorreu também um crescimento na população identificada como preta, atingindo 11,84%, enquanto houve uma diminuição na população branca, registrando 41,07% do total.

Em proporção, houve uma diminuição sensível da população amarela no Estado, de 0,95% para 0,15% e estabilidade da população indígena.

Os dados obtidos para o IFMG foram avaliados nesta seção a nível estadual e na modalidade presencial. Com o objetivo de caracterizar o aspecto nacional da análise, primeiramente, foi compilada a distribuição para todos os cursos e, posteriormente para o foco da análise: cursos de graduação¹¹⁷ e licenciatura, ambos na modalidade presencial. Os dados de distribuição de cor/étnico-racial para todos os cursos disponíveis no IFMG, na modalidade presencial, estão apresentados na Tabela 13, e, sua análise visual, no Gráfico 13 .

Para facilitar a comparação dos resultados, os valores correspondentes à distribuição censitária de Minas Gerais do ano de 2010, que embasaram a Lei de Cotas, foram representados

¹¹⁷ Cursos de graduação abarcam a soma de bacharelados, licenciaturas e tecnologia.

como retas contínuas ao longo dos anos para as cores branca, parda e preta. Os indígenas e amarelos, como possuem valores entre 0,05% e 1,26%, foram representados em uma linha contínua em conjunto, pois, se fossem duas linhas, iriam se sobrepor. A atualização das curvas, para os dados de 2022, foi reajustada apenas no período 2022-2023.

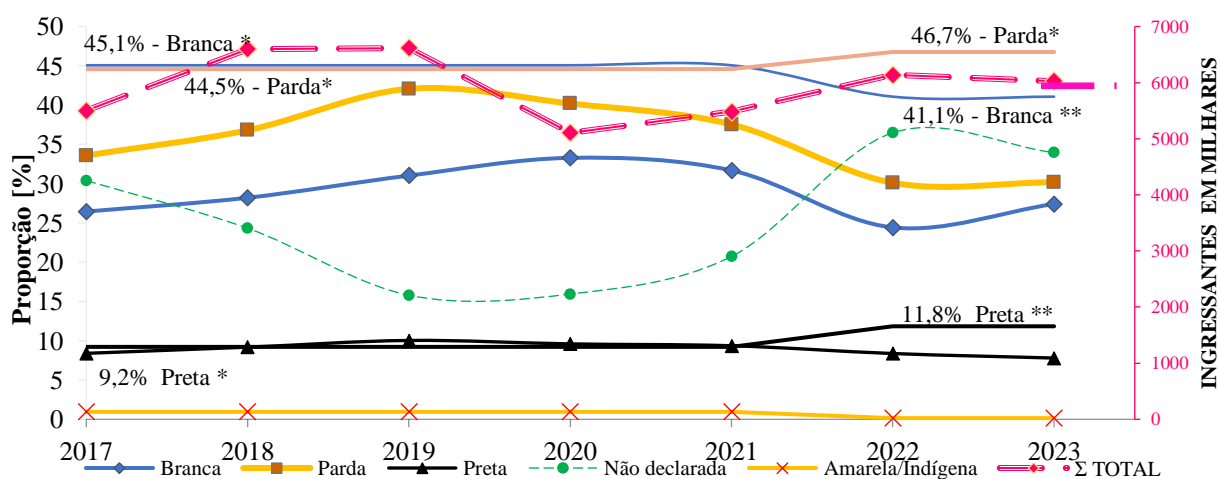
Tabela 13 – Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos do IFMG

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG														
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	1.455	26,44	1.848	33,59	462	8,40	6	0,11	59	1,07	1.672	30,39	5.502	
2018	1.861	28,20	2.428	36,79	606	9,18	16	0,24	83	1,26	1.605	24,32	6.599	19,94
2019	2.052	31,02	2.783	42,07	664	10,04	12	0,18	59	0,89	1.045	15,80	6.615	0,24
2020	1.699	33,28	2.052	40,20	490	9,60	5	0,10	45	0,88	814	15,95	5.105	-22,83
2021	1.736	31,68	2.057	37,54	513	9,36	4	0,07	34	0,62	1.136	20,73	5.480	7,35
2022	1.499	24,42	1.848	30,11	514	8,37	3	0,05	35	0,57	2.239	36,48	6.138	12,01
2023	1.652	27,41	1.819	30,18	470	7,80	3	0,05	37	0,61	2.046	33,95	6.027	-1,81
Σ/ Média cor/ét	11.954	28,83	14.835	35,78	3.719	8,97	49	0,12	352	0,85	10.557	25,46	41.466	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Observou-se que o número de discentes amarelos, período 2017->2023, variou entre 0,57% e 1,26%, sendo notada uma redução progressiva no período que coincide com a diminuição da proporção da população de acordo com o Censo. A proporção de amarelos nos IF é superior à média estadual.

Gráfico 13 - Frequência de cor/étnico-racial para ingressantes na modalidade presencial para todos os cursos dos IFMG



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022)

Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

Apesar de revelarem participação censitária próxima à de amarelos, os indígenas, em Minas Gerais, registraram menores indicadores; 0,05 - 0,24%; apenas em 2018 e 2019, superaram a média estadual.

Os dados da população que não se declarou em nenhuma das opções de cor/étnico-racial revelaram tendência de diminuição, de 30,39% (2017) para de 15,80% (2019). Este processo de diminuição foi interrompido e houve um aumento expressivo, para mais de 30%, em 2022 e 2023. Há premissa de que o debate institucional sobre cotas e autorreconhecimento da sua cor não se confirmou no IFMG no período analisado¹¹⁸. Neste resultado, houve diferença em relação ao conjunto dos IF, que apresentaram redução contínua no número de não declarados (Tabela 3).

A população parda aumentou sua proporção de declarações no período, partindo de 33,59%, no ano de 2017, e superior a 40% (2019 e 2020). Após o período, motivada pelo aumento de não declarados, a frequência diminuiu para 30,18%.

Houve aumento no percentual de autodeclaração da população branca, de 26,44% (2017) para o máximo de 33,28% (2020). Apesar do aumento, o valor é inferior a 47,5% (Censo-MG 2010) e 43,46% (Censo-MG 2022).

A população preta aumentou sua proporção de declarações, partindo de 8,40% (2017), para 10,04% (2019). Finalizou o período com 7,80% (2023).

No período de menor nível de não declaração 2019-2020, houve registro de valores semelhantes à distribuição estadual (Censo-MG) de pardos (Δ -2%) e pretos (Δ +0,8%). A população branca sempre reportou indicadores inferiores aos da distribuição censitária, entre 10-15%.

Influência da pandemia da COVID-19, em ingressantes, pôde ser verificada na diminuição de 6.615 (2019) para 5.105 (2020), totalizando uma redução de -22,83%, inferior ao dado nacional que foi de 33,40%. A quantidade máxima de alunos, de 6.615, não foi recuperada até o ano de 2023, que registrou 6.027 ingressantes.

Para sequência do estudo, serão comparados os comportamentos para ingressantes dos cursos de graduação e licenciatura dentro do IFMG.

A distribuição de cor/étnico racial para ingressantes dos cursos de graduação, na modalidade presencial do IFMG, está relacionada na Tabela 14 e no Gráfico 14.

¹¹⁸ Este aumento de não declarados motivou o pesquisador a conversar com os responsáveis de secretaria (coleta de dados) e profissionais de validação da PNP. Não houve identificação de mudanças no processo de aquisição de dados ou mudança no mecanismo de coleta das informações.

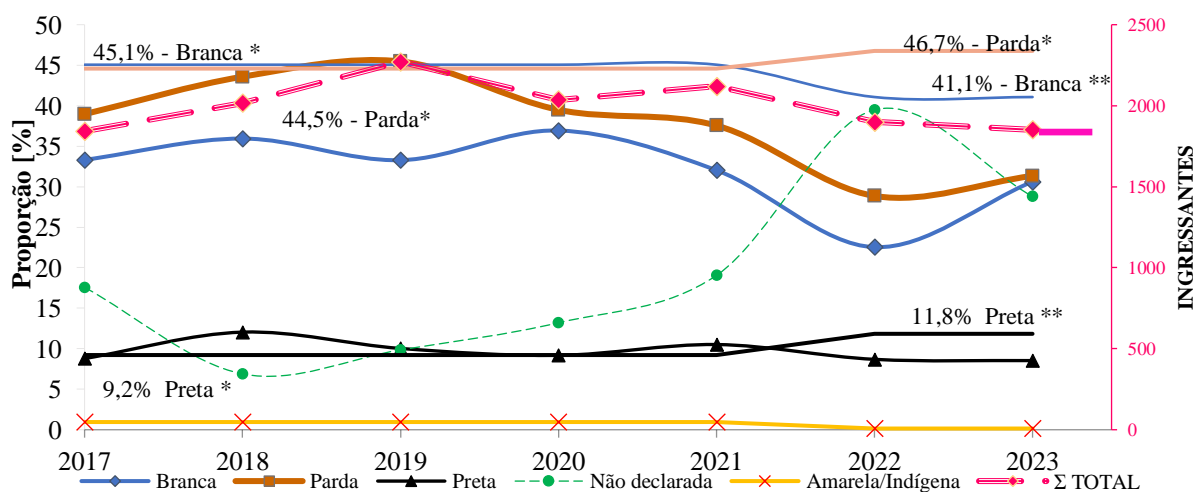
Tabela 14 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG														
TIPO DE CURSO: GRADUAÇÃO - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	614	33,32	718	38,96	162	8,79	1	0,05	24	1,30	324	17,58	1.843	-
2018	725	35,94	879	43,58	243	12,05	4	0,20	27	1,34	139	6,89	2.017	9,44
2019	756	33,27	1.033	45,47	228	10,04	6	0,26	25	1,10	224	9,86	2.272	12,64
2020	752	36,94	804	39,49	187	9,18	0	0,00	24	1,18	269	13,21	2.036	-10,39
2021	679	32,03	796	37,55	223	10,52	3	0,14	15	0,71	404	19,06	2.120	4,13
2022	428	22,54	548	28,86	165	8,69	-	-	8	0,42	750	39,49	1.899	-10,42
2023	567	30,63	580	31,33	158	8,54	1	0,05	12	0,65	533	28,80	1.851	-2,53
Σ/ Média cor/ét.	4.521	32,21	5.358	38,17	1.366	9,73	15	0,11	111	0,79	2.643	18,83	14.014	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A quantidade total de ingressantes cursando graduação no IFMG variou entre 1.843 e 2.272 alunos. A diminuição no número de alunos de graduação no período de 2019 a 2020 foi de -10,39%, sendo inferior à diminuição observada na Graduação-IF, -14,40% (Tabela 4), e à do próprio IFMG (ingressantes - geral), cujo total teve uma redução de -22,83% (Tabela 13).

Gráfico 14 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022)

Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

Na finalização desta seção, cabe descrever a distribuição de cor/étnico-racial para os cursos de licenciaturas do IFMG; os dados estão na Tabela 15 e no Gráfico 15.

A quantidade total de ingressantes, nas licenciaturas presenciais do IFMG, foi de 225 a 360 alunos (2017-2023), uma variação positiva de 60%. Em comparação com os dados de

licenciaturas dos IF (nacional), houve um aumento de 4,87% de ingressantes no período 2017-2023 (Tabela 5).

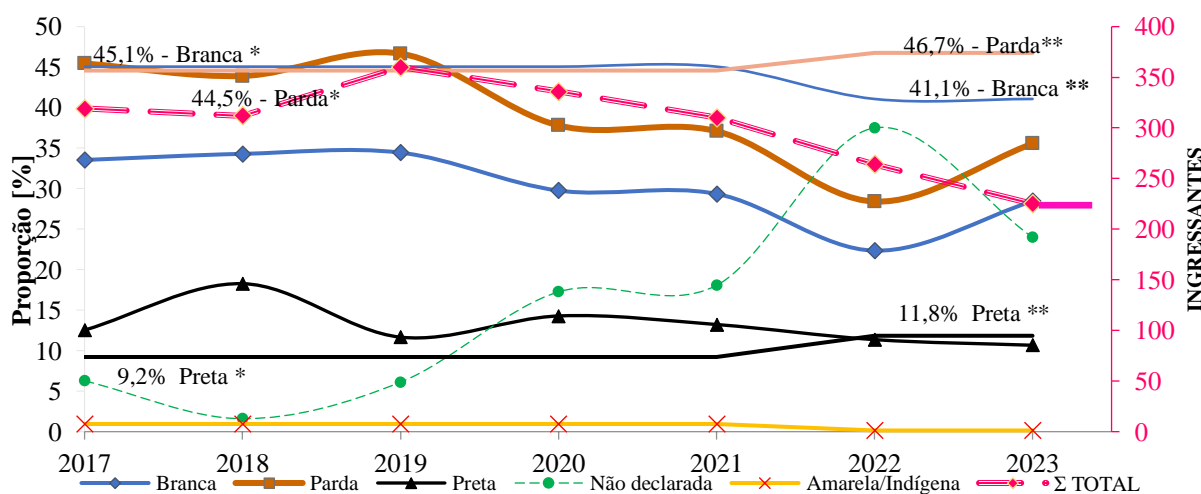
Tabela 15 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	107	33,54	145	45,45	40	12,54	-	-	7	2,19	20	6,27	319	
2018	107	34,29	137	43,91	57	18,27	-	-	6	1,92	5	1,60	312	-2,19
2019	124	34,44	168	46,67	42	11,67	-	-	4	1,11	22	6,11	360	15,38
2020	100	29,76	127	37,80	48	14,29	-	-	3	0,89	58	17,26	336	-6,67
2021	91	29,35	115	37,10	41	13,23	1	0,32	6	1,94	56	18,06	310	-7,74
2022	59	22,35	75	28,41	30	11,36	-	-	1	0,38	99	37,50	264	-14,84
2023	64	28,44	80	35,56	24	10,67	1	0,44	2	0,89	54	24,00	225	-14,77
Σ/ Média cor/ét.	652	30,67	847	39,84	282	13,26	2	0,09	22	1,03	314	14,77	2.119	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Em relação ao somatório total de ingressantes, percebeu-se uma diferença das licenciaturas para todos os tipos de graduação, pois não ocorreu, um aumento de ingressantes a partir do ano de 2020. O indicador máximo, foi de 360 alunos em 2019, sendo que, após o período, registraram-se: 336 (2020), 310 (2021), 264 (2022) e 225 (2023); uma redução de 37,5% (2019-2023).

Gráfico 15 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022)

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A frequência da população branca nos cursos de licenciaturas-IFMG possui tendência de ser inferior à de graduação-IFMG; em contrapartida, pardos, pretos, amarelos e indígenas apresentaram índices maiores.

Em relação a não declarados, nas licenciaturas os valores foram inferiores à média de graduação, registrando o valor mínimo de 1,60% (2018). Apesar dos valores em média serem menores, o fenômeno de aumento de não declaração possuiu um gráfico semelhante com o de graduação.

7.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL NAS LICENCIATURAS DO IFMG (2017-2023)

Detalhes sobre diferenças entre o perfil de evasão anual, dos cursos de licenciaturas, com estratificação por cor/étnico-raciais, em comparação aos demais cursos de graduação do IFMG, serão investigados nesta seção.

7.3.1 Evasão anual dos cursos de graduação do IFMG

Os valores de evasão anual, para os cursos de graduação vinculados ao IFMG, são apresentados na Tabela 16 e no Gráfico 16.

A metodologia adotada é similar à descrita no item 6.3.1, aplicada ao IFMG.

Tabela 16 – Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG com estratificação cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IFMG														
TIPO DE CURSO: GRADUAÇÃO - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	% Δ [%]
2017	217	9,50	253	10,45	76	11,84	1	14,29	8	10,13	177	16,33	732	11,23 -
2018	296	10,86	359	11,75	93	11,45	-	-	16	16,16	74	12,65	838	11,50 2,44
2019	338	11,79	421	12,15	88	9,82	1	9,09	10	9,90	119	15,85	977	12,08 4,97
2020	255	8,31	295	8,36	71	7,43	2	20,00	7	6,19	56	7,28	686	8,12 -32,73
2021	315	9,76	352	9,28	108	10,33	0	0,00	13	11,61	96	7,80	884	9,38 15,50
2022	497	16,81	670	18,60	210	19,55	1	11,11	27	29,35	391	19,82	1.796	18,50 97,20
2023	419	14,90	541	16,87	145	16,57	3	33,33	11	13,92	316	16,57	1.435	16,14 -12,75
Σ / Média cor	2.337	11,72	2.891	12,53	791	13,98	8	12,50	92	13,63	1.229	17,03	7.348	12,97

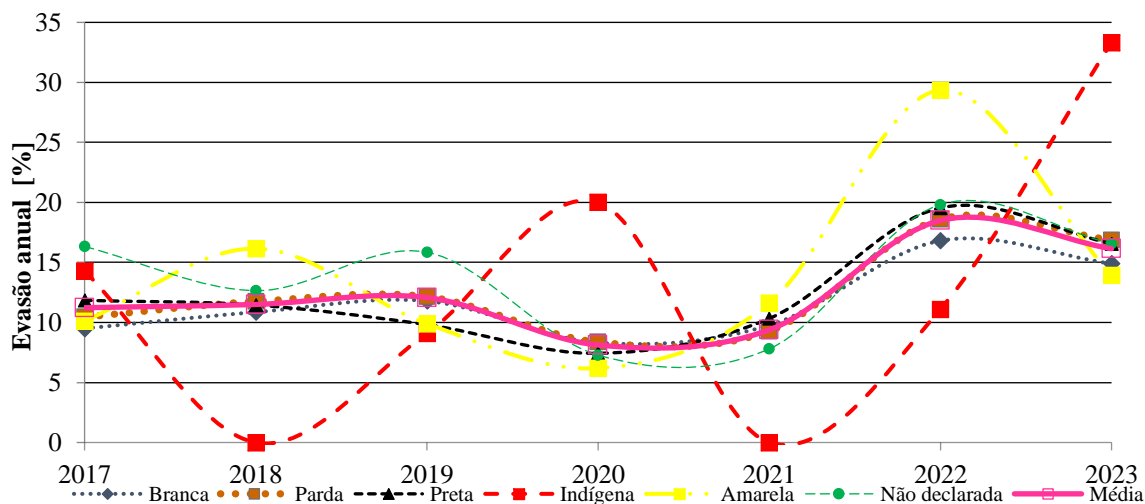
*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A evasão anual, independentemente de cor (última coluna à direita Tabela 16) apresentou tendências de diminuição de 11,23% (2017) para 8,12% (2020). Este modelo foi

interrompido, e a evasão voltou a crescer para o máximo de 18,50% no ano de 2022, e terminando com 16,14% (2023). No período (2017-2023), foi anotada a média geral de evasão de 12,97%.

Gráfico 16 - Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG com estratificação cor/étnico-racial



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

Nos valores relacionados a todos cursos de graduação, a evasão média anual para cor/étnico-racial variou entre o mínimo de 11,72% (brancos) e máximo de 17,03% (não declarados). Indígenas registraram 12,50%; pardos, 12,53%; pretos, 13,98%; e amarelos, 13,63%. Pretos, pardos e brancos apresentaram diferença inferior a 2-3% (dados da última linha da Tabela 16).

A evasão anual média por cor/étnico racial (graduação-IFMG) aumentou para todas as categorias no período 2017-2023. Como exemplo, para brancos, a evasão aumentou de 9,50 (2017) para 14,90% (2023); pardos, 10,45% (2017) para 16,87% (2023), e assim, sucessivamente para todas as cores/étnico-raciais. Este comportamento, indica tendência ao aumento da evasão anual geral para graduação no IFMG.

No que se refere à análise gráfica, observou-se uma maior variação nas tendências das curvas para indígenas e amarelos. O número limitado da amostra interfere no desenho das curvas.

Com exceção de amarelos e indígenas, o comportamento gráfico de evasão tende à média para todas as categorias a partir do ano de 2020.

7.3.2 Evasão anual para os cursos de licenciatura do IFMG

Os valores de evasão anual, para os cursos de licenciaturas vinculados ao IF, são apresentados na Tabela 17 e no Gráfico 17.

Tabela 17 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG com estratificação cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IFMG															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2017	49	14,80	67	14,53	29	20,42	-	-	1	5,88	17	21,25	163	15,78	-
2018	58	15,51	65	12,80	31	19,25	-	-	1	4,76	6	18,75	161	14,68	-6,99
2019	64	15,84	84	15,08	18	11,04	-	-	2	8,70	13	30,23	181	15,21	3,64
2020	50	12,99	55	11,20	22	12,43	-	-	3	14,29	7	4,43	137	11,12	-26,89
2021	70	16,91	66	12,45	31	16,32	-	-	4	18,18	9	4,27	180	13,16	18,33
2022	97	26,43	121	25,16	49	28,82	-	-	4	23,53	64	21,77	335	25,19	91,43
2023	61	20,27	85	21,74	28	21,21	1	50,00	3	20,00	31	11,97	209	19,00	-24,57
Σ / Média cor	449	17,43	543	15,88	208	20,95	1	50,00	18	13,24	147	14,74	1.366	16,81	

*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

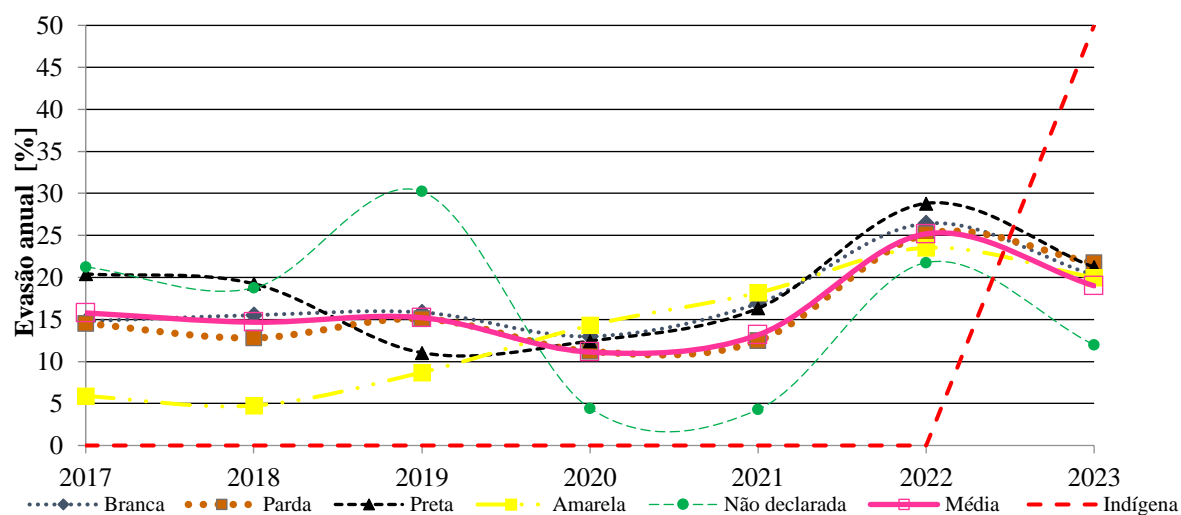
A evasão anual teve tendência de diminuição verificada no ano de 2017 (15,78%), para o mínimo de 11,12% (2020). Esta condição não se sustentou nos anos seguintes, aumentando para 19,00% (2023). A média geral foi de 16,81%, superior à média de graduação-IFMG (12,97%) e próxima à dos IF (nacional) de 16,31%.

A evasão média anual por cor/étnico racial para licenciaturas-IFMG variou entre o mínimo de 13,23% (amarelos) e o máximo de 50% (indígenas). As demais populações registraram: pardos, 15,88%; não declarados, 14,74%; brancos, 17,43%; e pretos, 20,95%.

Observou-se, nas licenciaturas-IFMG, um aumento persistente na evasão, comparando-se 2017 em relação a 2023. Brancos, 14,80% (2017), para 20,27% (2023); pardos, 14,53% (2017), para 21,74% (2023); pretos, 20,42% (2017), para 21,21% (2023). Apenas não declarados diminuíram de 21,25% (2017) para 11,97% (2023).

Pode ser observado, tanto no Gráfico 16 (graduação) quanto no Gráfico 17 (licenciatura), o comportamento de quase superposição das curvas referentes à evasão, para o primeiro ano, de pretos, pardos e brancos.

Gráfico 17 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG com estratificação cor/étnico-racial



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

7.4 EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTE PARA CURSOS DE LICENCIATURAS DO IFMG (CICLOS 2014°>2018 - 2018°>2022)

Nesta seção, abordaremos características de evasão acumulada e concluintes para um período mais longo. Os dados serão atualizados para o período final do ciclo de matrícula do aluno acrescido de até um ano. Este adicional de um ano é relacionado dentro da Plataforma Nilo Peçanha, que considera razoável distribuir verbas por mais seis meses a um ano do período final estipulado para a formatura. Provavelmente, o governo considera tolerável o aluno ficar matriculado por um ou dois semestres até o término do curso.

Os dados para análise da evasão total e concluintes são relacionados ao final do ciclo; assim, o banco de dados difere do de ingressantes. Neste modelo, utilizaremos ano de ingresso de referência. Este ano pode apresentar alunos do ano anterior, pois os cursos de licenciaturas têm duração prevista de 4 anos, porém alguns podem ser constituídos em três anos e também há casos de obtenção de novo título e transferências, que podem modificar o ano de referência. Não existe a possibilidade de se fazer um filtro para esta seleção no modelo da PNP.

Os valores de frequência por cor/étnico-racial, para licenciaturas-IFMG, para o ciclo 2014°-2018°, estão na Tabela 18 e no Gráfico 18.

Tabela 18 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG para o ano de referência

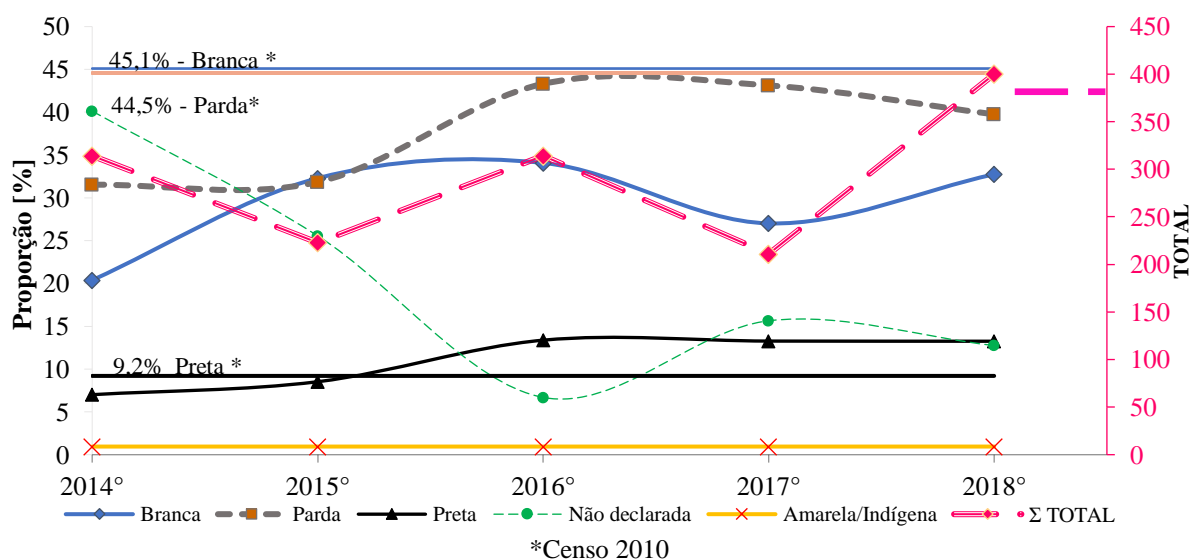
DADOS:FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURAS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano de Ingresso de referência	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Σ TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	D [%]
2014°	64	20,38	99	31,53	22	7,01	-	-	3	0,96	126	40,13	314	
2015°	72	32,29	71	31,84	19	8,52	1	0,45	3	1,35	57	25,56	223	-28,98
2016°	107	34,08	136	43,31	42	13,38	-	-	8	2,55	21	6,69	314	40,81
2017°	57	27,01	91	43,13	28	13,27	-	-	2	0,95	33	15,64	211	-32,80
2018°	131	32,75	159	39,75	53	13,25	-	-	6	1,50	51	12,75	400	89,57
Σ / média cor/et./	431	30,41	556	38,70	164	11,90	1	0,45	22	1,74	288	27,15	1.462	

° Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Os anos de referência de 2017° e 2018° podem ser comparados aos dos ingressantes 2017 e 2018 (Gráfico 15 e Tabela 15). Como comparação, as maiores diferenças foram: Brancos (2017, 33,54%) -> (2017°, 27,01%), (2018, 34,29%) -> (2018°, 32,75%); Pardos (2017, 45,45%) -> (2017°, 43,13%), (2018, 41,91%) -> (2018°, 39,75%), com diferenças entre 2-6%.

Gráfico 18 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG para o ano de referência



° Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

O comportamento gráfico apresentou diminuição de não declarados, de 40,13% (2014°) para 12,75% (2018°). Brancos revelaram frequência nas licenciaturas inferior à média populacional do Censo-MG 2010; pardos estão próximos à média em 2016° e 2017°, e pretos superaram no ano de 2016°.

No geral, o comportamento do Gráfico 18 possui a mesma tendência do apresentado no Gráfico 15 (período 2017-2018).

7.4.1 Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas do IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022)

A evasão acumulada será contabilizada ao longo do período total disponível para integralização do curso, acrescida de um ano. Deste modo, haverá um período médio de cinco anos que os alunos serão monitorados, pois, em sua maioria os cursos possuem quatro anos de duração prevista. Os dados estão disponíveis na Tabela 19 e no Gráfico 19.

A evasão acumulada média dos ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022, para todos os tipos populacionais, foi de 57,52%. Houve uma tendência de redução de evasão no período 2014^o>2018 (63,69%) até 2017^o>2021 (51,18%); porém, no ciclo de 2018^o>2022, o índice aumentou para 58,25%.

Tabela 19 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

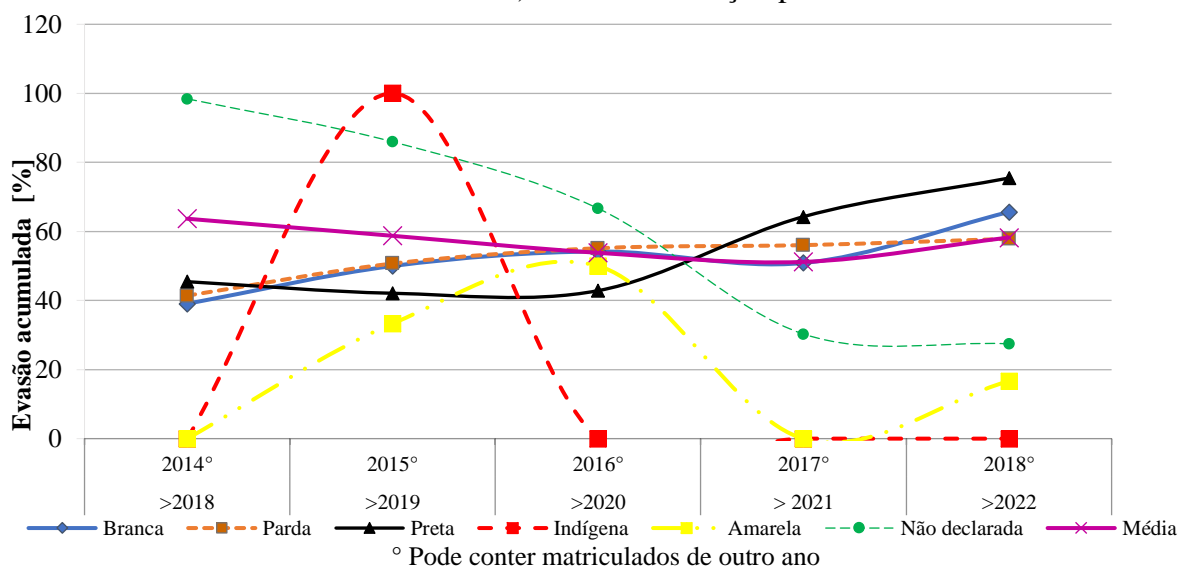
DADOS: EVASÃO ACUMULADA - ANÁLISE: IFMG															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Período	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média Ponderada Anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2014 ^o >2018	25	39,06	41	41,41	10	45,45	-	-	0	0,00	124	98,41	200	63,69	25
2015 ^o >2019	36	50,00	36	50,70	8	42,11	1	100,00	1	33,33	49	85,96	131	58,74	36
2016 ^o >2020	58	54,21	75	55,15	18	42,86	-	-	4	50,00	14	66,67	169	53,82	58
2017 ^o >2021	29	50,88	51	56,04	18	64,29	-	-	0	0,00	10	30,30	108	51,18	29
2018 ^o >2022	86	65,65	92	57,86	40	75,47	-	-	1	16,67	14	27,45	233	58,25	86
Σ /Média cor/ét.	234	54,29	295	53,06	94	57,32	1	100,00	6	27,27	211	73,26	841	57,52	-

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Não declarados apresentaram, em média, maiores taxas de evasão, 73,26%, seguidos por pretos 57,32%, brancos 54,29%, pardos 53,06%, amarelos 27,27%. O valor máximo de evasão foi observado na categoria indígena. O problema é que apenas um aluno estava presente no ciclo de 2015^o> 2019, e ele evadiu, resultando em uma taxa de evasão de 100%.

Gráfico 19 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

O comportamento das curvas não indicou convergência em nenhum período, para pretos, pardos e brancos, provavelmente pelo fato de a quantidade de alunos ser pequena.

Ocorreu um aumento da evasão sistemática de alunos pretos a partir do ciclo 2016^o>2020, de 42,86% para 64,29% (2017^o>2021) e, novamente, 75,47% (2018^o>2022). Fenômeno inverso foi a evasão de não declarados, passando de 66,67% (2016^o>2020) para 27,45% (2018^o>2022). Dados do IF (geral) também apresentaram esta tendência (Tabela 9).

7.4.2 Concluintes nos cursos de licenciatura do IFMG para ingressantes dos ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022

A metodologia adotada para aquisição de dados é a mesma da evasão acumulada, e os valores compilados estão disponíveis na Tabela 20 e no Gráfico 20.

A média total anual registrou valores maiores de concluintes, de 17,58%, atingindo o máximo de 27,01% no ciclo 2017^o>2021, sendo que os quantitativos de concluintes variam entre 24 e 73 alunos por ano.

Em relação à média geral por cor/étnico-racial, amarelos apresentaram maiores taxas de concluintes, 31,82%; seguidos por pardos, 19,78%; brancos, 18,10%; não declarados, 15,97%; e pretos 9,76%.

Tabela 20 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

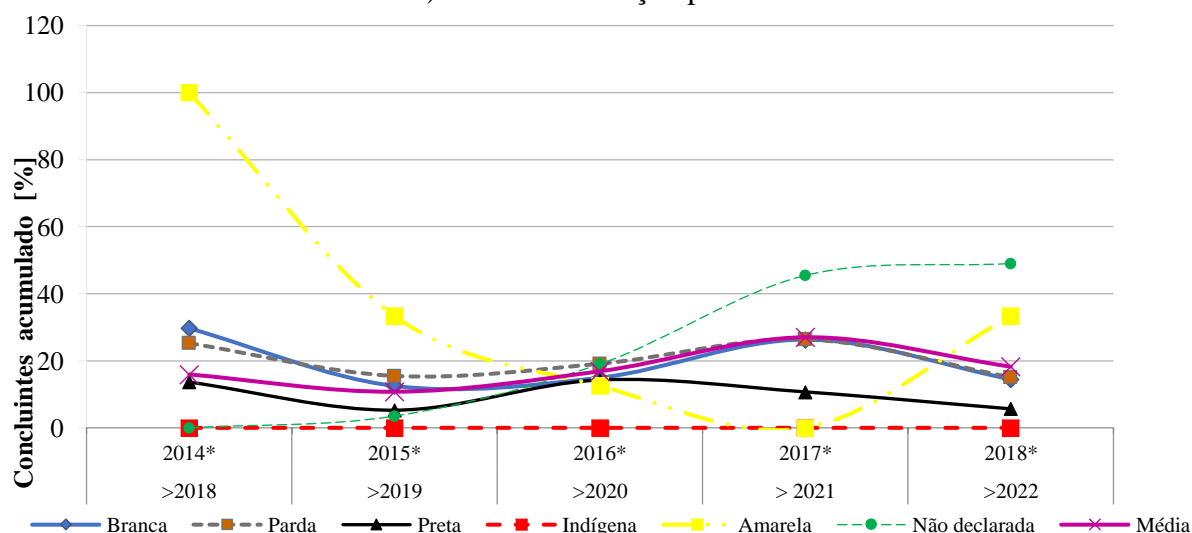
DADOS: CONCLUINTES ACUMULADO - ANÁLISE: IFMG															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média total anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2014* > 2018	19	29,69	25	25,25	3	13,64	-	-	3	100,00	-	-	50	15,92	-
2015* > 2019	9	12,50	11	15,49	1	5,26	-	-	1	33,33	2	3,51	24	10,76	-32,41
2016* > 2020	16	14,95	26	19,12	6	14,29	-	-	1	12,50	4	19,05	53	16,88	56,83
2017* > 2021	15	26,32	24	26,37	3	10,71	-	-	0	0,00	15	45,45	57	27,01	60,05
2018* > 2022	19	14,50	24	15,09	3	5,66	-	-	2	33,33	25	49,02	73	18,25	-32,44
Σ / média cor/et./	78	18,10	110	19,78	16	9,76	0	0,00	7	31,82	46	15,97	257	17,58	78

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A ausência de uma quantidade de dados maior impede análises gerais sobre os comportamentos de evasão e concluintes para o IFMG.

Gráfico 20 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A porcentagem de concluintes não declarados foi de 15,97% para o IFMG, superior à média dos IF, de 13,62% (Tabela 10).

O fenômeno de diminuição de concluintes amarelos para licenciatura, após 2016^o, foi verificado também para os dados do IFMG, assim como ocorrido para os IF. No caso das licenciaturas do IFMG, os pretos evidenciaram valores cerca de 50% menores que os pardos e brancos.

8 CENÁRIO III: PANORAMA DO IFMG-BAMBUÍ

O terceiro cenário será relacionado ao estudo do IFMG-BambuÍ em contexto local, aplicado aos cursos de licenciaturas. A exposição dos dados seguirá a mesma metodologia dos itens 7 e 8.

8.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TIPO DE CURSO DO IFMG-BAMBUÍ (PERÍODO 2017-2023)

A distribuição dos indicadores legais para o IFMG-BambuÍ será apresentada na Tabela 21 e no Gráfico 21.

O IFMG-BambuÍ não conseguiu alcançar nenhum dos indicadores propostos no período de 2017 a 2022. A taxa de atendimento, na Formação Técnica, variou entre 28,8% (em 2023) e 39,5% (em 2017), inferior à meta de 50%. Na Formação de Professores, os números oscilaram de 4,0% (2018) a 11,8% (2022), ficando aquém do objetivo de 20%. Quanto à EJA, sua presença foi praticamente nula, registrando apenas 3,3% em 2020, bem abaixo dos 10% estabelecidos pelo Decreto n.º 5.840/2006.

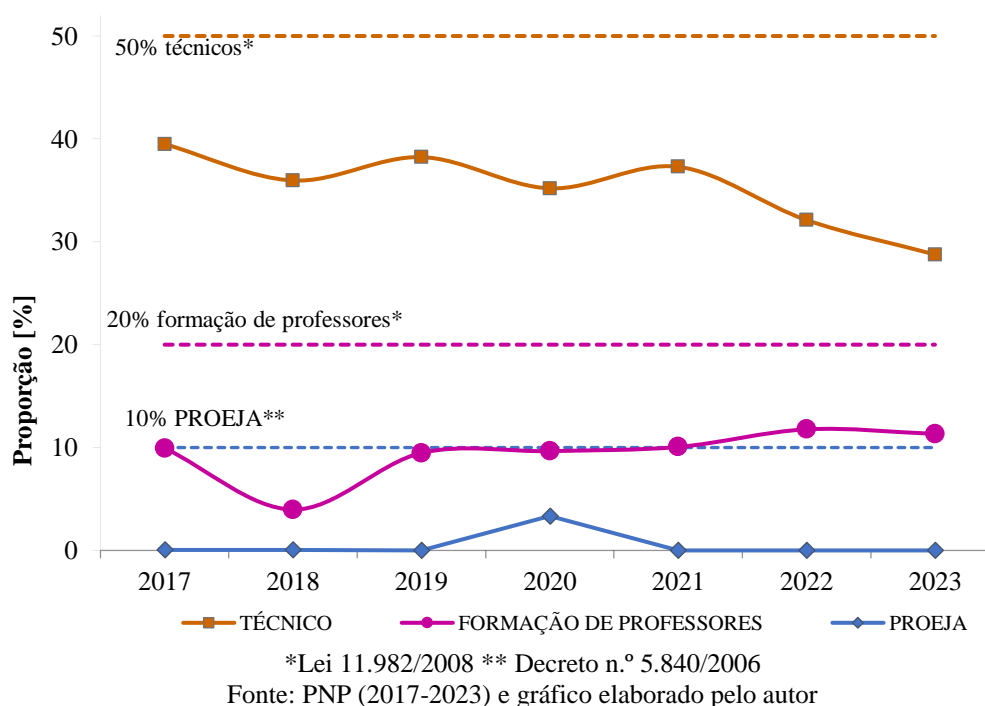
Tabela 21 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise nacional no IFMG-BambuÍ

DADOS:DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS-EQUIVALENTES (MEq) - ANÁLISE IFMG-BAMBUÍ						
TIPO DE CURSO: TODOS – MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL E EaD						
Ano	PROEJA		TÉCNICO		FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%
2017	1,27	0,1	920,11	39,5	231,67	9,9
2018	1,30	0,1	1.019,10	36,0	101,58	4,0
2019	0,00	0,0	1.018,20	38,2	252,35	9,5
2020	80,40	3,3	846,04	35,2	232,10	9,7
2021	0,00	0,0	919,50	37,3	247,97	10,1
2022	0,00	0,0	823,56	32,1	301,85	11,8
2023	0,00	0,0	726,68	28,8	286,25	11,3

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Com foco nos cursos presenciais e objetivando verificar a distribuição de matrículas por tipo de curso, foram tabulados os dados de matrículas entre os anos de 2017 e 2023, com a amostra quantificada variando entre 2,1mil e 2,6 mil alunos por ano (Gráfico 21 e Tabela 21). Neste caso, foi utilizado o critério de matrícula individual, e não o de matrículas-equivalentes.

Gráfico 21 - Distribuição de matrículas-equivalentes análise IFMG-BambuÍ



Nesta composição, analisando o período apresentado, a ordem de representatividade foi: graduação, técnicos, FIC e pós-graduação. A composição do IFMG-BambuÍ difere em relação ao IF (nacional) e IFMG, em que técnicos possuem mais matrículas que a graduação, e, provavelmente, este é um dos motivos de os indicadores do *campus* não estarem adequados aos normativos da Lei n.º 11.982/2008 e do Decreto n.º 5.840/2006.

Na transição 2019-2020, houve redução de 420 alunos, o que correspondeu a -16,46%; em relação ao IFMG, houve uma redução menor, de -1,63% (Tabela 12), porém superior à do IF (nacional), de -7,79% (Tabela 2). O fato de o IFMG, como um todo (18 *campi*), apresentar um processo de crescimento de cursos e turmas pode ter afetado o resultado.

O IFMG-BambuÍ atingiu a maturidade do modelo de *campus* preconizado pela SETEC¹¹⁹ IF. Ações para melhorar os indicadores deverão ser feitas por meio de reformulações dos cursos ofertados ou aumento da eficiência e inovação, pois não há condições de contratações de docentes.

O IFMG-BambuÍ registrou um crescimento de 2,46% nas matrículas presenciais 2017-2023, inferior a 14,37% nacionalmente e a 25,77% em relação ao IFMG.

¹¹⁹ O modelo do IFMG-Campus Bambuí é o de 150-Agrícola que permite ter até 150 docentes efetivos 40 horas dedicação exclusiva (DE), no ano de 2024 há 149 docentes efetivos DE no *campus*.

Os cursos FIC apresentam valores entre 0 e 335 matrículas, inferiores a 13% do total destas; a pós-graduação presencial representa menos de 3%, e a graduação e técnico, mais de 85% das matrículas.

Tabela 22 - Distribuição quantitativa de alunos do IFMG-BambuÍ por tipo de curso

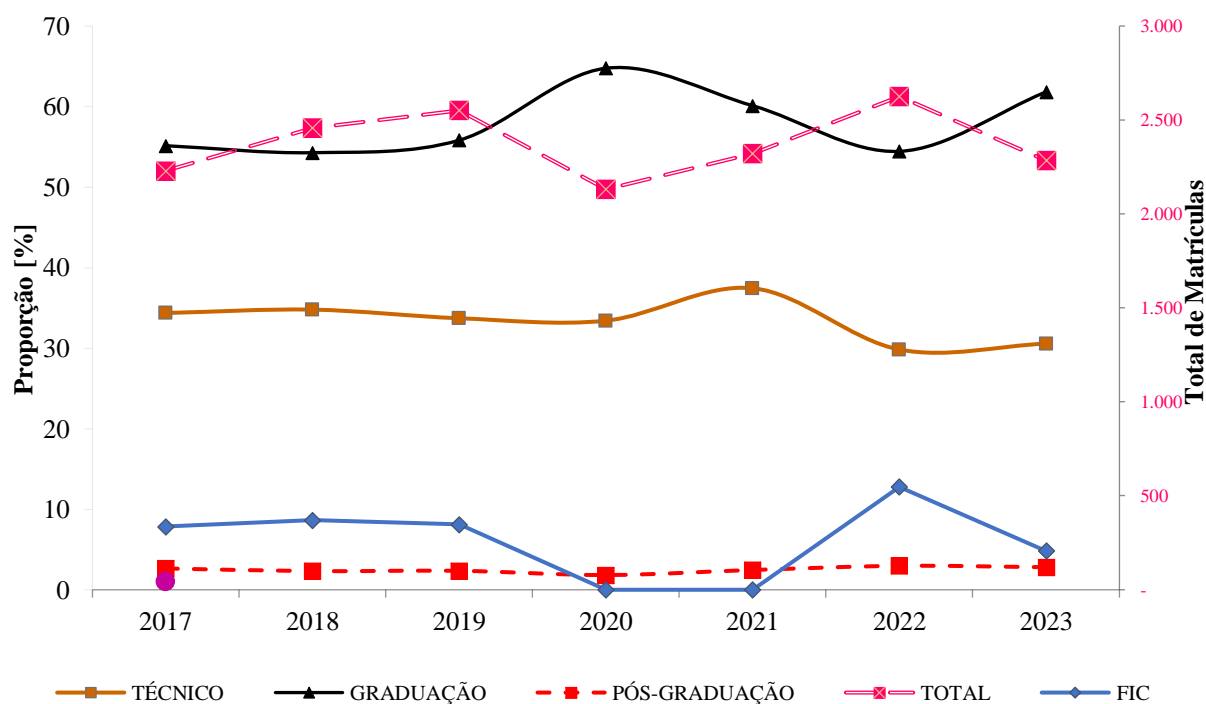
DADOS: DISTRIBUIÇÃO DE TIPOS DE CURSOS NA REDE- ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ

TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL

Ano	FIC		TÉCNICO		GRADUAÇÃO		PÓS-GRADUAÇÃO		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%]
2017	175	7,85	766	34,37	1.229	55,14	59	2,65	2.229	
2018	212	8,62	855	34,78	1.334	54,27	57	2,32	2.458	10,27
2019	207	8,11	860	33,71	1.424	55,82	60	2,35	2.551	3,78
2020	-	-	712	33,41	1.380	64,76	39	1,83	2.131	-16,46
2021	-	-	869	37,44	1.395	60,10	57	2,46	2.321	8,92
2022	335	12,76	783	29,83	1.429	54,44	78	2,97	2.625	13,10
2023	110	4,82	698	30,56	1.412	61,82	64	2,80	2.284	-12,99

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 22 - Distribuição quantitativa de matriculados do IFMG-BambuÍ por tipo de curso na modalidade presencial



8.2 ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DE COR/ÉTNICO-RACIAL DO IFMG-BAMBUÍ (2017-2023)

A análise da distribuição de cor/étnico-racial do IFMG-BambuÍ será a mesma de Minas Gerais¹²⁰.

Os dados de distribuição de cor/étnico-racial para todos os cursos disponíveis nos IFMG-BambuÍ, na modalidade presencial, estão apresentados na Tabela 23 e no Gráfico 23.

Tabela 23 – Frequência de cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os ingressantes dos cursos no IFMG-BambuÍ

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ													
TIPO DE CURSO: TODOS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL													
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ Δ [%] anual
2017	139	18,15	120	15,67	31	4,05	-	-	5	0,65	471	61,49	766 -
2018	361	42,37	291	34,15	58	6,81	-	-	19	2,23	123	14,44	852 11,23
2019	370	45,57	280	34,48	50	6,16	3	0,37	7	0,86	102	12,56	812 -4,69
2020	219	42,20	122	23,51	21	4,05	-	-	5	0,96	152	29,29	519 -36,08
2021	271	47,13	182	31,65	36	6,26	-	-	3	0,52	83	14,43	575 10,79
2022	290	32,88	201	22,79	50	5,67	-	-	8	0,91	333	37,76	882 53,39
2023	333	49,41	176	26,11	31	4,60	-	-	10	1,48	124	18,40	674 -23,58
Σ/ Média cor/ét.	1.983	39,04	1.372	27,01	277	5,45	3	0,06	57	1,12	1.388	27,32	5.080 -

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

O total de alunos ingressantes do IFMG-BambuÍ foi de, no mínimo, 575 (2021) para um máximo de 882 (2022), sendo que, no período 2017-2023, houve a redução de -23,58% de matrículas presenciais.

O número de discentes amarelos, período 2017->2023, variou entre 0,65% e 2,23%, superior ao Censo-MG.

No período, houve ingresso de apenas 3 alunos indígenas no ano de 2019.

Os dados da população que não se declarou em nenhuma das opções de cor/étnico-racial apresentaram tendência de diminuição de 61,49% (2017) para 12,56% (2019). Este processo de redução se interrompeu, ocorrendo um aumento expressivo de, aproximadamente, 30% em 2020 e 2022. A premissa de que o debate institucional sobre cotas e

120 A distribuição censitária para Minas Gerais no ano de 2010 incidiu na seguinte composição: branca 45,06% (8.830.978), parda 44,58% (8.736.860), preta 9,22% (1.807.526), amarela 0,95% (187.869), indígena 0,16% (31.601), não declarados 2496, totalizando 19.597.330. Dados relacionados ao Censo de 2022 para Minas Gerais: parda 46,76% (9.605.151), branca 41,07% (8.437.697), preta 11,84% (2.432.877), amarela 0,15% (31.681), indígena 0,15% (31.885) e não declarados 698, totalizando 20.539.989.

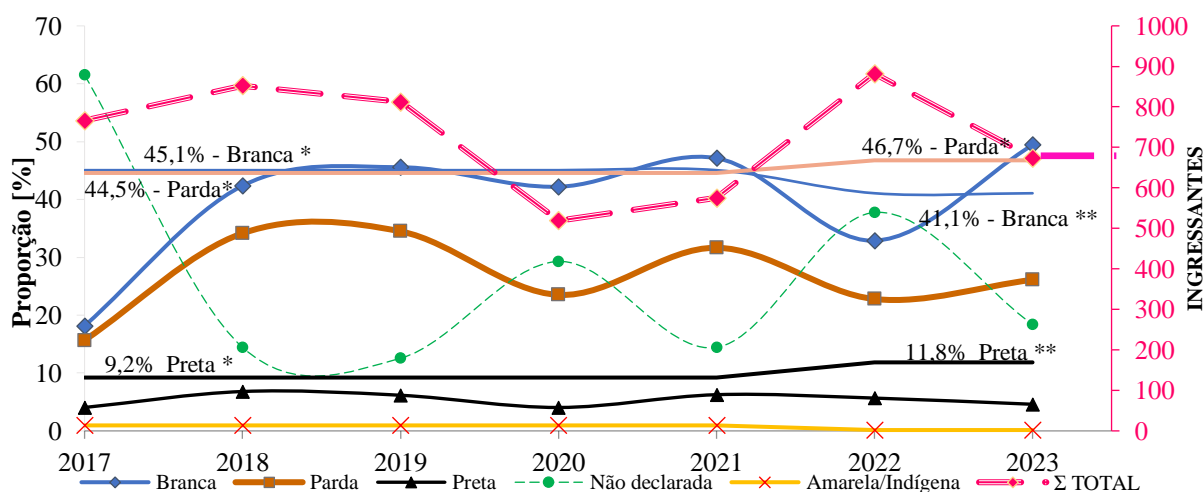
autorreconhecimento da sua cor não apresentou se confirmou no IFMG-Bambuí no período analisado¹²¹. O mesmo ocorreu no contexto do IFMG.

As popula es parda e preta tiveram comportamento de varia o gráfica parecido, porém não foi possível identificar tendências.

No geral, houve um aumento de autodeclarados brancos, aumentando de 18,15% (2017) para 49,41% (2023). Apesar da varia o, houve uma tendência consolidada de aumento de brancos no período, superando até mesmo a média estadual: 47,13 (2021) e 49,41 (2023) Censo-MG 2010 (45,1%) e Censo-MG 2022 (41,1%).

A popula o preta não apresentou consistência no aumento de representa o, registrando o valor mínimo de 4,05% (2017;2020) e um máximo de 6,81% (2018), inferiores a 9,2 - 11,8% do Censo-MG.

Gráfico 23 - Frequência cor/étnico-racial na modalidade presencial para todos os cursos – IFMG-Bambuí



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022)
Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

Para sequência do estudo, serão comparados os comportamentos para cursos de gradua o e licenciatura dentro do IFMG-Bambuí.

Os dados de distribui o de cor/étnico racial para os cursos de gradua o disponíveis no IFMG-Bambuí, na modalidade presencial, estão relacionados na Tabela 24 e no Gráfico 24.

121 Este aumento de não declarados motivou o pesquisador a conversar com os responsáveis de secretaria (coleta de dados) e profissionais de valida o da PNP. Não houve identifica o de mudanças no processo de aquisi o de dados ou mudança no mecanismo de coleta das informa es.

A diminuição do espectro da amostra, composta agora por 277 a 350 alunos, reforça dificuldades e possíveis generalizações de resultados.

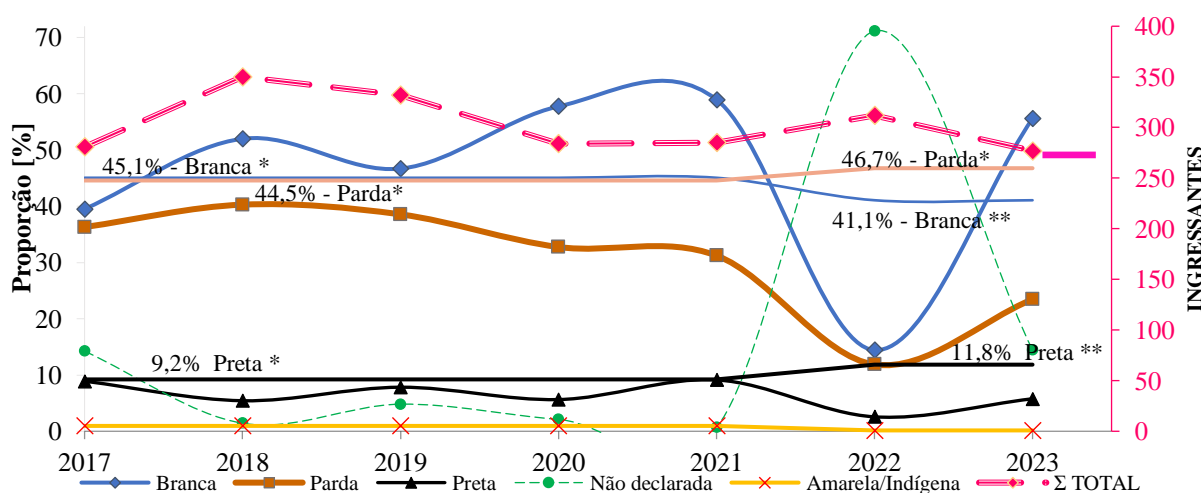
A diminuição da quantidade de alunos de graduação do IFMG-BambuÍ, no período 2019-2020 (período mais crítico da pandemia de COVID-19) foi de -14,46%, valor próximo ao dos IF nacionalmente (-14,40%) e inferior ao do IFMG (-10,39%).

Tabela 24 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG-BambuÍ

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ														
TIPO DE CURSO: GRADUAÇÃO - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ anual [%]
2017	111	39,50	102	36,30	25	8,90	-	-	3	1,07	40	14,23	281	-
2018	182	52,00	141	40,29	19	5,43	-	-	3	0,86	5	1,43	350	24,56
2019	155	46,69	128	38,55	26	7,83	2	0,60	5	1,51	16	4,82	332	-5,14
2020	164	57,75	93	32,75	16	5,63	-	-	5	1,76	6	2,11	284	-14,46
2021	168	58,95	89	31,23	26	9,12	-	-	-	-	2	0,70	285	0,35
2022	45	14,42	37	11,86	8	2,56	-	-	-	-	222	71,15	312	9,47
2023	154	55,60	65	23,47	16	5,78	-	-	2	0,72	40	14,44	277	-11,22
Σ/ Média cor/ét	979	46,16	655	30,88	136	6,41	2	0,09	15	0,71	331	15,61	2.121	-

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 24 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes na graduação-IFMG-BambuÍ



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022)

Fonte: Dados PNP (2023) e gráfico elaborado pelo autor

Indígenas e amarelos foram pouco representativos na amostra, variando entre zero e 5 alunos ingressantes anualmente.

A população branca, nas graduações do IFMG-BambuÍ, apresentou resultados maiores que o previsto pelo Censo-MG, variando entre 39,50% (2017) e 55,60% (2023). Apenas no ano

de 2022, em que houve um aumento maciço de não declarados, a participação se afastou da média do censo mineiro, equivalente a 45,1%.

O fenômeno da diminuição de não declarados se mostrou presente, reduzindo de 14,23% (2017) para valores inferiores a 5% durante 2018-2021. No ano de 2022, houve um aumento de não declaração, prejudicando a análise dos dados, atingindo o nível de 71,15% (somando 222 alunos em um total de 312).

Como discutido na Seção 8, houve comunicação com os setores do *campus* para averiguação de problemas, mas nada de anormal no formulário foi identificado para o ano de 2022.

As populações parda e preta apresentaram uma frequência próxima à da distribuição censitária nos anos de 2017, 2018 e 2019. No entanto, a partir de 2020, observou-se um descolamento dessas tendências.

Na finalização desta seção, cabe descrever a distribuição de cor/étnico-racial para os cursos de licenciatura do IFMG-BambuÍ disponíveis na Tabela 25 e no Gráfico 25.

Tabela 25 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG-BambuÍ

DADOS: FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%] anual
2017	23	32,39	28	39,44	4	5,63	-	-	3	4,23	13	18,31	71	-
2018	33	55,93	22	37,29	4	6,78	-	-	-	-	-	-	59	-16,90
2019	21	36,21	23	39,66	8	13,79	-	-	1	1,72	5	8,62	58	-1,69
2020	26	44,83	20	34,48	9	15,52	-	-	-	-	3	5,17	58	0,00
2021	23	48,94	20	42,55	4	8,51	-	-	-	-	-	-	47	-18,97
2022	13	17,57	7	9,46	2	2,70	-	-	-	-	52	70,27	74	57,45
2023	28	56,00	12	24,00	4	8,00	-	-	-	-	6	12,00	50	-32,43
Σ/ Média cor/ét	167	40,05	132	31,65	35	8,39	0	0,00	4	0,96	79	18,94	417	

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A quantidade total de alunos cursando licenciatura presencial no IFMG-BambuÍ apresentou, nesta última fase de análise, entre 47 e 74 alunos.

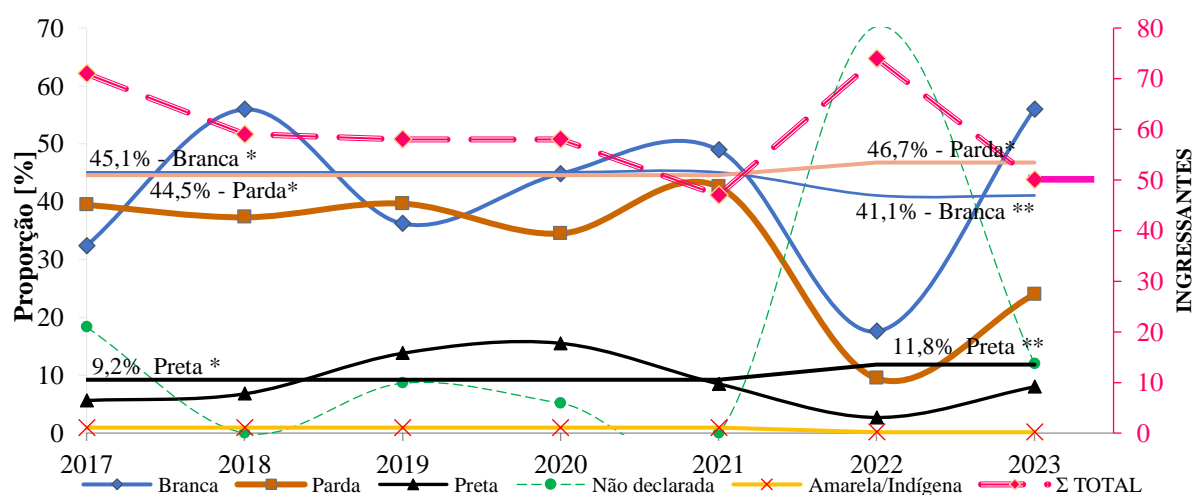
Não houve ingressantes indígenas nos cursos de licenciaturas do IFMG-BambuÍ, e apenas 4 amarelos ingressaram no período analisado.

Branco alcançaram média superior à da distribuição censitária mineira, somando 55,93% (2018) e 48,94% (2021), sendo, no geral, maiores que as indicadas pelas licenciaturas do IFMG (Tabela 15).

Pardos não alcançaram a distribuição censitária mineira em nenhum período, e pretos, superaram, registrando 13,79% (2019) e 15,52% (2020) (Censo-MG – 11,8%); comparando com dados das licenciaturas do IFMG, registraram-se, em Bambuí, menos pardos e pretos (Tabela 15).

Não declarados tiveram o mesmo problema no ano de 2022, alcançando 70,27%, sendo inferior a 12% nos anos: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2023.

Gráfico 25 - Frequência de cor/étnico-racial dos ingressantes nas licenciaturas-IFMG-Bambuí



*IBGE-Censo MG (2010) **IBGE-Censo MG (2022) *** No ano de 2022 começou um novo curso de Educação Física

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

8.3 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO DE EVASÃO ANUAL NAS LICENCIATURAS DO IFMG-BAMBUÍ (2017-2023)

Detalhes sobre diferenças entre o perfil de evasão total anual por características de cor/étnico-raciais dos cursos de licenciatura do IFMG-Bambuí em comparação aos demais cursos de graduação serão investigados nesta seção.

8.3.1 Evasão anual dos cursos de graduação do IFMG-Bambuí

Os valores referentes aos dados de evasão anual, para os cursos de graduação vinculados ao IFMG-Bambuí são apresentados na Tabela 26 e no Gráfico 26.

As mesmas premissas da Seção 7.3.1 foram utilizadas.

A evasão média total resultou no valor mínimo de 5,92% (2018) e máximo de 13,65% (2022). A média ponderada de evasão foi de 9,33%, no período 2017-2023, sendo que este foi o menor valor para graduação encontrado na pesquisa. O IFMG registrou 12,97%, e os IF, 15,92%.

Tabela 26 – Evasão anual nos cursos de graduação-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial

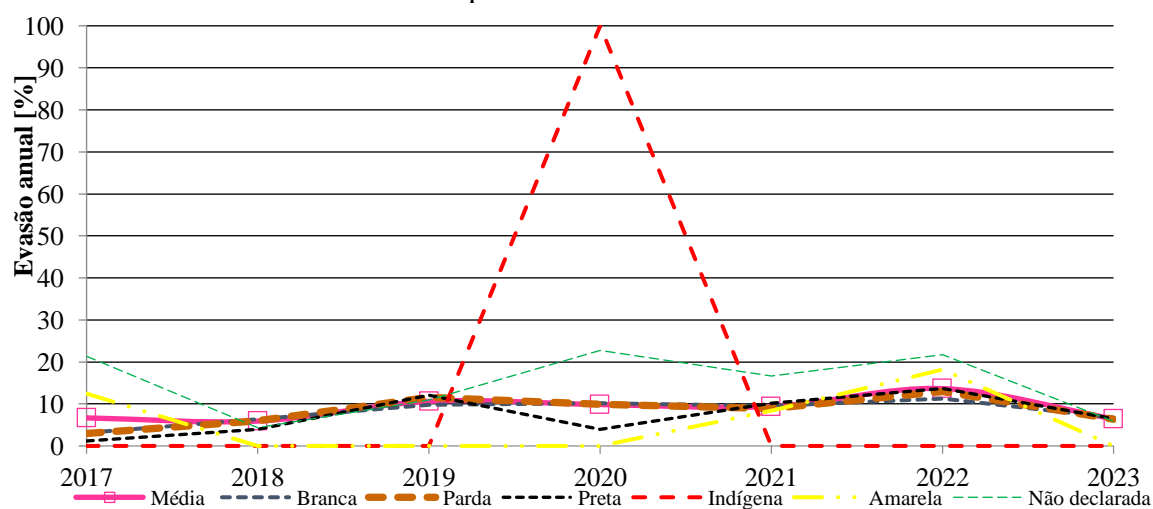
DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ															
TIPO DE CURSO: GRADUAÇÃO - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2017	16	3,13	11	2,96	1	1,18	-	-	1	12,50	53	21,29	82	6,67	-
2018	42	6,41	30	6,02	4	3,96	-	-	-	-	3	4,35	79	5,92	-11,24
2019	69	9,84	62	11,57	14	12,07	-	-	-	-	6	10,91	151	10,60	79,06
2020	74	10,16	51	9,96	4	3,96	2	100	-	-	5	22,73	136	9,86	-7,06
2021	72	9,59	45	8,86	12	10,17	-	-	1	8,33	1	16,67	131	9,39	-4,71
2022	73	11,27	58	12,95	13	13,68	-	-	2	18,18	49	21,68	195	13,65	45,31
2023	46	6,80	27	6,32	6	6,45	-	-	0	0,00	12	5,88	91	6,44	-52,77
Σ / Média cor	392	8,39	284	8,61	54	8,65	2	100,00	4	4,94	129	22,16	865	9,33	-

*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A análise gráfica não apresentou tendências definidas, e o comportamento da evasão de 100% de indígenas é o mais peculiar.

Gráfico 26 - Evasão anual nos cursos de graduação com estratificação cor/étnico-racial, no ensino presencial do IFMG-BambuÍ



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A evasão média anual por cor/étnico racial dos cursos graduação-IFMG-BambuÍ variou entre o mínimo de 4,94% (amarelos) e máximo de 100% (indígenas); neste caso, havia

apenas dois indígenas ingressantes que evadiram. Não declarados registraram 22,16%; pretos, 8,65%; pardos, 8,61%; e brancos, 8,39%. A diferença entre pretos, pardos e brancos foi inferior a 0,25%.

8.3.2 Evasão anual para os cursos de licenciatura do IFMG-BambuÍ

Os valores referentes aos dados de evasão anual, para os cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ são apresentados na Tabela 27 e no Gráfico 27.

Não houve indígenas ou amarelos matriculados no período.

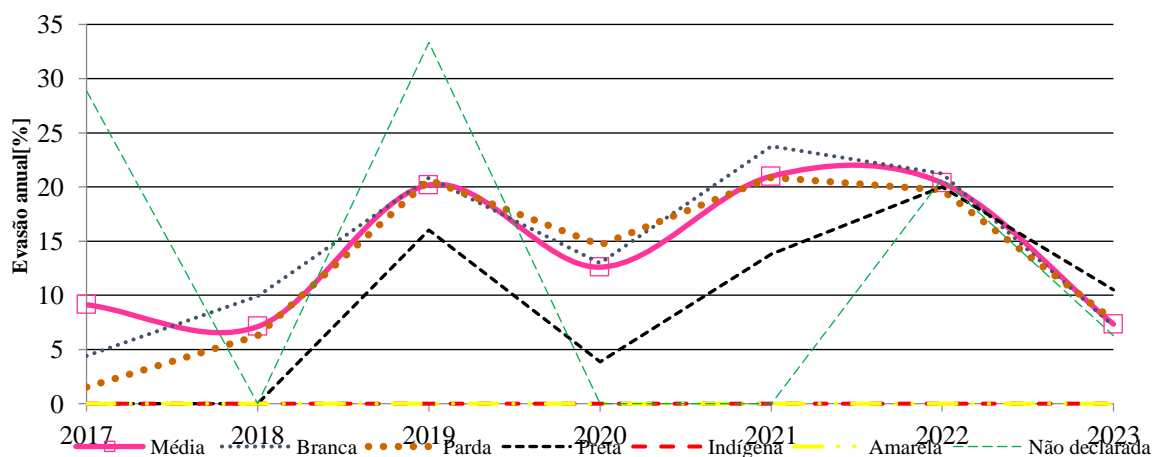
Tabela 27 – Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ANUAL - ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURAS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2017	3	4,41	1	1,52	-	-	-	-	-	-	15	28,85	19	9,13	-
2018	10	9,90	6	6,25	-	-	-	-	-	-	0	0,00	16	7,11	-22,15
2019	20	20,83	19	20,65	4	16,00	-	-	-	-	2	33,33	45	20,18	183,77
2020	50	12,99	12	14,63	1	3,85	-	-	-	-	0	0,00	63	12,60	-37,56
2021	24	23,76	19	20,88	4	13,79	-	-	-	-	0	0,00	47	20,98	66,52
2022	17	21,25	13	19,70	4	20,00	-	-	-	-	11	20,75	45	20,36	-2,96
2023	6	7,14	5	7,69	2	10,53	-	-	-	-	3	6,25	16	7,34	-63,96
Σ / Média cor	130	14,21	75	13,44	15	10,87	0	0,00	0	0,00	31	26,72	251	14,33	

*Como a referência são todas as matrículas, pode haver alunos de ciclos anteriores ao ano de 2017

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 27 - Evasão anual nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ com estratificação cor/étnico-racial



Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A evasão média anual variou entre o mínimo de 7,11% (2018) e máximo de 20,98% (2021), e a média do período foi de 14,33%, superior à média considerando-se todos os cursos de graduação no IFMG-BambuÍ, que totalizaram 9,33% (Tabela 26), menor que os índices de IFMG-Licenciaturas (16,81%) e IF-Licenciaturas (16,31%).

A evasão média anual por cor/étnico-racial variou entre o mínimo de 10,87%, para pretos, e 22,76%, para não declarados; brancos registraram 14,21%, e pardos, 13,44% (última linha Tabela 27).

No que se refere à análise gráfica, não foi possível verificar um comportamento previsível, apenas que brancos e pardos acompanham a média do perfil de evasão anual.

8.4 EVASÃO ACUMULADA E CONCLUINTE PARA CURSOS DE LICENCIATURAS NO IFMG-BAMBUÍ (CICLOS 2014^o>2018 - 2018^o>2022)

Nesta seção, abordaremos características de evasão acumulada e concluintes acumulados para os cursos de licenciaturas do IFMG-BambuÍ.

O método de análise é semelhante ao da seção 7.4, porém com filtros para IFMG-BambuÍ. A Tabela 28 indica os valores para licenciaturas do IFMG-BambuÍ para os ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022.

Tabela 28 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ para o ano de referência

DADOS:FREQUÊNCIA COR/ÉTNICO-RACIAL- ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ														
TIPO DE CURSO: LICENCIATURAS - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL														
Ano de Ingresso de referência	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Σ TOTAL	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	Δ [%]
2014 ^o	18	26,87	20	29,85	3	4,48	-	-	1	1,49	25	37,31	67	
2015 ^o	24	32,88	22	30,14	5	6,85	1	1,37	0	0,00	21	28,77	73	8,96
2016 ^o	29	40,85	33	46,48	4	5,63	-	-	3	4,23	2	2,82	71	-2,74
2018 ^o	55	47,41	47	40,52	11	9,48	-	-	1	0,86	2	1,72	116	55
Σ / média cor/et./	126	40,20	122	38,51	23	7,59	1	1,37	5	3,01	50	30,92	126	

^o Pode conter matriculados de outro ano

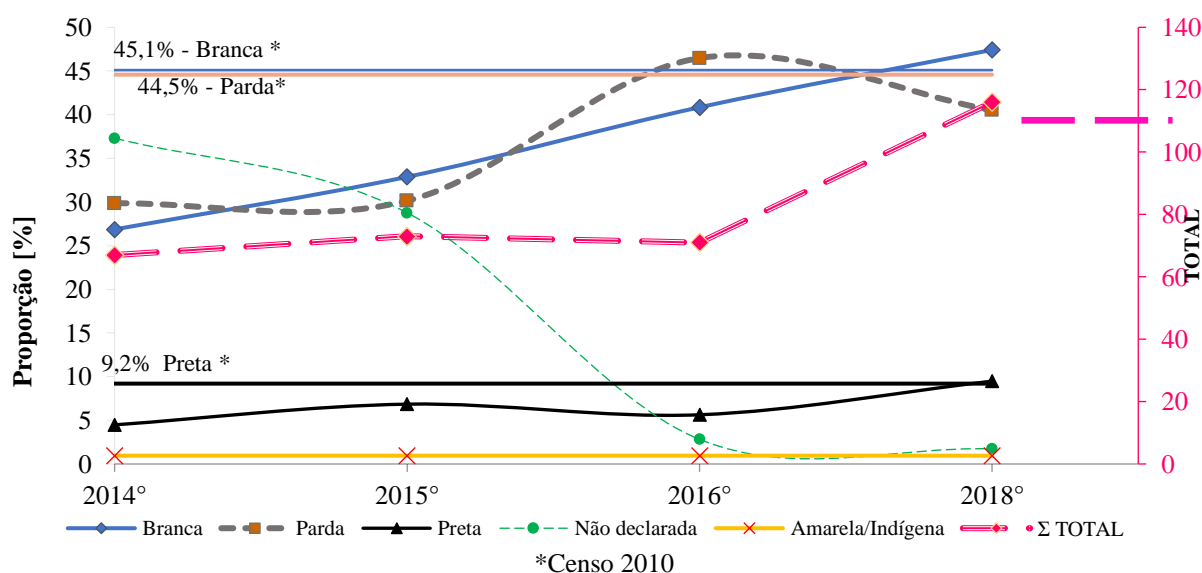
*Os dados relacionados ao ano-referência 2017^o não estavam disponibilizados.

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

A explicação da estrutura do ano-referência também está detalhada no item 7.4. Novamente, como a quantidade de dados ficou reduzida, agora variando de 67 a 116, influenciou no comportamento gráfico.

Um dado importante foi que não houve registro para composição do ano de referência 2017° para as licenciaturas do IFMG-BambuÍ. A suspensão do calendário acadêmico, devido à pandemia de COVID-19, interferiu na análise deste ciclo para o IFMG-BambuÍ.

Gráfico 28 - Frequência cor/étnico-racial nos cursos de licenciaturas-IFMG-BambuÍ para o ano de referência



O comportamento gráfico apresentou diminuição de não declarados, de 25 alunos, em 2014°, representando 37,31%, para 2 alunos em 2016° (2,82%) e 2018° (1,72%), com a participação de 1,72%.

Branco revelaram um comportamento de aumento praticamente linear, de 26,87% (2014°) para 47,41% (2018°), e, no ano de 2018°, superaram a média do Censo-MG 2010, 45,1%.

A população parda apresentou processo de crescimento, de 29,85% (2014) para 40,52% (2018°), registrando máximo de 46,48% (2016°), superando a média do Censo-MG 2010, de 44,5%.

Não foi registrada a frequência constante de pelo menos um aluno amarelo ou indígena no período 2014°-2018°, sendo que o maior indicador foi de 3 amarelos em 2016°.

8.4.1 Evasão acumulada para os alunos de licenciaturas do IFMG-BambuÍ (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022)

A evasão acumulada será contabilizada ao longo do período total disponível para integralização do curso, acrescida de um ano. Deste modo, haverá um período médio de cinco anos que os alunos serão monitorados, pois, em sua maioria, os cursos possuem quatro anos de duração prevista. Os dados estão disponíveis na Tabela 29 e no Gráfico 29.

A evasão acumulada média dos ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022, para todos os tipos populacionais, foi de 60,86%, superior à média IFMG-Licenciaturas 57,52% e IF-Licenciaturas 57,37%. Houve a tendência de redução de evasão no período 2014^o>2018 (61,19%) até 2016^o>2020 (54,93%); porém, no ano de 2018^o>2023, o índice aumentou para 62,93%.

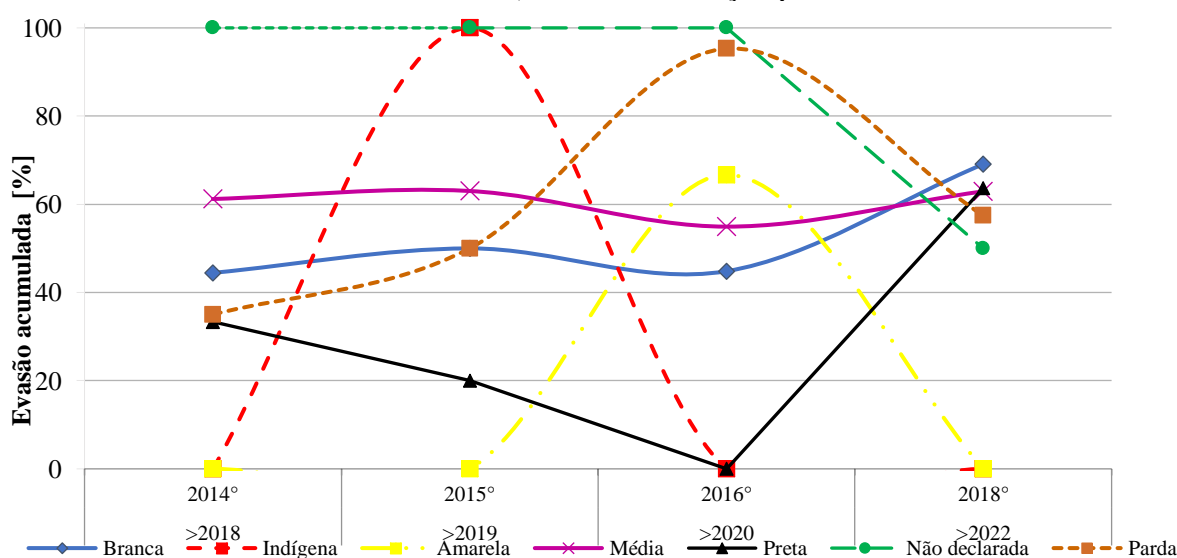
Tabela 29 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

DADOS: EVASÃO ACUMULADA - ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Período	Branca		Parda		Preta		Indígena		Amarela		Não declarada		Média Ponderada Anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2014 ^o >2018	8	44,44	7	35,00	1	33,33	-	-	-	-	25	100	41	61,19	-
2015 ^o >2019	12	50,00	11	50,00	1	20,00	1	100	-	-	21	100	46	63,01	2,97
2016 ^o >2020	13	44,83	22	66,67	0	0,00	-	-	2	66,67	2	100	39	54,93	-12,83
2018 ^o >2022	38	69,09	27	57,45	7	63,64	-	-	-	-	1	50,00	73	62,93	14,57
Média cor	71	56,35	67	54,92	9	39,13	1	100,00	2	40,00	49	98,00	199	60,86	-

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 29 - Evasão acumulada de ingressantes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

A evasão acumulada de indígenas foi de 100%, pois o único evadiu no ciclo 2015^o>2019.

Não declarados apresentaram, em média, maiores taxas de evasão, 98,00%, cabendo ressaltar que a frequência de não declarados constitui-se apenas de duas unidades em 2016^o e 2018^o, não interferindo muito na média ponderada de evasão. Pretos, registraram 39,13%; amarelos, 40,00%; pardos, 54,92%; e brancos, 56,35%.

Pela pequena quantidade de dados, as curvas não possuíram tendências definidas, impedindo aproximações de comportamentos.

8.4.2 Concluintes para os alunos dos cursos de licenciatura período 2014^o>2018 - 2018^o>2022

A metodologia adotada para aquisição de dados é a mesma da evasão acumulada, e os valores compilados estão disponíveis na Tabela 30 e no Gráfico 30.

Não houve registro de concluintes para não declarados e indígenas nos cursos de licenciaturas do IFMG-BambuÍ.

A média de concluintes por cor/étnico-racial dos ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022 foi de 10,40%, inferior a 17,58% no IFMG-Licenciaturas e 17,01% no IF-Licenciaturas. Brancos registraram 10,32%; pardos, 12,30; e pretos, 17,39%. Foi a primeira vez que pretos revelaram os maiores índices de concluintes.

Em relação aos amarelos, estes apresentaram índices de 100% de concluintes para os ciclos 2014^o>2018 e 2018^o>2022; no entanto, cabe ressaltar que só havia um aluno em cada ano, interferindo pouco na média.

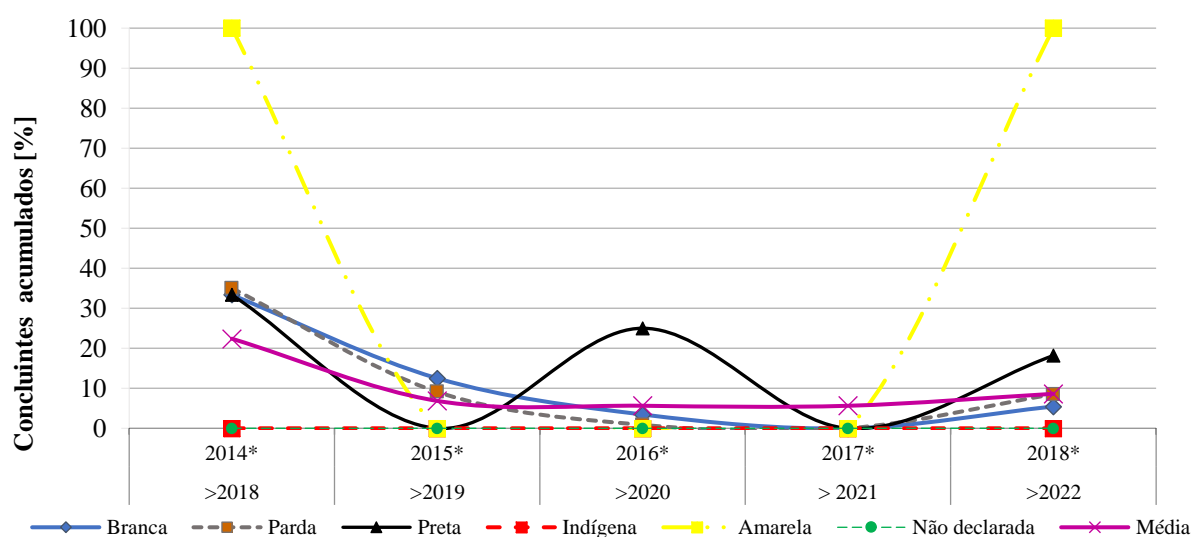
Tabela 30 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial

DADOS: CONCLUINTES ACUMULADO - ANÁLISE: IFMG-BAMBUÍ															
TIPO DE CURSO: LICENCIATURA - MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL															
Ano	Branca		Parda		Preta		Índigena		Amarela		Não declarada		Média total anual		
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Δ [%]
2014* > 2018	6	33,33	7	35,00	1	33,33	-	-	1	100	-	-	15	22,39	-
2015* > 2019	3	12,50	2	9,09	0	0,00	-	-	-	-	-	-	5	6,85	-69,41
2016* > 2020	1	3,45	2	6,06	1	25,00	-	-	-	-	-	-	4	5,63	-17,75
2018* > 2022	3	5,45	4	8,51	2	18,18	-	-	1	100	-	-	10	8,62	53,02
Σ/ média cor/et./	13	10,32	15	12,30	4	17,39	0	0,00	2	40,00	0	0,00	34	10,40	-

^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e tabela elaborada pelo autor

Gráfico 30 - Concluintes dos cursos de licenciaturas-IFMG (ciclos 2014^o>2018 - 2018^o>2022) com estratificação por cor/étnico-racial



^o Pode conter matriculados de outro ano

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e gráfico elaborado pelo autor

O quantitativo de concluintes anual apresenta uma curva de decrescimento, passando de 22,39% (ciclo 2014^o>2018) para 8,62% (2018^o>2022). Apenas no ciclo 2014^o-2018, houve indicador superior a 10% de formados, e, se retiramos este ciclo, a média dos últimos três ciclos reduz para 7,03%. Esse índice de formatura, abaixo da média nacional dos IF (17,01%), indica uma situação que dever ser analisada pelos gestores do campus

8.4.3 Quadro para interpretação das considerações finais

O Quadro 18 será disponibilizado para o leitor identificar dados importantes para a interpretação das considerações finais.

Quadro 18 – Quadro-resumo para interpretação dos resultados

DADOS GERAIS									
MODALIDADE: ENSINO PRESENCIAL									
INDICADOR	PERÍODO	INSTITUIÇÃO/ CURSO	BRANCA	PARDA	PRETA	INDÍGENA	AMARELA	NÃO DECLARADA	MÉDIA DO PERÍODO
			%	%	%	%	%	%	%
Distribuição de ingressantes por cor/étnico-racial para licenciaturas (média)	2017-2023	IF-TODOS	29,35	37,46	8,68	0,61	1,02	22,88	-
		IF-GRAD.	34,80	38,21	8,89	0,45	1,02	16,50	-
		IF-LIC	31,02	41,65	10,09	0,60	0,95	15,55	-
Distribuição por cor/étnico-racial para licenciaturas (média)	2014° - 2018°	IF-LIC	28,50	36,81	8,86	0,55	0,99	31,86	-
		IFMG-LIC	30,41	38,70	11,90	0,45	1,74	27,15	-
		IFMG-BAMBUÍ-LIC	38,53	37,31	7,03	0,31	1,53	15,29	-
Evasão anual graduação (média do período)	2017 - 2023	IF-GRAD	14,95	14,70	16,75	13,31	14,15	20,83	15,92
		IFMG-GRAD	11,72	12,53	13,98	12,50	13,63	17,03	12,97
		IFMG-BAMBUÍ*-GRAD	8,39	8,61	8,65	100	4,94	22,16	9,33
Evasão anual média licenciatura (média do período)	2017 - 2023	IF-LIC	16,26	14,80	16,90	10,89	14,95	20,45	16,31
		IFMG-LIC	17,43	15,88	20,95	50,00	13,24	14,74	16,81
		IFMG-BAMBUÍ-LIC	14,21	13,44	10,87	-**	-**	26,76	14,33
Evasão acumulada para licenciatura (média)	Ciclo 2014° - 2022	IF-LIC	54,11	53,63	54,16	44,40	52,42	67,37	57,37
		IFMG-LIC	54,29	53,06	57,2	100	27,27	73,26	57,52
		IFMG-BAMBUÍ-LIC	56,35	54,92	39,13	100	40,00	98,00	60,86
Concluintes acumulados para licenciatura (média)	Ciclo 2014° - 2022	IF-LIC	20,93	17,53	15,26	9,27	22,75	12,66	17,01
		IFMG-LIC	18,10	19,78	9,76	-**	31,82	15,97	17,58
		IFMG-BAMBUÍ-LIC	10,32	12,30	17,39	-**	40,00	-**	10,40

*O IFMG-BambuÍ não apresentou dados do ciclo 2017°>2021 – IF (Institutos Federal), LIC (Licenciaturas), GRAD (Graduação), IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais)

**Não foram computados matriculados

Fonte: Dados PNP (2017-2023) e quadro elaborado pelo autor

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra que a política de cotas dificilmente poderia ser avaliada ou analisada adequadamente sem ser considerado um domínio federal. Mesmo utilizando dados do IFMG, com 18 *campi* e 21 mil matrículas, o quantitativo de estudantes indígenas e amarelos pode prejudicar investigações mais abrangentes. Portanto, a decisão de aplicar a política de cotas nacionalmente, em vez de permitir que cada instituição desenvolvesse sua própria política de ação afirmativa, contrariando a posição do senador Aloysio Nunes (p. 53-55) durante o debate sobre a Lei de Cotas, foi mais acertada do ponto de vista deste trabalho.

A possibilidade de analisar tendências de distribuição de perfis de cor/étnico-racial foi analisada apenas no contexto total dos IF nacionalmente. Em relação a todos os cursos, pode-se afirmar que há uma convergência da diminuição de não declarados para o período 2017-2023, de 35,10% (2017), para uma média ponderada do período, de 22,88%. Houve aumento de autodeclaração de pretos, de 6,83% (2017) para média, de 8,68%; pardos, 30,92% (2017), para 37,46%; e brancos, 25,83% (2017), para 29,35%.

A porcentagem de declaração de cor/étnico-racial nos IF (2017-2023) foi maior para cursos de graduação (grad) do que quando contabilizados todos os demais cursos (geral): brancos, 29,35% (geral) e 34,80% (grad); pardos, 37,46% (geral) e 38,21% (grad); pretos, 8,68% (geral) e 8,89% (grad). Amarelos apresentaram o mesmo valor, 1,02%, registrando dados menores de graduação em relação ao geral; indígenas, 0,45% (grad) e 0,61% (geral); e não declarados, 16,50% (grad) e 22,88% (geral). O menor nível de não declarados para graduação indica que, quanto maior o nível acadêmico, maior a probabilidade do preenchimento de cor/étnico-racial.

Para cursos de licenciaturas (lic) dos IF, os alunos brancos demonstraram frequência média de 31,02% no período 2017-2023, inferior à dos cursos de graduação, que foi 34,02%, juntamente com amarelos, 1,02% (grad), contra 0,95% (lic). Revelaram indicadores maiores: pardos 41,62% (lic) e 38,21% (grad); pretos 10,09% (lic) e 8,68% (grad); indígenas 0,60% (lic) e 0,45% (grad). Estes dados contribuem para identificar que negros (soma de pretos e pardos) possuem maior frequência nos cursos de licenciaturas que nos demais cursos de graduação.

Outro resultado verificado mediante os dados analisados diz respeito à evasão anual média de matriculados nas licenciaturas-IF (2017-2023), que foi de 16,31%, superior à da graduação-IF, somando 15,92%.

Em relação ao estudo de cor/étnico-racial, para todos os IF, a evasão anual média de matriculados para licenciaturas foi de brancos, 16,26%; pardos, 14,80%; e pretos, 16,90%. Os valores com diferença inferior a 3% indicam não haver diferenças significativas para os grupos de cor para esta categoria, ou seja, brancos não evadem anualmente menos que negros nas licenciaturas dos IF.

A evasão acumulada de licenciaturas-IF, para os ciclos 2014°>2018, 2015°>2019, 2016°> 2020, 2017° > 2021 e 2018°>2022 (ciclos 2014°> 2022), foi de 57,37%, e o índice de concluintes, 17,01%.

O comportamento de evasão acumulada de cor/étnico-racial, nos cursos de licenciatura dos IF, apresentou os seguintes valores: 54,11% para brancos, 53,63% para pardos e 54,16% para pretos, com uma diferença inferior a 1%, indicando que não existem diferenças significativas entre as populações. Entre os concluintes, registraram-se 20,93% para brancos, 17,53% para pardos e 15,26% para pretos, com uma diferença de até 6%. Isso sugere que a população negra teve maior dificuldade em concluir o curso no período predeterminado.

A população amarela exibiu evasão acumulada para licenciaturas-IF de 52,42% e concluintes-IF, a maior registrada, 22,75%. Indígenas apresentaram uma característica peculiar de menor evasão (44,40%) e menor concluintes de curso (9,27%). Os alunos que optaram por não declarar sua etnia registraram taxas de evasão de 67,37%, e concluintes de 12,66%, ambas piores que as médias gerais calculadas, que são de 57,37% para evasão e 17,01% para concluintes.

No que se refere a características particulares das licenciaturas do IFMG (Cenário II) e do IFMG-BambuÍ (Cenário III), para o período 2014°-2018°, podemos identificar algumas singularidades: o IFMG-BambuÍ conseguiu indicadores de concluintes pretos de 17,39%, superiores a brancos (10,32%) e pardos (12,30), o que não ocorreu nos IF ou no IFMG.

A evasão anual média de matriculados nas licenciaturas (2017-2023) foi de 16,31% (IF), 16,81% (IFMG) e 14,33% (IFMG-BambuÍ), superior quando relacionada à dos demais cursos de graduação: 15,92% (IF), 13,60% (IFMG) e 9,75% (IFMG-BambuÍ). Ressalta-se que Bambuí apresentou uma taxa inferior à dos IF e do IFMG.

A evasão acumulada de licenciaturas (2014°-2018°), para não declarados do IFMG (73,26%) e do IFMG-BambuÍ (98,00), foi superior à média dos IF (67,37%); para concluintes, não foi registrado para o IFMG-BambuÍ (0%), e, para o IFMG (15,97%), maior que a média dos IF (12,66%)

As licenciaturas-IFMG-Bambuú possuem uma frequência de autodeclaração de brancos (2014°-2018°) de 38,53%, superior à dos IF (28,50%) e do IFMG (30,41%).

Não houve concluinte indígena em licenciaturas no IFMG ou no IFMG-Bambuú (2014°-2018°), sendo que essa falta de representantes, mesmo com a Lei de Cotas, pode indicar que algo não está funcionando plenamente no IFMG.

A dificuldade em obter os indicadores indígenas para o IFMG pode refletir as limitações da política de cotas para este grupo étnico, resultando em um baixo número de ingressantes. Com poucos alunos, as dificuldades de integração social e a falta de solidarismo, conforme proposto por Tinto, parecem elucidar este comportamento. Uma proposta de ingresso em conjunto de estudantes indígenas, em vez de competir com pardos e pretos no processo seletivo, talvez acarretasse melhores resultados.

A revisão da Lei de Cotas para quilombolas, que, pela proporção da sociedade, uma vaga destinada a este grupo pode acarretar o mesmo problema.

O IFMG-Bambuú apresentou índices de concluintes (2014°-2018°) de 10,40%, quase 40% inferior à média do IFMG (17,58%) e dos IF (17,01%), fator que pode indicar um alerta para a gestão do *campus*. No caso da evasão, o valor foi de 60,86%, próximo ao dos IF (57,37%) e IFMG (57,52%),

Comparando com dados bibliográficos, a evasão acumulada de licenciaturas-IF, que somou 57,37% (ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022), foi superior aos valores encontrados tanto nos relatórios de ANDIFES (1996) [período 1986-1994], entre 45% e 59%, quanto em Silva Filho *et al.* (2007) [período 2001-2005], que foi de 33% para instituições públicas (Quadro 10).

A evasão de primeiro ano, analisada para as licenciaturas públicas, foi de 16,31%, com tendência inferior à dos relatórios da área de Educação (18%), de acordo com Silva Filho *et al.* (2007) (Quadro 10).

Em relação a concluintes de licenciaturas-IF foram obtidos valores de 17,01% (ciclos 2014°-2018°), inferiores aos de ANDIFES (1996) [período 1986-1994], de 27,72% a 44,12%, TCU (2012) [período 2004-2011], de 25,4% e Silva Filho (2017) [período 2011-2015], de 49% (Quadro 10).

Os indicadores de evasão acumulada e concluintes das licenciaturas vinculadas aos IF nos ciclos 2014°>2018 - 2018°>2022 encontram-se piores se comparados aos dos estudos de ANDIFES (1996) [1986-1994], TCU (2012) [2004-2011], Silva Filho *et al.* (2007) [2001-2005] e Silva Filho (2017) [2011-2015], o que parece apontar que mais estudos são necessários para

equacionar esta preocupante tendência de diminuição de professores formados na Rede Pública Federal.

A formação de professores nos IF desempenha um papel fundamental na política de criação dessas instituições, reservando 20% das matrículas-equivalentes (Lei n.º 11.892/2008). Os resultados evidenciam que deve haver um maior esforço da sociedade brasileira na valorização da carreira e na oferta de vagas docentes. Há um alerta sobre o número reduzido de concluintes e a elevada taxa de evasão nos IF, o que pode contribuir para a insuficiência de docentes para atender à demanda do país. Além disso, o número de ingressantes nas licenciaturas dos IF, que era de 22.842, em 2019, diminuiu para 19.398, em 2023, indicando uma tendência de queda, o que colaborando para a falta de profissionais.

Os indicadores de grande evasão e poucos concluintes, observados neste estudo para as licenciaturas-IF, indicaram que o fetichismo do diploma pode não se aplicar a esses cursos.

Não houve diferenças significativas nos indicadores de evasão e concluintes para pretos, pardos e brancos, para cursos de licenciaturas-IF, que invalidem a Política de Cotas.

Outra constatação foi verificar a dificuldade em mensurar concluintes, pois, apesar de o estudo possuir dados do ciclo final de matrícula de 2022 (coletados em 2023), conseguiu-se apenas verificar o comportamento de alunos ingressantes em 2018, ou seja, estratégias para este perfil de alunos podem não funcionar plenamente para ingressantes em 2024, o que torna um desafio o desenvolvimento de ferramentas que diminuam a evasão e motivem os alunos.

Como projetos futuros, sugere-se investigar a relação entre ingressantes e vagas nos cursos de graduação dos IF, estudar o fenômeno de não declaração e analisar a importância do desenvolvimento de ações integradas à Rede Federal para diminuir a evasão e a retenção de alunos.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [s.m].2009. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

AFONSO, Anthonete Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 149-169, mai. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7787/0>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. 204 p.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf.

BARBOSA, Clara Irene Veiga; RODRIGUES, Francisco de Paula Marques. Autoavaliação Institucional: “cada um sabe onde lhe aperta o sapato”. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 24, n. 81, p. 25-46, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1026>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. A. de Azevedo & Costa, 1917. 217p. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4808/1/001228_COMPLETO.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BICALHO, Poliene. Resistir era preciso: O Decreto de Emancipação de 1978, os povos indígenas e a sociedade civil no Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 136-156, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02004007>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BOGETOFT, Peter; HEINESEN, Eskill; TRANÆS, Torben. The efficiency of educational production: A comparison of the Nordic countries with other OECD countries. **Economic Modelling**, [S.l.], v. 50, p. 310-321, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2015.06.025>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BONFIM, Maria Inês (Coord.). A formação docente nos centros federais de educação tecnológica: diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETs. **SETEC**, Brasília, [s.n], jun, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 73**, 16 de março de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999a Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16MAR1999.pdf#page=78> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 73-A/1999**, 4 de outubro de 2005. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de n.ºs 615/03, 1.313/03 e 3.627/04, apensados, com substitutivo, e da emenda apresentada ao substitutivo (relator: Deputado Carlos Abicalil): Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD04OUT2005.pdf#page=164> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 73- B/1999**, 14 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14FEV2006.pdf#page=321>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 73- C**, 21 de novembro de 2008. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008a. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV2008.pdf#page=121> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 615**, 25 de abril de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003a. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD25ABR2003.pdf#page=121> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.313**, 16 de julho de 2003. Institui o Sistema de cota para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003b. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16JUL2003.pdf#page=56> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL.. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.332**, 15 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da República. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=15/06/1983&txpagina=5162&altura=650&largura=800#/ Inserir 64-66 folha pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.477**, de 11 de agosto de 1999. Dá nova redação ao art. 53 da Lei n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996, estabelecendo reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas, para alunos oriundos de cursos médios, ministrados por escolas públicas. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999b. Disponível em:

<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24SET1999.pdf#page=234> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.643**, 10 de setembro de 1999. Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999c. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD09OUT1999.pdf#page=143>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 2.069**, de 11 de novembro de 1999. Dispõe sobre reserva de vagas nas instituições de ensino superior públicas para alunos egressos de escolas públicas. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999d. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18NOV1999.pdf#page=195> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 3.627,2** de junho de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02JUN2004.pdf#page=123> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.384/2020**, 04 de dezembro de 2020. Portal Câmara dos Deputados, Brasília (online), p.1-4, 2020. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1946595&filenome=Tramitacao-PL%205384/2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.384/2020** - Apresentação do Parecer Preliminar de Plenário n. 1 (PLEN), pelo Deputado Bira do Pindaré (PSB/MA). Portal Câmara dos Deputados, Brasília (online), p.1-13, 2022a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2198358&filenome=Tramitacao-PL%205384/2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.384/2020** - Emendas da Câmara dos Deputados. Portal Câmara dos Deputados, Brasília (online), s.p, ago. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas?idProposicao=2266069&subst=0

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 5.384/2020** - Parecer proferido em Plenário pela Relatora, Dep. Dandara (PT-MG), pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Brasília (online), p. 1-12, ago. 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2309332&filenome=PPP+1+CCJC+%3D%3E+PL+5384/2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.264/2005-Parecer**, 5 de julho de 2008. Proferir parecer ao projeto de lei n.º 6264, de 2005, do senado federal, que "institui o estatuto da igualdade racial. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=587414&filename=SBT+1+PL626405+%3D%3E+PL+6264/2005 . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, Presidência da República, 5 out. 1988. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissionalprimario e gratuito. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 19.482**, 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre a localização e amparo de trabalhadores nacionais, e dá outras providências. Rio de Janeiro-DF, 1930 Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/437093/publicacao/15798614> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.238, de 2 de maio de 1939. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. **Diário Oficial da União**. RJ, Seção 1 – maio, 1939. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20instala%C3%A7%C3%A3o,de%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional%20para%20trabalhadores.&text=Vi de%20Norma\(s\)%3A,\) %20%2D%20\(Norma%20Complementar\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1238-2-maio-1939-349345-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20instala%C3%A7%C3%A3o,de%20aperfei%C3%A7oamento%20profissional%20para%20trabalhadores.&text=Vi de%20Norma(s)%3A,) %20%2D%20(Norma%20Complementar)). Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União** – RJ, Seção 1 -, Página 1997, fev. 1942 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, jun. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União. Brasília: Presidência da República, 1989 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os artigos. 1º e 20 da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dez. 1940. . Brasília: Presidência da República, maio. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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 4, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, jan. 2003c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Lei n.º. 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. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1 - Edição Extra – 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, dez 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm

BRASIL. Senado Federal. **Emenda n.º 1 - CCJ - PLC180/2008**, 30 de maio de 2012. Modifica termos do PLC 180/2008. Brasília: Senado Federal, 2012b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4545958&ts=1630433900462&disposition=inline> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **PLC 180/2008- PARECER CDH/Senado 820/2012**, 28 de junho de 2012. Modifica termos do PLC 180/2008. Brasília: Senado Federal, 2012c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4546001&ts=1630433900731&disposition=inline> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **PLC 180/2008- PARECER N.º 827, DE 2012–PLENÁRIO**, 5 de julho de 2012. Brasília: Senado Federal, 2012d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/12936?sequencia=309>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **PLC 180/2008- Relatório CCJ/Senado**, 27 de abril de 2009. Da COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA (CCJ), sobre o Projeto de Lei da Câmara (PLC) no 180, de 2008 (PL no 73, de 1999, na origem), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; e sobre os Projetos de Lei do Senado (PLS) nos 215, de 2003; 344, de 2008; e 479, de 2008, apensados. Brasília: Senado Federal, 2009a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4545895&ts=1630433899991&disposition=inline> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **PLC 180/2008- Substitutivo- CCJ/Senado- Sen. Marconi Perillo**, 2 de junho de 2009. Perante a COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E CIDADANIA, sobre o Projeto de Lei da Câmara (PLC) no 180, de 2008 (PL no 73, de 1999, na Casa de origem), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e dos Projetos de Lei do Senado (PLS) n o 215, de 2003, n o 344, de 2008, e no 479, de 2008, apensados. Brasília: Senado Federal. 2009b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4545886&ts=1630433899913&disposition=inline> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 213/ 2003**, 30 de maio de 2003. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Senado Federal, 2003d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/927?sequencia=55> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 344/2008**, 10 de setembro de 2008. Institui reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos. Brasília: Senado Federal, 2008d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/571?sequencia=64> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n.º 479/2008**, 16 de dezembro de 2008. Reserva 20% das vagas dos vestibulares para os cursos de graduação das universidades públicas federais e estaduais para estudantes oriundos de família com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Brasília: Senado Federal, 2008e. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/2607?sequencia=76> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

Brasil. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.384/2020** - Emendas do Senado Federal. Câmara dos Deputados, Brasília (online), s.n, s.p. 2023 . Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/159365>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BYL, Emmeline et al. A holistic understanding of integrational support from university students' perspective through appreciative inquiry. **Procedia-social and behavioral sciences**, [S.l.], v. 228, p. 293-298, 2016.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, p. 545-562, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

CABELLO, Andrea; IMBROISI, Denise; ALVAREZ, Guilherme; FERREIRA, Guilherme Viana; ARRUDA, June; FREITAS, Sérgio de. Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 446–460, maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200006>

CARCANHOLO, Marcelo Dias; AMARAL, Marisa Silva. Acumulação capitalista e exército industrial de reserva: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. **Revista de Economia**, [S.L.], v. 34, n. 4, 2008. <http://dx.doi.org/10.5380/re.v34i4.17193> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os involuntários da Pátria. Aula Pública durante o ato “Abril Indígena”, Cinelândia, Rio de Janeiro. **ARACÊ - Direitos Humanos em Revista**, [S.l.], Ano 4, n. 5, fev, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5593251/mod_resource/content/1/involunta%CC%81rios%20da%20pa%CC%81ria.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

CASTRO, Tatiana Lage de. **Evasão nos cursos de licenciatura do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais**. [Tese de Doutorado em Educação]. [Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação]. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Belo Horizonte, 2019 Recuperado de <https://bit.ly/3fwf2Kx>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CEDEFES - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA. POVOS INDÍGENAS EM MINAS GERAIS QUEM SÃO? ASPECTOS GERAIS. **CEDEFES**. [s. l.], [s. n.], [s. p.], maio 2022. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/wp-content/uploads/2022/05/2022-cedefes-site-POVOS-INDIGENAS-EM-MINAS-GERAIS.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In.: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. 295-316p.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 253f. Tese [Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento] - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91544/250753.pdf?sequence>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CNJ- Conselho Nacional de Justiça. “Perfil sociodemográfico dos magistrados brasileiros”. Brasília: **CNJ**, [s.n.]. 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/49b47a6cf9185359256c22766d5076eb.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. 213p.

COSTA, Hilton. Antes da lei a política cidadania política, teorias raciais e a constituição de 1891. **SNH2013**. Santa Cruz do Sul, [s.n.], jul. 2016. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/46/1468853695_ARQUIVO_ANTESDALEI_APOLITICACIDADANIAPOLITICA,TEORIASRACIAISEACONSTITUICAODE1891.pdf Acesso em: 01 de maio de 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. “Desmarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. In: **UNIVERSITY OF CHICAGO LEGAL FORUM**, v. 1989, article 8 [online]. Chicago: University of Chicago, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> Acesso em 25/07/2017.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lexikon Editora, 2019. 744p.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], [s.n], p. 89-107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 429-443, set-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/d9Kq7jjTt8GqR8DqBSgQbTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

CURI, Luciano Marcos; GOMES, Renata Costa; BORGES, Ana Lúcia Araújo. Verticalização na educação: o que é, como surgiu, para que serve?. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 98-115. v. 2. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/download/132/108>

DAFLON, Verônica Toste. Políticas de Reserva: o Modelo Indiano de Ação Afirmativa e suas Contribuições para o Debate Brasileiro. **26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, [s.n], p. 1-23, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/70.pdf>

DAFLON, Verônica Toste; CARVALHAES, Flávio; FERES, João. Sentindo na pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil.– **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, pp. 293 a 330, [s.m]. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/001152582017121>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. **Revista da**

Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, p. 503–522, jul, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJRg7PrXDTQ5mYXK95rh8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Um " templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, p. 517-534, set/dez, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

DURKHEIM, Émile. **O Suicídio**: um estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos). 552p.

EUROSTAT. Estadísticas de educación y formación a nivel regional. **Statistics Explained**. [S.l.] ,[s.n], 2016. Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Estad%C3%ADsticas_de_educaci%C3%B3n_y_formaci%C3%B3n_a_nivel_regional#M.C3.A1s_informaci.C3.B3n_de_Eurostat. Acesso em: 01 de maio de 2024.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de La Chau e S. Telles. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

FCM- FUNDAÇÃO CEFETMINAS. **Edital Vestibular Graduação IFMG 30/2023**. Belo Horizonte. [s.n], 2023. Disponível em: <https://concurso10.fundacaocefetminas.org.br/documentos/EditalIFMGGraduao202394638175133774694446.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTRURINI, Anna Carolina. O conceito de ação afirmativa. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. **EDUERJ**. Rio de Janeiro, pp. 13-25, [s.m], 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0003>. Acesso em 10 de julho de 2023.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5º Edição. São Paulo: Editora Globo, 2008. 219p.

FIORANTI, Carlos. Estrangeiro Invisível. **Revista Pesquisa Fapesp**. São Paulo, n. 245, p. 80-81, 2016. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2016/07/080-081_Migra%C3%A7%C3%A3o_245.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Campinas, **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 153-177, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FRASER, Márcia T. D.; GONDIM, Sônia G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paideia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1203-1230, 2007. <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FREITAS, Jefferson Belarmino de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; SÁ, Izabele; LIMA, Louise. Políticas de Ação Afirmativa para quilombolas nas universidades públicas brasileiras jun. 2021. Levantamento das políticas de ação afirmativa. **GEMAA**, Rio de Janeiro, p. 1-48. <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/08/L.-Quilombola-110821b.pdf>

FREIRE, José Ribamar Bessa. Carta aberta ao General Mourão, o índio do Amazonas. **Racismo Ambiental**, [S.l.], [s.n.], ago, 2018. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/08/19/carta-aberta-ao-general-mourao-o-indio-do-amazonas-por-jose-ribamar-bessa-freire/> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FRITSCH, Rosangela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v52n38/0102-7735-eq-52-38-0081.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FRY, Peter. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a " política racial" no Brasil. **Revista USP**, n. 28, p. 122-135, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28369/30227> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

FUNAI- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Funai fixa critérios complementares para autodeclaração indígena, **MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS**. [S.l.], 25 jan, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2021/funai-fixa-criterios-complementares-para-autodeclaracao-indigena> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas**. Organizado por Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.113.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. Militantes negros nos estados unidos e no Brasil: King jr., Malcolm X e militantes brasileiros envolvidos na atuação do movimento negro unificado, relações possíveis. (1950-1980). **Afro-Ásia**, [S.l.], n. 56, p.9-40, [s.m.], 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/25870/15684> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. **Câmara dos Deputados**, Brasília, v. 49, p. 1-55, [s.m], 2016. Disponível em: https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n.º 145, p. 928-945, out/dez, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200256>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Brasília: **SECAD/MEC. Coleção para Todos**. [S.l.], p.39-62, [s.m.], 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr, 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). *Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47. A mulher Negra na Sociedade Brasileira. In. LUZ, Madel T (Org.). **O Lugar da Mulher: Estudos sobre a Condição Feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica*, [S.l.], n. 9, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

GRAFFIGNA, Ana María, MORELL, María de los Ángeles; SIMONASSI, María Laura; MORALES, Analía. Determinants to retain students during the first year of university studies. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 116, p. 2630-2634, 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; **Ed. 34**, 1999. 264p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, [S. l.], v. 61, p. 147-162, nov. 2001.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000**: Manual do Recenseador – CD 1.09. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc187.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc2601.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Manual do Recenseador – CD 1.09. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: www.sidra.ibge.gov.br/tabela/3425. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Décimo Recenseamento Geral do Brasil – 1990**: Censo Demográfico: CD 1.09 – Manual do Recenseador. [Rio de Janeiro]: IBGE, 1990a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc157.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas / IBGE, Departamento de Geografia. **IBGE**. Rio de Janeiro, [s.n], 1990b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Nono Recenseamento Geral do Brasil – 1980**: Censo Demográfico: CD-1.04 – Instruções para preenchimento. [Rio de Janeiro]: IBGE, 1980. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc0116.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: **IBGE, 2021**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema IBGE de recuperação automática. **Censo Demográfico 2010**. Online. 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama População. **Censo Demográfico 2022**. Online. 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Edital 015/2024 de vagas remanescentes dos cursos de graduação design de interiores. Santa Luzia, [s.n], p. 1-7, mar. 2024. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/santaluzia/noticias/edital-015-2024-vagas-remanescentes-design-de-interiores/copy5_of_Edital.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. O que é IFMG. IFMG. Belo Horizonte. 2020a. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração. PPC. Ribeirão das Neves, jan 2023a. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/arquivos/nossos-cursos-arquivos/bacharelado-em-administracao/copy_of_PPCAministracao20231V.F_campusRNRevisado2.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico de Curso de Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária. PPC, Governador Valadares, abril 2023b. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/cursos/superior/bacharelado-engenharia-ambiental-e-sanitaria/documentos/ppc/ppc-eas-das-turmas-2023.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil. PPC, Piumhi, jan 2023c.

<https://www.ifmg.edu.br/piumhi/menu/cursos-1/superior/bacharelado-engenharia-civil/docs/PPCEngenhariaCivil2023.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil. **PPC**, Santa Luzia, jan 2018a. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/santaluzia/ensino-1/cursos-1/arquivos/PPCEngenhariaCivilRevisao2022.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação. **PPC**. Betim, nov. 2019a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18xUTa7cqN8bzhsHyzcIen_3MRFy4Ixgi/view . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação. **PPC**. Ibirite, jan. 2020b. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ibirite/nossos-cursos/documentos-curso-superior/PPCEngautomaoTURMA2020.120200204_2PPCGECA1.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação. **PPC**. Sabará, out., 2019b. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/sabara/nossos-cursos/nivel-superior/PPCEngenhariaControleeautomao2020_1.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. **PPC**, Ipatinga, agosto. 2021a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1O4I9n3n_z7w9ur2AN6lF6Itzsb8bfu55/view . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. **PPC**, Itabirito. 2018b. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/itabirito/imagens/documentos/PPC_CURSO_FLUXO_3_V2.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica. **PPC**, Arcos, março. 2021b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/arcos/cursos-1/graduacao-1/ppc/PPCEngenhariaMecnica2021.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **PPC**. Bambuí, 2020c. Disponível em: https://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/images/PDF/2020/PPC_2020/PPC_L_Ci%C3%AAncias_Biol%C3%B3gicas_2020.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **PPC**. São João Evangelista, 2022a. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/ciencias-bioogicas/PPC_-_Ci%C3%AAncias_Biol%C3%B3gicas_2022.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. **PPC**. Bambuí, jan 2023d. Disponível em: https://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/images/PDF/2023/01_-

JANEIRO/PPC Ed. Física LICENCIATURA Bambuí PORTARIA AUTORIZA%C3%87%C3%83O DE FUNCIONAMENTO.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. **PPC**. Bambuí, maio. 2021c. Disponível em: https://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/images/PDF/2020/PPC_2020/PPC_LIC_F%C3%8DSICA_2020_Aprovado_NDE_Colegiado_Maio_2021.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. **PPC**. Congonhas, abril 2022b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/ppc-fisica-cng-ingresso-2020.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. **PPC**. Ouro Preto, mar. 2018c. Disponível em: https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/cursos/graduacao/copy_of_PPCLIC.FSICA2018.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. **PPC**. Ouro Preto, mar. 2018d. Disponível em: <https://ouopreto.ifmg.edu.br/ouopreto/cursos/graduacao/licenciatura-em-geografia/PPCGEOGRAFIA2018.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras. **PPC**. Congonhas, junho 2022c. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/ppc-fisica-cng-ingresso-2020.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. **PPC**. Formiga, jan. 2023e. Disponível em: https://www.formiga.ifmg.edu.br/documents/2023/PPCs%20graduacao%202023/Matematica_PPC_2023_Revisado_Jul.2022.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. **PPC**. São João Evangelista, dez. 2022d. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/cursos/matematica-licenciatura/PPC_Licenciatura_em_Matem%C3%A1tica_2023.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **PPC**. Ouro Branco, março. 2022e. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/graduacao-6/copy_of_PPCPedagogiaatual.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia de Processos Industriais. **PPC**, Ponte Nova, 2021d. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/pontenova/cursos-1/superior-1/docs-curso-superior/PPCProcessosGerenciaisatualizadoemDezembro20211.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica. **PPC**, Conselheiro Lafaiete, jan. 2016. Disponível em:

<https://www.ifmg.edu.br/conselheirolafaiete/cursos-1/tecnico/ppc-tecnico-em-eletronica-integrado-2016.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

ILAESE. Anuário Estatístico do ILAESE: trabalho & exploração V. 1, n.º 3. São Paulo: **ed. ILAESE**, 2021 179p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Indicadores Nacionais-Adequação da Formação Docente**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, Campinas, n. 73, p. 5-12, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1092/1097> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

JOFFELY, Soraia. Ufam suspende matrículas do Sisu 2024 após Justiça Federal negar bônus regional de 20% para estudantes do estado. **G1**, Manaus, s.n., s.p., 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2024/02/27/ufam-suspende-matriculas-do-sisu-2024-apos-justica-federal-negar-bonus-regional-de-20percent-para-estudantes-do-estado.ghtml>

KIM, Jin Hee. Students' voices on the retention factors in Korean Local University. **Procedia -Social and Behavioral Sciences**, Seul, v. 159, p. 82-86, 2014.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei n.º 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, [S.L.] v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em: DOI: 10.15628/rbept.2009. 2939.. Acesso em: 01 de maio de 2024.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira, AQUIME, Rafaela Habib Souza, FRANCO, Ana Carolina Farias, PIANI, Pedro Paulo Freire. O extermínio de jovens negros pobres no Brasil: práticas biopolíticas em questão. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S.L.] v. 12, n. 1, p. 164-176, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1912 . Acesso em: 01 de maio de 2024.

LESSA, Sérgio. Trabalho imaterial: Negri, Lazzarato e Hardt. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/414> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.] v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. A formação de professores nos institutos federais: Perfil da oferta. **Revista Eixo**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83-105, 2013. Disponível em:

<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

LIMA, Marcus; VALA, Jorge. Racismo e Democracia Racial no Brasil. **Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional**. Lisboa, Edições Colibri, p. 233-253, 2004. Disponível em: <https://www.ics.ulisboa.pt/file/4475/download?token=X42CUIXJ> . . Acesso em: 01 de maio de 2024.

LOPES, Ivonete da Silva; MITCHELL-WALTHOUR, Gladys. “Retornem para os seus países” parlamentares de cor: Trump, racismo e a repercussão na mídia negra dos EUA. **Revista Eco-Pós**, [S.l.] v. 23, n. 3, p. 448-474, 2020. Disponível em: DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27428 . Acesso em: 01 de maio de 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, [S.l.] v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 01 de maio de 2024.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 22p.

MARTINS, Ana Luiza. Revistas ilustradas: fonte para revisão sobre o preconceito e imaginário social na imigração japonesa. **Estudos Avançados**, [S.l.] v. 31, p. 359-366, maio, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190024>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I**: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo. Ed.Boitempo, 2013

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, BOITEMPO, 2007. 616p.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Instituições da Rede Federal**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- Portaria n.º 51, de 21 de novembro de 2018. Define conceitos e estabelece fatores para uso na Plataforma Nilo Peçanha - PNP e para cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 25. 2018

MEEUWISSE, Marieke; SEVERIENS, Sabine E.; BORN, Marise Ph. Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. **Research in Higher Education**, [S.l.], v. 51, p. 528-545, 2010

MELLO, Andrey Régis; MUNIZ, Veyzon Campos. Abdias do Nascimento: impactos e relevância jurídica. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, [S.l.], n. 27, p. 27-44, 2020. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/274/252> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 50, p. 8-29, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/8rgdRZSDznLBjnZPq6sYbPL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

MOCELIN, Cassia Engres. Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 101-110, jan./abr, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p101> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.224p.

MORENO, Sayonara. Cidade mais negra fora da África, Salvador completa 467 anos. **AGÊNCIA BRASIL**, Salvador, 29 de mar, 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-03/os-467-anos-de-salvador-cidade-mais-negra-fora-da-africa> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MORI, Rafael. Figura- **Evoluir da organização dos estudos básicos e superiores oficiais no Brasil**. [S.l.], dez 2021. Disponível em: <https://blogdorafaelmori.wordpress.com/2021/12/08/historia-da-educacao-20-brasil-7-dermeval-saviani/>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas. N.38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista: Mistura de sangue e territórios, com Kabengele Munanga. **Café Filosófico CPFL**, São Paulo, 1 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=63-v-2qTIYw> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l.: s.n.]**, nov,2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.152p.

NOVAES, Bruna Portella de. **Embranquecer a cidade negra: gestão do trabalho de rua em Salvador no início do século XX**. 2017. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24175/1/2017_BrunaPortelladeNovaes.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A economia informal e o trabalho digno**: guia de recursos sobre as políticas. Apoiar a transição para a formalidade. Genebra: OIT, 2012. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/--->

ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_709431.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 10, p. 22-33, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3493/1473>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 61, p. 29-51, jan-abr, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806103.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

ORTEGA, Pepita. Lei das Cotas: Barroso dá prazo de 10 dias para Lula, Pacheco e Lira prestarem informações. **CNN**, 06 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/lei-das-cotas-barroso-da-prazo-de-10-dias-para-lula-pacheco-e-lira-prestarem-informacoes/#:~:text=O%20ministro%20do%20Supremo%20Tribunal,das%20cotas%20para%20ingresso%20de>

OS INCRÍVEIS: Trabalho em Paz. **RCA Gravadora**. Rio de Janeiro, [s.m] 1976. Disponível em: <https://www.toque-musicall.com/?cat=370> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares. **Gente sem sorte**: os mulatos no Brasil colonial. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) Doutorado em História. Franca, 2007. 232f.p.11
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103121/pessoa_ras_dr_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PEIXOTO, Afrânio. História do Brasil Afrânio Peixoto (1876-1947). Fonte digital Digitalização da 2ª edição em papel Biblioteca do Espírito Moderno-Série 3. **ª-História e Biografia**, 2008.

PENA, Afonso. In: **Discursos Presidência sobre Educação**. Org INEP. Brasília :DF p.36-39, 1906. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PERSONA. Entrevista: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Direção: Carlos Rocha. Entrevistador: Marcos Martins. Produção: **UFPR-TV**. Youtube. 14 de agosto de 2015. Duração 44:21. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JJsdE3NgxR8> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PETROBRAS. **Relatório de Administração Form-20F**. 2021. Recuperado de: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/25fdf098-34f5-4608-b7fa-17d60b2de47d/db8a07c7-be19-07ad-cfa0-ce02c9e3c2d4?origin=1> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PNP-Plataforma Nilo Peçanha. Guia de referência metodológica – Brasília: **MEC**, 2020. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/grm-2020-isbn-revisado.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

PNP-Plataforma Nilo Peçanha. Dados gerais ano base 2021– Brasília: **MEC**, 2021. Disponível em: <https://public.tableau.com/views/PNP2022-AnoBase2021/Capa?:showVizHome=no> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PNP-Plataforma Nilo Peçanha. Dados gerais ano base 2022– Brasília: **MEC**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> . Acesso em: 10 de maio de 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **LANDER, Edgardo (Org.)**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino- americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, p. 117-142, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

PETRUCCELLI, Jose Luis. A Cor denominada. **IBGE: Texto para Discussão, 3**. Rio de Janeiro, [s.n.], jul.2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7099.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PINHEIRO, Ana Carolina. Por que o trainee do Magazine Luiza para negros incomodou tanto? **Claudia**. São Paulo. 21 set, 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/carreira/magalu-trainee-negros/> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p. 122-137, fev., 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28427/30285> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei n.º 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. São Paulo, 2017. p. 18284-18300. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bruna-Heinsfeld/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_de_2017_Lei_n_134152017_um_estimulo_a_visao_utilitarista_do_conhecimento/links/59d8c748aca272e60966c203/Reforma-do-Ensino-Medio-de-2017-Lei-n-13415-2017-um-estimulo-a-visao-utilitarista-do-conhecimento.pdf . Acesso em: 01 de maio de 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1995. 368p.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. 68p.

RIBEIRO, Gabriel Mithá. “É pena seres mulato!”: ensaio sobre relações raciais. **Cadernos de Estudos Africanos**, [S.l.] n. 23, p. 21-51, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/583>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

ROBAÍNA, Tomás Fernández. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. IN: SANTOS, Sales (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (**MEC-SECAD**), Brasília, [s.n], 2005. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil-1930/1973**, Editora Vozes, 8 ed. 1986. p. 267.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Vocabulário racial na legislação brasileira de promoção da igualdade racial**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. 15p.

ROYCHOWDHURY, Adrija Caste vs Race: Why India's experience of affirmative action has lasted longer than America's. **The Indian Express**, Nova Déli (online), s/n, s/p., 30 de julho de 2023. Disponível em: <https://indianexpress.com/article/research/caste-vs-race-why-indias-experience-of-affirmative-action-has-lasting-longer-than-americas-8865967/>

RUIZ, Antonio Ibañez; Ramos Mozart Neves; HINGEL Murílio. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. **MEC/CNE**, Brasília, [s.n.], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

SABOIA, Gilberto Vergne; PORTO, Alexandre José Vidal. A conferência mundial de Durban e o Brasil. **MRE**, Brasília, [s.n.], 2001. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/NovaDelhi/pt-br/file/dh-03.pdf> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

SADER, Emir. Apresentação. In MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, BOITEMPO, 2007. 616p.

SAID ALI, Manoel. Investigações filológicas. rev. e ampliada. **Estudo e organização de Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 317p.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989. 17p.

SAMOILOVICH, Daniel. Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. In: **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**, Caracas. p. 319-379, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar Hipólito; LOBO, Maria Beatriz de C. M.. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 132, p. 641-659, set-dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo. A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. **INSTITUTO LOBO**. São Paulo, [S.N.]. 2017. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_088.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2024.

SPADY, William G. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Revista Psicologia Política**, [S.], v. 10, n. 19, p. 41-55, jan-jun.2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000283> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. Editora Companhia das Letras, 2017. 417p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 218p

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 175-203, 1994. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7410192> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

SILVA, César Adonay Benjamin de Souza; PEREIRA, Luiz Ismael. O racismo recreativo 30 anos após a publicação da Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Revista de Direito**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8113348> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

SILVA, Glauco Peres da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 18, n.2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, p. 123-150, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET -MG**. 2004. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, Márcia Regina de; BRESSANIN, Joelma Aparecida. Quem é pardo no brasil? Uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 75–88, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4112>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

TANCREDI, Silvia. Lei de Cotas. **Brasil Escola**. [S.l.], [s.n], 2023. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

TCU- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **TCU/Seprog**, [S.l.], [s.n], 2012. Acesso em: 01 de maio de 2024.

TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 320-323, jan./jun, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/kF3htg9nwk75xJ89nLxycjh/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

TINTO, Vincent. Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The Journal of higher education**, [S.l.], v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, Vincent. Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. **Revista de la Educación Superior**. Cidade do México, n. 71, p. 33-51, 1989.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research.. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975

TINTO, Vincent; CULLEN, Jonh. Dropout in higher education: **A review and theoretical synthesis of recent research**. Washington, DC: Office of Planning, Budgeting, and Evaluation, Department of Health, Education, and Welfare. Contract OEC-0-73-1409, 1973.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 9, n. 24, p. 287-296, maio, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000200015> . Acesso em: 01 de maio de 2024.:

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. [S.l.], v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000372>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1º Ed. 1987. 175p.

VENTURINI, Anna Carolina. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: Os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos estudos CEBRAP**, [S.l.], v. 40, p. 261-279, 2021. <https://www.scielo.br/j/nec/a/TDWD3B6Kdc3ykmb4jK5hFVz/#> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

VERDÉLIO, Andreia. MEC revoga portaria que acabava com cotas para negros e índios. **EBC- Empresa Brasileira de Comunicação**. [S.l.] [s.n], jun., 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-cotas-para-negros-e-indios> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**. Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas dos sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 27, set, p. 159-179, 2014. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/6116> . Acesso em: 01 de maio de 2024.

APÊNDICE A – PRODUÇÃO DO AUTOR DURANTE O DOUTORAMENTO

Alguns trabalhos foram produzidos durante o processo de doutoramento segue:

Artigos Publicados:

GIAROLA, Alexandre Moura; GONCALVES NETO, Wenceslau.; CECILIO, Sálua; SOARES, Vássia Carvalho. Emancipação Política: aproximações entre dificuldades da população judaica no estado germânico-cristão e da população negra no brasil republicano. **CADERNOS DA FUCAMP**, v. 22, p. 79-95, 2023. Disponível em:

GIAROLA, Alexandre Moura; SOARES, Vássia Carvalho; GONCALVES NETO, Wenceslau. Laboratório Maker: análise das metodologias pedagógicas utilizadas e uma proposta conjunta para educação emancipadora do aluno. **Revista Profissão Docente** (Online), v. 23, p. 1-17, 2023.

GIAROLA, Alexandre Moura; SOARES, Vássia Carvalho; GONCALVES NETO, Wenceslau. Indígenas: Quais cursos fazem? Qual o comportamento de evasão? - análise do período 2018-2020 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, p. 1-18, 2023.

Capítulo de livro:

GIAROLA, Alexandre Moura; CECILIO, Sálua. Pensamento Sistêmico: proposta para a formação de professores da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT) e alternativa ao positivismo clássico. In: SILVA, A. L.; TAVARES, M. M. P. O. (Org.). **EPISTEMOLOGIA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO**. 1ed. Uberlândia: Navegantes, 2022, v. 1, p. 159-178.

Artigos prontos para submissão:

DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DE MATRÍCULAS E DE MATRÍCULAS-EQUIVALENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19-(2017-2022)

O INDICADOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.892/2008 (2017-2022)

O INDICADOR DE FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.892/2008 (2017-2022)

O INDICADOR DE FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ANÁLISE DA DECRETO N.º 5.840/2006 (2017-2022)

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ATENDIMENTO DA LEI 11.892/2008 (2017-2022)

ANEXO A - EMENDA DEP. LUIS COUTO ANEXO A

Subemenda Substitutiva do
Relator à Emenda de Plenário nº
2:

Dê-se à emenda nº 02 a seguinte redação:

"Acessem-se os artigos 1º e 4º do substitutivo
da Comissão de Educação e Cultura para
grafos únicos, ambos com a seguinte reda-
ção:

Dep Luiz Couto PT/RS

~~Ande
20/11/08~~

~~Ande~~

~~Anda~~ 20/11/08

Art 1º, IV

§ único ART 2º

11

Parágrafo único do ART 4º

Parágrafo

único No preenchimento das vagas
do que trata o caput deste

Art
2º

artigo, 50% deverão ser
reservadas para estudantes
oriundos de famílias
com renda igual ou
inferior a 4,5 salários
mínimos por capite.

Dep. Luiz Couto AT/103

ANEXO B – DADOS ILAESE

Anexo B

28 Anuário Estatístico do Ilaese 2021

	EMPRESA	% EXPLORAÇÃO	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS						SEDE	SETOR	
			2020	2019	2018	2017	2016	2015			2014
1	SALDO	2.232%	7:39	7:33	7:24	7:16	6:47	6:50	5:54	Rio de Janeiro - RJ	Extrativa Mineral
2	COMGÁS	2.008%	7:37	7:31	7:20	7:23	7:28	7:20	7:21	São Paulo - SP	Energia
3	ÁGUAS GUARARUBA	1.910%	7:36	7:37	7:34	7:31	7:23	7:22	7:04	São Paulo - SP	Infraestrutura
4	VALE	1.802%	7:34	7:28	7:09	7:08	6:45	6:08	6:47	Rio de Janeiro - RJ	Extrativa Mineral
5	MINERAÇÃO USIMINAS	1.735%	7:33	6:59	6:12	5:54	4:26	2:38	5:45	Belo Horizonte - MG	Extrativa Mineral
6	AES TRETÊ	1.503%	7:30	6:48	6:46	6:49	7:04	7:33	7:21	São Paulo - SP	Energia
7	CSN MINERAÇÃO	1.544%	7:30	7:24	6:38	6:54	6:20	NI	NI	Congonhas - MG	Extrativa Mineral
8	EQUATORIAL PARA	1.335%	7:26	7:21	7:14	7:18	7:08	6:45	6:43	Belém - PA	Energia
9	CEG	1.272%	7:25	7:23	7:14	7:14	7:15	7:19	7:22	Rio de Janeiro - RJ	Energia
10	SANESALTO	1.245%	7:24	7:16	7:22	7:24	7:21	7:03	6:39	Imbassaí - SP	Infraestrutura
11	UNIMED RIO	1.165%	7:22	6:58	6:55	7:00	6:52	7:01	5:05	Rio de Janeiro - RJ	Serviços de Saúde
12	EQUATORIAL MARANHÃO	1.089%	7:19	7:18	7:21	7:15	7:08	7:03	7:09	São Luís - MA	Energia
13	TRISUL	1.086%	7:19	7:11	7:26	7:21	7:10	6:53	6:54	Campinas - SP	Indústria de Construção
14	TIM	1.088%	7:19	7:21	7:20	7:18	7:14	7:17	7:23	Rio de Janeiro - RJ	Telecomunicações
15	MINERVA	1.034%	7:17	7:17	7:15	6:56	6:54	6:43	6:16	Barretos - SP	Consumo Gerais
16	ECOSUL	1.009%	7:16	7:20	7:15	7:10	7:10	6:55	7:00	Pelotas - RS	Indústria de Construção
17	BOTICÁRIO/CALAMO	969%	7:15	7:08	7:16	7:06	6:36	6:56	6:47	Pinhais - PR	Comércio Atacadista
18	RODOVAS DAS COLINAS	971%	7:15	7:17	7:19	7:29	7:27	7:27	7:30	Itu - SP	Transporte
19	ODONTOPREV	890%	7:11	7:03	7:06	7:17	7:03	7:10	7:12	São Paulo - SP	Serviços de Saúde
20	TENDA N. IMOBILIÁRIOS	843%	7:09	7:09	7:10	6:57	6:03	7:25	7:54	São Paulo - SP	Indústria de Construção
21	CESP	821%	7:07	5:26	6:09	5:44	6:51	7:12	7:38	São Paulo - SP	Energia
22	BZW DIGITAL	817%	7:07	6:57	6:53	6:40	6:38	6:22	6:30	Rio de Janeiro - RJ	Comércio Varejista
23	S MILES	812%	7:07	7:27	7:27	7:35	7:38	7:33	7:28	São Paulo - SP	Serviços
24	AES ELETROPAULO	793%	7:06	5:33	2:42	4:16	1:26	2:35	0:22	Barueri - SP	Energia
25	RAZEM COMBUSTÍVEIS	791%	7:06	7:11	7:10	6:57	6:56	6:56	6:54	Rio de Janeiro - RJ	Comércio Atacadista
26	ENERGAS DO BRASIL	777%	7:05	7:05	6:51	6:47	6:46	6:49	6:45	São Paulo - SP	Energia
27	CARAMURU ALIMENTOS	777%	7:05	5:50	6:17	5:28	4:17	6:30	5:37	Itumbiara - GO	Agropecuário
28	COAMO	779%	7:05	6:42	6:54	6:38	6:40	6:48	6:33	Campo Mourão - PR	Agropecuário
29	NORTOX	757%	7:04	7:10	7:04	7:01	6:47	6:50	6:49	Arapongas - PR	Química e Petroquímica
30	FRIGOL	729%	7:02	6:59	6:46	5:42	5:14	5:58	5:36	Lençóis Paulista - SP	Consumo Gerais
31	ENERGISA MT	717%	7:01	6:52	6:46	6:09	6:13	6:03	6:02	Cuiabá - MT	Energia
32	CTEEP	713%	7:00	7:07	7:11	7:11	7:45	5:16	5:24	São Paulo - SP	Energia
33	CORTEVA	681%	6:58	6:36	5:56	5:35	6:19	6:35	6:49	Barueri - SP	Química e Petroquímica
34	C. VALE	684%	6:58	6:55	6:44	6:08	6:07	6:11	6:10	Palotina - PR	Agropecuário
35	BOVESPA	661%	6:56	6:23	6:03	5:46	5:28	6:01	6:12	São Paulo - SP	Serviços
36	DETEN QUÍMICA	629%	6:54	6:14	6:29	6:06	6:24	6:26	6:26	Camaçari - BA	Química e Petroquímica
37	ITAMPU BINACIONAL	612%	6:52	6:23	6:00	6:33	6:19	7:36	6:30	São Paulo - SP	Energia
38	CYRELA	611%	6:52	6:43	6:27	6:01	6:15	6:40	6:43	São Paulo - SP	Indústria de Construção
39	MOSCHETTI	612%	6:52	6:14	5:58	NI	NI	NI	NI	Canoas - RS	Papel e Celulose
40	SONAESERRA	579%	6:49	6:57	7:12	7:04	7:02	7:03	7:05	Belo Horizonte - MG	Indústria de Construção
41	MULTILASER	567%	6:48	6:13	6:37	6:44	6:42	6:34	NI	São Paulo - SP	Eletroeletrônico
42	BRASKEM	574%	6:48	5:43	6:46	7:02	7:18	7:17	6:55	São Paulo - SP	Química e Petroquímica
43	CARGILL AGRÍCOLA	571%	6:48	4:34	5:41	3:43	5:13	6:16	5:38	São Paulo - SP	Agropecuário
44	PETROBRÁS	562%	6:47	6:19	6:19	6:01	5:40	6:06	5:39	Rio de Janeiro - RJ	Extrativa Mineral
45	COELBA	556%	6:46	6:43	6:36	6:02	6:24	6:41	6:41	Salvador - BA	Energia
46	EZ TEC EMPREEND.	549%	6:46	6:42	5:51	7:01	6:27	6:45	6:44	São Paulo - SP	Indústria de Construção
47	LIGHT SESA	542%	6:45	7:00	6:39	6:49	5:57	6:31	6:37	Rio de Janeiro - RJ	Energia
48	AMBEV	546%	6:45	6:48	6:51	6:45	6:53	6:58	7:00	São Paulo - SP	Consumo Gerais
49	NATURA	548%	6:45	6:40	6:55	6:54	6:59	7:06	7:13	São Paulo - SP	Consumo Gerais
50	HELBOR EMPREEND.	546%	6:45	6:28	NA	9:45	6:28	7:15	7:32	Mogi das Cruzes - SP	Indústria de Construção

	EMPRESA	% EXPLORAÇÃO	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS							SEDE	SETOR
			2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014		
51	CENBRA	54 0%	6:45	6:34	7:07	6:47	6:23	6:51	5:58	Belo Oriente - MG	Papel e Celulose
52	BINDOVS	533%	6:44	6:34	6:44	6:59	6:42	NI	NI	São Paulo - SP	Farmacêutico
53	EVEN CONSTRUTORA	533%	6:44	6:35	5:10	4:47	5:37	5:58	6:02	São Paulo - SP	Indústria de Construção
54	PIRANGA	534%	6:44	7:01	7:00	7:17	7:16	7:13	7:11	Rio de Janeiro - RJ	Comércio Atacadista
55	ELDORADO BRASIL	538%	6:44	6:31	7:05	6:39	5:32	5:11	4:20	São Paulo - SP	Papel e Celulose
56	PANATLÂNTICA	539%	6:44	5:47	6:02	5:49	5:37	5:34	5:36	Gravatá - RS	Siderurgia e Metalurgia
57	GRANOL	524%	6:43	4:46	5:08	1:17	0:16	6:06	5:40	São Paulo - SP	Agropecuário
58	CENT. NACIONAL UNIMED	525%	6:43	6:18	6:15	5:58	5:46	5:52	6:01	São Paulo - SP	Serviços de Saúde
59	ULTRAFÉRTIL	508%	6:41	6:27	4:49	3:47	5:54	5:35	5:02	Santos - SP	Química e Petroquímica
60	JERESSATI	507%	6:40	6:48	6:50	6:59	6:55	6:31	6:33	São Paulo - SP	Telecomunicações
61	BANDERANTE	500%	6:39	6:38	6:24	6:19	6:06	6:34	6:36	São Paulo - SP	Energia
62	LOJAS AMERICANAS	493%	6:39	6:44	6:47	6:51	6:53	6:49	6:49	Rio de Janeiro - RJ	Comércio Varejista
63	WEG EQUIPAMENTOS	481%	6:37	6:29	4:20	4:11	3:50	4:25	4:42	Jaraguá do Sul - SC	Bens de capital
64	BASF	483%	6:37	5:50	5:19	5:15	5:25	5:47	5:52	São Paulo - SP	Química e Petroquímica
65	ELEKTRO	474%	6:36	6:28	6:04	6:01	5:54	6:16	6:22	Campinas - SP	Energia
66	NOTRE DAME INTERMÉDICA	474%	6:36	6:52	6:52	6:39	5:32	5:17	4:38	São Paulo - SP	Serviços de Saúde
67	TELEFÔNICA	469%	6:35	6:41	6:32	6:44	6:39	6:51	6:50	São Paulo - SP	Telecomunicações
68	CHESF	464%	6:34	5:52	5:53	5:33	7:23	4:54	5:39	Recife - PE	Energia
69	ENERGISA MS	457%	6:33	6:24	5:39	5:45	5:42	5:39	5:42	Campo Grande - MS	Energia
70	BLAU FARMACÊUTICA	453%	6:33	6:31	6:09	6:08	5:42	6:40	6:42	Cotia - SP	Farmacêutico
71	CPFL ENERGIA	449%	6:32	6:32	6:27	6:15	6:24	6:30	6:39	Campinas - SP	Energia
72	AMPLA	446%	6:32	6:19	6:42	6:14	5:46	5:45	6:50	Niterói - RJ	Energia
73	BALL BEVERAGE	450%	6:32	6:16	4:44	6:30	NI	NI	NI	S. J. Campos - SP	Siderurgia e Metalurgia
74	COCAMAR	451%	6:32	5:59	6:01	6:14	6:13	6:10	5:57	Maringá - PR	Agropecuário
75	ENERGISA SUL SUDESTE	439%	6:30	6:11	6:06	5:56	4:25	5:51	5:34	São Paulo - SP	Energia
76	ECORODOVIAS	436%	6:30	6:17	6:29	6:35	6:21	6:06	6:07	São Paulo - SP	Indústria de Construção
77	ELETRONORTE	430%	6:29	5:40	6:13	5:34	6:44	5:53	5:25	Brasília - DF	Energia
78	CLARO TELECOM	423%	6:28	6:25	6:09	6:05	6:03	6:09	6:43	São Paulo - SP	Telecomunicações
79	CIELO	422%	6:28	6:56	7:16	7:21	7:25	7:25	7:27	Barueri - SP	Serviços
80	CEMIG GT	420%	6:27	6:30	6:30	7:06	6:51	7:16	7:24	Belo Horizonte - MG	Energia
81	HYPERA	419%	6:27	6:17	6:48	6:47	6:40	6:24	6:20	São Paulo - SP	Farmacêutico
82	CELPE	415%	6:26	6:31	6:22	5:49	5:58	6:19	6:24	Recife - PE	Energia
83	ALE COMBUSTÍVEIS	416%	6:26	5:35	5:48	6:18	6:34	6:27	6:21	Natal - RN	Comércio Atacadista
84	FURNAS	403%	6:24	6:35	6:16	5:39	7:25	4:58	3:28	Rio de Janeiro - RJ	Energia
85	HERINGER	403%	6:24	3:25	3:55	5:35	6:11	5:56	6:20	Paulínia - SP	Química e Petroquímica
86	JOSAPAR	391%	6:22	6:03	6:10	6:11	6:33	6:35	6:35	Porto Alegre - RS	Agropecuário
87	AMIL	392%	6:22	6:05	6:06	6:20	6:30	6:49	6:46	São Paulo - SP	Serviços de Saúde
88	CAMIL	387%	6:21	6:12	6:16	6:18	6:23	6:00	5:58	São Paulo - SP	Consumo Gerais
89	SUZANO	386%	6:21	6:11	6:42	6:13	6:15	6:38	5:48	Salvador - BA	Papel e Celulose
90	COOPERALFA	385%	6:21	5:50	5:41	5:40	5:50	5:56	5:58	Chapecó - SC	Agropecuário
91	CELCE	382%	6:20	6:23	6:12	6:26	6:33	6:26	6:36	Fortaleza - CE	Energia
92	HAVAN	380%	6:20	6:18	6:17	NI	NI	NI	NI	Brusque - SC	Comércio Varejista
93	COPACOL	377%	6:19	6:01	5:30	5:31	5:09	5:30	5:08	Cafelândia - PR	Agropecuário
94	BINSTOL-MYERS	372%	6:18	6:13	5:57	5:52	4:59	5:38	5:20	São Paulo - SP	Farmacêutico
95	PAMPLONA ALIMENTOS	368%	6:17	5:37	3:37	5:18	4:34	5:15	6:01	Rio do Sul - SC	Consumo Gerais
96	ATACADÃO	371%	6:17	6:13	6:13	6:10	6:09	6:11	6:10	São Paulo - SP	Comércio Atacadista
97	CELESC DISTRIBUIÇÃO	362%	6:16	4:35	4:26	4:21	3:37	4:34	5:19	Florianópolis - SC	Energia
98	METRO BAHIA	365%	6:16	6:29	5:29	5:26	5:55	4:33	NI	Porto Alegre - RS	Transporte
99	UNIMED BH	357%	6:15	5:35	5:44	5:50	5:45	5:17	5:37	Belo Horizonte - MG	Serviços de Saúde
100	BAYER	353%	6:14	5:45	5:23	5:08	5:28	6:14	6:13	São Paulo - SP	Química e Petroquímica

	EMPRESA	% EXPLORAÇÃO	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS						SEDE	SETOR	
			2020	2019	2018	2017	2016	2015			2014
101	MAGAZINE LÚZA	350%	6:13	5:59	6:09	6:07	6:01	5:51	5:47	Franca - SP	Comércio Varejista
102	TERRA SANTA	349%	6:13	1:08	5:39	4:15	1:56	0:02	NA	Porto Alegre - RS	Agropecuário
103	LOIAS RENNER	343%	6:11	6:27	6:30	6:28	6:34	6:34	6:32	Porto Alegre - RS	Comércio Varejista
104	ANGLOGOLD ASHANTI	344%	6:11	4:47	4:44	5:00	5:17	5:13	5:03	Santa Bárbara - MG	Extrativa Mineral
105	ENERGISA MINAS GERAIS	334%	6:09	5:52	6:01	5:51	5:45	6:13	6:11	Catagases - MG	Energia
106	SANTHER	331%	6:08	6:03	5:56	5:55	5:45	6:07	6:15	São Paulo - SP	Papel e Celulose
107	LOCALIZA	327%	6:07	6:10	5:53	5:44	5:36	5:37	5:43	Belo Horizonte - MG	Serviços
108	CELG	322%	6:06	5:50	6:15	4:55	3:51	1:56	NI	Goiânia - GO	Energia
109	ROCHE	321%	6:06	5:57	5:48	5:51	7:05	7:02	6:56	São Paulo - SP	Farmacêutico
110	MILI	323%	6:06	5:26	5:31	6:01	6:03	6:06	6:22	Curitiba - PR	Papel e Celulose
111	CANOINHAS	322%	6:06	5:48	5:47	3:26	3:33	4:05	4:40	Canoinhas - SC	Papel e Celulose
112	COASUL	323%	6:06	6:00	6:07	5:54	5:46	5:30	6:07	São João - PR	Agropecuário
113	COXUPÉ	324%	6:06	6:01	6:12	6:02	6:20	6:20	6:29	Guaxupé - MG	Agropecuário
114	ACHE	319%	6:05	6:04	6:05	6:03	6:05	6:12	6:10	Guarulhos - SP	Farmacêutico
115	PROFARMA	318%	6:05	5:56	5:45	5:35	5:54	6:03	6:01	Rio de Janeiro - RJ	Comércio Atacadista
116	TAURUS	314%	6:03	6:21	6:01	3:42	3:11	4:42	3:56	São Leopoldo - RS	Consumo Gerais
117	CSP	312%	6:03	3:41	6:11	NA	NA	NI	NI	S. G. do Amarante - CE	Siderurgia e Metalurgia
118	SLC	308%	6:02	5:39	5:49	5:46	3:40	4:41	4:03	Porto Alegre - RS	Agropecuário
119	MNR	309%	6:02	6:05	6:04	5:11	6:13	6:42	5:25	Oriximiná - PA	Extrativa Mineral
120	POSITIVO	305%	6:01	6:18	6:22	6:19	6:17	5:21	5:52	Rio de Janeiro - RJ	Indústria Digital
121	VIA VAREJO	304%	6:01	5:10	5:36	5:48	5:44	5:28	5:45	S. C. Do Sul - SP	Comércio Varejista
122	CASAS PERNAMBUCANAS	306%	6:01	6:21	6:16	5:51	5:56	6:11	6:14	São Paulo - SP	Comércio Varejista
123	CDAE	301%	6:00	6:06	5:58	5:40	5:41	5:48	6:05	Rio de Janeiro - RJ	Infraestrutura
124	COOPERUCA R	301%	6:00	4:45	6:02	6:19	6:24	6:40	6:41	São Paulo - SP	Agropecuário
125	BAHÍAS	298%	5:59	6:20	6:16	6:37	6:23	6:34	6:43	Salvador - BA	Energia
126	J. MACEDO	295%	5:58	5:35	5:55	5:57	6:03	6:04	6:05	Fortaleza - CE	Consumo Gerais
127	COPEL	292%	5:57	5:57	5:32	5:31	5:16	5:36	5:28	Curitiba - PR	Energia
128	RAIA ORÇASIL	292%	5:57	5:54	5:53	5:58	5:55	5:54	5:50	São Paulo - SP	Comércio Varejista
129	BOMBONIL	289%	5:56	5:53	5:57	6:05	5:56	5:35	6:07	São Bernardo C. - SP	Consumo Gerais
130	NOVARTIS	285%	5:55	6:08	6:24	6:44	6:30	6:15	6:28	São Paulo - SP	Farmacêutico
131	MRV	284%	5:55	5:47	5:36	5:46	5:32	5:17	5:02	Belo Horizonte - MG	Indústria de Construção
132	KLANN	286%	5:55	5:33	5:58	5:18	4:53	5:38	5:44	São Paulo - SP	Papel e Celulose
133	MARFINS	287%	5:55	4:37	4:37	5:07	5:17	5:34	5:21	São Paulo - SP	Agropecuário
134	AREZZO	281%	5:54	6:15	6:16	6:15	6:21	6:32	6:40	Belo Horizonte - MG	Indústria Têxtil
135	MADEM	280%	5:53	5:38	5:20	5:12	NI	NI	NI	Garibaldi - RS	Consumo Gerais
136	PROFARMA SPEC.	279%	5:53	5:39	NI	NI	NI	NI	NI	Contagem - MG	Farmacêutico
137	CSA	280%	5:53	6:12	6:16	6:09	5:57	NI	NI	São Paulo	Comércio Varejista
138	U. QUIM. FARMACÊUTICA	276%	5:52	5:37	5:43	5:40	5:38	5:20	5:35	São Paulo - SP	Farmacêutico
139	GRAZZIOTTI	278%	5:52	5:54	5:56	5:57	5:55	5:47	6:00	Passo Fundo - RS	Comércio Varejista
140	RUMO	277%	5:52	6:02	5:53	5:40	4:02	4:41	5:10	Curitiba - PR	Transporte
141	SABESP	274%	5:51	6:06	5:56	5:40	5:45	5:02	5:10	São Paulo - SP	Infraestrutura
142	FRIMESA	270%	5:50	5:15	5:08	5:21	5:19	5:28	5:41	Medianeira - PR	Agropecuário
143	VOTORANTIM CIM. N/NE	270%	5:50	4:32	4:43	4:27	5:31	6:10	6:31	Adrianópolis - PR	Extrativa Mineral
144	ELETRONUCLEAR	263%	5:47	5:33	5:23	5:12	5:12	2:23	1:21	Brasília - DF	Energia
145	APERAM	263%	5:47	4:43	5:54	5:05	5:15	5:45	5:37	Belo Horizonte - MG	Siderurgia e Metalurgia
146	JBS	258%	5:46	5:30	5:22	4:55	5:38	5:26	5:28	São Paulo - SP	Consumo Gerais
147	VBR (VALLOUREC)	258%	5:46	5:03	3:04	2:52	3:38	3:46	4:37	Belo Horizonte - MG	Siderurgia e Metalurgia
148	UNIMED PORTO ALEGRE	260%	5:46	4:54	5:33	5:34	5:03	5:07	4:38	Porto Alegre - RS	Serviços de Saúde
149	SANEPA	256%	5:45	5:55	5:41	5:37	5:29	5:17	5:22	Curitiba - PR	Infraestrutura
150	CCR	257%	5:45	6:12	6:05	6:22	6:25	6:35	6:41	São Paulo - SP	Infraestrutura

	EMPRESA	% EXPLORAÇÃO	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS							SEDE	SETOR
			2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014		
151	EUROFARMA	250%	5:42	5:32	5:30	5:27	5:10	5:25	5:25	São Paulo - SP	Farmacêutico
152	GAFISA	244%	5:40	6:33	5:12	NA	5:34	5:35	5:28	São Paulo - SP	Indústria de Construção
153	ULTRAGAZ	243%	5:40	4:53	4:44	4:46	4:40	4:23	4:18	São Paulo - SP	Comércio Atacadista
154	SULAMERICA	245%	5:40	6:18	6:37	7:05	6:56	7:03	6:47	Belo Horizonte - MG	Serviços de Saúde
155	GETNET	245%	5:40	6:31	6:23	6:16	5:42	NI	NI	São Paulo - SP	Serviços
156	UNICASA	241%	5:39	5:46	5:43	5:26	5:04	5:33	5:39	São Paulo - SP	Consumo Gerais
157	RODONORTE	241%	5:39	6:43	7:17	7:23	7:23	7:25	7:20	Ponta Grossa - PR	Infraestrutura
158	IBEMA	241%	5:39	5:08	4:59	5:08	5:12	6:06	6:04	Curitiba - PR	Papel e Celulose
159	OXTENO	241%	5:39	3:49	6:55	3:45	4:51	5:08	4:52	São Paulo - SP	Química e Petroquímica
160	NORTEC	239%	5:38	4:53	5:36	4:57	5:11	5:50	5:32	Duque de Caxias - RJ	Química e Petroquímica
161	TRONOX PIGMENTOS	238%	5:38	4:10	5:03	4:26	1:36	NA	NA	Camaçari - BA	Química e Petroquímica
162	INTELBRAS	236%	5:37	5:37	5:40	NI	NI	NI	NI	São José - SC	Eletroeletrônico
163	GPA	234%	5:36	5:26	5:33	5:39	5:34	5:35	5:46	São Paulo - SP	Comércio Varejista
164	ELEKEROZ	235%	5:36	5:02	5:28	5:19	2:41	3:17	2:54	Várzea Paulista - SP	Química e Petroquímica
165	METANOR	234%	5:36	5:11	5:29	5:46	4:16	4:39	4:52	Camaçari - BA	Química e Petroquímica
166	DIRECIONAL ENG.	231%	5:34	5:32	5:03	1:16	2:30	3:37	4:06	Belo Horizonte - MG	Indústria de Construção
167	ELFA MEDICAMENTOS	231%	5:34	5:52	6:15	5:52	6:31	NI	NI	João Pessoa - PB	Comércio Atacadista
168	GUARARAPES CONFEC.	227%	5:33	6:01	3:12	1:57	4:12	4:43	4:43	Natal - RN	Indústria Têxtil
169	OI	227%	5:33	5:03	6:09	6:44	6:58	7:04	6:53	Rio de Janeiro - RJ	Telecomunicações
170	STARA	225%	5:32	5:36	5:32	5:23	4:54	4:27	4:51	Nao-me-toque - RS	Bens de capital
171	CEMIG	223%	5:31	5:31	5:09	4:35	3:56	5:16	5:04	Belo Horizonte - MG	Energia
172	ARTERS	222%	5:31	5:54	5:11	6:17	6:21	6:18	6:50	São Paulo - SP	Transporte
173	CASTROLANDA	222%	5:31	5:05	5:08	5:07	5:13	5:21	5:57	Castro - PR	Agropecuário
174	NEXA	223%	5:31	4:23	5:31	5:15	5:07	5:02	4:34	Três Marias - MG	Extrativa Mineral
175	ALGAR TELECOM	223%	5:31	4:18	4:35	4:21	4:08	4:14	4:08	Uberlândia - MG	Serviços
176	EUCATEX	221%	5:30	5:04	4:58	4:56	4:41	4:48	4:56	São Paulo - SP	Indústria de Construção
177	ABO MEDICAMENTOS	222%	5:30	5:40	5:44	5:41	5:57	5:40	5:45	São Paulo - SP	Comércio Atacadista
178	CODESP	218%	5:28	4:40	4:58	4:21	3:30	4:23	4:14	Santos - SP	Infraestrutura
179	BEIRA RIO	214%	5:27	5:30	5:23	5:27	5:19	5:28	5:25	Porto Alegre - RS	Indústria Têxtil
180	COPAGRIL	213%	5:26	5:10	4:58	4:52	4:45	5:02	5:24	Marechal Cândido - PR	Agropecuário
181	IMFARMA	205%	5:22	5:10	5:15	5:24	5:28	5:28	NI	Belém - PA	Farmacêutico
182	DURATEX	200%	5:19	4:41	4:31	4:22	4:16	4:39	4:33	São Paulo - SP	Indústria de Construção
183	COMPEXA	198%	5:18	5:08	5:17	5:02	5:13	5:12	5:01	Recife - PE	Infraestrutura
184	TECIBAN	191%	5:15	5:05	5:08	5:31	5:05	4:18	5:01	Barueri - SP	Indústria Digital
185	MARISA	192%	5:15	5:33	5:30	5:39	5:38	5:55	5:59	São Paulo - SP	Comércio Varejista
186	COFASA	192%	5:15	5:06	4:58	5:04	4:55	3:59	4:49	Belo Horizonte - MG	Infraestrutura
187	MULLER DE BEBIDAS	188%	5:13	5:06	4:51	5:02	5:19	5:06	5:28	Pirassununga - SP	Consumo Gerais
188	MARFING FOODS	188%	5:13	4:55	4:51	4:09	3:57	4:06	4:24	Itajaí - SC	Consumo Gerais
189	IRANI PAPER E EMBL.	187%	5:13	4:45	4:50	4:41	4:20	4:49	4:38	Porto Alegre - RS	Papel e Celulose
190	ARCELORMITTAL	188%	5:13	4:49	5:56	4:47	4:42	5:03	5:24	Belo Horizonte - MG	Siderurgia e Metalurgia
191	MAKRO	187%	5:12	5:18	4:42	5:17	5:38	5:35	5:38	São Paulo - SP	Comércio Atacadista
192	CSN	187%	5:12	1:30	5:20	4:51	4:44	5:07	6:03	Rio de Janeiro - RJ	Siderurgia e Metalurgia
193	EMBASA	186%	5:11	4:44	5:03	4:57	4:52	4:42	5:00	Salvador - BA	Infraestrutura
194	TVV	185%	5:11	4:44	4:36	3:58	0:36	4:03	4:32	Vila Velha - ES	Infraestrutura
195	EMAE	183%	5:10	3:01	2:17	0:58	1:09	0:54	0:20	São Paulo - SP	Energia
196	YDUQS	183%	5:10	5:10	5:05	4:30	4:16	4:17	4:05	Rio de Janeiro - RJ	Serviços
197	FURUKAWA	182%	5:09	5:06	5:12	5:00	4:54	4:51	5:08	Curitiba - PR	Eletroeletrônico
198	GRUNDIG	180%	5:08	5:03	5:14	5:22	5:16	5:21	5:14	Imbassai - RS	Indústria Têxtil
199	KEPLER WEBER	178%	5:07	5:02	3:53	2:41	2:10	3:27	4:59	São Paulo - SP	Bens de capital
200	M. DIAS BRANDO	176%	5:06	5:01	5:36	5:48	5:45	5:28	5:29	Curitiba - SC	Consumo Gerais

EMPRESA	% EXPLORAÇÃO	TRABALHO NÃO PAGO EM UMA JORNADA DE 8 HORAS							SEDE	SETOR
		2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014		
201 TEUTO	176%	5:05	4:40	4:39	4:41	4:13	4:41	5:56	Anápolis - GO	Farmacêutico
202 AEROPORTO DE CONFINS	172%	5:03	4:54	3:27	3:18	2:39	3:27	NI	Confins - MG	Infraestrutura
203 RADIX	169%	5:01	4:53	4:24	2:32	3:48	NI	NI	Belo Horizonte - MG	Indústria Digital
204 COGNA	164%	4:58	5:02	5:18	5:21	5:04	4:51	5:07	Belo Horizonte - MG	Serviços
205 RANDON	163%	4:57	5:02	4:44	4:38	4:03	4:03	4:39	Caxias do Sul - RS	Autoindústria
206 ETERNIT	163%	4:57	3:24	1:06	3:19	3:52	4:25	4:44	São Paulo - SP	Indústria de Construção
207 HENNG	163%	4:57	5:39	5:46	5:43	5:37	5:43	6:03	Pulverizado	Indústria Têxtil
208 TOTVS	160%	4:55	4:50	4:45	4:44	4:55	5:04	5:14	São Paulo - SP	Indústria Digital
209 LORENZETTI	160%	4:55	4:36	4:49	4:48	4:43	4:50	4:52	São Paulo - SP	Eletroeletrônico
210 RACHUELO	154%	4:51	5:06	5:19	5:19	5:02	5:17	5:26	São Paulo	Comércio Varejista
211 OURO VERDE	154%	4:51	4:32	5:26	5:36	5:37	5:04	5:13	Curitiba - PR	Serviços
212 LOG-IN LOGÍSTICA	153%	4:49	4:45	4:42	3:26	0:43	3:34	3:02	Rio de Janeiro - RJ	Transporte
213 PIF PAF	151%	4:48	4:54	4:18	5:03	4:44	5:16	5:26	Belo Horizonte - MG	Consumo Gerais
214 SPRINGS	151%	4:48	4:35	4:33	4:33	4:36	4:37	4:31	Montes Claros - MG	Indústria Têxtil
215 INDÚSTRIAS ROMI	149%	4:47	4:11	4:06	4:00	2:51	3:11	3:37	S. B. D'oste - SP	Bens de capital
216 METISA	148%	4:46	4:00	4:07	3:49	3:43	4:09	4:31	Timbó - SC	Siderurgia e Metalurgia
217 RAZEN ENERGIA	145%	4:44	4:12	4:48	5:03	5:05	3:57	4:11	Barra Bonita - SP	Energia
218 ALPARGATAS	145%	4:44	4:47	5:06	5:03	5:02	5:12	5:18	São Paulo - SP	Indústria Têxtil
219 WEG LINHARES	146%	4:44	4:21	4:22	4:29	4:04	3:31	3:28	Linhares - ES	Bens de capital
220 CAMBUÍ	145%	4:43	5:18	4:59	4:38	4:32	4:44	5:00	São Paulo - SP	Indústria Têxtil
221 TERMA	143%	4:42	5:18	5:26	5:21	4:39	4:33	5:14	São Bernardo C. - SP	Transporte
222 FERBASA	140%	4:39	3:10	4:57	4:48	3:26	4:47	3:35	Pojuca - BA	Siderurgia e Metalurgia
223 LINX	136%	4:36	4:32	4:55	4:46	4:47	4:50	4:55	São Paulo - SP	Indústria Digital
224 ANBRÁS	134%	4:35	5:18	5:00	6:34	6:20	6:29	5:35	Jacareí - SP	Autoindústria
225 DASA	134%	4:35	4:33	4:43	5:03	4:49	4:18	4:25	Barueri - SP	Serviços de Saúde
226 TRANSPETRO	132%	4:33	4:04	3:53	3:51	4:10	4:43	4:38	Rio de Janeiro - RJ	Transporte
227 WHIRLPOOL	129%	4:30	3:46	3:28	4:01	3:39	3:41	4:17	São Paulo - SP	Eletroeletrônico
228 FRAS-LE	125%	4:26	4:01	4:13	3:59	4:16	4:24	4:07	Caxias do Sul - RS	Siderurgia e Metalurgia
229 ANIMA HOLDING	124%	4:25	3:57	3:24	3:34	3:26	3:46	4:09	São Paulo - SP	Serviços
230 BRF	122%	4:23	4:27	3:30	4:18	4:51	5:01	5:14	Itajaí - SC	Consumo Gerais
231 ALCOA	116%	4:18	5:29	6:50	5:32	3:47	6:14	6:18	Poços de Caldas - MG	Extrativa Mineral
232 MARCOPOLO	115%	4:16	3:26	3:38	2:56	2:28	3:27	3:32	Caxias do Sul - RS	Autoindústria
233 FLEURY	115%	4:16	4:30	4:29	4:28	4:03	3:45	3:37	São Paulo - SP	Serviços de Saúde
234 GERDAU	114%	4:15	3:51	4:23	3:24	3:01	3:17	3:50	Porto Alegre - RS	Siderurgia e Metalurgia
235 COTEMINAS	113%	4:14	3:58	4:04	3:59	4:10	4:04	4:18	Montes Claros - MG	Indústria Têxtil
236 DOHLER	111%	4:12	3:35	3:59	3:59	3:36	3:53	4:20	Joinville - SC	Indústria Têxtil
237 INJACU CELULOSE	110%	4:11	3:30	4:12	2:43	3:17	4:10	4:17	Pirai do Sul - PR	Papel e Celulose
238 USIMINAS	110%	4:11	4:19	5:40	5:13	2:43	0:17	3:17	Belo Horizonte - MG	Siderurgia e Metalurgia
239 METALFIND SOLUTIONS	108%	4:09	4:20	4:14	4:08	3:58	3:14	2:42	São Paulo - SP	Bens de capital
240 CEDRO	107%	4:07	3:15	3:37	3:48	1:37	1:38	3:36	Belo Horizonte - MG	Indústria Têxtil
241 SANTANENSE	103%	4:03	4:24	4:37	4:30	3:25	2:47	3:47	Montes Claros - MG	Indústria Têxtil
242 TUPY	101%	4:01	3:54	3:35	2:54	2:21	3:02	3:15	Joinville - SC	Siderurgia e Metalurgia
243 EMBRAER	99%	3:58	3:59	4:05	4:02	4:21	4:13	4:20	S. J. dos Campos - SP	Autoindústria
244 CORSAN	99%	3:58	3:36	1:57	4:03	3:32	3:41	4:02	Porto Alegre - RS	Infraestrutura
245 RENAIXVIEW	94%	3:52	4:07	3:42	3:49	3:50	1:32	2:36	Blumenau - SC	Indústria Têxtil
246 MAHLE METAL LEVE	94%	3:51	3:48	4:23	4:24	4:05	4:46	4:46	Mogi Guaçu - SP	Autoindústria
247 WEG-CESTARI	91%	3:48	3:46	3:42	3:37	3:11	3:19	3:56	Monte Alto - SP	Siderurgia e Metalurgia
248 HEUBRÁS	89%	3:46	3:44	3:59	2:46	4:01	2:56	4:54	Rajubá - MG	Autoindústria
249 VULCABRAS/AZALEIA	88%	3:45	4:07	4:03	4:14	3:57	3:25	3:30	Horizonte - CE	Indústria Têxtil
250 ALTONA	86%	3:42	3:17	3:11	2:47	2:05	3:13	3:18	Blumenau - SC	Siderurgia e Metalurgia

ANEXO C – DECRETO DE 17 DE DEZEMBRO 2002

Anexo C



12

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 244, quarta-feira, 18 de dezembro de 2002

DECRETO Nº 4.525, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a execução no Território Nacional da Resolução 1.446, de 4 de dezembro de 2002, do Conselho de Segurança das Nações Unidas, que mantém a proibição de importação direta ou indireta de diamantes em estado bruto originários de Serra Leoa.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VII, da Constituição, de acordo com o artigo 25 da Carta das Nações Unidas, promulgada pelo Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945, e

Considerando a adoção, em 4 de dezembro de 2002, da Resolução 1.446 do Conselho de Segurança das Nações Unidas;

D E C R E T A :

Art. 1º Fica proibida a importação direta e indireta de diamantes em estado bruto originários de Serra Leoa.

Art. 2º Fica isenta dessa proibição a importação de diamantes em estado bruto originários de Serra Leoa que estejam acompanhados de certificado de origem emitido pelo Governo daquele País.

Art. 3º A presente proibição terá vigência até 5 de junho de 2003, podendo ser prorrogada, mediante edição de novo decreto, caso o Conselho de Segurança das Nações Unidas decida renová-la por período adicional.

Art. 4º O presente regime de sanções poderá ser suspenso a qualquer tempo, mediante edição de novo decreto, caso o Conselho de Segurança assim o determinar.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Fica revogado o Decreto nº 4205, de 23 de abril de 2002.

Brasília, 17 de dezembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Célio Lafer

DECRETO DE 17 DE DEZEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Agrotécnica Federal de Bambuí.

Art. 2º O regimento interno da referida Escola, aprovado em conformidade com o disposto no Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Bambuí fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, conforme previsto no art. 75 da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de dezembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

DECRETO DE 17 DE DEZEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde.

Art. 2º O regimento interno da referida Escola, aprovado em conformidade com o disposto no Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, conforme previsto no art. 75 da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de dezembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

DECRETO DE 17 DE DEZEMBRO DE 2002

Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e de Transferências a Estados, Distrito Federal e Municípios, crédito suplementar no valor global de R\$ 15.610.000,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista a autorização contida no art. 4º, incisos I, alínea "a", e II, da Lei nº 10.407, de 10 de janeiro de 2002, e

Considerando que as alterações decorrentes da abertura deste crédito não afetam a obtenção da meta de resultado primário estabelecida na Lei de Diretrizes Orçamentárias para o corrente exercício, em face do disposto no art. 9º do Decreto nº 4.120, de 7 de fevereiro de 2002, que condiciona a execução das despesas objeto dos créditos abertos aos limites nele estabelecidos;

D E C R E T A :

Art. 1º Fica aberto aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (Lei nº 10.407, de 10 de janeiro de 2002), em favor do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e de Transferências a Estados, Distrito Federal e Municípios, crédito suplementar no valor global de R\$ 15.610.000,00 (quinze milhões, seiscentos e dez mil reais), para atender à programação constante do Anexo I deste Decreto.

Art. 2º Os recursos necessários à execução do disposto no art. 1º decorrerão de anulação parcial de dotações orçamentárias, conforme indicado no Anexo II deste Decreto, sendo R\$ 7.335.000,00 (sete milhões, trezentos e trinta e cinco mil reais) da Reserva de Contingência.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de dezembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Guilherme Gomes Dias

ORGAO : 47000 - MINISTERIO DO PLANEJAMENTO, ORCAMENTO E GESTAO
UNIDADE : 47101 - MINISTERIO DO PLANEJAMENTO, ORCAMENTO E GESTAO

ANEXO I CREDITO SUPLEMENTAR
PROGRAMA DE TRABALHO (SUPLEMENTACAO) RECURSOS DE TODAS AS FONTES - R\$ 1, 00

FUNC.	PROGRAMATICA	PROGRAMACAO/SUBTITULO/PRODUTO	E G R M I F								V A L O R	
			S	N	P	O	D	U	T	D E		
070 VALORIZACAO DO SERVIDOR PUBLICO			600.000									
		ATIVIDADES										
01 301	0701 2004	ASSISTENCIA MEDICA E ODONTOLOGICA AOS SERVIDORES, EMPREGADOS E SEUS DEPENDENTES										610.000
01 301	0701 2004 0001	ASSISTENCIA MEDICA E ODONTOLOGICA AOS SERVIDORES, EMPREGADOS E SEUS DEPENDENTES - NACIONAL	S	3	P	00	0	0	0	0	0	610.000
TOTAL - FISCAL			0									
TOTAL - SEGURIDADE			600.000									
TOTAL - GERAL			600.000									

ANEXO D – DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO 2002

Anexo D



13

ISSN 1676-2339

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 221, quinta-feira, 14 de novembro de 2002

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Técnica Federal de Ouro Preto.

Art. 2º O estatuto da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Técnica Federal de Ouro Preto fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Maria Helena Guimarães de Castro

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Técnica Federal de Roraima.

Art. 2º O estatuto da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Técnica Federal de Roraima fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Maria Helena Guimarães de Castro

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Agrícola Federal de São Vicente do Sul.

Art. 2º O regimento interno da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Agrícola Federal de São Vicente do Sul fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Maria Helena Guimarães de Castro

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Técnica Federal de Sergipe.

Art. 2º O estatuto da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Técnica Federal de Sergipe fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Maria Helena Guimarães de Castro

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Jariá e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Jariá, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia Escola Agrícola Federal de Jariá.

Art. 2º O regimento interno da referida Escola, aprovado de conformidade com o disposto no Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998, fica mantido para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Jariá, até sua revisão, no prazo máximo de cento e oitenta dias.

Art. 3º O Centro Federal de Educação Tecnológica de Jariá tem o prazo de até dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 4º O Diretor-Geral da Escola Agrícola Federal de Jariá fica mantido no cargo de Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Jariá, conforme previsto no art. 7º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Maria Helena Guimarães de Castro

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Autoriza o aumento de capital social da Companhia Brasileira de Trens Urbanos - CBTU e das outras providências.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 4º do Decreto-Lei nº 1.678, de 22 de fevereiro de 1979,

D E C R E T A :

Art. 1º Fica autorizado o aumento de capital social da Companhia Brasileira de Trens Urbanos - CBTU de R\$ 1.942.533.519,46 (um bilhão, novecentos e quarenta e dois milhões, quinhentos e trinta e três mil, quinhentos e noventa e seis reais e seis centavos) para R\$ 2.081.129.066,00 (dois bilhões, oitenta e um milhões, cento e vinte e nove mil e sessenta e seis reais).

Art. 2º Fica a União autorizada a:

I - subscrever ações no valor de R\$ 138.595.545,42 (cento e trinta e oito milhões, quinhentos e noventa e cinco mil, quinhentos e quarenta e cinco reais e quarenta e dois centavos), mediante a utilização de créditos relativos aos investimentos da União na CBTU, registrados no balanço de 31 de dezembro de 2001;

II - subscrever ações até o valor de R\$ 1,12 (um real e doze centavos), caso os acionistas minoritários não exerçam o seu direito de preferência dentro do prazo legal.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revoga-se o Decreto de 3 de junho de 2002, que autoriza o aumento de capital social da CBTU.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Pedro Malan
João Henrique

DECRETO DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002

Abre ao Orçamento Fiscal da União, em favor da Presidência da República e dos Ministérios de Minas e Energia, dos Transportes, das Comunicações, do Meio Ambiente e da Integração Nacional, crédito suplementar no valor global de R\$ 26.628.639,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente.

O VICE-PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista a autorização contida no art. 4º, incisos I, alíneas "a" e "c", e II, da Lei nº 10.407, de 10 de janeiro de 2002, e

Considerando que as alterações decorrentes da abertura deste crédito não afetam a obtenção da meta de resultado primário estabelecida na Lei de Diretrizes Orçamentárias para o corrente exercício, em face do disposto no art. 9º do Decreto nº 4.120, de 7 de fevereiro de 2002, que condiciona a execução das despesas objeto dos créditos suplementares e especiais abertos aos limites nele estabelecidos;

D E C R E T A :

Art. 1º Fica aberto ao Orçamento Fiscal da União (Lei nº 10.407, de 10 de janeiro de 2002), em favor da Presidência da República e dos Ministérios de Minas e Energia, dos Transportes, das Comunicações, do Meio Ambiente e da Integração Nacional, crédito suplementar no valor global de R\$ 26.628.639,00 (vinte e seis milhões, seiscentos e trinta e oito mil, seiscentos e trinta e nove reais), para atender às programações constantes do Anexo I deste Decreto.

Art. 2º Os recursos necessários à execução do disposto no art. 1º decorrerão de:

I - excesso de arrecadação de receitas não financeiras diretamente arrecadadas, no montante de R\$ 4.868.000,00 (quatro milhões, oitocentos e sessenta e oito mil reais); e

II - anulação parcial de dotações orçamentárias, no valor de R\$ 21.760.639,00 (vinte e um milhões, seiscentos e sessenta mil, seiscentos e trinta e nove reais), conforme indicado no Anexo II deste Decreto.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de novembro de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA MACIEL
Guilherme Gomes Dias