

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICA DE COTAS, FUNÇÃO SOCIAL E PERFIL
SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES:
UMA ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – *CAMPUS*
ITAPINA**

RENATO DE ANGELI FERREIRA BASTOS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**POLÍTICA DE COTAS, FUNÇÃO SOCIAL E PERFIL
SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES: UMA
ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – *CAMPUS* ITAPINA**

RENATO DE ANGELI FERREIRA BASTOS

Sob a Orientação do Professor
Dr Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B327p BASTOS, RENATO DE ANGELI FERREIRA , 1977-
POLÍTICA DE COTAS, FUNÇÃO SOCIAL E PERFIL
SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES INGRESSANTES: UMA
ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS ITAPINA / RENATO
DE ANGELI FERREIRA BASTOS. - SEROPÉDICA, 2021.
65 f.: il.

Orientador: Bruno Cardoso de Menezes Bahia.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Evasão. 2. Cotistas. 3. Ifes. 4. Cursos
técnicos. 5. Políticas públicas. I. Bahia, Bruno
Cardoso de Menezes , 1979-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

RENATO DE ANGELI FERREIRA BASTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 24/02/2021

Bruno Cardoso de Menezes Bahia, Dr. UFRRJ

André Romero da Silva, Dr. IFES

Estêvão Bissoli Saleme, Dr. IFES

À minha amada esposa Lorena, pela cumplicidade, pelo companheirismo, amor, paciência e zelo com nossa família. Te Amo!

Às minhas amadas princesas, Valentina e Carolina, presentes de Deus e as maiores razões de nossas vidas. Papai ama vocês!

Aos alunos do Curso Técnico em Agropecuária, que infelizmente não puderam concluir seus cursos.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais uma importante etapa de minha trajetória acadêmica, é chegada a hora de agradecer a todos aqueles que tiveram participação nesta importante conquista.

À minha amada esposa Lorena, pela cumplicidade, pelo companheirismo, amor, paciência e zelo com nossa família. Te Amo!

Às minhas amadas princesas, Valentina e Carolina, presentes de Deus e as maiores razões de nossas vidas. Papai Ama!

A minha amada e falecida mãe “Cida”, que me ensinou a nunca desistir, mesmo diante das intempéries e injustiças que possam surgir pelo caminho. Exemplo de garra e determinação. Te Amo!

A meu amado pai “Paulinho Batera”. Homem de alma única, generosa e ingênua, que me ensinou a sempre acreditar no ser humano e que a maior conquista da vida não é o bem material, mas quem você é. Te amo!

Meu especial agradecimento ao Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia, pelas orientações essenciais ao direcionamento correto do presente trabalho, e por todo companheirismo e ensinamento, com quem aprendi muito. Um exemplo de ser humano. Salve, salve!

E a Deus, pois sem ele para me dar força, não teria chegado até aqui. Que possamos aprender com seus ensinamentos na busca de nos tornarmos pessoas melhores. Mas não à nós mesmos, mas à sociedade. Faça o outro feliz e serás feliz!

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

RESUMO

BASTOS, Renato De Angeli Ferreira. **Política de cotas, função social e perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes: uma análise do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus Itapina***. 2021 65f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Por todo o Brasil, os *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia registram altos índices de evasão e fechamento de cursos desde suas fundações. No estado do Espírito Santo, as instituições passam por esses mesmos impasses. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo de caso sobre a evasão escolar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, da Escola Agrotécnica, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *Campus Itapina*, distrito do município de Colatina, ao Norte do Estado, no período de 2016 a 2019. A pesquisa é de natureza bibliográfica, documental e estatística, com a finalidade de entender a amplitude do fenômeno da evasão entre os alunos cotistas, sob a visão administrativa e docente. O referencial teórico apoia-se em pesquisadores renomados acerca do referido assunto; e quanto à análise documental, utilizou-se a legislação federal que normaliza os Institutos Federais e os documentos internos do Ifes. O objetivo primário foi levantar as características do público evadido na referida unidade de ensino, no período anteriormente apontado. Embora não seja causa única, a pesquisa apontou que o fator econômico parece predominar sobre as demais razões geradoras dos altos índices de evasão, sendo muitas vezes acompanhado da incongruência na conciliação dos estudos com o trabalho, mesmo diante do entendimento, ainda que parcial, de que o curso proporcionará mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Foi possível perceber que a cota social é uma importante ferramenta de inclusão social, uma vez que permite o ingresso de alunos das classes menos favorecidas a uma instituição reconhecidamente de qualidade. Além disso, percebe-se que a questão do acesso é o principal fator limitante quanto à presença de pobres, mulheres, índios e negros nessas instituições, já que o domínio do conteúdo e a sua posterior aprovação ficou evidente na interpretação dos dados.

Palavras-chave: Evasão. Cotistas. Ifes. Cursos técnicos. Políticas públicas.

ABSTRACT

BASTOS, Renato De Angeli Ferreira. **Quota policy, social function and socioeconomic profile of incoming students: an analysis of the technical course in agriculture at the Federal Institute of Espírito Santo - Campus Itapina.** 2021 65p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Throughout Brazil, the campuses of the Federal Institutes of Education, Science and Technology register high rates of dropout and closure of courses since their foundations. In the state of Espírito Santo, institutions are experiencing these same stalemates. In this context, this research aims to carry out a case study on school dropout in the Integrated Technical Course for High School in Agriculture, from Escola Agrotécnica, from the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), Campus Itapina, district of the municipality of Colatina, to the North of the State, in the period from 2016 to 2019. The research is of a bibliographic, documentary and statistical nature, with the purpose of understanding the extent of the dropout phenomenon among quota students, under the administrative and teaching view. The theoretical framework is supported by renowned researchers on the subject; and as for documentary analysis, federal legislation that normalizes Federal Institutes and IFES internal documents was used. The primary objective was to survey the characteristics of the evaded public in the aforementioned teaching unit, in the period previously mentioned. Although not a single cause, the research pointed out that the economic factor seems to predominate over the other reasons that generate high dropout rates, being often accompanied by incongruence in the reconciliation of studies with work, even in the face of the understanding, albeit partial, of that the course will provide more opportunities for insertion in the job market. It was possible to perceive that the social quota is an important tool for social inclusion, since it allows students from the less favored classes to enter a recognized quality institution. In addition, it is clear that the issue of access is the main limiting factor regarding the presence of the poor, women, Indians and blacks in these institutions, since the mastery of the content and its subsequent approval was evident in the interpretation of the data.

Keywords: Evasion. Quota holders. Ifes. Technical courses. Public policies.

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PT	Partido dos Trabalhadores
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ETFES	Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Alegre
E AFC	Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EAFST	Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
PPI	Projeto Político-Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
INE	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAC	Colégio Agrícola de Colatina
EAFCOL	Escola Agrotécnica Federal de Colatina
PAE	Política de Assistência Estudantil
RFP	Renda familiar per capita

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capitania de São Vicente – século XVI e XVIII.	7
Figura 2 – Processo de tingimento de tecido.	8
Figura 3 - Distribuição das vagas reservadas à inclusão social.	37
Figura 5 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2016 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no IFES Campus Itapina.	40
Figura 6 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes Campus Itapina em 2016.	41
Figura 7 – Proporção de alunos cotistas e de ampla concorrência matriculados no Ifes Itapina no ano de 2017.	42
Figura 8 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2017 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes Campus Itapina.	42
Figura 9 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2017.	43
Figura 10 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas matriculados no Ifes <i>Campus</i> Itapina no ano de 2018.	44
Figura 11 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2018 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes <i>Campus</i> Itapina.	45
Figura 12 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2018.	45
Figura 13 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas matriculados no Ifes <i>Campus</i> Itapina no ano de 2019.	46
Figura 14 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2019 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes <i>Campus</i> Itapina.	47
Figura 15 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2019.	48
Figura 16 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2016.	49
Figura 17 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2016.	50
Figura 18 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2017.	50
Figura 19 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2017.	51
Figura 20 – Proporção de alunos de ampla concorrência evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2018.	52
Figura 21 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2018.	53
Figura 22 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2018.	54
Figura 23 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes <i>Campus</i> Itapina em 2019. Fonte: O autor (2020).	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Objetivos.....	2
Objetivo Geral	2
Objetivos Específicos	2
Justificativa.....	3
Estrutura da Dissertação	5
1 CAPÍTULO 1 DA CRIAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES ATÉ OS INSTITUTOS FEDERAIS	7
1.1 Contexto histórico da educação no período que antecede a criação do Ifes.....	15
1.1.1 A Reforma Francisco Campos	15
1.1.2 A Reforma de Capanema	18
1.2 A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	20
2 CAPÍTULO 2 MODUS OPERANDI DA PESQUISA.....	23
2.1 Metodologia de Pesquisa	23
2.2 Do objeto.....	26
2.3 Hipóteses.....	26
2.4 Fundamentação teórica	27
2.4.1 A educação no Brasil.....	29
2.4.1.1 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ifes <i>Campus</i> Itapina 31	
2.4.1.2 A Política de cotas na escolarização pública	33
2.4.1.3 As Cotas dentro do Ifes.....	36
3 CAPÍTULO 3 DESCRIÇÃO E ESTUDO DOS RESULTADOS	38
3.1 Estudo de cotas sociais no Ifes <i>Campus</i> Itapina	38
3.2 Análise socioeconômica de alunos egressos no Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
5 REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*
Paulo Freire

Mesmo repleto de riquezas naturais e pessoas que levam suas vidas de forma leve e feliz, apesar de toda dificuldade que é garantir seu lugar no tempo e no espaço, o Brasil reflete um panorama de desigualdade social, que impacta diretamente o desenvolvimento humano e econômico das famílias. Não há equidade de oportunidades e, por isso, os abismos entre as classes tendem a aumentar e a mobilidade social se estagnar.

Nesse sentido, acredita-se que para tudo aquilo que se desenvolve em nossas vidas, necessita-se de um efetivo incentivo. De um estímulo bem direcionado podem surgir várias formas de oportunidades, como a criação de novos processos que permitam o crescimento de muitas pessoas. No complexo desafio de educar, se realmente pretende-se fazer a diferença e estruturar uma sociedade com condições mais justas de acesso à cidadania, é preciso desenvolver o incentivo aos alunos como eixo estratégico de qualquer política pública. Caso contrário, os percentuais de evasão irão se manter em patamares crescentes como os que se registram no Brasil.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), o abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres. Um dos fatores que justificam essa decepcionante marca é a renda. Esses indicadores ainda apontam que os extratos que mais sofrem com a evasão escolar se encontram nas regiões Norte e Nordeste, nas áreas rurais, entre homens, pretos e pardos.

O cruzamento desses dados aponta para uma realidade que precisa, necessariamente, de atenção do Poder Público para que o processo formativo do cidadão e a garantia de seus direitos fundamentais sejam realizados, como defende a Constituição Federal (1988) em seu Art. 5º em que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Embora a educação seja compreendida como um meio pelo qual o indivíduo pode se desenvolver intelectual e profissionalmente para disputar de forma equânime as vagas dispostas no mercado, o seu acesso a uma educação pública que pudesse lhe oferecer essa base era limitado pelos processos de seleção e pela quantidade mínima de vagas ofertadas, fato que agravava ainda mais o quadro de desigualdade e exclusão social. Assim, devido à dificuldade em obter um ensino de qualidade, a maioria esmagadora dos estudantes pobres quando concluía seus estudos, fazia-se em escolas com pouca ou nenhuma estrutura que fornecesse a equidade de oportunidades. Enquanto isso, as vagas disponíveis nas escolas públicas de maior qualidade eram ocupadas por jovens cujas famílias possuíam maior poder econômico, amplificando ainda mais a desigualdade social.

Após o período de democratização do ensino e avanço das escolas de Ensino Fundamental para o interior nos anos 1990, a desigualdade se descolou para o Ensino Médio e Superior, a partir dos anos 2000. Segundo a analista do IBGE Betina Fresneda (2019),

idealmente, o sistema de ensino devia oferecer igualdade de oportunidades para todos, independentemente da origem, para que a pessoa pudesse desenvolver seus potenciais. Mas ele reflete a estrutura social do país. Estudos mostram que quanto mais igual o país menos desigual o ensino (IBGE, 2019, p. 1).

Essa desigualdade no acesso à educação gratuita e de qualidade por muitas décadas foi um dos principais limitadores para o desenvolvimento, a inclusão e a ascensão social de brasileiros e brasileiras dos extratos mais pobres da população, de modo especial as pessoas do meio rural, homens, pretos e pardos (IBGE, 2019). No entanto, visando alterar essa realidade das classes trabalhadoras, oprimidas e excluídas, foi implementado no Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva¹ um dos planos mais audaciosos de oferta de vagas em instituições federais de ensino.

No ano de 2006, foi colocado em prática o plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com alcance nacional, esse plano proporcionou a ampliação física das instituições de ensino por meio da construção de novos Institutos como também no aumento da área construída daquelas já existentes. Esse aumento na área física proporcionou um aumento real no número de vagas oferecidas, fato que promoveu a democratização de sua oferta. Cabe ressaltar também o aumento do corpo efetivo de trabalho nessas escolas, de forma que docentes e técnicos pudessem dar conta de uma nova demanda que estaria por vir. A interiorização dos institutos com a criação de novos *campi* permitiu a diminuição da lacuna existente entre a educação no campo e nas grandes cidades, atendendo, também, a nível técnico, as demandas apresentadas pelas comunidades locais.

Uma vez rompida a barreira da oferta, o estabelecimento de novas perspectivas passou a ser necessário ao ensino escolar. Nesse sentido, foi preciso buscar o fortalecimento da ação educativa, visando garantir a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito de todos os estudantes, do campo e da cidade, no processo educativo.

Dentre essas novas abordagens necessárias ao fortalecimento da educação, a questão da evasão escolar foi a escolhida para ser abordada nesta dissertação. A relevância dos debates sobre este tema remete à preocupação em mensurar a quantidade de estudantes que abandonam o Curso Técnico em Agropecuária oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) que foi construído e/ou ampliado justamente para lhes atender.

Objetivos

Objetivo Geral

- Demonstrar se a alteração no perfil socioeconômico dos alunos ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), *Campus* Itapina, impacta na finalidade designada pela Lei Federal nº 11.892/2008, especialmente o estabelecido no inciso 1º que prevê “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”

Objetivos Específicos

- Identificar os princípios essenciais da fundação dos Institutos Federais, tomando o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) como lócus da investigação;

¹Luiz Inácio Lula da Silva(1945) é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro, principal fundador do Partido dos Trabalhadores (PT) e o 35º presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

- Comparar os perfis socioeconômicos dos alunos ingressantes no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), *Campus Itapina*, no intervalo entre 2016 e 2019;
- Verificar se a procura pelo Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), *Campus Itapina*, consiste em um possível acesso privilegiado para o Ensino Superior;
- Demonstrar a importância da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas para o Ensino Superior e como ela impactou o ensino técnico desenvolvido no Ifes, *Campus Itapina*.
- Perceber como os profissionais que coordenam o processo de ensino nas esferas administrativa e docente vislumbram as causas para a evasão escolar enfatizando os alunos cotistas.
- Contribuir para o desenvolvimento de futuras ações político-pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), *Campus Itapina*.

Justificativa

O “Ensino Técnico”, conforme descreve Brotto (2013) é um dos termos utilizados para designar o segmento da educação escolar brasileira, de nível médio (equivalente ao antigo 2º grau) destinado à qualificação para o exercício de atividades laborais nos diversos setores da economia (agrícola, industrial, comercial e de serviços), por meio de cursos técnicos.

No Brasil, os Cursos Técnicos estão divididos em três categorias básicas, segundo determina a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996: Curso Técnico Integrado, Curso Técnico Externo ou Concomitante, Curso Técnico Profissionalizante ou Subsequente. O Curso Técnico Integrado substitui o Ensino Médio e pode ser iniciado logo após o aluno finalizar o Ensino Fundamental para cursar a primeira série do Ensino Médio. Ao concluir um Curso Técnico Integrado, o estudante recebe o certificado de conclusão do Ensino Médio e o Certificado de Conclusão do Curso Técnico escolhido.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2020).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), é composto pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa. Atualmente, o Ifes é composto por 21 *Campi*, mais o Centro Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOP) e a Reitoria (unidade administrativa).

As reflexões sobre essa temática surgiram no ano de 2008, ao atuar no setor responsável pelo registro acadêmico de alunos no *Campus* do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim. Naquele período até o ano de 2010, era perceptível a grande evasão de alunos, chegando alguns cursos a terem 30 alunos matriculados e a mesma turma finalizar o curso com 1 ou 2 alunos. Essa incrível taxa de evasão chamou a atenção, já que era perceptível um histórico avanço social na inclusão de alunos pobres numa instituição de ensino de qualidade, mas que por fatores variados como incapacidade financeira de apoio da família, apoio pedagógico da instituição, pouca renda para transporte escolar, dificuldade em assimilar os conteúdos ministrados, entre outros, afetavam a sua permanência dos alunos nos cursos.

Pertencer a uma instituição que contribui tão positivamente para o acesso de pobres, negros, mulheres e indígenas a uma educação de qualidade é um motivo de orgulho, no

entanto, questionamentos sobre a questão da permanência desse aluno sempre estiveram presentes, já que o ingresso de parte desse público havia sido conquistado por meio da Lei de Cotas.

Com o passar dos anos, a partir da experiência de atuação como servidor na Reitoria, foi possível verificar por meio dos relatos dos professores e gestores do *Campus* Itapina, uma mudança no perfil do aluno ingressante do Curso Técnico em Agropecuária. As Escolas Técnicas Públicas Federais possuíam uma característica semelhante em seu corpo discente - eram compostas por jovens de camadas mais populares, muitas vezes do campo, com o objetivo de uma qualificação que os preparasse para o mercado de trabalho na área do curso. Por meio de uma Instituição pública que possui as condições materiais para desenvolver seu ensino com qualidade, o caminho para especialização e para conhecimento técnico seriam mais proveitosos. Dessa forma, conforme apontou Almeida (2019), se amplia, de forma significativa, as oportunidades de trabalho.

A partir da década de 2010, registrou-se nova mudança no perfil do aluno ingressante. Em hipótese, acredita-se que os discentes escolhiam o Curso Técnico em Agropecuária por uma qualificação profissional que muitas vezes estava ligada à produção e à propriedade de sua família. Atualmente, observa-se o ingresso de alunos que nada tem a ver com essa realidade, e não procuram aperfeiçoamento e trabalho nessas áreas. Acredita-se que muitos deles objetivam exclusivamente o acesso à Educação Superior, por se tratar de escolas com reconhecida qualidade, conforme resultados obtidos nos últimos Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e terem a oportunidade de ingressarem nos Cursos Superiores por meio da Lei de Cotas (ALMEIDA, 2019).

O Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Itapina, passa a servir apenas como um “trampolim” para o ingresso na Educação Superior. Consequentemente, esse resultado passou a ser melhor visto pelas classes sociais mais abastadas, que antes procuravam apenas as instituições privadas de ensino. Com este estudo buscou-se verificar se o aumento da procura pelo Ifes desencadeou a redução de oportunidade de acesso à educação de qualidade para aqueles que teriam nos cursos técnicos uma oportunidade de mobilidade social, política e econômica. Atualmente, para Almeida (2019), os Institutos Federais (IF's) não mais se alinhariam com as finalidades legais previstas na Lei Federal nº 11.892/2008. Ou seja, será que o Ifes está consonante com essa realidade trazida pelo autor?

O planejamento estratégico do Ifes tem como princípios norteadores os seguintes pontos:

- a) compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- b) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- c) eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- d) inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
- e) natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (IFES, 2009, p. 1).

É possível notar que há um paradoxo ao se estabelecer os eixos norteadores e ao mesmo tempo não haver uma correlação destes com a permanência do aluno na instituição. Em primeiro lugar, o compromisso com a justiça social está intimamente ligado à evasão, já que o motivo que pode levar um discente a abandonar o Ifes esteja relacionado com a necessidade de atuar no mercado de trabalho para complementar a renda da família, por exemplo. Nesse sentido, a equidade, cidadania e ética devem ser repensados sobre as necessidades do aluno que evade. Como foi apontado, inicialmente, os dados do IBGE (2019) demonstram que aqueles que mais precisam de uma educação de qualidade são os primeiros a

evadirem. Os IF's precisam refletir sobre essa realidade e pensar em ações de combate a evasão e exclusão, reforçando assim um panorama de desigualdades.

A verticalização do ensino, por si só, já demonstra a despreocupação com o alcance que se pretende ter entre os alunos no que tange à pesquisa e à extensão. A atividade de pesquisa pode ser por natureza excludente dependendo do ramo ao qual se dedica. Dessa forma, apenas poucos alunos terão mais oportunidades em atuarem em programas de pesquisa utilizados no Ifes, exemplos que afastam ainda mais os estudantes do sucesso acadêmico e profissional ampliando o desejo de evadir-se.

Tratando-se da formação profissional, percebe-se que o Ifes desenvolveu grande preocupação em garantir ao discente a formação necessária para seu ingresso no mercado de trabalho, lecionando o conhecimento adequado. Para isso, o estudante deve recorrer ao conhecimento científico adquirido durante o seu tempo de estudo, de modo que se adéque de modo satisfatório ao suporte dos arranjos produtivos locais, sociais e culturais.

A inclusão também é enfatizada como eixo norteador do planejamento estratégico do Ifes. Por meio dele, pretende-se chegar aos estudantes que possuem deficiências e necessidades educacionais especiais.

Por fim, o Ifes também se destaca em seu planejamento estratégico pela acessibilidade proporcionada, teoricamente, a todos os brasileiros que pretendem ali estudar, uma vez que não há cobrança de taxas nem de mensalidades. Dessa forma, sua natureza pública oportuniza a todos e a todas o ingresso em qualquer de seus *campi*, demonstrando que a responsabilidade por manter toda a estrutura e proposta educacional deve ser fomentada pela União.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes (2019/2-2024/1) demonstra claramente a busca por um amadurecimento institucional, fato que faz com que a análise estratégica proposta possibilite a construção de indicadores cujo enfoque esteja voltado para a questão da eficiência acadêmica. No entanto, embora esta eficiência contemple vários aspectos de sua gestão, não se pode afirmar que a questão da evasão é tratada como prioridade, já que, para isso, em nossas concepções, tal ação deveria ter sido melhor contemplada no referido documento.

Para efeito de ilustração, a expressão 'evasão' foi utilizada no PDI pela primeira vez já na conclusão do plano, e aparece apenas duas vezes ao longo de todo o documento de planejamento estratégico da instituição, que possui 257 páginas. Assim, ao esboçar em um de seus parágrafos que "este processo [criação do PDI] demonstra em diversos aspectos o foco que a gestão do Ifes adotará no interstício deste ciclo, especialmente na redução da evasão escolar" verifica-se com certa notoriedade a ausência de informação e de estratégias para evitar a evasão na comunidade escolar.

Por esse contexto, verifica-se se que o Ifes dá destaque à qualidade de seu ensino e à busca por capacitar melhor o seu aluno, entretanto, o PDI trata todos os discentes como que pertencente ao mesmo perfil, fato que se contrasta com a realidade, e não apresenta um planejamento estratégico para evitar ou reduzir a evasão escolar. Assim, acredita-se que esta pesquisa tenha ainda mais relevância, tendo em vista a ausência de visão para um fator importante e presente em um país de grande desigualdade social como o Brasil.

A fim de demonstrar essa mudança no perfil do aluno ingressante no Instituto Federal do Espírito Santo, bem como registrar os percentuais de evasão e as causas para esse abandono do estudo nas visões administrativa e docente, será utilizado para análise o Curso Técnico de Agropecuária, do *Campus* de Itapina, que se localiza no interior do Estado do Espírito Santo, no Município de Colatina, como *locus* desta pesquisa.

Estrutura da Dissertação

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo descreve o processo de criação dos Ifes de um modo geral e a criação do Ifes *Campus* Itapina, e revê um pouco da história da escola e o modo como ela atende a região norte e noroeste do Espírito Santo. Esse capítulo também apresenta a legislação educacional que contemplou o processo de expansão, missão e política dos Institutos Federais.

O segundo capítulo descreve a origem e importância do curso técnico em agropecuária, localizado no *Campus* de Itapina, e aborda o plano pedagógico do curso, permitindo uma visão geral sobre o acesso dos estudantes.

No terceiro capítulo, discute-se a aplicabilidade e os resultados obtidos por meio do Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, desde 2014, está presente como instrução no *campus* do Ifes, mas que não está presente em seu planejamento estratégico.

O quarto capítulo apresenta como a falta de norteamo dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional pode afetar a questão da evasão nos Ifes de modo geral, fato este que compromete a própria política e missão da instituição.

No quinto capítulo, está presente a metodologia de pesquisa adotada, demonstrando todo o processo investigativo adotado e a maneira como os dados foram coletados e analisados. Esse capítulo traz a análise de dados referentes ao *Campus* de Itapina/ES, as informações compiladas e sistematizadas sobre alunos evadidos e sua relação com o percentual de cotistas; e entrevistas com diretores de Ensino e Administração, e de professores, a fim de investigar o motivo pelo qual esses alunos têm deixado o curso, na visão dos responsáveis pelos processos educativos.

A pesquisa busca ainda apontar o que está sendo feito para combater os percentuais de evasão, a fim de apresentaras considerações nas quais reitera-se a necessidade de ações mais efetivas de busca pela permanência dos alunos no curso até sua conclusão.

A relevância deste estudo encontra alicerce no fenômeno da evasão, haja vista a amplitude do universo de alunos que não conseguem concluir os seus cursos e, assim, se distanciam do processo de formação e qualificação técnica, o que reduz de forma significativa as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

Cabe destacar que muitos desses alunos integram as classes econômicas menos abastadas da população e optando por cursos rápidos de aperfeiçoamento que, mesmo outorgando a certificação, não os capacita verdadeiramente para atenderem aos padrões de qualidade exigidos pelo mercado. Fato esse que, em um efeito de cadeia, traz prejuízo não somente ao indivíduo, mas a todo processo de desenvolvimento econômico do Estado. Basta observar nos quadros pessoais das empresas locais, a quantidade de profissionais trazidos de outros estados brasileiros e mesmo de fora do país.

Nesse contexto, o presente estudo pretende servir como base para a estruturação de um projeto de acompanhamento, enfrentamento da evasão e promoção da permanência no curso técnico de Agropecuária do *Campus* Itapina. Ressaltando não haver nenhum impedimento para que a referida proposta desempenhe a função de projeto-piloto para a implantação de uma política institucional do Ifes.

Isso porque, o aluno, seja ele jovem ou adulto, precisa ser estimulado a permanecer na escola, a fim de auxiliá-lo a se entender como cidadão, independentemente de condição social, étnica ou religiosa. Como bem aponta Vilela (apud SOARES, 2007), a escola pode otimizar o sentimento do aluno de atuação, responsabilidade e capacidade de modificar o meio. Logo, incentivá-lo no aprimoramento de habilidades e competências, o que aumenta de forma significativa o prazer no processo de aprendizado e de compreensão acerca da sociedade.

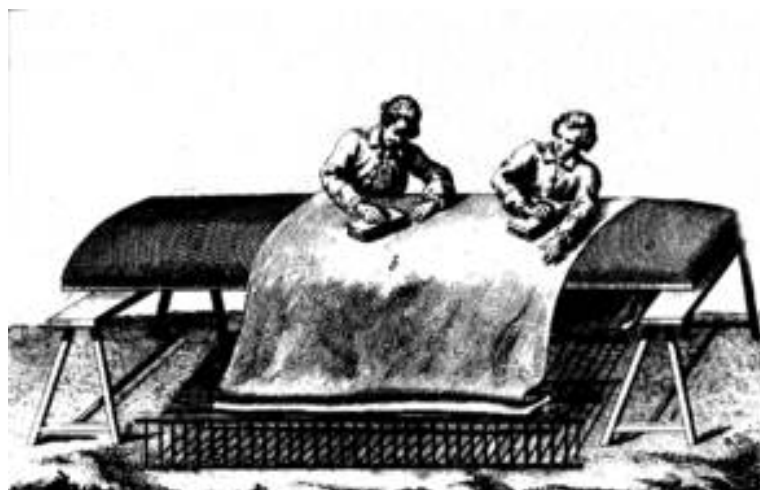


Figura 2 – Processo de tingimento de tecido.

Fonte: Cabral (2019).

Destaca-se, entretanto, que o Colégio das Fábricas, também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, foi concebido prioritariamente para dar ocupação a pessoas que imigraram de Portugal com a realeza e que até aquela data não haviam conseguido trabalho no país. Nesse sentido, Cabral (2011, p. 1) afirma que a criação do Colégio das Fábricas visava “[...] socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem”.

Regulamentada pelo Decreto de 23 de março de 1809, o Colégio das Fábricas tinha na Real Fazenda a sua fonte de recursos financeiros e teve como primeiro diretor Sebastião Fábregas Surigué. Nesse sentido, Cabral (2011, p. 1) explica que:

O estabelecimento de um colégio destinado ao aprendizado das artes mecânicas deu-se a partir de iniciativa da Mesa de Inspeção², que convocou alguns mestres para, com o auxílio do Estado, formarem trabalhadores capacitados para a instalação de atividades manufatureiras e a construção de novas máquinas, que seriam remetidas para as províncias. O empreendimento tinha por objetivo evitar a dispersão da mão de obra de origem portuguesa e promover a abertura de manufaturas no Brasil, após longa proibição – uma situação singular que justificava colocar o Estado como seu mantenedor.

Passadas três décadas, foram criados dez Colégios das Fábricas em algumas capitais das províncias como, por exemplo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais com a finalidade assistencial de abrigar órfãos e pobres. Assim, em 1840, essas unidades de ensino se dedicavam a abrigar “meninos de rua”. Na década seguinte, essas escolas foram transformadas em Liceus de Artes e Ofícios. Enquanto no Colégio das Fábricas, os alunos trabalhavam e aprendiam, nos Liceus os discentes tinham como foco a aprendizagem (GOMES, 2003).

De acordo com Otranto e Pamplona (2005, p. 3), esses colégios tinham como cursos profissionalizantes os seguintes ofícios:

[...] tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Em conexão com esses ofícios, havia também os conhecimentos de instrução primária

²As mesas de inspeção, conhecidas também como casas de inspeção, foram estabelecidas em 1º de abril de 1751 nos portos da Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão, com a finalidade de examinar, qualificar e regular os preços do açúcar e do tabaco, assim como conservar a extração e promover sua agricultura e comércio (CAMARGO, 2001, p. 1).

que envolviam leitura, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria, etc. (OTRANTO; PAMPLONA, 2005, p. 3)

À medida que os anos foram passando, novas escolas foram sendo criadas em diferentes estados, embora, devido ao aumento crescente da população em idade escolar, o surgimento de novas vagas fosse sempre inferior à demanda que cada unidade da federação possuía. Otranto e Pamplona (2005, p. 3) destacam a criação das seguintes escolas profissionais nesse período: “Pará (1840), Maranhão (1842), São Paulo (1844), Piauí (1849), Alagoas (1854), Ceará (1856), Sergipe (1856), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e Paraíba (1865)”.

Com o fim oficial da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889), esperava-se que o mercado de trabalho acompanhasse as mudanças políticas e econômicas do país, principalmente por meio de sua industrialização. No entanto, o que ocorreu foi uma crescente mão-de-obra pouco qualificada para atender qualquer tipo de demanda que surgisse (GOMES, 2003).

Nessa mesma época, era crescente a preocupação com a infância, não quanto a sua proteção, mas sim sobre a capacidade de enriquecimento que sua qualificação poderia trazer para o Brasil. Nesses termos, Rago (1987, *apud* Gomes, 2003, p. 55) afirma que

o início do século XX é marcado pela preocupação com a preservação de uma infância que, na ótica de educadores, médicos e sanitaristas, deve funcionar como corpo produtivo, futura riqueza da nação. Esse discurso econômico é amparado pelo discurso político de proteção à infância carente, em especial aos menores abandonados e delinquentes já que significava “evitar também a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes” (RAGO, 1987, *apud* GOMES, 2003, p. 55).

Assim, baseado na preocupação das classes políticas da época, o modelo precursor de instituição escolar voltada para a educação profissional teve sua semente plantada no ano de 1909 (Cândido et al., 2019), por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro. Assinado pelo então presidente da República, Nilo Peçanha, o documento oficializava a criação de 19 unidades da “Escola de Aprendizes Artífices”. Silva e Romanowski (2017, p. 159) ponderam que,

Essa legislação instaurou uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo Brasil que ofertava Ensino Primário ofertando conhecimentos de leitura, escrita e cálculo, além da formação técnica em desenho. Consequentemente, a Educação Profissional no Brasil nasce no Ensino Primário ensinando as crianças desfavorecidas os conhecimentos básicos para a atuação no mundo do trabalho (SILVA e ROMANOWSKI, 2017, p. 159).

Merece destaque o fato de que a criação da Escola de Aprendizes Artífices não tinha a intenção de propor novas formas de ensino ou algum tipo de inovação acerca da maneira como o ensino era praticado na época. A única inovação observada nesse início do século era a abrangência do ensino que se pretendia alcançar. Com uma abrangência nacional, o primeiro sistema educacional criado no Brasil se caracterizava por possuir o mesmo padrão quanto a sua oferta, sem, contudo, apresentar uma proposta ideológica ou pedagógica que guiasse um modelo de educação próprio a nível escolar. Nesse sentido, Cunha (2005) *apud* Silva e Romanowski (2017, p. 159) afirmam que:

[...] tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde

é que surgiram no país outros sistemas educacionais dotados de características semelhantes (SILVA; ROMANOWSKI, 2017, p. 159).

Embora tivessem sido inauguradas em 1909, a Escola de Aprendizes Artífices começou a tomar corpo durante o ano de 1906. Foi nesse ano que ocorreram algumas ações que pretendiam promover o ensino do curso técnico-industrial, sendo estabelecido os primeiros passos para a criação da escola de aprendizes por meio da apresentação no Congresso Nacional de um pré-projeto de lei que visava criar o ensino prático industrial, agrícola e comercial por meio de parceria entre os Estados e a União. O escopo geral proposto para os cursos seguia as recomendações estabelecidas no Congresso de Instrução realizado no Estado do Rio de Janeiro em 1906.

De acordo com Candido et al. (2019, p. 1), a Escola de Aprendizes Artífices funcionava da seguinte maneira:

Cada escola poderia promover até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico, que eram escolhidas considerados os interesses do Estado onde funcionaria a escola, e as demandas das indústrias locais. Esses cursos de oficinas seriam ministrados em regime de externato, em horário diurno, a indivíduos com idade entre 10 e 13 anos, preferencialmente os destituídos de recursos, que poderiam optar por um dos cursos, verificando-se a aptidão e inclinação para aquele ofício. Havia ainda a possibilidade de oferta de dois cursos noturnos, o primário, obrigatório para alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho, para aqueles que necessitassem dessa habilidade para o desempenho de seu ofício.

É importante destacar as condições nas quais o Brasil se encontrava na época da implementação do Decreto nº 7.566/1909. Na virada para o século XX, já se observava que a população urbana brasileira era crescente, havendo um aumento significativo do número de pessoas que buscavam uma formação profissional. Naquela época, a oferta de mão-de-obra tornava-se grande nos centros urbanos (BRASIL, 1909).

Naquela época, a população rural sofria um processo crescente de emigração, aumentando o número de indivíduos nas cidades e sem nenhuma perspectiva de ascensão social, acirrando os problemas socioeconômicos das cidades como fome, falta de saúde, desemprego e analfabetismo. Diante desse estado crítico da sociedade e do receio do colapso social, o Governo, por meio do presidente da república Nilo Peçanha, mais uma vez, recorreu ao potencial da educação como forma de controle social criando a escola de aprendizes, dedicada a atender indivíduos jovens pertencentes às famílias mais pobres. Disfarçado como uma preocupação com as camadas menos favorecidas da sociedade, as escolas de aprendizes visavam capacitar a mão-de-obra dos mais pobres visando aumentar a produção e o comércio (CANDIDO et al., 2019).

Na época, outro ponto que também merece destaque é a ideia de que a educação, além de ser capaz de promover a ascensão social, também seria a maneira pela qual jovens e adolescentes seriam afastados da ociosidade (GOMES, 2003). A pretensão era ocupar o tempo dessa população com atividades escolares, permitiria que esse público se afastasse do vício e de crimes. Assim, no entendimento do então Presidente da República Nilo Peçanha, essas pessoas pertencentes à classe social mais pobre se tornariam cidadãos úteis à nação. Nesses termos, considera-se que

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; o que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *tecnico* e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade

ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres de o Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 1).

Por meio do Decreto nº 7.566/1909 ficou estabelecido em seu Artigo 1º que cada Estado da Federação deveria possuir em sua capital uma escola de Aprendizes e Artífices, que teria como público alunos do primário. O ensino nessas escolas seria gratuito, mantidos pelo Governo Federal, e os cursos propostos seriam mantidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito (BRASIL, 1909, p. 1).

Conforme foi dito, as condições do país no início do século XX era de uma crescente população urbana comparativamente à rural. No campo, a ausência de tecnologia que favorecesse a produtividade e a grande sazonalidade na produção das culturas, além do uso de métodos e técnicas bastante arcaicos, fazia com que a agricultura se tornasse a cada dia mais familiar, fazendo com que colonos e outros trabalhadores rurais fossem para a zona urbana. Com o início do processo de industrialização no Brasil, as cidades foram ganhando novos moradores. Nesse sentido, vê-se que a oferta de ensino profissional criada no governo do Presidente da República Nilo Peçanha, embora fosse importante, mostrou-se insuficiente, uma vez que eram pequenas as quantidades de vagas ofertadas em relação à demanda por ensino (CANDIDO et al., 2019).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que Nilo Peçanha não buscava implementar um processo de expansão da oferta de vagas, já que as escolas deveriam ser criadas em prédios do Governo Federal já existentes nos estados, sendo para isso aproveitados. Naquelas unidades da federação que não houvesse instalação do Governo Federal disponível, caberia ao Governador providenciar, ou não, tal construção para a implementação da Escola de Aprendizes Artífices. No entanto, destaca-se que não caberia apenas instalar essa modalidade de ensino: o governo estadual deveria ceder para a federação o prédio ao qual abrigaria a escola de artífices. Assim, considerando pouco provável que um governador cedesse para o presidente um prédio, vê-se logo que esse decreto, num primeiro momento, apenas visava transparecer uma certa preocupação quanto à questão da escolarização das camadas mais pobres da população (GOMES, 2003).

Paraphounico. Estas escolas serão installadas em edificiospertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, 1909, p. 1)

No entanto, dentre os aspectos positivos que a proposta do Decreto nº 7.566/1909 possuía é a variedade de cursos que ofertava. Embora fosse destinado a crianças e adolescentes, cada Liceu poderia ofertar até 5 cursos, como carpintaria, pintura, tecelagem, entre outros. O conhecimento aprendido nesses cursos deveria ter uma base prática, sustentada por uma formação técnica e que, por meio de oficinas, garantisse aos alunos a capacidade de reprodução manual ou mecânica condizente com o curso realizado (GOMES, 2003).

Outro ponto que merece destaque foi o fato de que, pelo Decreto em questão, as oficinas ofertadas na Escola de Aprendizes Artífices deveriam consultar as especialidades das indústrias locais.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os

conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909, p. 1)

Quanto ao número de oferta de vagas, este era variável para cada unidade da federação, conforme já foi dito, pois, cada curso era dependente do fato de haver prédio de propriedade do Governo Federal no estado. Dessa forma, o número de alunos atendidos era condicionado ao tamanho da estrutura física que os comportavam durante as atividades das oficinas, conforme se observa no Art. 5º: “[...] As Escolas de Aprendizizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo prédio” (BRASIL, 1909, p. 1).

Também merece atenção o fato de que, ao contrário do que se vê atualmente, a formação profissional tinha início durante a infância e a adolescência, entre os 10 e 13 anos de idade. Como uma das ideias da implementação dos cursos profissionalizantes era acomodar crianças e adolescentes em situação de rua, observa-se que este era o público encontrado durante a formação profissional. Outro ponto que merece ênfase refere-se às exigências para admissão dos candidatos, conforme se observa:

Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício. (BRASIL, 1909, p. 1)

Não cabia aos alunos ou aos seus pais e responsáveis escolher a oficina que desejassem cursar: as mesmas eram impostas em função do que se determinasse o discente estar apto a cursar. Para isso, conforme se encontra no Art. 7º do Decreto nº 7.566/1909, fazia-se uma consulta sobre a aptidão ou facilidade que o aluno mais se inclinava: “[...] Art. 7º. A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação”. (BRASIL, 1909, p. 1)

Os valores obtidos por meio da venda da produção dos alunos nas Escolas de Aprendizizes e Artífices eram de propriedade de cada escola, uma vez que todos os custos eram bancados pelo Governo Federal. Assim, uma vez definidos os valores financeiros obtidos por estas unidades de ensino, todos aqueles pertencentes à comunidade escolar recebiam uma fração desse valor, a saber: o diretor 1/15 avos; os professores 4/15 avos e os alunos recebiam individualmente um valor que refletia 10/15 avos de toda a renda obtida com a venda dos produtos, conforme se observa no art. 10 e 11º:

Art. 10. Constituirá renda da escola o produto dos artefactos que saírem de suas oficinas.

[...]

Art. 11. A renda líquida de cada oficina será repartida em 15 quotas iguais, das quais uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuídas por todos os alumnos da oficina, em prémios, conforme o grau de adiantamento de cada um e respectiva aptidão. (BRASIL, 1909, p. 1)

Ao se analisar o Decreto nº 7.566/1909, é importante destacar o modo como o saber acadêmico não era pensando quando se tratava da formação profissional daqueles que compunham a classe social menos abastada. Não havia preocupação com a formação humanística ou cultural dos alunos, apenas incentivos à sua capacidade produtiva (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA, 2018).

As décadas seguintes ao Decreto nº 7.566/1909 não foram suficientes para abastecer o mercado brasileiro com uma mão-de-obra capaz de incentivar os grandes produtores rurais e donos de mercados a investirem na industrialização do país. Abolicionistas e republicanos imaginavam que a criação de uma sociedade com homens e mulheres livres e capazes de escolher o seu governo, além da oferta de um ensino voltado exclusivamente a formação laboral e destinado às camadas mais pobres, seria o suficiente para que indivíduos dotados de capital e pensamentos capitalistas fossem instalar no Brasil um rico parque industrial. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 58) afirma que

Quanto à perspectiva de a criação destas escolas estar voltada para o desenvolvimento das indústrias do país, como uma “adequação da política de incentivo ao ensino de ofícios como resposta e estímulo do processo de industrialização”, foi um equívoco, pois, (...), se fosse este o caso, deveria existir uma “correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureiras e a localização das escolas”. (GOMES, 2003, p. 58)

Na perspectiva abordada por Gomes (2003), ainda que a atividade escolar tivesse iniciado em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices somente passaram a ter a efetividade na formação profissional dos indivíduos a partir de 1937 por intermédio da Lei Federal nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Com a referida Lei, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornaram Liceus destinados a ofertar Educação Profissional em todos os estados da Federação.

Cabe destacar que naquela época ainda não havia um Ministério dedicado exclusivamente à educação, sendo a pasta que tratava do ensino alojada juntamente com a saúde. Assim, o Ministério que orientava as questões referentes à educação chamava-se Ministério da Educação e Saúde. Destaca-se, no entanto, que embora a educação e a saúde estivessem no arcabouço do mesmo Ministério, a pasta era dividida em dois departamentos distintos, cada um destinado a atender uma das áreas distintas do ministério (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA, 2018).

O estabelecimento das diretrizes da educação era definido e destinado às regiões administrativas, que na época, eram divididas da seguinte forma:

Art. 4º Fica o território do país, para efeito da administração dos serviços do Ministério da Educação e Saúde, dividido em oito regiões, a saber:
1ª Região, constituída pelo Distrito Federal e pelo Estado do Rio de Janeiro;
2ª Região, constituída pelo Território do Acre e pelos Estados do Amazonas e Pará;
3ª Região, constituída pelos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará;
4ª Região, constituída pelos Estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas
5ª Região, constituída pelos Estados de Sergipe, Bahia e Espírito Santo;
6ª Região, constituída pelos Estados de São Paulo e Mato Grosso;
7ª Região, constituída pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
8ª Região, constituída pelos Estados de Minas Gerais e Goyaz (BRASIL, 1937, p. 1).

Após essa nova divisão administrativa em que os estados ficaram agrupados, o Ministério da Educação e Saúde estabeleceu, por meio do Departamento de Educação, a divisão do ensino em oito diferentes áreas. Cada área correspondia a um tipo de ensino, conforme se observa a seguir:

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:
a) Divisão de ensino Primário;

- b) Divisão de Ensino Industrial;
- c) Divisão de Ensino Commercial;
- d) Divisão de Ensino Domestico;
- e) Divisão de Ensino Secundario;
- f) Divisão de Ensino Superior;
- g) Divisão de Educação Extraescolar;
- h) Divisão de Educação Physica (BRASIL, 1937, p. 1).

Tratando-se da formação profissional, aquelas derivadas das Escola de Aprendizes Artífices, foram designadas as divisões de ensino industrial e comercial, não tendo num primeiro momento um campo de ensino voltado para as atividades relacionadas à produção agrícola.

Essa ausência de definição de uma divisão destinada ao ensino agrícola apenas reforça o modo como a agricultura era praticada na época: sem o suporte necessário para a implementação de processos e técnicas de manejos para as culturas e criações, embora parte do orçamento destinado à educação fosse dedicado a esse ensino (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA, 2018).

Ao se analisar o orçamento do Ministério da Educação e Saúde, observa-se que a verba destinada ao Departamento de Educação, a nível Federal, destinava-se às atividades educativas que ocorriam na zona rural. Dessa forma, os recursos financeiros que eram direcionados para a construção de escolas profissionalizantes que se dedicavam à formação em atividades agrícolas somente eram liberados pelo Governo Federal se as referidas escolas se encontrassem no campo, conforme se vê no Art. 116°.

Art. 116°. Fica o Poder Executivo autorizado a despender, no exercício de 1937, por conta da dotação de réis 38.013:200\$000. constante da parte III (Serviços e encargos diversos), verba 3ª, sub-consignação nº 2, do orçamento da Ministerio da Educação e Saude:

III (Serviços e encargos diversos), verba 23, sub-consignação nº 1, do orçamento do Ministerio da Educação e fraude, a importancia de 10.000:000\$000, na construcção e manutenção, nas zonas ruraes de todo o paiz, de escolas primarias e de escolas profissionaes destinadas ao preparo de trabalhadores para as actividades agrícolas. (BRASIL, 1937, p. 1)

Neste breve histórico, nota-se que a educação profissional no país sempre foi utilizada como instrumento para formação de mão-de-obra qualificada no Brasil. Não havia a preocupação com o desenvolvimento intelectual das pessoas pertencentes às camadas mais pobres da população e a oferta desse tipo de escolarização brasileira era quase que inexistente. Os filhos dos ricos comerciantes e produtores rurais normalmente iam para a Europa estudar, o que pouco contribuía para a construção de uma rede de ensino qualificada em território nacional produtiva (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA, 2018).

No entanto, destaca-se que no início da década de 1940 durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945) foram propostas diferente leis que, conjuntamente, foram denominadas de Reforma Capanema (1942). Esse conjunto de leis tinha a finalidade de remodelar o modo como o ensino era praticado no país. Dentre as mudanças que podem ser apontadas, Silva e Romanowsky (2017, p. 159) descrevem que

[...] o Ensino Profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis, correspondendo aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um ano de estágio supervisionado na indústria compreendendo várias especialidades. (SILVA; ROMANOWSKI, 2017, p. 159)

Após 28 anos, essas escolas, transformadas em ‘Liceus Profissionais’, passaram a ofertar ensino profissional, em diversas áreas e em todos os graus. E em 1942, os Liceus deram lugar às ‘Escolas Industriais e Técnicas’, e essas se tornaram as ‘Escolas Técnicas Federais’; em 1959. A mudança seguinte viria em 1978, com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os Cefet’s até 2008, quando então tem-se um novo marco na história na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, iniciada em 1909.

1.1 Contexto histórico da educação no período que antecede a criação do Ifes

Antes de abordar a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) é preciso fazer uma breve descrição da educação brasileira no período que a antecede. No início do século XX, o ensino de modo geral não possuía prestígio na classe política, sendo apenas fruto de promessas rasas em período eleitoral. Um bom exemplo de como a atividade escolar não era vista como de primeira grandeza é visto durante o governo de Venceslau Brás (1914-1918), conforme descrevem Otranto e Pamplona (2005, p. 7) ao afirmarem que a educação:

[...] repleta de problemas que iam desde a evasão escolar até a falta de preparo dos professores, sem falar da falta de recursos, agravado pela ocorrência da primeira guerra mundial. A falta de equipamentos e os prédios inadequados completavam o quadro de precariedade que assolava as instituições de educação profissional.

O descaso com a educação era tanto que em 1917 foi criada uma comissão de “técnicos especializados no assunto”. Nomeada pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, esta comissão tinha como finalidade investigar profundamente o funcionamento das escolas de ensino profissional. Graças a atividade desta comissão, foi possível obter-se as primeiras mudanças positivas quanto à estrutura de funcionamento do ensino profissional, como a melhoria da infraestrutura dos prédios, elaboração de livros didáticos em língua portuguesa e instalação de escolas (OTRANTO; PAMPLONA, 2005).

De 1917 até 1930 houve pouco avanços na educação além destes relatados no parágrafo anterior. No entanto, entre as décadas de 1930 e 1940 houveram grandes debates sobre o modo como o ensino de um modo geral era executado no Brasil. Destaca-se que neste período, durante o governo provisório do Presidente Getúlio Vargas, duas reformas influenciaram bastante o modo como o ensino regular era realizado no país.

1.1.1 A Reforma Francisco Campos

A Reforma Francisco Campos foi a primeira na educação brasileira discutida em termos de ideias, refletia os pensamentos de grupos econômico-políticos e pedagógicos, com destaque para a ideologia liberal. Estabelecida por meio do Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931, esta reforma estabeleceu a divisão entre os ensinos médio e superior, definindo as disciplinas que cabiam a cada modalidade de ensino. Um de seus marcos foi a definição do ensino médio em 5 anos, sendo 3 anos dedicados a disciplinas gerais e 2 a 3 anos com matérias específicas, variável em função do tipo de curso (ROMANELLI, 2005).

Implementada em 1931, essa reforma foi elaborada pelo primeiro ministro do extinto Ministério da Educação e Saúde Pública Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) e permitiu ao governo federal controlar a organização curricular do que seria o atual ensino

médio, atribuindo ao mesmo uma maior diversificação no que tange aos seus objetivos, deixando de ser relacionada apenas a preparação para a faculdade (ROCHA, 2001).

Destaca-se que a Reforma Francisco Campos teve como mérito propor uma organização da educação nacional, centralizando a diversidade de modelos educacionais que havia nos Estados. Essa forma de atuar do governo federal pode ser vista como inovadora, embasada pela proposta da Escola Nova, o que colocava a maneira como o ensino era praticada sob um novo cenário (ROMANELLI, 2005).

É importante frisar, no entanto, que a referida reforma foi gerenciada a partir de um conjunto de decretos conforme destaca Souza (2012, p. 326):

1. Decreto nº. 19.850 - de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto nº. 19.851 - de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto nº. 19.852 - de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº. 19.890 - de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº. 20.158 - de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº. 21.241 - de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Organizada a partir do Decreto n. 19.890/1931 por meio da reforma Francisco Campos, merece destaque o fato de que até 1931 não havia a exigência de que, para se concluir o segundo grau, houvesse a necessidade de uma frequência mínima em carga horária. Para isso, caberia ao discente obter notas satisfatórias durante o período de aplicação de provas e, uma vez obtendo resultado positivo, o aluno estaria apto a cursar a faculdade (BRASIL, 1931).

A partir do Decreto 21.241/1932, a Reforma Francisco Campos estabeleceu o modo como o ensino secundário seria estabelecido. Para isso, foi definido que o ciclo fundamental para a formação no segundo grau, ou seja, as disciplinas que deveriam ser cursadas antes que se estabelecesse quais “vocações” os discentes teriam para concluir esta etapa do ensino, era formada pelas seguintes matérias: Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Música na modalidade Canto Orfeônico (BRASIL, 1932).

As disciplinas listadas como necessárias para a formação secundarista foram estabelecidas pelo artigo 3º do Decreto 21.241/1932 da seguinte forma:

Art. 3º Constituirão o curso Fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e Naturais - Desenho - Música (Canto Orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e Naturais - Desenho - Música (Canto Orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (Canto Orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática (BRASIL, 1932, p.1).

É importante destacar que as disciplinas que os alunos cursavam tinham como principal característica ser uma preparação para o ensino superior, exceto na grade curricular do curso Comercial e de Contabilidade. Dessa forma, como não havia faculdade de agronomia no Brasil, há de se entender que as matérias preparatórias pouco contribuíam para a formação em ciências naturais. Nesse sentido, o Decreto 21.241/1932 priorizava as disciplinas que tinham vínculos com os cursos superiores existentes na época. Para os cursos que tinham o direito como base, o artigo 5º estabelecia como disciplinas obrigatórias:

Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso Jurídico são disciplinas obrigatórias:
1ª série: Latim - Literatura - História da Civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia Geral - Psicologia e Lógica.
2ª série Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia (BRASIL, 1932, p. 1).

Por sua vez, os alunos que se destinassem a cursar Medicina, Farmácia e Odontologia, deveriam estudar as seguintes matérias obrigatórias:

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia são disciplinas obrigatórias:
1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica. 2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História Natural - Sociologia (BRASIL, 1932, p. 1).

Quanto aos discentes que buscavam o ensino superior em Engenharia ou Arquitetura, as disciplinas obrigatórias no segundo grau eram as seguintes:

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de Engenharia ou de Arquitetura são disciplinas obrigatórias:
1ª série: Matemática - Física - Química - História Natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.
2ª série: Matemática - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho (BRASIL, 1932, p. 1).

Como já destacado, não havia nessa época nenhuma preocupação com a formação agrária, fato este que iria contra a vocação produtiva do Brasil na época, já que o país se destacava em sua capacidade produtiva na produção de bens de natureza primária, tais como café e leite.

Outro aspecto que é preciso levar em consideração é o fato de que a Reforma Francisco Campos estabelecia que os professores do ensino secundário deveriam ter a formação compatível com a disciplina que fosse ministrar. No entanto, não havia no Brasil até aquela época uma quantidade e de faculdades que permitisse a formação de quantidade de docentes que fosse suficiente para atender tal demanda.

Além do baixo número de professores, esta reforma não estabeleceu a construção de faculdades que permitissem a formação adequada de docentes, sendo que, muitas vezes, os alunos recém-formados no terceiro grau se tornavam docentes nas próprias faculdades que tinham estudado, o que limitava a qualidade do ensino e também do segundo grau da época.

Somente em 1939 foi construída uma unidade escolar universitária capaz de atender as demandas previstas na Reforma Francisco Campos. Nesse sentido, Prado (2003, p. 102) declara que:

[...] apenas no ano de 1939 foi possível criar uma unidade universitária correspondente àquela prevista por Francisco Campos, com objetivos de desenvolvimento cultural desinteressado, fora dos moldes tradicionais das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, a fim de atender as necessidades de

preparo dos professores para o ensino secundário: a Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Embora apresentasse suas limitações, a Reforma Francisco Campos contribuiu para a padronização da atividade escolar em todo território nacional. Destaca-se, no entanto, que o nível de exigência cultural estabelecido a partir da reforma passou a ser considerado de grande dificuldade para os alunos de classe social mais pobre. O grau de exigência das escolas descrito por Romanelli (2009, p. 137), para este período era de “[...] 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 exames finais, num total de 130 provas e exames”. Assim, nas palavras de Souza (2012, p. 331) “[...] nesta época, a classe mais favorecida constituía a única camada social capaz de absorver toda cultura geral nos cinco anos do ensino secundário”.

Dessa forma, embora seja inegável os benefícios para a estruturação da educação no país desencadeada com a Reforma Francisco Campos, os riscos ao acirramento da desigualdade social promovida pelo modelo de ensino adotado e a falta de articulação entre os cursos profissionalizantes com o ensino médio, fato este que impedia a ascensão do aluno do curso técnico a faculdade (Romanelli, 2009) tornaram-se terreno fértil para a busca por um novo modo de promover o ensino regular.

Além das questões já apontadas, também merece destaque o fato de que não havia nenhuma preocupação a nível educacional para o fornecimento de ensino que privilegiasse a formação voltada às demandas do campo. Dessa forma, visando atender às demandas sociais crescentes durante a década de 1930, reformulou-se o ensino secundário por meio da Reforma de Capanema.

1.1.2 A Reforma de Capanema

Elaborada pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, essa reforma teve como base teórica a ideologia fascista, que predominava na Europa durante este período, articulada com os ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e que compunham o Estado Novo.

A principal característica dessa reforma foram as mudanças efetivadas no ensino secundarista que, de acordo com Menezes (2001), refletia uma ideia de organização social do trabalho, que por sua vez seria estabelecida por meio da educação. Nesse sentido, Neta et al. (2018, p. 226) ponderam que a Reforma de Capanema tinha “[...] a finalidade velada em promover grupos políticos, com clara propensão voltada para agraciar empresários, em detrimento daqueles que pertenciam às classes mais pobres da população”. Nesse sentido, Menezes (2001, p. 1) afirma que por meio dessa reforma

Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

Na proposta desencadeada pela Reformada Capanema, o ensino secundário seria destinado àqueles que buscassem a educação de nível superior e por conseguinte, fossem capazes de formar indivíduos que atuassem na vida econômica do país sob a perspectiva da elite brasileira. Por outro lado, aqueles que se dedicassem à educação de nível profissional iriam compor a grande massa de trabalho, das indústrias e do comércio, bem como iriam garantir melhor desempenho as lavouras do país (MENEZES, 2001).

Esta reforma foi posta em prática por meio de um conjunto de decretos conhecidos como “Leis Orgânicas da Educação”, que segundo Neto et al. (2018, p. 227), foram determinadas pelos seguintes decretos-lei:

Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942, que estruturou o ensino industrial;
Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
Decreto-lei nº 4.244 de 9/04/1942, que regulou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943, que reestruturou o ensino comercial.

É importante destacar que embora tivesse sido idealizada no primeiro Governo de Getúlio Vargas, a Reforma de Capanema prosseguiu após a sua saída do poder, indicando que o novo modelo de ensino adotado moldaria a forma de desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira. Assim, após a queda de Getúlio, a implementação de medidas em sintonia com a reforma foi realizada por Raul Leitão da Cunha, então Ministro da Educação e Saúde do governo provisório de José Linhares (MENEZES, 2001).

Dentre as medidas em consonância com o modelo proposto por Capanema, foram instituídos os seguintes decretos no governo de José Linhares:

Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos;
Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (NETA et al., 2018, p. 227).

Embora possam ser vistos como avanços, deve-se ter em mente que toda a estrutura educacional fomentada durante a Reforma Capanema visava a manutenção do privilégio das classes mais abastadas em recursos financeiros, em detrimento das camadas mais pobres da sociedade.

A criação da educação profissional visava única e exclusivamente abrigar os menos favorecidos e proporcionar um lugar de trabalho onde eles pudessem adquirir recursos financeiros para a sua sobrevivência. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro tornou-se uma ferramenta utilizada pela classe dominante para a manutenção da desigualdade social: enquanto aos mais pobres se qualificavam para o trabalho por meio dos cursos profissionalizantes, aqueles que podiam cursar o ensino superior normalmente se associavam aos donos do capital e estabeleciam a produção de novos postos de trabalho que normalmente eram ocupados por aqueles que cursavam o ensino profissional. Desse modo, o modelo de educação adotado na Reforma Capanema mantinha uma reprodução de sociedade que, apesar das várias décadas que já se passaram, perdura até hoje (MENEZES, 2001).

Concordante com esta afirmação, Pereira e Passos (2012, p. 83) afirmam que:

[...] Isso significava, por um lado, conferir à educação sistematicidade e organicidade e, por outro, conservá-la como meio de manutenção e reprodução das desigualdades, cujo exemplo é a dicotomia ensino para as elites (o secundário e o superior) e ensino para as classes populares (cursos de aprendizagem e ensino profissional técnico).

É importante ressaltar que, embora a classe política visasse a educação como manutenção de uma sociedade desigual, esta mesma classe passou a questionar esse modelo educacional, por meio dos seus representantes que conseguiam chegar ao Congresso. Assim,

surgiu em 1948 a proposta de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei surgiu da reflexão onde o ensino profissional era destinado aos mais pobres e visava à formação de uma classe trabalhadora e o acesso à universidade era dado quase que prioritariamente aos filhos cujos pais eram os donos do meio de produção.

1.2 A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

As bases para a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e os liceus foram transformados em escolas técnicas federais e escolas industriais federais, foram estabelecidas por meio do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, ainda sob a influência da Reforma Capanema (SILVA; ROMANOWSKY, 2017).

Conforme descreve Garcia et al. (2018), o estabelecimento da rede federal buscava no primeiro momento focar numa classe de profissionais que se vinculavam à indústria. Somente 25 anos depois da Reforma Capanema é que o ensino agrícola foi privilegiado. Garcia et al. (2018, p. 8) descrevem que, com o passar dos anos “[...] foram são instituídas as Escolas Agrícolas Federais - escolas fazendas ligadas ao Ministério da Agricultura, e a partir do Decreto n. 60.731 de 19/05/1967 passam a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Cultura”.

Vale destacar que durante o período em que a Reforma de Francisco Campos estava em vigor, foi criado no Espírito Santo o Liceu Industrial de Vitória, onde a instituição iniciou a oferta de formação profissional para produção em série, embora ainda com características artesanais. Três anos mais tarde, por meio do Decreto-Lei nº 4.127/1942 o Liceu passou a ser denominado Escola Técnica de Vitória.

Atualmente, o local onde as aulas do Liceu foram inicialmente ministradas funciona o *Campus* de Vitória. Inaugurado em dezembro de 1942, essa unidade de ensino ofertava os cursos de Artes de Couro, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Mecânica de máquinas, Tipografia e Encadernação (SILVA; ROMANOWSKY, 2017).

Após 23 anos, adotou-se um novo padrão de ensino, num modelo empresarial, e passou então a se chamar Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (Etfes), no dia 3 de setembro de 1965. E a primeira Unidade de Ensino Descentralizada surgiria somente em 1993, na cidade de Colatina, ao norte do Espírito Santo.

Até o Decreto proposto em 19 de maio de 1967 haviam escolas fazendas vinculadas ao Ministério da Agricultura. Posteriormente, essas escolas passaram a ser denominadas de Escola Agrotécnica, e passaram a ser vinculadas ao Ministério da Educação. De acordo com Garcia et al., (2018, p. 9), “[...] em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná são transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários”.

Na década de 1990, várias escolas técnicas e agrotécnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, originando em 1994, a base do sistema nacional de educação tecnológica.

Para Garcia et al. (2018, p. 8),

os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) possibilitaram o aumento em relação à separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior. Outro ponto observado é que os CEFETs reforçam e direcionam o acompanhamento do ensino médio com vistas à preparação dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior, sendo assim, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados.

Por sua vez, em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), fazendo uso da Lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, impediu a criação de novas escolas federais no país. É preciso destacar que o governo do ex-presidente Fernando Henrique tinha como similaridade ao Governo de Getúlio Vargas a tentativa de barrar o acesso dos alunos das classes menos privilegiadas ao ensino superior. Em seus dois mandatos presidenciais, FHC adotou medidas que visavam enfraquecer o ensino de um modo geral, reduzindo a sua oferta e sucateando algumas universidades (GARCIA et al., 2018).

O governo de Fernando Henrique foi marcado pela atuação do movimento estudantil e de professores, marcado por longos períodos de greves nas instituições federais de ensino. Destaca-se que a ideologia neoliberal adotada nos oito anos em que foi presidente reforçava a ideia de que as classes sociais mais pobres deveriam se qualificar apenas a nível profissional. Nesse sentido, as escolas federais obtiveram grande incentivo nesse período em detrimento do investimento no ensino superior (GARCIA et al., 2018).

Dessa forma, a importância dada ao ensino profissionalizante ganhou mais ênfase do governo federal por meio do Regulamento n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Em seu artigo 1º, esse regulamento estabelecia que: “[...] A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997, p. 1).

Tendo como base os seus objetivos, Pereira e Passos (2012, p. 88) defendem que a educação profissional “[...] era redefinida, dando-lhe sentido distinto do ensino médio e, conseqüentemente, impingindo-lhe nova configuração, pois a liberava de conteúdos e funções alheios às suas competências”.

O Cefetes passou a ser uma Instituição de Ensino Superior a partir da assinatura dos Decretos nº 5.224 e nº 5.225, em 2004, ambos substituídos atualmente pelo Decreto nº 5.773. E foi em dezembro de 2008, que a Lei nº 11.892 criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Em solo capixaba, a integração do Cefetes com as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa resultaram no Instituto Federal do Espírito Santo (BRASIL, 2008).

Após a saída de Fernando Henrique Cardoso da presidência da República e a ascensão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a oferta de vagas e a quantidade de escolas federais aumentou significativamente. Para isso, o primeiro passo foi a alteração da lei promulgada em 1994 e de qual FHC fez uso para impedir a criação de escolas cuja responsabilidade seria do Governo Federal (PEREIRA; PASSOS, 2012).

Assim, o Projeto de Lei da Câmara n. 70/2005 deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, permitindo à União criar novas unidades de Educação Profissional e que seriam geridas e mantidas pela Administração Federal. Dessa maneira, foi possível ao Governo Federal propor medidas vinculadas à educação que fossem capazes de corrigir um erro histórico do ensino brasileiro, que era a oferta de vagas em escolas de qualidade somente para alunos provenientes das camadas mais ricas da sociedade. Assim, por meio de um presidente que veio das camadas mais pobres da população, a educação tornou-se uma verdadeira ferramenta para a ascensão social dos menos favorecidos (PEREIRA; PASSOS, 2012).

Dessa forma, após a promulgação dessa lei, foram construídas unidades federais de ensino nos municípios de Serra (2001), com os cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática; Cachoeiro de Itapemirim (2005), Curso Técnico em Eletromecânica e o Técnico em Rochas Ornamentais, inédito no Brasil; São Mateus (2006), com o Curso Técnico em Mecânica, e Cariacica (2006), oferecendo o Curso Técnico em Ferrovias, por meio de uma parceria do Cefetes com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD); Aracruz, Linhares e Nova Venécia (2008).

Destaca-se, no entanto, que o maior passo para a universalização do acesso ao ensino público e de qualidade destinado aos estudantes de segundo grau ocorreu em 29 de dezembro do ano de 2008. Nesse ano, foi sancionada a Lei n.º 11.892, por meio da qual o então presidente Lula instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2019).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram no dia 29 de dezembro de 2008, formados a partir de 31 centros federais de educação tecnológica (Cefetes), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades que deixaram de existir na referida data.

Estruturada inicialmente como instrumento de política voltado às “classes desprovidas”, a Rede Federal hoje configura como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Presente em todo território nacional, qualifica profissionais aos diversos setores da economia brasileira, realiza pesquisa e desenvolve novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (PEREIRA; PASSOS, 2012).

Assim surgiu também o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – o Ifes – que iniciou sua história, ainda enquanto Escola de Aprendizes Artífices (EAA), no dia 24 de fevereiro de 1910, com 166 alunos, distribuídos nos cursos de Oficina de Carpintaria e Marcenaria, Oficina de Alfaiataria, Oficina de Sapataria e Oficina de Ferraria e Fundição.

Destaca-se que atualmente no Espírito Santo, o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefetes) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre (EAFA), Colatina (EAFCA) e Santa Teresa (EAFST) se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Dessa forma, as Unidades de Ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas (Alegre, Santa Teresa e Colatina) passaram a ser os *campi* do Instituto. Desde a criação do Ifes, em 29 de dezembro de 2008, foram implementados mais oito campi, a saber: Vila Velha (2010), Guarapari (2010), Ibatiba (2010), Venda Nova do Imigrante (2010), Piúma, (2011), Montanha (2014), Barra de São Francisco (2014), Centro-Serrano (2015), além de um *campus* avançado (Viana 2014), um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância (2014), um Polo de Inovação Vitória (2015) e uma Fábrica de ideias (2016). A Reitoria do Ifes funciona na capital do Estado do Espírito Santo, conforme definido na supracitada Lei 11.892 (BRASIL, 2019).

Atualmente, o Ifes reúne 21 *campi*, que abrigam mais de 33.112 mil alunos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, distribuídos em 329 Cursos Técnicos, Tecnológicos, Licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância. E o instituto oferece ainda cursos de pós-graduação tanto *Lato Sensu* quanto *Stricto Sensu*.

2 CAPÍTULO 2

MODUS OPERANDI DA PESQUISA

Este segundo capítulo apresenta o *modus operandi* deste estudo, bem como o desenvolvimento da metodologia adotada para o cumprimento dos objetivos desta dissertação. Uma breve exposição dos objetos da pesquisa, ou seja, dos atores que encenam o problema levantado serão apresentados, juntamente com as hipóteses pelas quais motivaram a problematizar a realidade do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Itapina e a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa.

2.1 Metodologia de Pesquisa

Metodologicamente, a presente dissertação pode ser classificada, segundo Oliveira (2011), da seguinte maneira: a) quanto aos objetivos da pesquisa, pode ser definida como exploratória; b) quanto à técnica de coleta de dados, define-se como documental; c) quanto à natureza da pesquisa, pode ser classificada como qualitativa e d) quanto à técnica de análise dos dados, pode ser definida como estatística descritiva.

A pesquisa exploratória foi utilizada com a finalidade de evidenciar a contextualização catalogada pelos documentos investigados. A própria escolha da pesquisa exploratória reforça a importância deste trabalho, já que as mesmas são desenvolvidas “[...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 1999, p. 37).

Outro ponto importante sobre o estudo exploratório é o fato de que o seu uso se instala na primeira etapa de uma pesquisa devido a seu caráter amplo. Seu alcance pode tornar-se ainda maior quando o tema abordado é genérico, o que exige do pesquisador estabelecer uma delimitação, que por sua vez fará com que o mesmo recorra à revisão de literatura e outros procedimentos. Dessa forma, seu alcance permite a elaboração de um produto final em que o problema é conhecido e passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 1999).

Pelo que se percebe, a pesquisa exploratória possibilita ao indivíduo obter um enriquecimento de seu conhecimento, o que permite investigar o problema sob análise de um modo contextualizado e profundo, fato que permite a criação de novas hipóteses e do estabelecimento de investigações bem mais estruturadas. Nessa situação, Oliveira (2011, p. 20) afirma que “[...] o planejamento da pesquisa necessita ser flexível o bastante para permitir a análise dos vários aspectos relacionados com o fenômeno”.

A flexibilidade presente na pesquisa exploratória possibilita o investigador científico de desenvolver novas ideias. Tendo como base a coleta e interpretação de dados encontrados, o cientista testa e reafirma ideias já concebidas ou permite a elaboração de novos conceitos a partir da realidade observada, tendo para isso a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Dessa forma, devido às variadas possibilidades que podem se apresentar numa pesquisa exploratória, Oliveira (2011, p. 20) afirma que “esses tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Além da metodologia exploratória, o uso da pesquisa documental permite que qualquer indivíduo com uma capacidade de análise e domínio sobre o tema seja capaz de

elaborar a construção de argumentos sobre determinado assunto investigando documentos dedicados a cerca de determinada informação. Nesse sentido, Cellard (2008, p. 295) afirma sobre a pesquisa documental que ela é “[...] evidentemente, insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas”.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa documental é a base fontes brutas, em que o pesquisador pode estabelecer um tratamento científico sobre o material, diferentemente da pesquisa bibliográfica, em que as informações já sofreram os tratamentos metodológicos necessários para qualificá-los como, por exemplo, informações (fontes secundárias) que facilitarão a aquisição de conhecimento. Na pesquisa documental, o cientista analisa de modo cuidadoso os documentos disponíveis que são, portanto, considerados fontes primárias ou tidos como um material bruto ou pouco elaborado (OLIVEIRA, 2007).

Conceitualmente, documentos sob a perspectiva da pesquisa podem ser definidas como “[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APOLLINÁRIO, 2009, p. 67).

Além de saber identificar um material documental relevante para a pesquisa, é importante para o pesquisador contextualizar o momento histórico onde a fonte em questão foi construída. Saber a época em que o material consultado foi produzido permite ao autor analisar melhor os dados coletados, para que posteriormente tornem-se informações pertinentes para o seu campo de pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

Além de custo reduzido, uma vez que permite contato direto na fonte e em menor tempo, a pesquisa documental é amplamente utilizada nas Ciências Sociais para investigação histórica, pois possibilita tanto descrever quanto comparar fatos sociais, estabelecendo características e/ou tendências. Não por acaso, ela se constitui na primeira etapa da presente dissertação.

Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliométrico sobre a política de cotas, a função social e o perfil socioeconômico de estudantes ingressantes no Ifes *Campus* Itapina visando o estudo em Técnico em Agropecuária. Delimitou-se como espaço temporal o intervalo entre 2012 e 2020, sendo analisados artigos, dissertações e teses que contemplam a temática investigada disponíveis via *online*. As bases científicas de dados em que os termos foram pesquisados foram SciElo, Scopus, Periódicos Capes entre outros.

Em geral, não foram encontrados trabalhos de quaisquer naturezas que fizessem menção a investigações sobre cotas sociais e o curso Técnico em Agropecuária, sua relação com função social ou perfil do discente. Os poucos trabalhos encontrados faziam menção a cursos de nível superior do Ifes. Esse resultado reforça a importância deste trabalho devido ao ineditismo que ele abrange.

Quanto à natureza da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa por ela se correlacionar perfeitamente com a abordagem exploratória deste estudo. Além disso, a abordagem qualitativa numa pesquisa se caracteriza por buscar o significado do fenômeno em análise dentro do seu contexto. Sob essa perspectiva, vê-se que a natureza do estudo procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências (OLIVEIRA, 2011).

A pesquisa qualitativa passou a ser mais utilizada a partir da década de 1990. Nos últimos 30 anos, ela tem ganhado espaço no meio acadêmico brasileiro em decorrência do aumento de publicações, teses, dissertações e livros texto, os quais dão ênfase à prática nas diversas áreas de estudo. Nesse sentido, verificaram-se alguns conceitos de pesquisa qualitativa, dos quais serão destacados alguns (OLIVEIRA; STRASSBURG; PIFFER, 2017).

Conceitualmente, Silva (2008, p. 31) define que “em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta, à observação, à análise de texto (falado e escrito) e à observação direta do comportamento”.

Por sua vez, Marconi e Lakatos (2008, p. 269) ponderam que:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Na lição de Minayo (1999, p. 97), a pesquisa qualitativa se alicerça na simbologia de “[...] significados, ideologias, valores, conceitos e desejos, o que propicia uma gama de valiosas interpretações, haja vista a não possibilidade de restringir os fenômenos das relações processuais no referido âmbito à racionalização de variáveis”. Nesse sentido, pode-se sugerir que “o uso da pesquisa qualitativa permite, dentre outros, estabelecer fatores de determinado fenômeno, a partir da perspectiva analítica do real, por meio da população estudada, adequando-se como ferramenta para a construção de formulários quantitativos quando utilizada *a priori*”.

Entretanto, destaca-se que, quando utilizada após a ocorrência do evento sob estudo, a pesquisa qualitativa possibilita:

[...] clarificar e ilustrar dados quantitativos, quando utilizada *a posteriori*, ou seja, auxilia a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, amplia o entendimento sobre o objeto de estudo e melhor esclarecer os dados quantitativos, pois capta as nuances da percepção dos entrevistados para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos respondentes e aprofunda a questão de como as pessoas percebem os fenômenos estudados (CÂMARA, 2013, p.1).

Quanto à técnica de análise dos dados, recorreu-se neste trabalho à estatística descritiva. A estatística é uma ciência que por meio de processos próprios coleta, apresenta e interpreta de modo adequado um conjunto de dados, sendo ele expressos sob forma numérica ou não (GUEDES et al., 2005). Dessa forma, o modo como os dados são apresentados pode ser visto como o maior objetivo da estatística, uma vez que pretende dessa forma permitir uma maior compreensão dos fatos que os mesmos representam.

Dentro do campo de atuação da estatística, é importante destacar que existem várias técnicas de análise de dados, mas as principais são a análise de conteúdo, a estatística descritiva univariada e a estatística multivariada.

Quanto ao uso da estatística descritiva, esta pode ser aplicada quando

[...] o objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados de três maneiras: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas (GUEDES et al., 2005, p. 1).

Embora o uso da estatística seja mais referenciado com os métodos quantitativos, na pesquisa qualitativa o seu uso permite expressar de modo mais inteligível os resultados obtidos. Outro aspecto que merece ser levado em consideração é o fato de que a pesquisa qualitativa também pode ser usada para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

Quanto à presença da estatística na pesquisa qualitativa, Bauer, Gaskell e Allum (2008, p. 24) afirmam que “o que a discussão sobre a pesquisa qualitativa tem conseguido foi desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos”. Desse modo, pode-se deduzir que o uso da estatística descritiva contribui

positivamente para o entendimento dos dados coletados em que a exposição das informações seja mais inteligível.

É importante destacar que na estatística descritiva “a tabela é um quadro que resume um conjunto de observações, enquanto os gráficos são formas de apresentação dos dados, cujo objetivo é o de produzir uma impressão mais rápida e viva do fenômeno em estudo” (GUEDES et al., 2005, p. 1).

2.2 Do objeto

No caso em questão, a pesquisa documental se desenvolveu por meio de identificação e análise de documentos acadêmicos, dentro do Sistema Acadêmico³ (SA) dos alunos ingressantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, da Escola Agrotécnica – *Campus* Itapina - do Instituto Federal do Espírito Santo, que evadiram no período correspondente entre 2016 e 2019. Tais documentos foram os relatórios de matrícula e frequência referentes ao tempo aqui já indicado, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político-Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico (PPC) do referido curso em análise, bem como legislações, normas e decretos do Conselho Superior do Ifes e os do Governo Federal.

E para o entendimento dos dados coletados utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo que, segundo os conceitos de Bardin, se trata de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A referida autora ainda destaca que durante a interpretação dos dados é necessário manter atenção aos marcos teóricos pertinentes à investigação. Isso porque, no contexto ora apresentado, o que dará sentido à interpretação é justamente a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica.

Para este trabalho, foi adotado o seguinte problema de pesquisa: sob a visão administrativa e docente, quais os principais motivos que levaram os alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, da Escola Agrotécnica – *Campus* Itapina - do Instituto Federal do Espírito Santo a evadirem no período de 2016 a 2019?

Em um primeiro momento, pretendia-se estender a pesquisa aos alunos, em que seria desenvolvida a parte prática das entrevistas e grupos focais, entretanto, fez-se necessária uma reformulação do objeto e dos métodos aplicados, pela inviabilidade de realização como previsto devido ao período de isolamento provocado pela pandemia da Covid-19 no ano de 2020.

2.3 Hipóteses

As hipóteses que guiaram este trabalho foram, em grande parte, alicerçadas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFES, que por sua vez não privilegia a questão da evasão escolar de modo geral, e nem a evasão de alunos cotistas de um modo mais específico, e muito menos ainda a admissão no ensino técnico de índios e negros.

3O Sistema Acadêmico do Ifes, desde 2006, armazena todos os dados acadêmicos dos alunos do Instituto.

Nessa perspectiva, a hipótese que se traça nesta dissertação é que os dados coletados permitirão averiguar que o perfil socioeconômico dos alunos cotistas matriculados no Curso Técnico em Agropecuária do IFES, *Campus* Itapina, atende preferencialmente à reserva de vagas por classificação de renda, em detrimento da condição ética do estudante, sendo ele negro ou indígena.

Assim, os dados permitirão perceber a complexidade associada à evasão escolar, uma vez que fatores de diferentes naturezas podem influenciar nessa tomada de decisão.

Outra hipótese é verificar se a Lei nº 12.711/2012, que permite a acessibilidade de estudantes provenientes das classes socioeconômicas mais baixas, está de acordo com a realidade do Curso Técnico em Agropecuária do Ifes, *Campus* Itapina. Aparentemente, há um descompasso entre suas diretrizes e a realidade encontrada no *Campus*. Pretendemos, portanto, investigar se essa nossa percepção é condizente com o que realmente ocorre em relação ao acesso e à renda desses estudantes.

A falta de identidade entre as entidades sociais que historicamente lutaram pela educação com a concepção do Ifes, devido à ausência de diálogo durante o processo de criação dessas instituições de ensino federal, compromete a percepção dos profissionais que coordenam o processo de ensino nas esferas administrativa e docente do Ifes *Campus* Itapina, de modo que a concepção das causas para a evasão escolar, enfatizando os alunos cotistas, podem ser superficiais.

2.4 Fundamentação teórica

Tendo como referência a problemática dos motivos que levam os alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, da Escola Agrotécnica, sob o entendimento do corpo administrativo e docente do Ifes, esta dissertação busca estruturar uma visão integrada quanto às variáveis evasão, fatores, teorias e percepções acadêmicas no campo da Educação, especialmente da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, fez-se necessário adotar um marco teórico sobre a “Educação Profissional nas Políticas de Educação”.

Cortella (2002) aponta haver diversas nuances na busca pelo conhecimento, evidenciando que, embora haja outros motivos significativos, um dos fatores que proporcionou facilidade à Grécia para produção de conhecimento está na privilegiada localização geográfica que permitiu ao país contato maior com diferentes povos e, portanto, culturas e saberes diversos.

O autor destaca ainda entre os fatores de difusão do pensamento helênico, a sociedade grega ter iniciado sua composição a partir de uma população basicamente de nômades, marcados por uma economia de subsistência voltada ao agropastoril.

Porém, foi no período pré-homérico e homérico que surgiram indagações em torno da identidade do povo e a busca de explicações para a realidade. Assim, nascem os mitos de deuses e de heróis, os quais giram em torno da gênese do mundo, isto é, a cosmogonia. Mais à frente, este período dá lugar aos estudos da cosmologia, a qual almejava uma explicação mais apurada da realidade. Tal época foi facilitada, em virtude de uma produção econômica excedente e pelo uso excessivo da mão de obra escrava. Dessa forma, a aristocracia, além de suas riquezas materiais, possuía grande tempo livre, o que os gregos denominavam *skholé*, que quer dizer ócio (TRASSI, 2017, p. 37).

Daí o surgimento da regulamentação do saber, a partir de condições específicas, que propiciaram um pensamento sistemático. E nesse contexto, os filósofos difundiram suas ideias por meio de suas escolas de conhecimento, enquanto os sofistas negociavam a arte da retórica

com os jovens mais abastados da cidade, a fim de que fossem capazes de dialogar com a aristocracia em condições parelhas.

E é nesse cenário que surge Sócrates (469 a.C – 399 a.C.) com seus questionamentos. Entre eles, o de como estabelecer verdades absolutas, válidas a todas as pessoas. Daí o célebre paradoxo socrático “Sei que nada sei”, motivador de muitos outros questionamentos.

Ainda que se entenda que a história não possui uma natureza linear, com a finalidade pedagógica, pode-se afirmar que após Sócrates, encontra-se Platão (428/7 a.C – 348/7 a.C.) seu discípulo, cujo pensamento serviu de alicerce a representantes importantes do cristianismo, como Santo Agostinho de Hipona (354 – 430). Na linhagem socrática, após Platão, temos Aristóteles (384 – 322 a.C.), educador de Alexandre – o Grande, dos 14 aos 20 anos de idade, que se distinguiu do legado platônico por sua característica empirista em relação ao conhecimento, contrária à racionalista de seu percussor. Duas vertentes de pensamento que permeia o discurso de educadores até os dias de hoje.

Mas há uma terceira linha de defesa, defendida por Cortella (2002), na qual a construção do conhecimento se encontra relação histórica e social entre a essência do sujeito e o mundo. Assim, no argumento do autor:

[...] o conhecimento é formado por um grupo de pessoas, a fim de engendrar orientações para as ações humanas. Porém, se considerarmos a relação do sujeito com o mundo, este conhecimento está em construção a todo instante e a verdade não está posta de forma inquestionável e imutável (TRASSI, 2017, p.44).

Nessa linha de defesa, faz-se necessário analisar a relação entre o tipo de sociedade em que o homem vive e sua influência no desenvolvimento da aprendizagem, o que leva à real necessidade de se desenvolver práticas inovadoras, a fim de possibilitar ao homem o raciocínio com consciência crítica.

Entretanto, um dos marcos de quebra de paradigmas na busca pelo conhecimento se deu na era pós-moderna, marcada pelo avanço tecnológico e o surgimento de linhas de pensamento relacionadas à natureza das relações.

Após a transformação no cenário global provocada pelas duas Grandes Guerras Mundiais e outros fatos históricos nesse período, surgiu uma nova visão de mundo e de homem, tendo como eixo central justamente a vivência desse homem com o mundo. Nesse contexto, surgem novos significados, questionamentos e possibilidade.

A partir desse novo contexto, a Filosofia não vai dar conta de explicar o homem e sua evolução cognitiva. Dessa forma, a busca pelo conhecimento não podia ser somente uma reflexão individualista e isolada do ser humano, mas uma reflexão a partir do seu pensamento e ação nos grupos sociais (TRASSI, 2017, p.59).

Partimos então para sistematização do conhecimento intelectual por meio da escola, tomando como base a conceituação de Saviani (1980) acerca da Educação, que a define sendo a ação por meio da qual a sociedade prepara seus membros. “Trata-se de um processo de formação humana e, também, uma atividade teleológica que objetiva preparar indivíduos a determinados fins de modalidades de trabalho social”, conforme destaca Trassi (2017, p. 60).

Nesse contexto, Saviani aponta a Educação como a mais importante atividade do ser humano, haja vista a possibilidade que nos outorga de desenvolver a habilidade de criar, única de nossa espécie. Para Saviani (1991, p. 22 apud TRASSI, 2017, p.61), a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, o qual existe, a fim de propiciar a aquisição dos instrumentos que auxiliam o acesso a esse saber.

Dessa forma, pode-se considerar a escola como o *locus* para o qual afluem todas as crianças, os jovens e os adultos que aspiram à formação e à instrumentalização

destinada à vida em sociedade, além de ser uma instituição que pode recebê-los independente de suas dificuldades, contribuindo com o seu desenvolvimento para cidadania e para o mundo profissional. Porém, ainda que ela tenha todos esses benefícios, quais os motivos que levam algumas pessoas a abandonarem tal instituição novamente, quando lhes é oferecida uma nova oportunidade de formação e de qualificação para o trabalho? (TRASSI, 2017, p.64).

2.4.1 A educação no Brasil

O processo de escolarização no Brasil se deu com a chegada dos jesuítas, em 1549. Diversos colégios foram fundados por esses religiosos até 1759, quando foram obrigados a deixar a colônia, em consequência da Reforma Pombalina. Instituída pelo Marquês de Pombal, as aulas régias passaram a ser destinadas somente aos filhos dos senhores de engenho, objetivando a instauração de uma escola pública com ideias iluministas (PAIVA, 2000).

As primeiras tentativas de sistematizar a educação brasileira se deu entre os anos de 1827 e 1890, sob a responsabilidade do governo imperial. Porém, grandes latifundiários, conhecidos como “coronéis”, defendiam a qualificação de mão de obra capaz de atender ao novo cenário que se desenhava no país, o que deu “origem às escolas destinadas aos desvalidos da sorte”, ou aqueles que, após a libertação dos escravos, viram-se sem nenhuma estrutura para iniciar uma vida livre”, como aponta Trassi (2017, p. 70).

A primeira escola primária surge em 1890, e até 1931 elas vão sendo criadas com a denominação de grupos escolares, estruturados no pensamento iluminista. E a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias se dá nos 30 anos seguintes.

Por fim, de 1961 até hoje, tem-se um período marcado pela unificação da regulamentação da Educação Nacional, integrando a rede pública nas esferas municipal, estadual e federal, e também a rede privada, todas moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.

O crescimento industrial e a reurbanização de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo tornaram mais patente a questão econômica como assunto do Estado e a consequência de sua participação: para quem eram dirigidos os gastos, estes deveriam ser devolvidos com aumento da produção. Seleção e hierarquização de trabalhadores conforme sua eficiência; seleção de alunos, homogeneização das turmas para maior eficiência do sistema de ensino (TRASSI, 2017, p. 65).

A queda do Império e a chegada do regime republicano, apesar de não pôr fim ao sistema político elitista, proporcionou uma relativa maior participação popular nos processos políticos do país. No Poder Moderador, os títulos de nobreza e o voto censitário foram extintos à centralização do poder diminuiu.

O surgimento de um Estado moderno e a consequente urbanização do Brasil gerou novas demandas. Entre elas, a escolarização como metas das famílias, visando ao futuro promissor para seus herdeiros. Mas o desenvolvimento da educação foi fortemente prejudicado pelo Exército, as oligarquias cafeeiras e os intelectuais nos primeiros anos da República, na tentativa de conter o progressismo oriundo da Europa. Mas as oligarquias afastaram o Exército e os intelectuais do poder e passaram a dirigir a economia nacional, alicerçada nas exportações de café.

Novo movimento em defesa da escolarização foi levantado pelos imigrantes, ao final dos anos dez do século XX, quando se registrou acentuado crescimento industrial. E a primeira Guerra Mundial (1914-1918) fez nascer um acentuado sentimento de patriotismo na classe intelectual brasileira, que inclui a defesa da Educação Popular, dentro do novo conceito norte-americano defendido por John Dewey e outros estudiosos: a educação para o trabalho.

É importante ressaltar que nesse período, em que era relativamente recente a libertação dos escravos (1888), não havia preocupação com a oferta de ensino aos negros. Dessa forma, é preciso não esquecer que a falta de oferta de alguma escolarização aos negros não é recente, sendo um reconhecimento histórico a adoção de cotas raciais pelas instituições federais de ensino.

O próximo marco nessa história está no tecnicismo da Era Vargas. A Constituição de 1937, produzida pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos, e imposta pelo Estado Novo, inverteu as tendências democráticas educacionais da Carta de 1934, onde apontava, em seu Artigo 149º, que a “Educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo, a estes, proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”.

Já a legislação máxima getuliana, regia em seu Artigo 125º, que “A Educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da Educação particular”.

A Carta Magna de 1937 não se preocupou com uma educação igualitária, pública e gratuita, ao contrário, deixou transparecer a intenção de um Dualismo Educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público, ou particular e os pobres deveriam se destinar às Escolas Profissionais. Assim, o Artigo 129 determinou, como primeiro dever do Estado, a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. O incentivo dado a essas classes para procurarem a escola pública foi condicionado à opção pelo Ensino Profissionalizante (TRASSI, 2017, p.67).

Entre os anos de 1937 a 1945, durante a ditadura de Vargas, foram criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INE), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), visando ao atendimento das demandas técnicas do parque industrial e da crescente urbanização que se estruturava no Brasil.

Para as elites, o caminho tinha a seguinte trajetória: do Primário ao Ginásio, do Ginásio ao Colégio e, por fim, a opção por qualquer Curso Superior. Havia a chance de profissionalização destinada às moças, que, depois do primário, iam para o Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. Já o caminho escolar para as classes populares, caso escapassem da evasão, tinha outra trajetória: do Primário aos diversos Cursos Profissionalizantes. Cada um desses só dava acesso ao Curso Superior na mesma área (TRASSI, 2017, p. 68).

Do início da Era Vargas, ao final dos anos de 1960, o Brasil registrou quatro grandes projetos educacionais: o Liberal, defendendo uma Pedagogia Nova; o Católico, propondo uma Pedagogia Tradicional; o governamental, que buscou neutralidade, a fim de agradar os liberais e os católicos; e a proposta da Aliança Nacional Libertadora (ANL), entidade cujos membros eram do proletariado, que defendia a democratização do ensino, apresentada pelo Partido Comunista do Brasil.

Com relação às reformas na educação, até 1988 são registradas quatro delas no Brasil: Reforma Francisco Campos (1930 a 1931); Leis Orgânicas do Ensino (1942 a 1943); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); e Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e Documentos Legais subsequentes (1971).

Quando crescem os indicadores demográficos e econômicos (crescimento da população em geral, processo de industrialização e de urbanização), crescem também os índices de escolaridade. Este crescimento se deu mais acentuadamente (...) a partir dos anos 40 (...). Supõe-se, todavia, a louvar-nos nos altos índices dos

anos 40, que esse crescimento já se vinha registrando na década de 30. Esse crescimento tem sido desigual para o conjunto das regiões brasileiras. A expansão da escolaridade tem sido mais acentuada do que o crescimento populacional, o que sugere um comprometimento consciente da sociedade na luta pela escola. E, finalmente (...) a expansão escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências da demanda e do desenvolvimento (TRASSI, 2017, p.69).

Um dos eixos estruturantes da Reforma do Ensino de 1971 estava na profissionalização que, na verdade se deu tão somente na teoria, uma vez que as instituições de ensino destinadas aos estudantes de maior poder aquisitivo não a realizaram como prevista, o que levou, durante a ditadura militar, a Lei Federal nº 7.044/1982 eliminar a obrigatoriedade anteriormente estabelecida.

Durante o governo militar, a Educação foi marcada por uma legislação desconexa, que alavancou a privatização do ensino, a institucionalização do ensino profissionalizante, e a desmobilização do Magistério. Em 1983 havia no Brasil, segundo dados do IBGE, 60 milhões de analfabetos e semiletrados, num universo em torno de 80 milhões de habitantes.

E foi no governo do general Figueiredo, último presidente militar, que o Ensino Profissionalizante foi reformulado, por meio da Lei Federal nº 7.044/82, passando de qualificação destinada ao trabalho, para preparação voltada ao trabalho. Mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, elaborada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que se estruturam três eixos fundamentais à Educação: autonomia; flexibilidade; e avaliação.

2.4.1.1 O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ifes *Campus Itapina*

Embora tivesse surgido muito tempo depois, a ideia de criação do *Campus Itapina* surgiu no final da década de 1940. Assim, por meio de um acordo entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Espírito Santo, na época formado pelo Governador do Estado Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, foi proposto em 15 de novembro de 1949 a criação de uma escola federal no município de Colatina, localizado na região noroeste capixaba (BRASIL, 2019).

Em 1955, seis anos após o acordo firmado, começou-se as obras do *Campus Itapina*, como parte de um acordo oficializado entre o então presidente Juscelino Kubitschek e o governador Francisco Lacerda de Aguiar. Destaca-se que o local da instalação da escola, as margens do Rio Doce no município de Colatina, foi uma vontade idealizada pelo ex-governador Carlos Fernando Monteiro Lindemberg. Essa escola deveria abrigar o Curso de Iniciação Agrícola com duração de dois anos e o concluinte receberia o diploma de Operário Agrícola.

Quanto ao financiamento da escola de Itapina, o acordo firmado entre os governos estadual e federal definiam que, enquanto o governo local seria o responsável por 1/3 dos recursos necessários para o pagamento de professores e manutenção da estrutura física e da propriedade da fazenda, a União seria a responsável por 2/3 das verbas destinadas para esse fim (BRASIL, 2019).

O primeiro diretor do *Campus* e o responsável por acompanhar as obras da escola foi o ex-professor de Santa Teresa José Farah. Após alguns meses de construção, a unidade de ensino foi inaugurada em 28 de abril de 1956, sendo denominada de Escola de Iniciação Agrícola de Colatina. Destaca-se, no entanto, que o primeiro processo seletivo para alunos desta escola ocorreu em 20 de fevereiro desse ano.

Após o início do período letivo, várias mudanças ocorreram em função de legislações acerca da educação federal. A primeira ocorreu em decorrência da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Por meio da LDB, a

escola passou a ser designada por Colégio Agrícola, recebendo os alunos concludentes das três séries do 2º ciclo (Colegial) o diploma de Técnico Agrícola (BRASIL, 2019).

Em 1962 por questões da LDB, os cursos passaram a ter a duração de quatro anos e o aluno ao se formar recebia o título de mestre agrícola. Após quatro anos, por meio da implementação do Decreto n. 53.558 de 13 de fevereiro de 1964, a escola passou a ser denominada como Ginásio Agrícola de Colatina (GAC).

Na década de 1970, o curso ginásial GAC foi interrompido, sendo criado o curso Técnico em Agropecuária, não havendo mais a tutela dividida entre Estado e União, ficando apenas o Governo Federal responsável pelas atividades da escola, que passou a se chamar Colégio Agrícola de Colatina (CAC). No final dessa mesma década, a partir do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, a denominação de Colégio Agrícola de Colatina foi modificada para Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL). O curso técnico em agropecuária foi regularizado em 29 de agosto de 1980.

No fim do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina atravessa mais um período de mudanças. Através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no DOU no dia 30/12/08, o Governo Federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a Escola Agrotécnica Federal de Colatina passa a ser denominada *Campus Itapina* (BRASIL, 2019).

Nesse contexto, o *Campus Itapina* passou a ter a finalidade de preparar trabalhadores intelectualmente e produtivamente ao setor de Agropecuária, no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC (2014), por meio do desenvolvimento de conhecimentos de áreas específicas e áreas afins que complementam o perfil do egresso. Ainda como compromisso assumido pela instituição está a qualidade como instrumento de comprometimento com a formação do Técnico em Agropecuária, atendendo aos princípios ligados à agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade, proporcionar qualificação para ingresso em curto prazo no mercado de trabalho, atualização para profissionais já atuantes ou prosseguimento dos estudos em nível de graduação (ITAPINA, 2016).

Ainda, tem-se no escopo do referido projeto pedagógico os objetivos gerais e específicos que se seguem (ITAPINA, 2006). Sendo cinco os objetivos gerais do curso em questão:

- Formar o Técnico em Agropecuária apto ao exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho, respeitando os princípios da sustentabilidade;
- Desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Preparar o futuro profissional para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria, prática e inovação, através da integração entre a ciência e a tecnologia;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências e domínio das linguagens, dos códigos, dos instrumentos e dos conhecimentos socioculturais, indispensáveis à integração social e a articulação do mundo do conhecimento com o trabalho.
- Proporcionar ao educando instrumentos para iniciação às atividades de pesquisa e extensão da área agropecuária.

Quanto aos objetivos específicos, são nove:

- Formar profissional habilitado para planejar, organizar e administrar propriedades rurais, conciliando as práticas agropecuárias e agroindustriais, dentro de um contexto sustentável;
- Proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, com o espírito empreendedor, liderança e capacidade de avaliação, geradores da diferença entre o sucesso e o fracasso na gestão da unidade de produção rural;
- Organizar experiências teóricas e práticas que permitam ao egresso do curso atuar no assessoramento de agricultores quanto à realização de práticas cooperativistas e de produção face às demandas regionais, vinculadas aos programas de desenvolvimento rural sustentável;
- Incentivar projetos de pesquisa oriundos de sistemas de produção agropecuários e agroindustriais nas propriedades familiares;
- Ofertar formação profissional abrangente, com visão concreta da realidade, a fim de que possam optar entre diferentes processos e agregar valores aos produtos agropecuários;
- Desenvolver ações planejadas em parceria com empresas, produtores, entidades e instituições ligadas ao setor primário, oportunizando aos estudantes o contato direto com o mundo do trabalho;
- Possibilitar a construção de conhecimento tecnológico, através de pesquisas e experiências desenvolvidas;
- Contribuir com a capacitação de gestores para desempenho eficaz de funções de direção e liderança no ambiente agropecuário e programas de desenvolvimento sustentável, tendo em vista a realidade contemporânea do mundo rural, seus principais problemas, características e exigências próprias;
- Identificar os diferentes processos produtivos agropecuários envolvendo práticas produtivas convencionais e não convencionais.

2.4.1.2 A Política de cotas na escolarização pública

Conforme se observou no breve retrospecto realizado aqui sobre a educação brasileira, percebeu-se que a educação de qualidade, principalmente a pública, foi construída sob um viés elitista, para uma determinada parcela da sociedade. No entanto, acompanhando as transformações ao longo das últimas décadas, viu-se que o ensino passou também a abrigar a necessidade de uma mudança no que tange ao seu acesso e permanência (BEZERRA; GURGEL, 2012).

As cotas, no âmbito de uma necessidade de reformulação no acesso à educação, surgiram como uma tentativa de reduzir excludente realidade da educação nacional pública federal, destacadamente nas Universidades e os Institutos Federais de Ensino, principalmente no Ensino Médio.

A questão central que deu origem a política de cotas foi a reflexão acerca do reduzido “[...] número de jovens menos favorecidos que ascendem ao ensino público de qualidade e os impactos sociais que a ampliação desse ingresso e de mecanismos mais equânimes nas políticas públicas, sem que haja perda de qualidade na formação” (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 96).

As ações afirmativas, conhecidas popularmente como sistemas de cotas, são políticas públicas que visam à garantia de mais oportunidades de acesso ao ensino público superior a grupos discriminados e excluídos.

O primeiro país a adotar o sistema de cotas como ação afirmativa foi a Índia. Através de sua Constituição, promulgada em 1949, o serviço público indiano garante o acesso de

Dalits⁴ a educação e a outros serviços estatais. A Malásia adota o sistema de cotas desde 1968. Nesse país, a ação afirmativa atende aos “filhos da terra”, que são aqueles pertencentes ao povo malaio que tem as menores condições de renda. O acesso à universidade e ao serviço público são as garantias obtidas no final da década de 1960 (CARVALHO, 2011).

Ainda sobre o sistema de cotas, Carvalho (2011) descreve que esta modalidade de ação afirmativa também é adotada na África do Sul, no Canadá, que inclusive tem cotas no parlamento para os esquimós, na Austrália, cujo sistema de reparação beneficia os aborígenes, na Nova Zelândia e na Colômbia, que adota as cotas para negros e índios nas universidades. Outros países como Peru, Bolívia e Equador debatiam em suas sociedades um modelo de cota que permitisse o acesso indígena ao ensino superior.

Nos Estados Unidos, o sistema de cotas teve início na década de 1960 e procurou-se oportunizar aos negros americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Essa ação afirmativa se deu sob diferentes formas. Munanga (1996, p. 79) exemplifica que “[...] os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos”.

Além da inclusão de novas medidas que viabilizasse uma melhor rotina para os afro-americanos no mercado de trabalho, o Governo americano determinou que as universidades promovessem políticas de cotas favoráveis a população negra. Além disso, as grandes redes de publicidade “[...] foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo” (MUNANGA, 1996, p. 79).

No Brasil, o pioneirismo no uso de cotas como medida afirmativa coube à Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em 2003, a UERJ foi a primeira instituição no Brasil a instituir um Programa de Cotas. “A partir daí inaugura-se no país um período de grandes especulações acerca das consequências desses programas, ao mesmo tempo em que também outras universidades foram incorporando o sistema de cotas ao processo seletivo vigente”. (GUARNIERI, MELO-SILVA, 2017, p. 189)

No Brasil, após mais de dez anos de exacerbadas controvérsias, a Lei das Cotas (nº 12.711) foi aprovada em agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824 do mesmo ano, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, tornando obrigatório nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a reserva de 50% das suas vagas a estudantes oriundos de escola pública, conforme se observa no artigo 1º:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* (BRASIL, 2012, p. 1).

E, nesse universo de reservas, um percentual deve ser destinado a estudantes negros e indígenas, de acordo com a presença dessas populações no território da Instituição de Ensino

⁴ Designa aqueles que vivem na base do sistema de castas indiano. São também chamados de intocáveis. Houfbauer, A. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 153-191.

Superior (IES), de acordo com o IBGE. O prazo dado às referidas entidades para se adequarem foi de quadro anos, a partir da aprovação da nova lei.

O artigo 4º da referida lei aborda sobre as vagas destinadas ao ingresso nas escolas técnicas de ensino médio, conforme se observa:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012, p. 1).

O objetivo dessa implantação das cotas está na correção das diferenças sociais e econômicas estruturadas em decorrência do período escravista, que resultou em menores índices de acesso ao ensino superior e, assim, reduziu as oportunidades no mercado de trabalho.

Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescrita na Constituição de 88, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2001, p. 28).

A percepção de que as cotas é uma ação afirmativa que visa atuar como medida reparatória, conforme discute o Ministério da Justiça (2001) é tratada no artigo 5º da lei 12.711/2012, que recebeu nova redação a partir da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Nessa nova leitura, fica estabelecido para as instituições federais de ensino técnico de nível médio:

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (BRASIL, 2012, p. 1).

Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

O artigo 5º da referida portaria caracteriza o perfil de estudantes que poderão concorrer as vagas ofertadas em instituições federais de ensino destinadas aos menos favorecidos que pretendem cursar o ensino médio, conforme descreve Brasil (2012, p. 1):

II - Para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Enceja ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§ 1º - Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I do *caput*, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do *caput*.

§ 2º - As instituições federais de ensino poderão, mediante regulamentação interna, exigir que o estudante comprove ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

As universidades públicas e os IFs aplicam políticas afirmativas distintas que, embora variem de acordo com os regimentos e estruturas de cada uma das instituições, destinam um percentual das vagas existentes naquela determinada unidade de ensino superior ou técnico a candidatos que se autodeclararem negros, indígenas ou comprovarem renda abaixo do limite (BRASIL, 2012).

Ao tratar as cotas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), estas referem-se à aplicação das políticas de cotas no Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma vez que são as universidades que aderem à seleção de candidatos por meio da nota do Enem, transferindo suas vagas para o Sisu ou outros programas do governo (BRASIL, 2012).

Não se pode negar o processo de democratização do sistema educacional brasileiro, em que pessoas menos favorecidas financeiramente estão tendo mais acesso à escola por meio do aumento da oferta de vagas “específicas” (cotas), nas unidades de ensino (BRASIL, 2012). Entretanto, somente o acesso não garante ao aluno êxito na continuidade de seus estudos. A escola precisa inovar e adotar, como subsídio, na proposta pedagógica e curricular, a troca múltipla de experiências num processo criativo e isso, por conseguinte, poderá nortear as experiências por meio mútuo dos conhecimentos compartilhados.

Nesse sentido, acompanhar o aluno em todo o seu aprendizado, enquanto sujeito individual e social ainda constitui uma prática válida no sistema educacional. Assim, todo o saber – fomentado em sala de aula e na troca de experiência entre educando e educador, passa a ser relevante no tocante à construção de um modelo de ensino-aprendizagem (CASTRO, 2006).

2.4.1.3 As Cotas dentro do Ifes

É imperativo destacar antes de abordar a questão das cotas dentro do Ifes que, conforme aponta Costa e Marinho (2018), a rápida tramitação no Congresso para a criação das Instituições Federais de Ensino sem a participação popular e de identidades civis que há décadas lutavam por uma educação de qualidade fizeram com que esta conquista não adquirisse uma identidade cujo vínculo estivesse em sintonia com os anseios da sociedade. Nessa perspectiva, Costa e Marinho (2018, p. 68) destacam que esse fato “[...] se coloca como um entrave para a formulação de ações efetivas para a educação profissionalizante de nível médio, bem como para os cotistas”.

Os Institutos Federais, assim como qualquer instituição de ensino, possuem uma relação intensa com a comunidade que a compõe. E essa relação de complexidade se dá pelo fato de que é na escola que ocorre o processo de escolarização e isso faz com que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar componha a própria vida de cada indivíduo. Dessa forma, em função da natureza social que existe entre escola e discente, Ribeiro e Risso (2018,

p. 7) afirmam que “[...] os IFs possuem, portanto, um alto grau de complexidade que precisa ser levado em consideração ao analisar as políticas públicas executadas por eles”.

A questão da falta de identidade entre a sociedade organizada e os Institutos Federais deve-se ao déficit democrático que houve em sua criação. A representação dessa falta de sintonia pode ser observada em editais de processos seletivos, em que as vagas reservadas para cotistas privilegiam em maneira geral os estudantes de escolas públicas, cujo parâmetro é de cunho socioeconômico, em detrimento do traço étnico-racial. Esse é o principal ponto analisado pelos críticos ao sistema de cotas nas instituições federais de ensino (RIBEIRO; RISSO, 2018).

No Instituto Federal, 50% das vagas ofertadas são reservadas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo essas vagas reservadas à inclusão social por sistema de cotas, assim subdivididas (Figura 3) (IFES, 2018):

- Metade (50 %) destinadas a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita;
- Metade (50%) destinadas a estudantes de escolas públicas sem a necessidade de comprovação de renda.

Em ambas as categorias, parte das vagas será reservada a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, e outra parte das vagas será reservada para candidatos que se autodeclararem por outras etnias. Dentro de cada uma dessas categorias, parte das vagas será reservada a pessoas com deficiência, conforme demonstrado na figura abaixo, disponibilizada no site da Instituição.

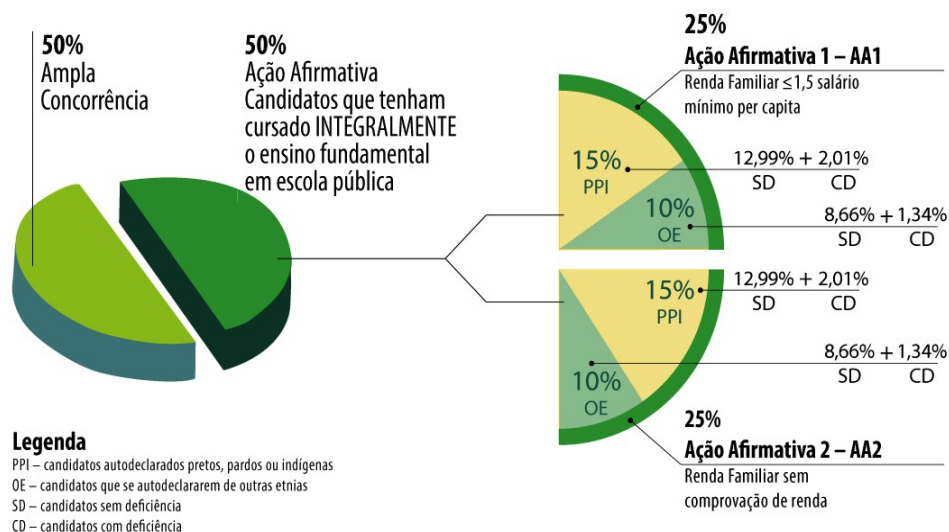


Figura 3 - Distribuição das vagas reservadas à inclusão social.
Fonte: IFES (2018)

Em relação ao Curso objeto de estudo deste trabalho, o ensino técnico integrado ao ensino médio, há uma prova de seleção, no mesmo padrão do antigo vestibular para o ensino superior, sendo utilizados os critérios da legislação nacional para as vagas disponibilizadas aos cotistas, totalizando, em 2019, 34 vagas.

3 CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO E ESTUDO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados nas pesquisas quantitativa e qualitativa, cujo objetivo foi identificar e compreender a amplitude do fenômeno da evasão, com foco nos alunos cotistas, por meio da visão administrativa e docente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Itapina.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, visando identificar as principais análises estabelecidas na área da evasão escolar nos Institutos Federais de ensino, bem como perceber como os autores estão abordando a questão das cotas sociais e o ingresso de alunos das camadas mais pobres da sociedade no Ifes.

Quanto à pesquisa documental, as informações eletrônicas coletadas no momento da matrícula permitiram traçar o perfil socioeconômico dos alunos compatível com as exigências da Lei Federal para o acesso às cotas sociais, sendo possível estabelecer uma análise anual entre 2016 e 2019. No entanto, destaca-se que para se obter o melhor uso dos dados coletados recorreu-se à pesquisa exploratória. Por meio desse tipo de análise, foi possível definir quais informações seriam relevantes para tratar o tema investigado.

Os dados foram obtidos através do recebimento via e-mail, após requisição do pesquisador, de dados contidos no sistema acadêmico de registros onde, eletronicamente, ficam contidas todas as informações sobre os alunos matriculados no Curso Técnico em Agropecuária do Ifes, *Campus* Itapina.

Devido à natureza das fontes utilizadas, o uso da pesquisa qualitativa possibilitou uma melhor discussão dos dados observados, fazendo com que cada dado analisado fosse transformado numa informação relevante quando se trata do tema investigado. Assim, espera-se com as discussões dos gráficos e tabelas apresentados aprofundar o conhecimento referente a cotas e evasão escolar nos institutos federais de ensino com educação de nível médio.

3.1 Estudo de cotas sociais no Ifes *Campus* Itapina

Em um primeiro momento, serão apresentados os dados referentes ao ingresso de alunos cotistas no Ifes, *Campus* Itapina, no período entre 2016 e 2019, do Curso objeto deste estudo.

Em 2016, o Curso Técnico Integrado em Agropecuária tinha o montante de 376 alunos matriculados, dos quais 128 eram ingressantes. Já nos anos seguinte, entre 2017 e 2019, foram matriculados no curso 120, 123 e 120 alunos, respectivamente.

Observa-se na Figura 4 que, no ano letivo de 2016, dentre os alunos matriculados no Ifes, *Campus* Itapina, 57,44% eram discentes cujo ingresso se deu por meio da ampla concorrência, enquanto 42,56% utilizaram-se das cotas sociais para ingressar no Curso Técnico em Agropecuária. Quanto à quantidade de alunos que ingressaram no Ifes em 2016, destaca-se que, embora seja indiscutível a importância da Lei de Cotas para a inserção de alunos advindos das classes sociais menos favorecidas financeiramente, percebe-se que em 2016 essa política afirmativa não atendeu a previsão legal da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). A maior porcentagem obtida para matrículas que vieram de alunos não cotistas pode indicar que, em 2016, algum fator ou fatores tenham levado os alunos com potencial para serem classificados como cotistas a não tentarem ingressar no Curso Técnico em Agropecuária no *Campus* Itapina.

Não havendo literatura que possa esclarecer esse resultado, este será explicado pela suposição. Assim, dentre esses possíveis fatores, pode-se supor que esta menor quantidade de alunos cotistas pode ter se dado devido à preferência desses discentes por outro curso técnico, a escolha de outro *Campus* para estudar, ou a dificuldade em comprovar a situação financeira da família, entre outras. Assim, ao suprir a demanda por 50% das vagas de cotistas, o excedente foi transferido para as vagas de livre concorrência. Essa suposição não encontra suporte na literatura, sendo somente uma percepção do autor deste trabalho, afinal, não foram encontrados trabalhos que ateste essa percepção. A dificuldade em encontrar autores que corroborem com as informações acerca do acesso a Instituições Federais de Ensino no Ensino Médio de alunos cotistas e não cotistas mostra que este tipo de pesquisa é escasso, havendo grande ênfase no Ensino Superior.

Destaca-se que o armazenamento de dados quanti-qualitativos em universidades e Institutos Federais se dão de forma similar, fato que sugere que “[...] as vivências traduzidas em registros e disponíveis a todos, permitem variadas percepções, ações e reações diante dos dados que representam a realidade educacional (PUTON, 2019, p. 51).” Assim, supõe-se que a limitação de um maior número de pesquisas sobre este tema deve-se ao incentivo em realizá-las, já que a coleta de dados e a relevância são similares àquelas realizadas para o nível superior.

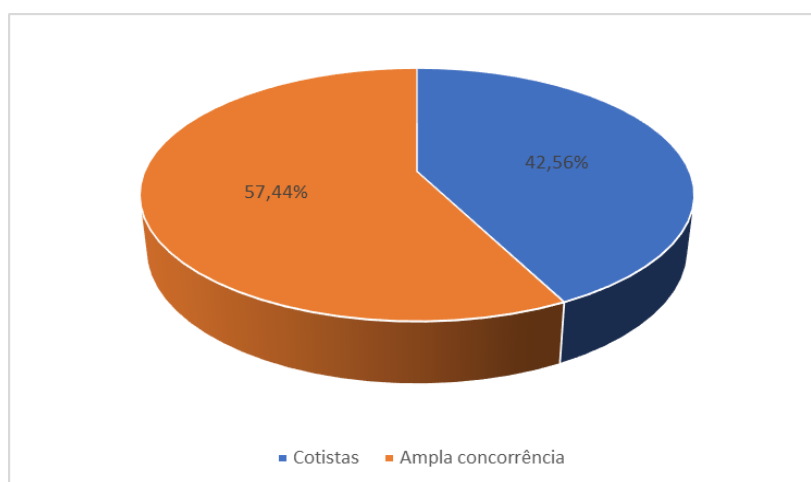


Figura 4 - Proporção entre alunos cotistas e de ampla concorrência matriculados no Ifes, *Campus* Itapina no ano de 2016.

Fonte: O autor (2020)

Nota-se pela Figura 5 que, do total de alunos cotistas existentes no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2016, 58,13% vinham de matrículas remanescentes referente ao ano de 2015, enquanto que 41,87% se referiam a discentes que se utilizaram das cotas para ingressarem no curso técnico em agropecuária em 2016. Esse resultado pode estar associado ao fato de que, em 2016 a proporção de alunos cotistas foi inferior à de alunos que ingressaram por meio da ampla concorrência. Além disso, é de se esperar que o número de alunos matriculados no curso Técnico em Agropecuária seja maior comparativamente àqueles que ingressam todos os anos no referido curso.

Assim, os cotistas do ano anterior tenderão a ser maiores comparativamente aos cotistas ingressantes. Essa informação é de grande relevância, pois mostra que o sistema de cotas continua alimentando em quantidade de alunos as turmas de Ensino Médio do Técnico em Agropecuária do IFES, *Campus* Itapina, já que, se o número de cotistas remanescentes fosse menor, poderia indicar que o ingresso de alunos de ampla concorrência nos anos

anteriores estaria extrapolando os 50% ou que a evasão de cotistas estaria alta a partir da promulgação da Lei em 2012.

O fato de haver maior número de estudantes cotistas remanescentes de anos anteriores mostra que os alunos que tinham como base de conhecimento escolar a experiência obtida em escolas públicas estaduais ou municipais não apresentaram grande dificuldade em assimilar o modo como o ensino é realizado no Ifes, indicando, portanto, que o sistema de cotas oportuniza ao aluno pobre ter acesso e manter-se numa educação de qualidade (CAVALCANTI et al., 2019).

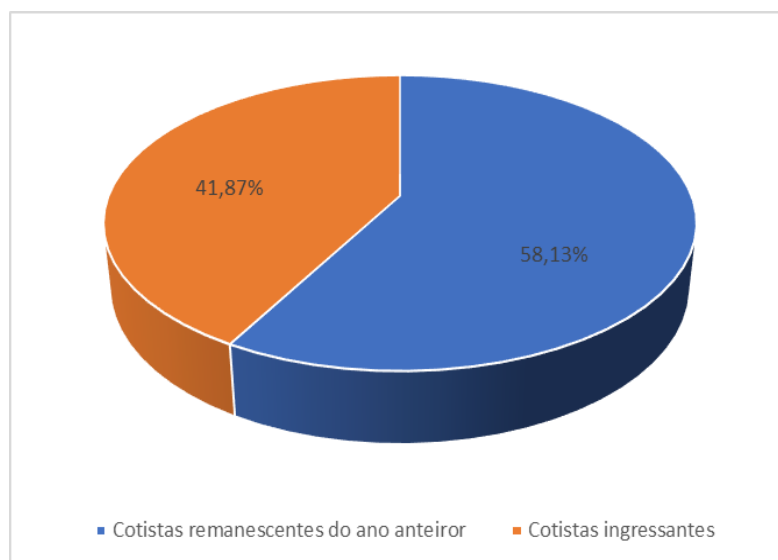


Figura 5 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2016 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no IFES Campus Itapina.

Fonte: O autor (2020).

Quanto ao total de alunos que ingressaram no curso técnico em agropecuária do Ifes *Campus* Itapina no ano de 2016, 52,34% pertenciam ao grupo de cotistas enquanto que 47,66% eram alunos que pertenciam ao grupo de ampla concorrência (Figura 6). Esse resultado demonstra que, no processo seletivo de 2016, houve baixa procura entre os alunos de livre concorrência comparativamente aos cotistas. Essa discrepância na procura por vagas no curso Técnico em Agropecuária pode estar relacionada a diferentes fatores como a opção dos candidatos de ampla concorrência por outros cursos técnicos, ou por curso presentes em outros *Campi* ao invés de Itapina.

O resultado obtido indica que, para o ano de 2016, o sistema de cotas adotado pelo Ifes *Campus* Itapina proporcionou uma ação efetiva desta ação afirmativa. Piscino (2006, p. 28) define as ações afirmativas “[...] como o conjunto de medidas, públicas e privadas, que atribuem privilégios a grupos sociais historicamente inferiorizados e marginalizados, em razão de discriminações raciais, religiosas, étnicas, de gênero e algum tipo de deficiência física”. É importante destacar que deve ser levado em consideração é o fato de que, a maior quantidade de alunos cotistas comparativamente aos não cotistas indica, de certa forma, uma reparação social histórica no acesso das classes menos privilegiadas a educação de qualidade.

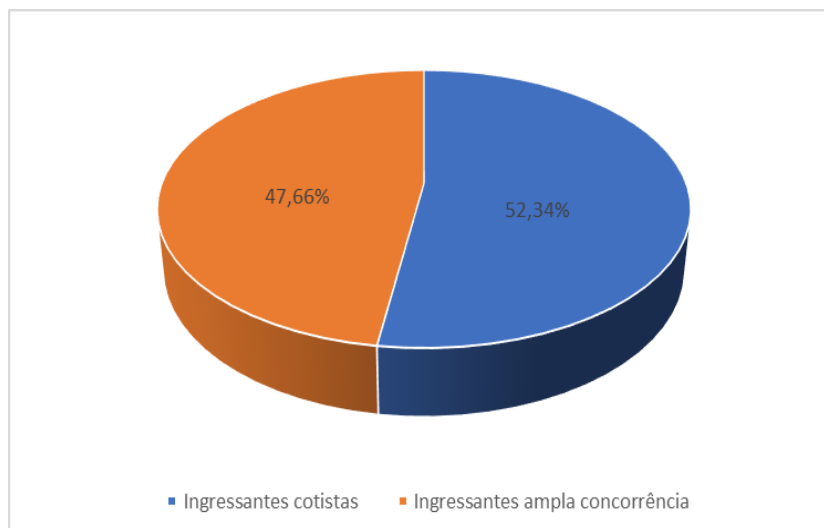


Figura 6 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes Campus Itapina em 2016.

Fonte: O autor (2020).

Observa-se pela Figura 7 que no ano letivo de 2017, dentre os alunos matriculados no Ifes, *Campus* Itapina, 52,94% eram discentes cujo ingresso se deu por meio da ampla concorrência, enquanto que 47,06% utilizaram-se das cotas sociais para ingressar no curso técnico em agropecuária. Conforme observado no ano anterior, a totalidade de alunos matriculados neste curso técnico tem uma prevalência de discentes ingressos pela ampla concorrência comparativamente aos alunos matriculados a partir do sistema de cotas. No entanto, é preciso destacar que a diferença que em 2016 era de 14,88% diminuiu para 5,88% em 2017, mostrando que o acesso as vagas do Curso Técnico em Agropecuária ofertadas pelo Ifes, *Campus* Itapina, mostram-se mais equivalentes a proposta estabelecida por lei, que é a disponibilidade de 50% para cotistas e 50% para livre concorrência.

É importante destacar que, embora se tenha obtido um avanço no que se refere ao aumento no ingresso de alunos cotistas comparativamente ao ano anterior, ainda se encontra presente o menor acesso de discentes provenientes das camadas mais pobres da sociedade. Embora esses alunos estejam mais presentes no cotidiano de redes de ensino de qualidade igual ao Ifes, *Campus* Itapina, percebe-se que apesar da legislação garantir a metade das vagas, não foi possível no ano de 2017 que isto se tornasse fato concreto. Nesse sentido, é imprescindível que ações afirmativas continuem acontecendo, promovendo a igualdade de acesso, divulgação e recrutamento que possibilitem o reparo e a correção dos padrões passados de exclusão (SANDER, 2004).

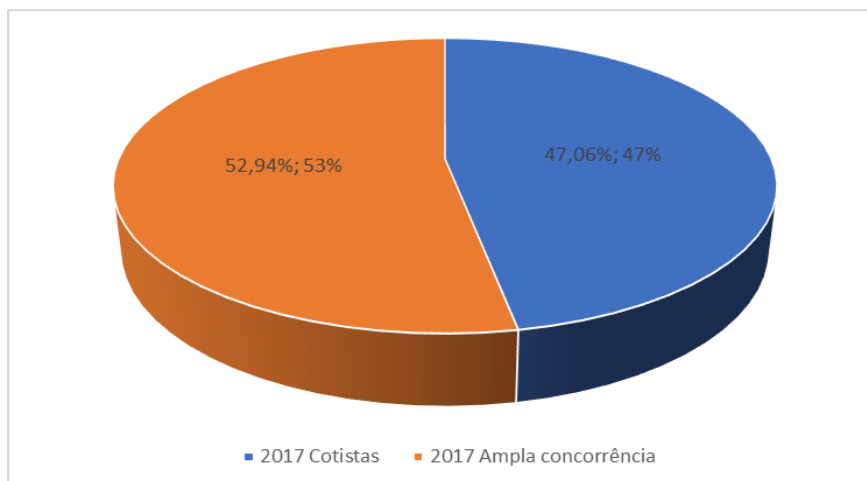


Figura 7 – Proporção de alunos cotistas e de ampla concorrência matriculados no Ifes Itapina no ano de 2017.

Fonte: O autor (2020).

De acordo com a Figura 8, verifica-se que no ano de 2017, do total de alunos cotistas existentes no Ifes, *Campus* Itapina, 65,91% vinham de matrículas remanescentes referente ao ano de 2016, enquanto que 34,09% se referiam a discentes que se utilizaram das cotas para ingressarem no curso técnico em agropecuária no ano de 2017.

O aumento de cotistas remanescentes, comparativamente ao ano anterior (2016), pode indicar que houve menor evasão ou transferência desse público. Aliás, é importante destacar que a ideia de que alunos oriundos da rede pública de ensino teria dificuldade em assimilar as matérias numa condição em que o ensino fosse de melhor qualidade é proposta como teoria, conhecida como hipótese de incompatibilidade ou *mismatchhypothesis* (SOWELL, 2004). Estabelecida por Richard H. Sander, esta teoria pressupõe que “[...] inserir alunos socialmente desfavorecidos em ambientes que exigem um alto grau de qualificação pode levá-los a apresentar desempenho inferior aos demais e conseqüentemente ao fracasso” (GOMES, 2017, p. 9).

Dessa forma, antagonizando com a teoria de Sander, o resultado obtido reforça a ideia de que os estudantes que ingressaram no Curso Técnico em Agropecuária no *Campus* Itapina, via sistema de cotas, não apresentaram dificuldade em compreender os conteúdos abordados durante o curso.

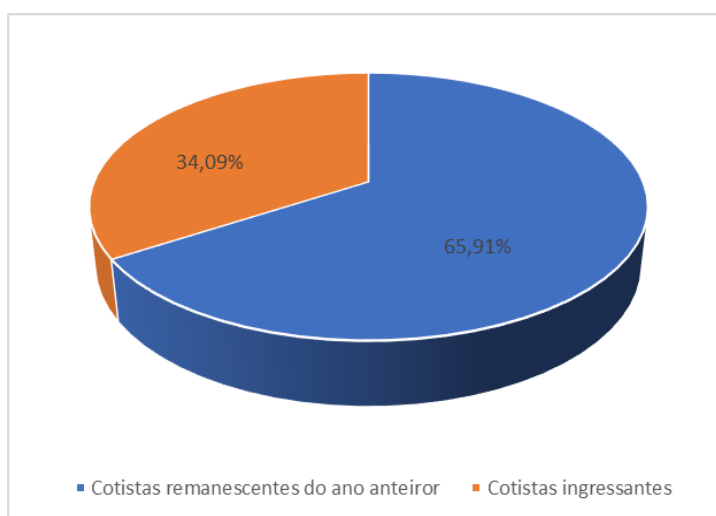


Figura 8 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2017 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes Campus Itapina.

Fonte: O autor (2020).

Quanto aos alunos que ingressaram no curso técnico em agropecuária do Ifes *Campus* Itapina no ano de 2017, pode-se notar que do total de alunos que ingressarem no curso no referido ano, metade dos alunos pertenciam ao grupo de ampla concorrência (50,00%) e a outra metade eram ingressos cotistas (50,00%) (Figura 9).

Pelo exposto, percebe-se um aumento no número de alunos que buscaram uma vaga através da ampla concorrência comparativamente aos alunos que optaram por este tipo de vaga no ano anterior (2016). Esse resultado pode ser reflexo de uma maior valorização do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina, fato que contribuiu para que o curso fosse mais requisitado pelos alunos que disputam na ampla concorrência. Também é importante destacar que a obtenção da mesma proporção de alunos ingressantes no curso (cotistas e não cotistas) atende os interesses da Lei de cotas, ao menos sob a perspectiva de proporcionar igualdade ao acesso aos alunos das camadas mais pobres da sociedade em comparação a aqueles discentes pertencentes a famílias com maior renda (BRASIL, 2012).

Destaca-se que uma vez chegado ao resultado como observado na Figura 6, um novo desafio se lança quanto às políticas de ações afirmativas: a equidade entre aqueles aptos a serem cotistas. Nesse sentido Cavalcanti et al. (2019, p. 309) asseveram que:

[...] outra dificuldade é a possibilidade que as ações beneficiem os integrantes mais favorecidos dos grupos beneficiados, ampliando, dessa forma, a desigualdade interna dos grupos-alvo, mesmo que reduzindo as desigualdades de renda entre os diversos segmentos da sociedade. (CAVALCANTI et al., 2019, p. 309)

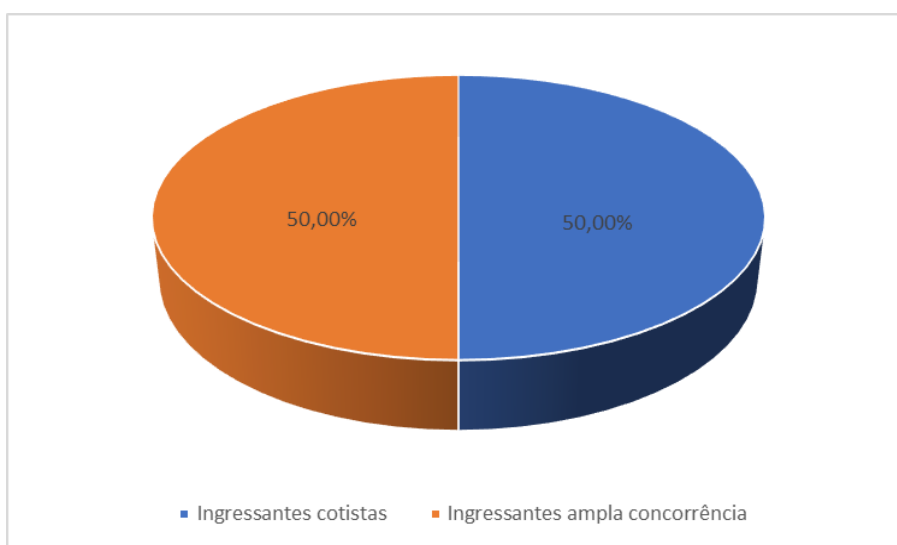


Figura 9 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes *Campus* Itapina em 2017.

Fonte: O autor (2020).

Vê-se pela Figura 10 que no ano letivo de 2018, dentre os alunos matriculados no Ifes *Campus* Itapina, 52,08% eram discentes, cujo ingresso se deu por meio da ampla concorrência, enquanto 47,92% utilizaram-se das cotas sociais para ter acesso ao curso técnico em agropecuária. Esse fato pode ser justificado devido ao acréscimo referente ao público que ingressou no Ifes no ano de 2018.

No entanto, não se pode desconsiderar a possibilidade de a redução geral de alunos cotistas matriculados pode estar associada ao fato de que, no ano anterior, devido ao aumento da quantidade de alunos que ingressaram no Ifes mediante comprovação de renda familiar, fez com que o número de alunos evadidos fosse maior, fato que justificaria a prevalência geral daqueles que utilizaram a ampla concorrência para serem selecionados. Na análise

estabelecida neste trabalho, é possível ver que pelo terceiro ano consecutivo (2016, 2017 e 2018), o ingresso de alunos no curso de Técnico Agrícola no *Campus Itapina* não atendeu o estabelecido pela legislação, que define o acesso de alunos cuja renda per capita familiar é considerada baixa, no ensino técnico em escolas federais.

Embora a diferença percentual entre cotistas e aqueles que ingressaram no curso por meio da ampla concorrência seja pequena, é impreterível reconhecer que esta diferença não se resume aos dias atuais: essa diferença é histórica e toda vez que ocorre, menos acesso das camadas mais pobres da sociedade a uma educação de qualidade permanece. Nesse sentido, Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 185) apontam que:

A intervenção do Estado foi colocada como fundamental diante dos quadros de desigualdade raciais remanescentes de fenômenos sociais que precisam ser enfrentados; destacando-se que as “ações afirmativas” atuariam como alternativa para a busca de igualdade através da promoção de condições equânimes

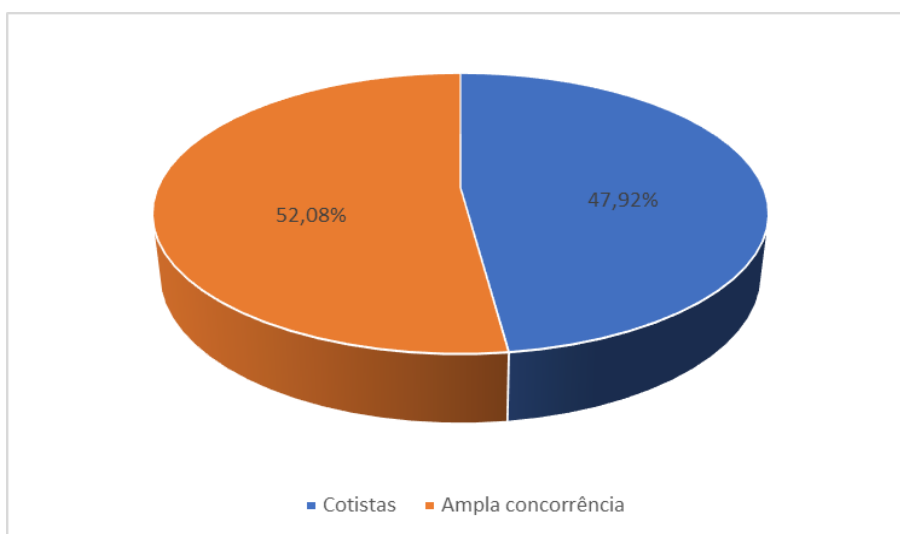


Figura 10 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas matriculados no Ifes *Campus Itapina* no ano de 2018.

Fonte: O autor (2020).

Nota-se pela Figura 11 que, do total de alunos cotistas existentes no Ifes *Campus Itapina* no ano de 2018, 68,48% vinham de matrículas remanescentes referente ao ano de 2017, enquanto 31,52% se referiam a discentes que se utilizaram das cotas para ingressarem no curso técnico em agropecuária em 2018.

É possível notar um pequeno aumento na comparação entre cotistas renascentes do ano 2017/2018, revelando que, conforme era esperado, o número de alunos cotistas sofre pouca variação ao longo do ano, ou seja, a ocorrência de evasão do aluno que ingressou no curso mediante cotas é menor do que a quantidade anual de ingresso de novos alunos cotistas. Conforme já descrito, o resultado obtido reforça a ideia de que os alunos matriculados e que cursaram o Técnico em Agropecuária no Ifes *Campus Itapina* em 2018, embora tenham em seu histórico escolar os colégios públicos, estes se adaptaram ao nível de exigência quanto ao conteúdo das escolas federais de ensino, demonstrando mais uma vez que, tendo este discente acesso ao ensino de qualidade, os conteúdos estudados são de fácil assimilação e/ou compreensão por esses alunos.

Assim, uma vez que não abandonam o curso devido à reprovação, supõe-se que seja esperado que o número de alunos cotistas remanescentes seja sempre maior que aqueles que ingressaram no ano analisado.

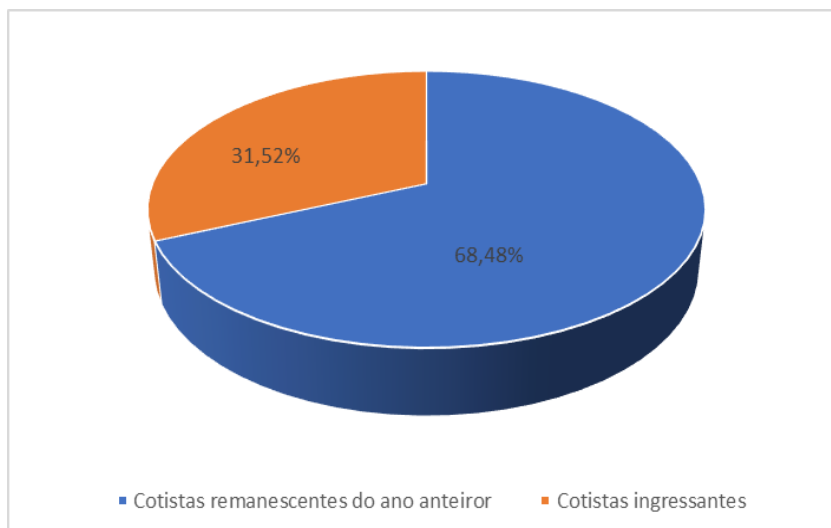


Figura 11 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2018 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes *Campus* Itapina.

Fonte: O autor (2020).

Quanto ao total de alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina no ano de 2018, 52,85% pertenciam ao grupo de não cotistas, ou seja, participaram do processo seletivo por meio da ampla concorrência, enquanto 47,15% eram alunos que pertenciam ao grupo de ampla concorrência (Figura 12). Verifica-se que ao contrário do que ocorreu no ano anterior (2017) não houve equilíbrio no acesso de alunos cotistas e não cotistas.

Esse resultado pode estar associado a diferentes fatores, mas, no entanto, apenas demonstrarão que por algum motivo uma quantidade de alunos abaixo da quantidade disponibilizada de vagas e com perfil socioeconômico que poderia ser classificado como cotistas não recorram a essa forma de acesso para ingressar no ensino técnico federal.

Nesse sentido, Alkmim (2017, p. 68) afirma que “[...] a dificuldade encontrada na documentação exigida para os candidatos que optavam pela reserva de vagas, estava levando o público pretendido a não se inscrever pelas cotas”. Assim, devido à complexidade das documentações exigidas, pode supor que este seja um dos motivos que levem a maior procura das vagas de ampla concorrência, implicando uma menor entrada de cotistas.

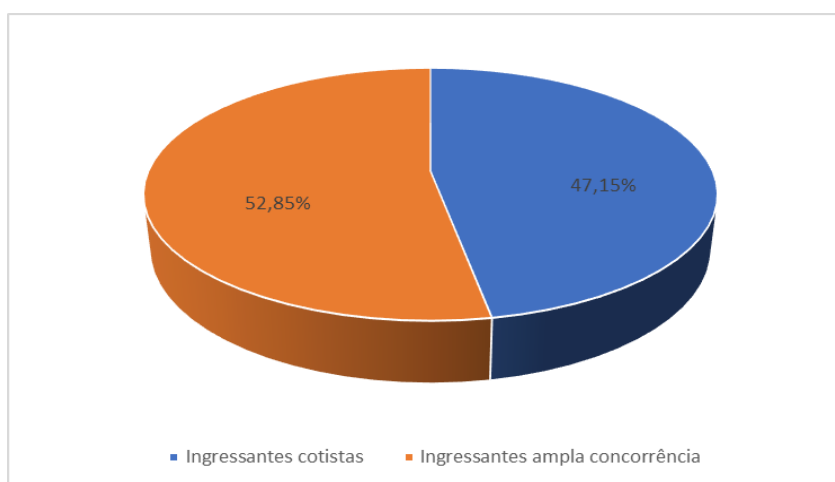


Figura 12 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes *Campus* Itapina em 2018.

Fonte: O autor (2020).

Observa-se na Figura 13 que no ano letivo de 2019, dentre os alunos matriculados no Ifes *Campus* Itapina, 47,79% eram discentes cujo ingresso se deu por meio da ampla concorrência, enquanto 52,21% utilizaram-se das cotas sociais para ingressar no curso Técnico em Agropecuária. É interessante notar que, na investigação desse quadriênio (2016-2019), o triênio 2016-2018 indicou que a maioria dos alunos matriculados vinham da ampla concorrência.

No entanto, em 2019 a maior parte dos alunos matriculados no Ifes Itapina e no curso Técnico em Agropecuária compõe o grupo de cotistas, revelando que a presença remanescente de alunos cotistas é superior à de alunos ingressos por meio da ampla concorrência. É interessante observar que a proporção de alunos cotistas que entraram no curso Técnico em Agropecuária do Ifes Itapina foi menor que aqueles que optaram pela ampla concorrência, no período analisado, em 2016, 2017 e 2018, sendo superior em 2019.

Esse resultado pode indicar que houve um maior número de alunos não cotistas que, de alguma forma, desligaram-se da instituição, fato que faria com que os alunos cotistas se sobressaíssem em números absolutos. Esse maior número de alunos cotistas matriculados também reflete, de maneira positiva, a eficiência da Política de Assistência Estudantil (PAE) que atendem esses discentes. Considerando que o *Campus* Itapina se encontra afastado do centro urbano do Município de Colatina, o deslocamento dos alunos para estudar já se apresenta como um obstáculo a permanecer no curso.

Nesse sentido, a PAE contribui significativamente para a permanência do aluno que veio das camadas mais pobres da sociedade, conforme se observa:

A Política de Assistência Estudantil - PAE do Ifes foi institucionalizada para contribuir com a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, culturais e de saúde dos estudantes, bem como buscar alternativas para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Desse, objetiva prevenir e minimizar a reprovação e evasão escolar por meio de Programas Universais e Específicos.

Podem participar do edital os estudantes regularmente matriculados nos cursos do Ifes *Campus* Itapina, prioritariamente os que se encontram em situações de vulnerabilidade social, cuja renda per capita do grupo familiar seja igual ou inferior a um salário mínimo e meio vigente, nos termos do Decreto nº 7.234, de 19/07/2010, bem como aqueles que não são beneficiários de auxílios da Política de Assistência Estudantil (IFES, 2020, p. 1).

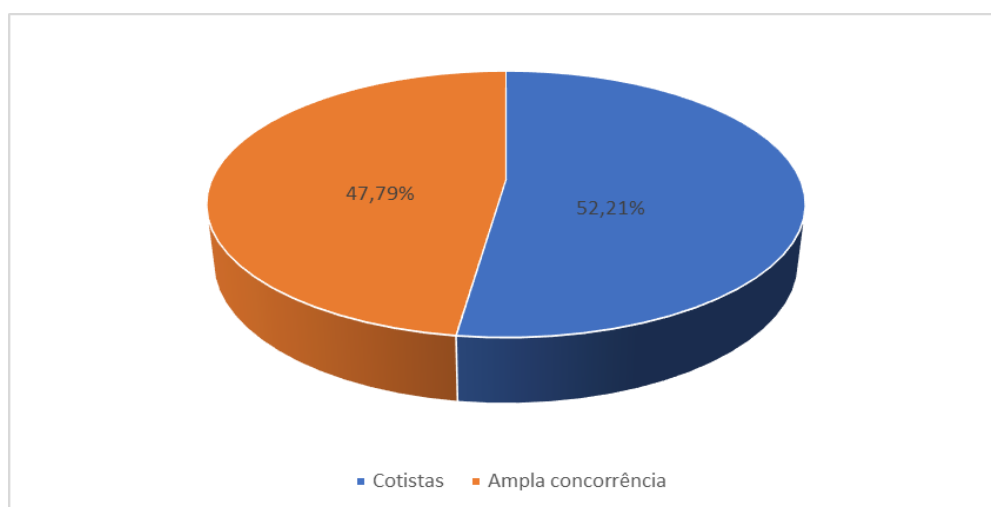


Figura 13 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas matriculados no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2019.

Fonte: O autor (2020).

Nota-se pela Figura 14 que, do total de alunos cotistas existentes no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2019, 67,22% vinham de matrículas remanescentes referente ao ano de 2018, enquanto 32,78% se referiam a discentes que se utilizaram das cotas para ingressarem no curso técnico em agropecuária no ano de 2019. Esse resultado reforça a importância da lei de cotas, uma vez que indica a permanência do aluno cotista na instituição de ensino, cursando o Técnico em Agropecuária. Além da influência da Política de Assistência Estudantil no apoio ao aluno cotista, não se pode desconsiderar a motivação pessoal como um fator que contribui para a permanência desse discente no curso Técnico em Agropecuária. Nesse sentido, Alkmin (2017, p. 82) afirma que:

A motivação em seu sentido mais amplo é de suma importância para um bom desempenho nos estudos, e não seria diferente já que as oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais através das cotas, devolvendo para muitos alunos cotistas o sonho de estudar em uma Instituição pública e de qualidade para todos. Isso porque elevando o grau de instrução dos indivíduos historicamente prejudicados pelas dificuldades econômicas e pela baixa qualidade do ensino público a que tem acesso nos primeiros graus de estudo, se está, não só reparando desigualdades em relação a eles, como também beneficiando a comunidade onde eles vivem (ALKMIN, 2017, p. 82).

Outro ponto que merece ser levado em consideração é o abordado por Magalhães (2019, p. 47) em que “[...] os discentes relataram que, se não houvesse as políticas de permanência da Regional Jataí, já teriam desistido do curso, pois não conseguiriam se manter na Universidade, longe da família, sem o auxílio financeiro e o acompanhamento pedagógico”. Extrapolando a realidade observada em Jataí para o Ifes Itapina, é possível que o alojamento existente nesse *Campus* tenha contribuído positivamente para a permanência dos discentes no Curso Técnico em Agropecuária.

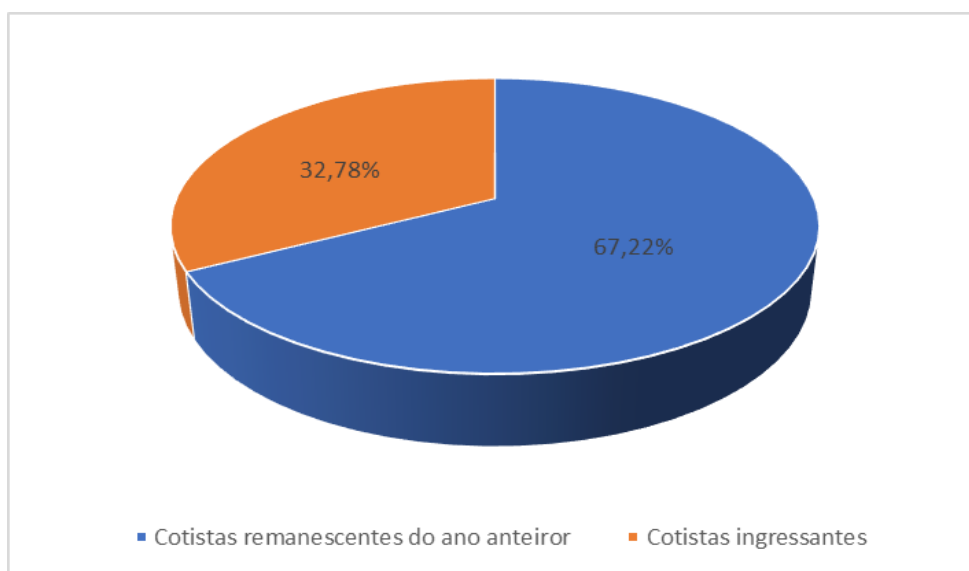


Figura 14 – Proporção de alunos cotistas que ingressaram em 2019 e alunos cotistas remanescentes do ano anterior no Ifes *Campus* Itapina.

Fonte: O autor (2020).

Quanto ao total de alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina no ano de 2019, metade pertenciam ao grupo de cotistas (50,00%) enquanto outros 50,00% eram alunos que pertenciam ao grupo de ampla concorrência (não cotistas)

(Figura 15). As alternâncias observadas quanto à proporção de alunos que ingressaram nos anos pesquisados indica que a quantidade de vagas ofertadas tem sido ocupada de modo igualitário e, quando há sobra de vagas no modo de ingresso ampla concorrência, estas são ocupadas por alunos cotistas e quando há sobra de vagas nos 50% destinados aos alunos cotistas, essas são destinadas aos alunos que buscam uma vaga da ampla concorrência.

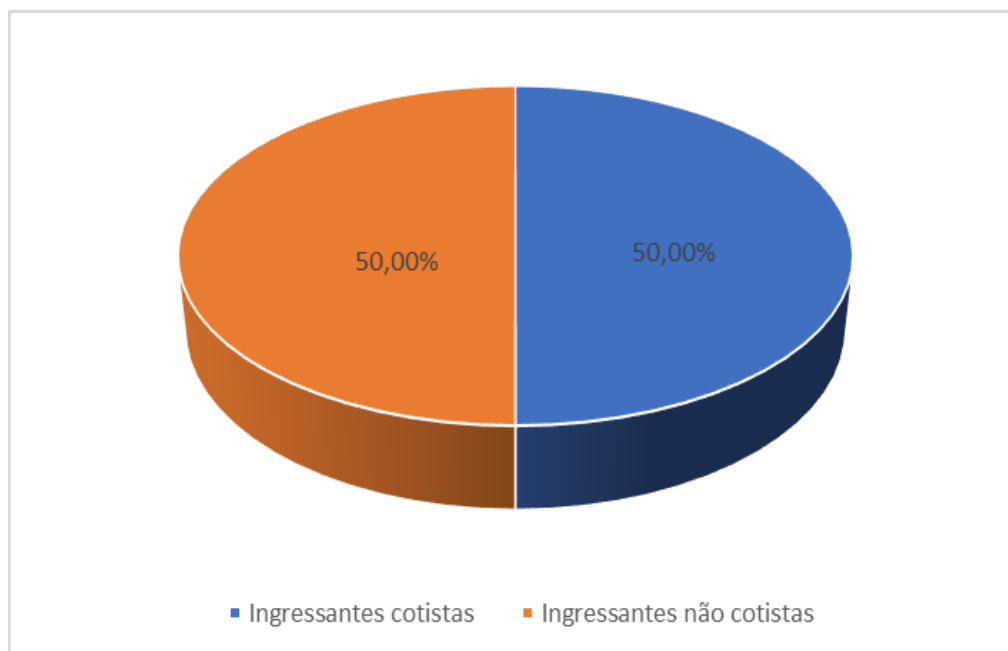


Figura 15 – Proporção de alunos cotistas e não cotistas ingressantes no Ifes *Campus* Itapina em 2019.

Fonte: O autor (2020).

3.2 Análise socioeconômica de alunos egressos no Ifes *Campus* Itapina

Após analisar a relação entre a forma de egresso dos alunos no Ifes *Campus* Itapina entre cotistas e não cotistas nos anos de 2016 a 2019, descreveu-se os dados socioeconômicos dos discentes evadidos do Curso Técnico em Agropecuária.

A análise se estabeleceu comparando-se as quantidades percentuais de alunos que ingressaram no referido Instituto Federal e evadiram-se devido à transferência e cancelamento de matrícula decorrente de reprovação por falta e/ou nota e entre os alunos em geral e entre os cotistas.

Observa-se na Figura 16 que, entre os alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária por meio da ampla concorrência no ano de 2016, a maioria evadiu-se por motivo de transferência para outra instituição. Entre estes, a maioria (29,16%) pertence aos alunos cuja família possui renda familiar per capita (RFP) entre meio salário e um salário mínimo (29,16%).

Quanto aos alunos que tiveram suas matrículas canceladas, observa-se que entre aqueles de ampla concorrência, a maioria que se evadiu (8,33%) pertence à família cuja renda per capita é menor que 0,5 RFP. Como não há informações ou dados que possam esclarecer esse resultado, ele será explicado pela suposição.

Dessa forma, supõe-se que, tendo como base a localização geográfica do Ifes *Campus* Itapina, pode-se deduzir que os alunos não cotistas que foram evadidos por transferência ou cancelamento de curso o fizeram devido ao fato de que o *Campus* do Ifes Itapina localiza-se a 15 km de distância da cidade de Colatina, que é a cidade com maior população próxima desta

unidade de ensino federal, e que o custo do deslocamento ou ainda o cansaço que esse trânsito possa causar, sejam fatores que contribuíram para que discentes com renda entre 0,5 a 1,5 RFP procurassem outras unidades de ensino.

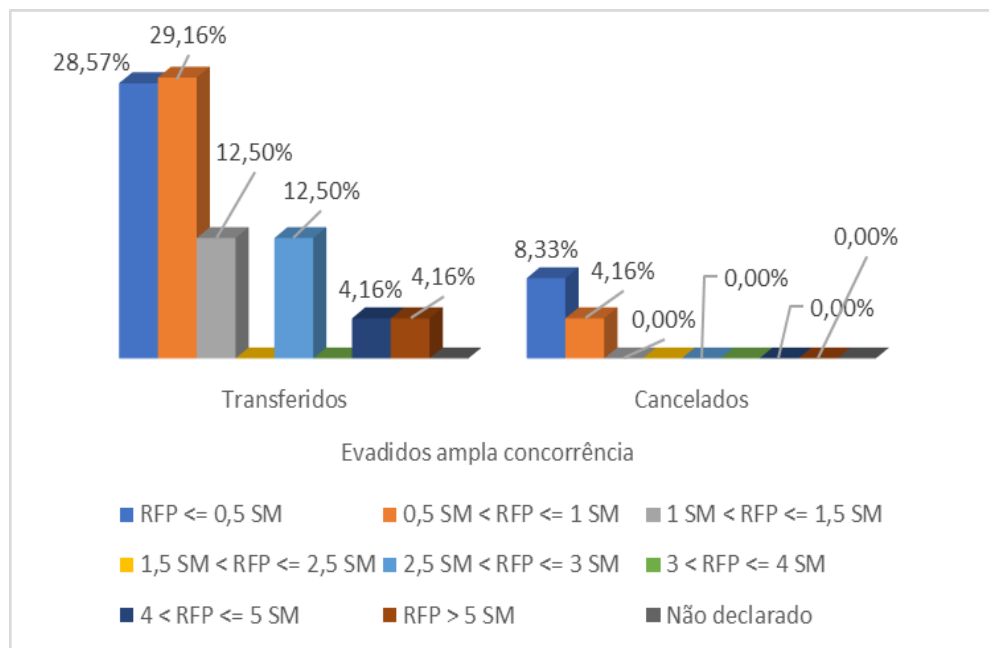


Figura 16 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2016.

Fonte: O autor (2020).

Pode-se notar na Figura 17 que entre os cotistas que ingressaram no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2016, a maioria evadiu-se por motivo de transferência para outra instituição. Entre estes, a maior parte (38,09%) pertence a famílias que possui renda familiar per capita entre meio salário e um salário mínimo.

Quanto aos alunos que cancelaram o curso, observa-se que não houve diferença percentual entre os de RFP menor ou igual a 0,5 e entre 0,5 e 1; entre 2,5 e 3 e maior que 5 salários mínimos. Entre os cotistas, é interessante notar que o número de transferidos é superior ao de cancelados, indicando que a busca por outra instituição ou curso foi o fator que causou a maior proporção de evadidos.

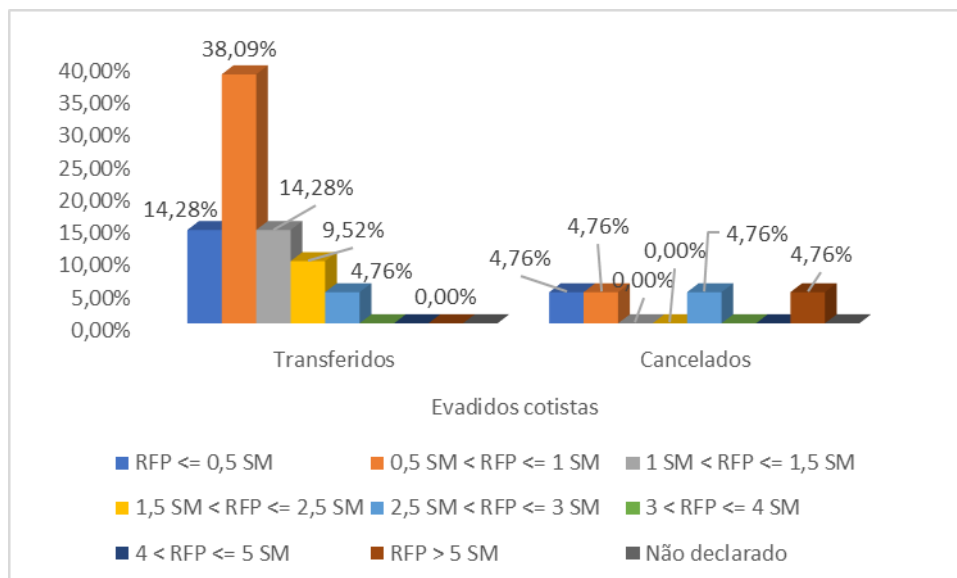


Figura 17 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2016.

Fonte: O autor (2020).

É possível perceber na Figura 18 que entre os alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária pela ampla concorrência no ano de 2017, a maioria evadiu-se por motivo de transferência para outra instituição. Entre estes, a maioria foi verificada entre as rendas familiares per capita menor que 0,5 salário e entre 0,5 e 1 salário com 23,07% em ambos.

Quanto aos alunos cancelados, observa-se que entre os de ampla concorrência, a maioria que se evadiu (7,69%) pertence a famílias cuja renda per capita está entre menor que 0,5 e entre 0,5 e 1 RFP. É possível perceber que os alunos cuja renda per capita familiar os classificariam como cotistas optaram por vagas de ampla concorrência, motivado pela facilidade de ingresso no Ifes. No entanto, uma vez selecionados, esses alunos acabaram por optar pela transferência, incentivado pela distância do *Campus* comparativamente a cidade de Colatina.

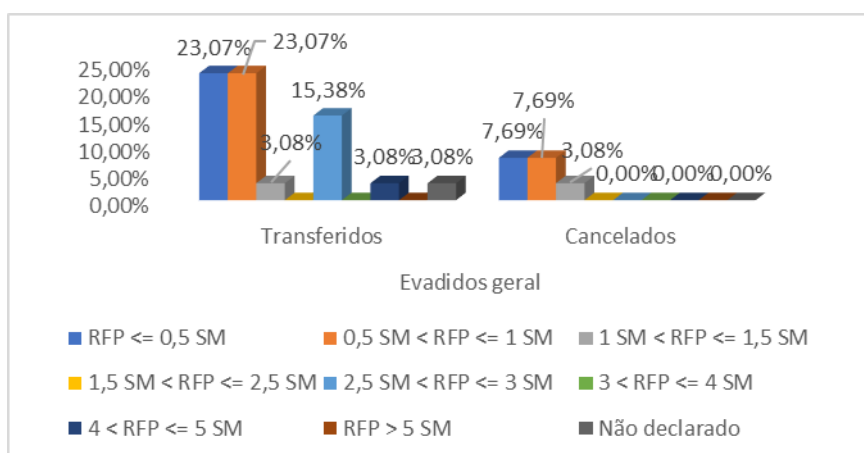


Figura 18 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2017.

Fonte: O autor (2020).

Pode-se notar, na Figura 19, que entre os cotistas que ingressaram no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2017, a maioria evadiu-se devido a transferência para outra instituição.

Entre estes, a maior parte (37,93%) pertencem a famílias que possui renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo.

Quanto aos alunos cancelados, vê-se que onde a RFP é menor que 0,5 salário mínimo, houve um maior número de discentes evadidos por cancelamento da matrícula (13,79%). Com a obtenção de uma renda inferior ou similar a meio salário mínimo per capita, a necessidade de deslocar parte do escasso recurso financeiro da família para o deslocamento do aluno até o Ifes *Campus* Itapina, pode contribuir negativamente para a permanência desse aluno no Curso Técnico em Agropecuária, fazendo com que o mesmo recorra à transferência.

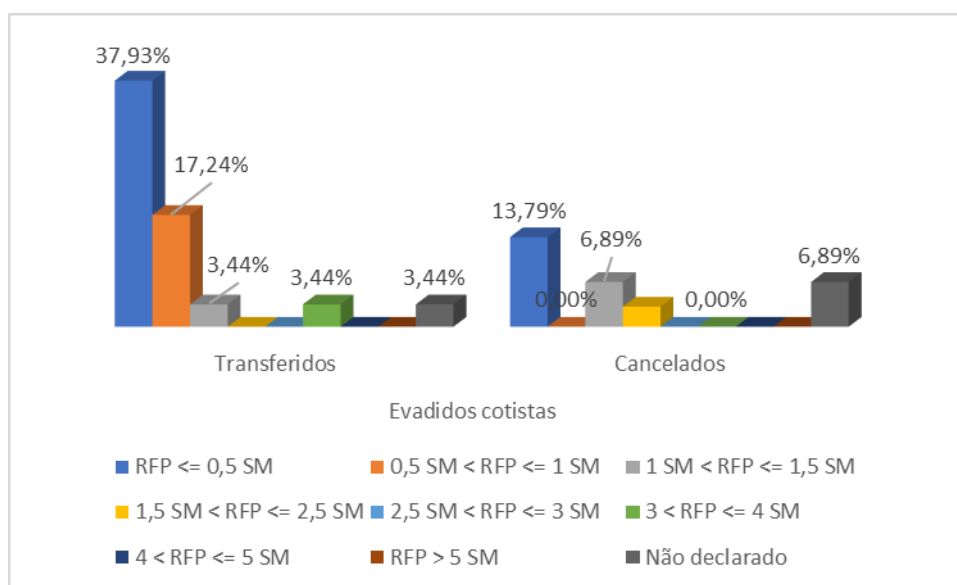


Figura 19 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2017.

Fonte: O autor (2020).

Pode-se notar, na Figura 20, que entre os alunos egressos pela ampla concorrência no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2018, a maioria evadiu-se devido à transferência para outra instituição. Entre estes, a maior parte (40,00%) pertencem a famílias que possui renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo.

Quanto aos alunos cancelados, vê-se que onde a RFP é menor que 0,5 salário mínimo e aonde o salário não foi declarado, houve um maior número de discentes evadidos por cancelamento da matrícula (6,00%), respectivamente. Novamente, é possível observar que os alunos com renda familiar per capita inferior a meio salário optaram para a transferência para outras unidades de ensino. Nota-se que a proporção de 40% entre aqueles com renda menor ou igual a 0,5 salário mínimo de RFP é um valor alto, destacando-se entre as outras faixas de renda.

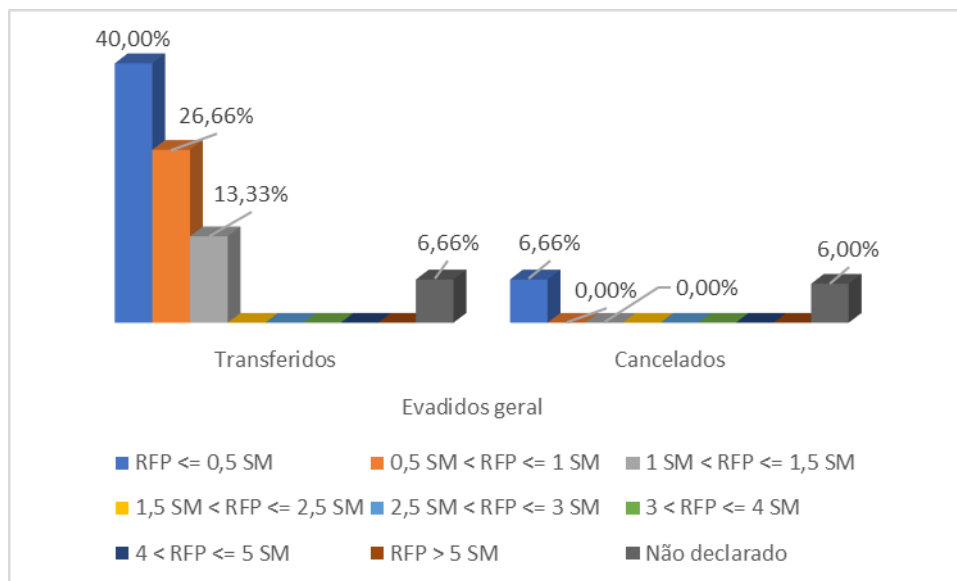


Figura 20 – Proporção de alunos de ampla concorrência evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2018.

Fonte: O autor (2020).

Pode-se notar na Figura 21 que entre os cotistas que ingressaram no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2018, a maioria evadiu-se devido à transferência para outra instituição. Entre estes, a maior parte (41,47%) pertencem a famílias que possui renda familiar per capita de meio salário mínimo.

Quanto aos alunos cancelados, vê-se que não houve diferença percentual entre aqueles onde a renda familiar encontra-se entre RFP menor ou igual a 0,5; 0,5 e 1; entre 1,5 e 2,5 e maior que 5 salários mínimos, todos com 5,88%. Nota-se que assim como foi encontrado nos dados obtidos entre os alunos cuja matrícula se deu pela ampla concorrência, os discentes com RFP menor ou igual a meio salário são os que mais optam pela troca de instituição de ensino em 2018.

A repetição desse resultado permite uma reflexão, que é a seguinte: será que somente o aumento do número de vagas do curso Técnico em Agropecuária para alunos pertencente à classe socioeconômica menos privilegiada, incluídos, portanto, como cotistas, é suficiente para proporcionar a inclusão desse aluno numa educação de qualidade? Pelos resultados obtidos, vê-se que não. Portanto, é necessária uma melhor investigação sobre esse problema.

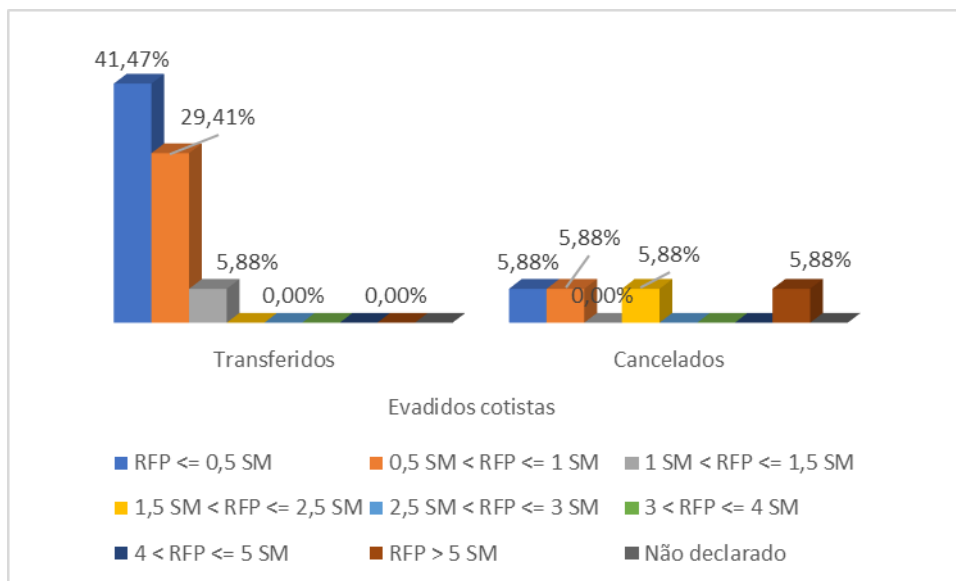


Figura 21 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2018.

Fonte: O autor (2020).

Observa-se na Figura 22 que, entre os alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária por meio da ampla concorrência no ano de 2019, a maior parte evadiu-se devido à transferência para outra instituição. Entre estes, a maioria está dividida entre duas classes de renda familiar per capita com 30,00% com RFP menor que 0,5 e entre 1 e 1,5.

Quanto aos alunos cancelados que entraram por ampla concorrência, observa-se que a maioria que se evadiu (20,00%) pertence à família cuja renda per capita está entre 1 e 1,5 RFP salários mínimos. Entretanto, observou-se no ano de 2018, os alunos evadidos por transferência ou cancelados variaram pouco quanto à classificação per capita de renda familiar.

Dessa forma, ressalta-se que os discentes que pertencem às camadas mais pobres da sociedade tinham no Ifes *Campus* Itapina o desejo de se qualificar profissionalmente para posteriormente ingressar no mercado de trabalho ou numa instituição de ensino superior. A pouca variação na renda e a concentração de evadidos entre os mais pobres mostra que algum fator ligado à renda pode explicar a prevalência de evasão dessa classe.

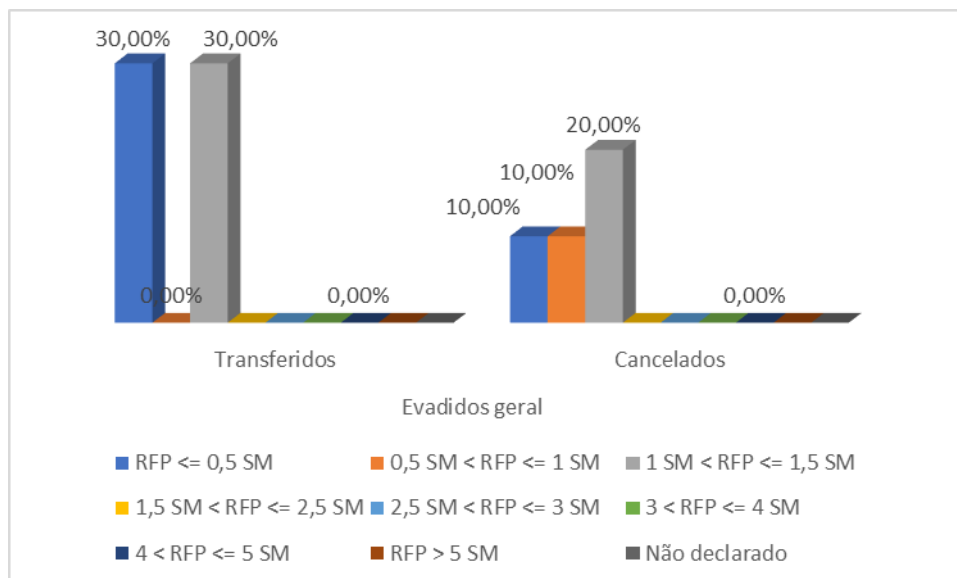


Figura 22 – Proporção de alunos não cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina em 2018.

Fonte: O autor (2020).

Percebe-se pela Figura 23 que entre os cotistas que ingressaram no Ifes *Campus* Itapina no ano de 2019, a maioria evadiu-se devido à transferência para outra instituição. Por sua vez, quando se analisa a renda familiar dos alunos transferidos, a maior parte recebe menos de 0,5 salário mínimo.

Quanto aos alunos cancelados, vê-se que onde a RFP é menor que 0,5 salário mínimo, houve um maior número de discentes evadidos por cancelamento da matrícula (10,00%). É importante que se analise se há presença de outros fatores sem ser aqueles vinculados à renda que contribui para a maior evasão dos alunos cotistas na faixa menor ou igual a 0,5 RFP, tendo em vista que no presente trabalho não foi detectado. Nesse sentido, Krawczyk (2009, p. 9) afirma que:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009, p. 9).

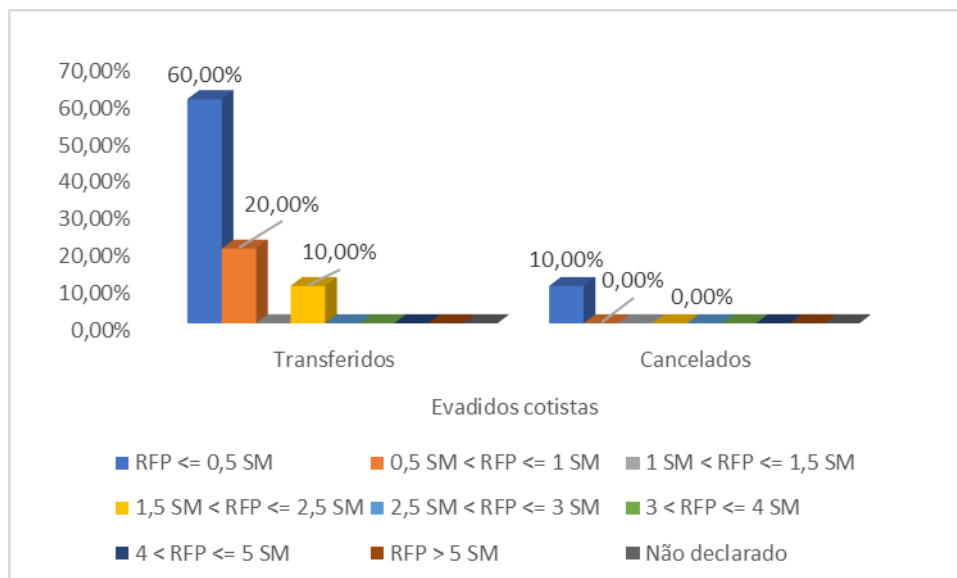


Figura 23 – Proporção de alunos cotistas evadidos do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus Itapina* em 2019. Fonte: O autor (2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação está entre os atributos que caracterizam a maioria dos países com elevado desenvolvimento socioeconômico, tanto em oferta de vagas como em qualidade, pública ou privada, estando disponível aos seus habitantes por meio de um sistema de ensino universal. Nesse sentido, vê-se que o Brasil começou a proporcionar o acesso à educação de qualidade para os menos favorecidos de sua população somente após a implementação da política de cotas, passando então a atender homens e mulheres, índios, negros, pobres e com uma formação escolar precária.

A mais cristalina demonstração de falta de conhecimento educacional dos brasileiros tem se manifestado atualmente durante a Pandemia de Covid-19. Uma quantidade imensa de *fakenews*⁵ é reproduzida diariamente, por pessoas de todas as classes sociais e entre todos os níveis de formação escolar, expondo informações e fatos que são absurdos ao olhar, demonstrando uma falta de pensamento reflexivo sobre a realidade observada. Essa ausência de reflexão crítica, que deveria ser o legado de qualquer processo educativo, tornou-se prejudicial à sociedade brasileira no momento atual.

Até 1800, a Coroa Portuguesa restringia qualquer forma de ensino que possibilitasse uma ascensão social de indivíduos das classes menos favorecidas, de modo que o conhecimento gerado apenas reproduzia o que a classe mais rica da colônia determinava como sua necessidade. Vê-se, portanto, que a educação estava limitada a atender a uma certa demanda de consumidores privilegiados, que por sua vez, não se preocupava com a vida dos menos favorecidos (TRASSI, 2017).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, surge de modo urgente a necessidade de se montar uma estrutura educacional capaz de atender a esta nova demanda, mais qualificada, para atender a realeza. Essa exigência, devido a sua complexidade, obrigou as elites a abrirem escolas no país. Porém, a criação de unidades de ensino não ocorreu para formar indivíduos pensantes e críticos, mas sim qualificar melhor uma mão de obra escassa na então colônia portuguesa.

Após a independência brasileira do domínio de Portugal, o Governo instalado no país, ao invés de estimular a construção de escolas e a ampliação de vagas para que a população pudesse se qualificar, ampliando entre as classes sociais existentes o acesso à educação, fez exatamente o que a política da Coroa Portuguesa indicava para suas colônias: limitar o acesso à escolarização ou, quando disponível, que fosse limitada a formar mão-de-obra de baixa qualidade, enquanto os filhos dos ricos senhores ocupavam os melhores postos de trabalho.

Ao se analisar esse breve histórico, percebe-se como o Brasil necessitava de uma forma de ensino que fosse de qualidade e que permitisse a inserção de toda a população, independentemente de sua condição social. Nesse contexto, a criação das escolas federais foi o primeiro passo de destaque em direção à universalização do ensino.

A criação da Escola de Aprendizes Artífices a partir de 1909 possibilitou o acesso maior de indivíduos num sistema escolar mais qualificado do que o existente na maioria dos Estados na época. No entanto, devido à pouca quantidade existente, a sua oferta de vagas acabava por limitar-se quase que exclusivamente aos moradores das capitais. Destaca-se, no entanto, que a sua padronização foi o maior ganho para a educação, já que estabeleceu as bases de compartilhamento organizacional que o Ifes possui até os dias atuais.

Fazendo um recorte no tempo, chega-se ao Ifes atual. Universalizado, presente no estado do Espírito Santo com 21 *Campi*, apoiado numa legislação que permite o acesso de

⁵*Fake news* é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais. O que é fake-news? Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>>. Acesso: 06 jan. 2021.

alunos provenientes das camadas mais pobres da sociedade. Atualmente, pode-se inferir que, embora a desigualdade histórica promovida na educação e suas repercussões na sociedade brasileira não tenham sido sanadas, um grande avanço foi dado, fato que permite passar a reflexão seguinte, que é a permanência desse aluno pobre na escola.

A análise da permanência do aluno na escola é multifatorial. O abandono escolar é a conjugação de várias dimensões de ordem social, cultural, econômica e, principalmente política. Assim, o abandono escolar não pode ser analisado de forma isolada, pois as dimensões culturais, econômicas e sociais, entre outras, influenciam na decisão de abandono escolar.

Neves (2007) aponta que esse problema continua sendo visto como um fato isolado e psicológico, ou seja, como consequência de um problema individual próprio da criança ou do jovem que fracassa. Entretanto, de acordo com o autor, a explicação de que a evasão escolar e a repetência são causadas por problemas individuais, não se consegue esclarecer porque isso continua acontecendo em grande escala, com um número significativo de jovens oriundos de classes menos favorecidas economicamente.

A análise fria dos dados não mostra à Instituição questões relacionadas às dificuldades dos próprios alunos, como a falta de condição, preparo e formação do professor para atender às necessidades dos estudantes. Seja desde o domínio do conteúdo ao fato de o estudante apresentar dificuldade de compreensão em certo conteúdo, necessitando de um acompanhamento especializado por parte do docente e equipe pedagógica.

Historicamente, sabe-se que as crianças e os jovens pobres são os que mais repetem e abandonam a escola. Em oposição a essa população, há outros grupos sociais para os quais o ingresso numa escola de qualidade e cursar o ensino médio é algo natural porque reproduz o modo de vida das pessoas que vivem em seu meio. Essa busca pela formação tem como finalidade a obtenção de uma recompensa, que seria a conquista de uma estabilidade financeira por meio de um emprego ou a construção de um *networking* e conhecimento que permita que se torne um profissional liberal.

Por outro lado, quando um jovem pobre ingressa no ensino médio, seu grupo social apenas reforça, na maioria das vezes, que a permanência na escola é difícil, que as pessoas conseguem sobreviver sem uma formação específica. A falta de capital cultural por parte do grupo social em que vive e a experiência familiar muitas vezes minam a permanência desse aluno na escola. Assim, a falta de cobrança quanto à presença, notas e compromisso com o processo escolar por parte da família, algumas vezes, deve ser recompensada pela motivação por parte da escola, assim como a questão do auxílio estudantil para que o aluno carente possa se manter estudando.

A evasão escolar não é um problema apenas intraescolar, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país. Constitui-se, também, um problema social, pois se trata de uma parcela jovem da população, que se encontra à parte dos bens sociais disponíveis e necessários ao desenvolvimento cognitivo intelectual. Ademais, em muitos casos, encontram-se fora do mercado de trabalho, por não atenderem às exigências sociais, cada vez mais integrada à globalização e à qualificação profissional.

A evasão escolar é um grave problema social que afeta todo o Brasil, principalmente os alunos do Ensino Médio. E não são poucas as causas para esse preocupante fenômeno educacional, que prejudica em muito a vida dos alunos evadidos e também o progresso do país como um todo.

Existe a necessidade de o jovem carente trabalhar, a incapacidade de aliar trabalho e estudo, a distância da escola associada à falta de transporte escolar, especialmente nas áreas rurais.

Diante de uma realidade nacional com um percentual tão elevado de casos de evasão, e ora analisando o caso específico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do *Campus*

de Ibatiba, no Espírito Santo, chegou-se ao questionamento se há luz no fim do túnel para esse problema, se é possível manter esses alunos na escola.

Felizmente não faltam exemplos no país de quem foi capaz de mudar esse jogo. Especificamente quanto ao caso do *Campus* de Ibatiba, onde se vislumbra o alicerce para essa mudança, uma vez que há entendimento dos profissionais da área técnico-administrativa e do corpo docente sobre os pontos básicos que estruturam essa solução.

Os gestores de ensino e professores entendem que a oferta de melhores condições aos alunos, como auxílio financeiro, hospedagem e alimentação, aliada à estruturação de uma equipe que acompanhe de perto esses alunos, a fim de evitar uma série de fatores desmotivantes, entre eles o *bullying*, são pontos essenciais para se conquistar a queda nos percentuais de evasão escolar.

As reflexões sobre a educação brasileira estão presentes nas políticas públicas educacionais. As dificuldades de acesso e permanência na educação básica são desafios dentro do sistema educacional brasileiro. Nossa legislação determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional, conforme a Lei das Diretrizes e Bases, da Educação Brasileira – Lei 9.394/96, nos diz em seu artigo segundo, que “[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de Liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, para investigar como que tem se dado o acesso à educação de indivíduos pertencentes às classes mais pobres da população, este trabalho buscou perceber questões relativas à permanência de alunos cotistas e não cotistas do curso Técnico em Agropecuária do Ifes *Campus* Itapina. Recorrendo-se primeiramente a uma pesquisa bibliográfica, a fim de realizar uma compreensão histórica de todo o processo de ensino, evidenciando os impactos sociais e econômicos que o acesso à educação reflete na estratificação da sociedade. Posteriormente, por meio das informações eletrônicas fornecidas pelos estudantes no momento da matrícula foi possível traçar o perfil socioeconômico desses alunos, sendo possível analisar o acesso às cotas sociais numa análise ano a ano, entre 2016 e 2019.

Os dados permitiram concluir que, mesmo após a criação de Lei de Cotas em 2012, levaram-se alguns anos até que a quantidade de alunos cotistas se tornasse igual à quantidade de alunos que ingressaram no curso pela ampla concorrência. Nesse sentido, vê-se que no ano de 2016, 2017 e 2018, a quantidade de alunos não cotistas na instituição era superior a 50%, mesmo sendo garantido por Lei a destinação da metade das vagas para os alunos mais pobres.

Vale destacar que, essa menor percentagem de alunos cotistas comparativamente àqueles que optaram pela ampla concorrência pode refletir vários aspectos no que se refere à inserção do aluno pobre no curso Técnico em Agropecuária, inclusive, o fato de que os alunos pertencentes às classes menos favorecidas, com receio da disputa, terem optado por tentar uma vaga junto aos alunos não cotistas. Se o fato de se preocuparem com a concorrência faz com que alunos cotistas disputem vagas na condição de não cotista pode refletir a necessidade de aumentar o número de vagas do curso de um modo geral, o que ocasionaria um crescimento na oferta de vagas para alunos mais pobres.

No entanto, destaca-se que em 2019 a proporção de alunos cotistas superou a quantidade de alunos não cotistas, demonstrando que o acesso dos alunos pertencentes a classe social menos privilegiada não era, ao menos até essa data, um fator limitante quanto ao ingresso numa instituição de ensino de qualidade. Dessa forma, compreender os fatores ou indicadores que levam os alunos a evadirem-se torna-se uma importante ferramenta para futuras políticas afirmativas.

Este trabalho também permitiu concluir que os alunos cotistas não apresentaram dificuldades em lidar com os conteúdos e exigências do Ifes *Campus* Itapina no que se refere

a grade curricular do curso Técnico em Agropecuária. Embora os alunos cotistas tenham como origem estudantil a frequência em escolas públicas Estaduais ou Municipais, que normalmente são associadas à baixa qualidade de ensino devido à pouca relevância que é dada a educação na esfera política, viu-se que os discentes assimilaram os conteúdos ministrados, de modo que sua permanência no curso foi superior à evasão, de modo que dentro do período analisado (2016-2019) o número de cotistas remanescentes foi superior àqueles que ingressaram neste período.

Quanto ao uso da política afirmativa para ingresso no Ifes *Campus* Itapina, entre os anos de 2016 a 2019, pode-se constatar que as cotas sociais atenderam à demanda dos alunos cotistas de modo destacado em 2019, superando inclusive a quantidade de alunos que ingressaram no curso optando pela ampla concorrência. Em 2017, o total de vagas disponibilizadas para os discentes foi igualmente distribuída, atendendo à demanda de 50% prevista na Lei 12.711/2012 para cotistas e não cotistas.

No ano de 2018, a entrada de alunos apresentou um maior número de ingressantes entre aqueles que optaram pela ampla concorrência. Um olhar desatento por sugerir que nesse ano poucos alunos pertencentes às camadas mais pobres da sociedade tentaram uma vaga no curso Técnico em Agropecuária. E de fato isso pode ser uma resposta. No entanto, pode-se também supor que esse resultado se deu com o receio dos estudantes encontrarem uma disputa maior entre os cotistas, fazendo com que alunos com perfil social de cotistas tentassem entre aqueles que tentaram o processo seletivo na ampla concorrência. Em 2019, viu-se novamente o efeito da busca equilibrada por vagas no Ifes *Campus* Itapina para o curso Técnico em Agropecuária, obtendo a ampla concorrência bem como as cotas sociais 50% das vagas. Pode-se supor, portanto, quando se trata do ingresso de alunos no curso Técnico em Agropecuária que há um equilíbrio no acesso as vagas destinadas aos alunos que disputam o acesso via cota social.

Quanto aos dados socioeconômicos dos entrevistados, foi possível constatar que o principal motivo de evasão entre os alunos cotistas e não cotistas no período entre 2016 e 2019 foi a transferência. Um olhar mais atento nestes dados permite verificar que, independentemente do tipo de acesso que o aluno teve ao curso de Técnico Agrícola do Ifes *Campus* Itapina, a faixa de renda dos alunos transferidos é de renda familiar menor ou igual a meio (0,5) salário mínimo per capita a um e meio (1,5) salários mínimos per capita. Diante desse quadro, pode-se supor que estes estudantes optaram por uma ou outra forma de ingresso baseado na possibilidade de serem selecionados, ou seja, tentaram a vaga que imaginam ser menos competitiva. No entanto, para que a evasão por transferência tenha ocorrido em uma frequência maior que o cancelamento (reprovação por nota ou abandono do curso), pode-se também supor que os alunos procuraram uma escola mais perto de sua residência, considerando que o *Campus* Itapina fica a 15 km de distância da cidade mais próxima ou uma não adaptação ao método de ensino e exigências para aprovação no curso fizeram-nos optar por outra instituição. Também não pode ser descartada a possibilidade de que esses discentes optaram por outro curso ou Ifes, saindo de Itapina.

Mesmo com um arcabouço legal em torno do assunto, observa-se que a educação ainda não conseguiu atingir plenamente toda a população brasileira. Assim como, existem alguns que têm acesso, a conclusão dos estudos ainda é algo distante. Desenvolver meios de prevenção à evasão escolar, não é uma tarefa fácil. É algo que deve ser analisado, planejado e executado, ouvindo ambas as partes, com respeito e orientação psicológica, tornando-se um desafio para gestores educacionais.

Trata-se de uma política com respostas a longo prazo: 5, 10, 15 anos. Fato este que torna o assunto ainda mais delicado, pois os políticos, muitas vezes, preferem políticas imediatistas, que lhe renderão votos em possíveis reeleições. E, a execução de programas educacionais está longe de atingir esse objetivo.

Dentre as propostas para a retenção dos alunos, do Curso técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Itapina, está a intensificação ao reforço escolar, que já vem sendo efetivado, e se apresenta como o mais preeminente. Ademais, é importante que a instituição promova a capacitação dos professores, para aulas mais dinâmicas e com didáticas inclusivas, aos que possuem maior grau de dificuldade no aprendizado.

Ressalta-se, também, a importância, no bimestre inicial, ao nivelamento dos conteúdos, mesmo que ocorra um atraso na matéria curricular, pois a defasagem de conhecimento é um impeditivo à compreensão de novas disciplinas. Podendo serem criadas aulas extras curriculares, visando o nivelamento educacional.

Portanto, de posse dos dados levantados e analisados, constatou-se que os alunos pertencentes a famílias que apresentam condições socioeconômicas inferiores a 1,5 salários mínimos per capita tem recorrido a essa ação afirmativa para ingressarem no curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Itapina. Além disso, esses alunos, mesmo egressos de escolas públicas municipais ou estaduais, tem conseguido permanecer na instituição de ensino, em sua maioria. Quando se evadem desses institutos, a maioria se dá por transferência, não por reprovação.

Assim, é possível perceber que a presente pesquisa atingiu seu objetivo, sendo possível perceber que a cota social é uma importante ferramenta de inclusão social, uma vez que permite o ingresso de alunos das classes menos favorecidas a uma instituição reconhecidamente de qualidade. Além disso, percebe-se que a questão do acesso é o principal fator limitante quanto à presença de pobres, mulheres, índios e negros nessas instituições, já que o domínio do conteúdo e a sua posterior aprovação ficou evidente na interpretação dos dados.

Diante dos resultados obtidos, espera-se que o Ifes e de modo específico o *Campus* Itapina sejam capazes de utilizar as informações expostas, a fim de contribuir na construção de uma política de enfrentamento à evasão escolar.

Como sugestão para futuras pesquisas, indica-se analisar a forma de locomoção que os alunos ao Ifes *Campus* Itapina utilizam para chegar à instituição e seus respectivos custos e se há influência quanto ao sexo do aluno na evasão escolar. A amplitude da assistência estudantil e sua influência sobre a evasão escolar de estudantes pertencentes às classes menos favorecidas também merecem atenção quanto a seu potencial como pesquisa. Essas investigações associadas a outras estabelecidas por outros pesquisadores podem ajudar a responder algumas questões que impactam sobre a permanência do discente no curso Técnico em Agropecuária.

5 REFERÊNCIAS

ALKMIM, M. R. G. **O perfil do aluno cotista negro do IFNMG Campus Januária no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação).** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

ALMEIDA, G. O. DE. **O perfil, as áreas de atuação e competências de licenciados egressos do Curso de Licenciatura em Geografia do IFES-Campus Nova Venécia-ES.** Nova Venécia, ES: IFES, 2019.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico.** São Paulo, Atlas, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Presses Universitaires de France, 1977. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W., GASKELL, G., ALLUN, N. C., Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões, In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social.** Revista Pensamento & Realidade. Ano XV, v. 27 n. 2, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18/11/2020.

BRASIL. **Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crea nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/LEIS/1930949/L0378.htm#:~:text=nas%20suas%20actividades.,Art.,Estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro%3B&text=Art.,5%C2%BA%20Os%20org%C3%A3os>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado: 10 mar. 2013. Disponível: <Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 02 out. 2020.

BROTTO, C. V. P. **O Processo de Expansão do IFES: Democracia, Participação e Função Social. Dissertação (Mestrado em Educação).** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação: Vitória, 2013, 221f.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CASTRO, M. H. G. DE. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, [São Paulo]; v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000.

CAVALCANTI, I. T. DO N.; ANDRADE, C. S. M.; TIRYAKI, G. F.; COSTA, L. C. C. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar. 2019.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

COSTA, P. L. DE.; MARINHO, R. J. DE A. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: Gaudêncio Frigotto (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.** 2 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

GARCIA, A. DE C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. DE; CASTILHO, M. A. DE. **Educação profissional no Brasil: origem e trajetória.** Revista Vozes dos Vales, n. 13, ano VII, mai., 2018.

GIL, A. A. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, L. C. G. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Vértices**, ano 5, n. 3 Set/Dez. 2003.
- GOMES, V. S. **O impacto das políticas de cotas no ensino superior brasileiro: uma análise a partir do ENADE para os cursos de engenharia nos anos de 2008, 2011 e 2014**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.
- GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, n. 2, Maio/Agosto de 2017, p. 183-193.
- GUEDES, T. A., MARTINS, A. B. T., ACORSI, C. R. L., JANEIRO, V. (2005). Estatística descritiva. In T. A. Guedes, A. B. T. Martins, C. R. L. Acorsi, V. Janeiro (Eds.), **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: Comunicação IBGE, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>>. Acesso em 18/11/2020.
- IFES CAMPUS ITAPINA. **Campus Itapina publica edital para a Política de Assistência Estudantil em 2019**. 2019. Disponível em:<<https://itapina.ifes.edu.br/index.php/noticias/16809-campus-itapina-publica-edital-para-a-politica-de-assistencia-estudantil-em-2019>>. Acesso em: 02 out. 2020.
- IFES CAMPUS ITAPINA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio**. 2016. Disponível em:<https://itapina.ifes.edu.br/images/stories/Cursos_tecnicos/Projetos_cursos/PCTecnico_AgpS_Itapina.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO. IFES. **Missão, visão e princípios norteadores**. 2020. Disponível em:< <http://www.ifs.edu.br/institucional/missao-visao-e-principios-norteadores>>. Acesso em: 02 out. 2020.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Cad. Pesqui. vol.41 no.144 São Paulo Sept./Dec. 2011.
- MAGALHÃES, J. DE C. **Gestão da Política de Cotas em Instituições Federais de Ensino Superior: Estudo na Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Universidade Federal de Goiás, Aparecida De Goiânia, 2019.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, F. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F.; NASCIMENTO, F. L. S.Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **HOLOS**, ano 34, vol. 04, 2018.

MENEZES, E. T. **Reforma Capanema**. 2001. Disponível em:<<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. DE S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campus Itapina: institucional**. 2019. Disponível em:<<https://itapina.ifes.edu.br/index.php/institucional?showall=1>>. Acesso em: 02 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Federal de Ensino**. 2020. Disponível em:<<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>>. Acesso em: 02 out. 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

MUNANGA, K., O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. SP: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, M. F. DE. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011, 72 p.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, N. M. DE; STRASSBURG, U.; PIFFER, M. Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, UNIOESTE/MCR, v.17, n. 32, 2017.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008.

PAIVA, J. M. DE. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 43-59.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. DE O. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.76-95, jan./jun. 2012.

PISCINO, M. R. P. **Teoria da ação afirmativa**. UniFMU, São Paulo, 2006.

PRADO, Rosemeiry de Castro. **Do engenheiro ao licenciado: os concursos à cátedra do Colégio Pedro II e as modificações do saber do professor de matemática do ensino secundário**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC/SP. São Paulo, 2003.

PUTON, R. **Inconsistências no sistema acadêmico do IFES e qualidade da informação: análise de usuários e relatórios da aplicação Registro Escolar**. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão Pública). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Vitória, 2019, 110 f.

RIBEIRO, M. A. R.; RISSO, S. R. A política de cotas no ensino médio profissionalizante: o desempenho escolar dos cotistas do campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense (2016-2018). **43º Encontro Anual da Anpocs. Relações raciais: desigualdades, identidade e políticas públicas.** 2018. Disponível em:<<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/43-encontro-anual-da-anpocs/st-11/st36-2/11835-a-politica-de-cotas-no-ensino-medio-profissionalizante-o-desempenho-escolar-dos-cotistas-do-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense-2016-2018?path=43-encontro-anual-da-anpocs/st-11/st36-2>>. Acesso em: 02 out. 2020.

ROCHA, José Lourenço da. **A Matemática do curso secundário na Reforma Francisco Campos.** Dissertação (Mestrado em Matemática). PUC/ RJ. Rio de Janeiro, 2001.

ROMANELLI, O. DE O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANDER, R. H. A systemica nalysis of affirmative action in American law schools. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 57, n. 367, p. 57-367, nov. 2004.

SAVIANI, D. **O legado Educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, A. C. R. de. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade:** orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 2. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, P. J. DA; ROMANOWSKI, J. P. Os Institutos Federais no Brasil: da Educação Profissional à Formação de Professores. **XIII EDUCRE - Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2017.

SOUZA, S. C. S. O curso fundamental da Reforma Francisco Campos: um olhar sob as instruções pedagógicas do programa de matemática de 1931. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 325-118, jun2012.

SOWELL, T. **Affirmative action around the world: anempiricalstudy.** New Haven: Yale University Press, 2004.

TRASSI, M. D. DOS S. S. Em Questão a Elaboração da Proposta Curricular: idas e vindas. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Em Discussão o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional.** Vitória, ES: Gráfica e Encadernadora Sodrê Ltda. 2010.