

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

FRANCIELI MARCHESAN

**AÇÃO AFIRMATIVA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: UMA
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA IMPLEMENTADA PELO
CAMPUS CONCÓRDIA/IFC PARA ACESSO AO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2018

FRANCIELI MARCHESAN

**AÇÃO AFIRMATIVA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: UMA
AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA IMPLEMENTADA PELO
CAMPUS CONCÓRDIA/IFC PARA ACESSO AO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública, do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M316a Marchesan, Francieli
2018 Ação afirmativa para a agricultura familiar : uma avaliação da política pública implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC para acesso ao curso Técnico em Agropecuária / Francieli Marchesan.-- 2018.
167 f.: il.; 30 cm.

Disponível também via World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional, Curitiba, 2018.

Bibliografia: f. 149-163.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Política governamental - Concórdia (SC). 2. Ensino técnico. 3. Agricultura familiar. 4. Inclusão escolar. 5. Integração social. 6. Programas de ação afirmativa na educação. 7. Igualdade na educação. 8. Educação e Estado. 9. Efetividade. 10. Política pública – Avaliação. 11. Administração pública - Dissertações. I. Oliveira, Oséias Santos de, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 352



TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº

009

A Dissertação de Mestrado intitulada:

Ação Afirmativa para a Agricultura Familiar: Uma avaliação da Política Pública Implementada pelo Campus Concórdia/IFC para Acesso ao Curso Técnico em Agropecuária defendida em sessão pública pelo candidato:

Nome do Candidato: Francieli Marchesan

Instituição/Campus: Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba

no dia 04 de Outubro de 2018,
foi julgada APROVADA para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública, eixo de pesquisa - Políticas Públicas: formulação e gestão.

Banca Examinadora:

Componentes da Banca (Nomes)			Instituição / Campus
Prof. Dr.	Oséias Santos de Oliveira	Presidente	UTFPR - Curitiba
Prof(a). Dr(a).	Hilda Alberton de Carvalho	Membro 1	UTFPR - Curitiba
Prof(a). Dr(a).	Vanessa Ishikawa Rasoto	Membro 2	UTFPR - Curitiba
Prof(a). Dr(a).	Clarice Zientarski	Membro 3	Universidade Federal do Ceará

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 23 de outubro de 2018.

Prof^a. Rosângela de F. Stankowitz, Dr^a.
Coordenadora do PROFIAP-UTFPR

Assinatura e Carimbo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, o professor Doutor Oséias Santos de Oliveira, pela imensa contribuição prestada, pela sua disponibilidade, atenção, paciência e incentivo e, principalmente, por sempre clarear as minhas ideias, com seu vasto conhecimento, além de fazer o difícil parecer muito fácil. Aqui lhe exprimo a minha mais sincera gratidão.

A todos os colegas do Instituto Federal Catarinense que me auxiliaram de alguma forma na realização desta pesquisa, especialmente ao Diretor-Geral do *Campus* Concórdia, o Prof. Nelson Geraldo Golinsk, que autorizou a sua realização, e ao Diretor de Desenvolvimento Educacional do *Campus* Concórdia, o Prof. Fábio André Negri Balbo, que não mediu esforços para me ajudar na coleta de dados. Muito obrigada.

Desejo igualmente agradecer aos meus colegas do Profiap, que, além de me acolherem muito bem em Curitiba, sempre me ajudaram quando precisei, e, às minhas amigas Karen, Lupércia, Priscila e Silvete que me incentivaram muito e não desistiram de mim, mesmo eu tendo me ausentado em muitas situações. Vocês são muito importantes na minha vida.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à minha família por todo apoio e carinho que sempre me dedicaram, e ao meu marido Ederson, por acreditar em mim mais do que eu mesma. Amo vocês.

RESUMO

MARCHESAN, Francieli. **Ação Afirmativa para a Agricultura Familiar**: uma avaliação da política pública implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC para acesso ao curso Técnico em Agropecuária. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

RESUMO: Nas últimas décadas, vivenciou-se a ampliação considerável de políticas públicas implementadas no Brasil, as quais visam, principalmente, a conquista de direitos, a redução das desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de vida da população. Muitas dessas políticas voltam-se à educação, por esta área ser considerada fundamental para o desenvolvimento socioeconômico, bem como, pela constatação de que as desigualdades educacionais correspondem às desigualdades de renda e de condições de vida de uma nação. Contudo, independentemente da área a que se referem, todas as políticas públicas precisam passar pela etapa da avaliação, tendo em vista ser esse o instrumento que permite a melhor gestão dos programas implementados, otimizando os recursos públicos aplicados, controlando as ações governamentais realizadas e divulgando seus resultados à sociedade. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva analisar a política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada pelo *Campus* Concórdia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, a partir de uma perspectiva de inclusão social e educacional. Para tanto, realiza-se uma abordagem teórica sobre a temática das políticas públicas, suas diferentes tipologias e ciclo, políticas públicas sociais, dentre elas as educacionais, e um levantamento sobre a instituição, curso e política adotada, objetos deste estudo. A metodologia utilizada se pauta em uma pesquisa quali-quantitativa, por meio de um estudo de caso institucional, utilizando-se como instrumentos para coleta a análise documental. Como resultado, verificou-se que a política desenvolvida pode ser considerada, de modo geral, efetiva por interferir positivamente na realidade da população atingida, porém não eficiente e nem eficaz, por apresentar resultados que podem ser considerados aquém dos possíveis. Ressalta-se, contudo, a importância da implementação de políticas voltadas ao atendimento das necessidades da sociedade, levando em consideração que, mesmo que a ação afirmativa para a agricultura familiar tenha apresentado resultados menos significativos, ainda assim, ela é positiva e representa uma medida fundamental para fins de inclusão social e educacional de estudantes provenientes da atividade agrícola, necessitando apenas ajustes para seu aperfeiçoamento.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Ações Afirmativas/Cotas. Agricultura Familiar. Avaliação de Efetividade/Eficiência/Eficácia. Inclusão Sócio Educacional.

ABSTRACT

MARCHESAN, Francieli. **Affirmative Action for Family Agriculture**: an evaluation of the public policy implemented by the Concordia/IFC Campus for access to the Technical Course on Agropecuaria. 2018. 166 p. Dissertation (Professional Master Degree in Public Administration) Professional Master's Program in Public Administration in National Network - PROFIAP - Federal University of Technology - Paraná. Curitiba, 2018.

ABSTRACT: In the last decades, there has been a considerable expansion of public policies implemented in Brazil, which aim mainly at the conquest of rights, the reduction of social inequalities and the improvement of the quality of life of the population. Many of these policies turn to education, because this area is considered fundamental to socioeconomic development, as well as the finding that educational inequalities correspond to the income inequalities and living conditions of a nation. However, regardless of the area to which they refer, all public policies must pass through the evaluation stage, since this is the instrument that allows better management of implemented programs, optimizing public resources applied, controlling government actions carried out and disseminating results to society. In this sense, the present work aims to analyze the public affirmative action policy for family agriculture implemented by the Campus Concordia of the Federal Institute of Education, Science and Technology Catarinense, to access the Technical Course in Agriculture, from a perspective of social inclusion and educational. In order to do so, a theoretical approach on public policies, its different typologies and cycle, public social policies, among them the educational ones, and a survey on the institution, course and adopted policy, objects of this study are carried out. The methodology used is based on a qualitative-quantitative research, through an institutional case study, using as instruments to collect the documentary analysis. As a result, it has been verified that the policy developed can be considered generally effective because it interferes positively in the reality of the affected population, but not efficient and not effective, for presenting results that can be considered as short as possible. However, it is important to implement policies aimed at meeting the needs of society, taking into account that even if affirmative action for family agriculture has presented less significant results, it is still positive and represents a fundamental measure for the purpose of social and educational inclusion of students coming from agricultural activity, only needing adjustments for their improvement.

KEYWORDS: Public Policies. Affirmative Actions/Quotas. Family Agriculture. Evaluation of Effectiveness/Efficiency/Effectiveness. Socio-Educational Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo de Políticas Públicas.....	32
Figura 2. Localização dos <i>campi</i> do IFC.....	71
Figura 3. Localização <i>Campus</i> Concórdia/IFC.	76
Figura 4. Políticas e Programas Estudantis oferecidos aos alunos do IFC.....	81
Figura 5. Principais fontes da pesquisa documental.....	88
Figura 6. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico A.....	89
Figura 7. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico B.....	90
Figura 8. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico C.....	91
Figura 9. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico D.....	92
Figura 10. Fórmula para cálculo da nota final do aluno no período letivo.....	111
Figura 11. Fórmula para cálculo da média final do aluno submetido ao Exame Final.	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparação entre o Coeficiente de Rendimentos dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de ingresso e média da turma.....	103
Gráfico 2. Comparação entre o índice de abandono do curso dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.	107
Gráfico 3. Comparação entre o Coeficiente de Rendimentos dos alunos ingressantes em 2015, por condição de vaga de ingresso.	113
Gráfico 4. Comparação entre os índices de aprovações dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.	115
Gráfico 5. Comparação entre o tempo médio de integralização curricular entre os alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.	117
Gráfico 6. Comparação entre o desempenho (notas) nos processos seletivos de ingresso, por condição.....	122
Gráfico 7. Comparação do desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso com o desempenho (média das notas nas disciplinas) ao término do curso.....	123
Gráfico 8. Comparação entre os dados dos egressos dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.	126
Gráfico 9. Comparação entre a relação de vagas x aprovados e vagas x ingressantes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso.	131
Gráfico 10. Comparação entre a relação de ingressantes x vagas (índice eficiência TAM), por condição e por média da turma.....	133
Gráfico 11. Comparação entre a relação de alunos ingressantes e concluintes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso.....	135
Gráfico 12. Comparação entre a relação de concluintes x vagas (índice eficácia TAM), por condição e por média da turma.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Exemplo da subdivisão de vagas, nos termos da Lei nº 12.711/2012.....	50
Quadro 2. Resumo dos principais tópicos do debate sobre ações afirmativas/ cotas.....	66
Quadro 3. Informações sobre as unidades educacionais do IFC.	74
Quadro 4. Motivos apresentados pelos alunos das turmas ingressantes em 2014 e 2015, para abandonarem o curso Técnico em Agropecuário do <i>Campus</i> Concórdia.	109
Quadro 5. Avaliação dos pontos fortes e fracos da política de ação afirmativa e sugestões de melhorias.	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Vagas ofertadas pelo <i>Campus</i> Concórdia/IFC, desde a aprovação da cota para a agricultura familiar pelo CONSUPER	93
Tabela 2. População que frequenta a escola (por grupos de idade e situação do domicílio) ...	96
Tabela 3. População que frequenta a escola (por rede, nível de escolaridade e situação do domicílio)	97
Tabela 4. População de 10 anos ou mais, por nível de instrução e situação do domicílio	97
Tabela 5. População que frequenta a escola, por renda <i>per capita</i> mensal e situação do domicílio.....	98
Tabela 6. Distribuição de Vagas do Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> Concórdia - Exame de Classificação 2018.....	100
Tabela 7. Média do coeficiente de rendimento dos alunos ingressantes em 2014.....	102
Tabela 8. Média do coeficiente de rendimento dos alunos ingressantes 2015.....	102
Tabela 9. Média do coeficiente de rendimento, considerando os diferentes núcleos de disciplinas, dos alunos ingressantes em 2014.....	103
Tabela 10. Média do coeficiente de rendimento, considerando os diferentes núcleos de disciplinas, dos alunos ingressantes em 2015.....	104
Tabela 11. Comparação entre o desempenho dos alunos ingressantes em 2014, considerando as disciplinas da Base Comum com maior diferença de notas.....	105
Tabela 12. Comparação entre o desempenho dos alunos ingressantes em 2015, considerando as disciplinas da Base Comum que apresentaram a maior diferença de notas.....	105
Tabela 13. Índice de abandono de curso (anual) dos alunos ingressantes em 2014.....	106
Tabela 14. Índice de abandono de curso (anual) dos alunos ingressantes em 2015.....	107
Tabela 15. Índice de reprovação dos alunos ingressantes em 2014.....	112
Tabela 16. Índice de reprovação dos alunos ingressantes em 2015.....	112
Tabela 17. Índice de aprovação dos alunos ingressantes em 2014.....	114
Tabela 18. Índice de aprovação dos alunos ingressantes em 2015.....	114
Tabela 19. Tempo médio para a conclusão do curso - alunos ingressantes em 2014.....	116
Tabela 20. Tempo médio para a conclusão do curso - alunos ingressantes em 2015.....	116
Tabela 21. Desempenho dos candidatos aprovados no Exame de Classificação para ingresso em 2014.....	120
Tabela 22. Desempenho dos candidatos aprovados no Exame de Classificação para ingresso em 2015.....	121
Tabela 23. Dados dos egressos, ingressantes 2014.....	125
Tabela 24. Dados dos egressos, ingressantes 2015.....	125
Tabela 25. Relação candidatos x vagas referente ao Exame de Classificação 2014.....	129
Tabela 26. Relação candidatos x vagas referente ao Exame de Classificação 2015.....	129
Tabela 27. Índice de Candidato x Vaga – Curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> Concórdia.....	130
Tabela 28. Relação vagas x aprovados e vagas x ingressantes (Exame Classificação 2014). 130	
Tabela 29. Relação vagas x aprovados e vagas x ingressantes (Exame Classificação 2015) 131	
Tabela 30. Índice de eficiência (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2014... 132	
Tabela 31. Índice de eficiência (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2015... 132	
Tabela 32. Relação ingressantes x concluintes (turma ingressantes em 2014)..... 134	
Tabela 33. Relação ingressantes x concluintes (turma ingressantes em 2015)..... 135	
Tabela 34. Índice de eficácia (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2014..... 136	
Tabela 35. Índice de eficácia (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2015..... 137	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC Academia Brasileira de Ciências
CF Constituição Federal
Consuper Conselho Superior
CS Curso Superior
EF Exame Final
Enem Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT Educação Profissional e Tecnológica
ES Especialização
Fies Fundo de Financiamento Estudantil
GTI Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES Instituição de Ensino Superior
IF Instituto Federal
IFC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFEs Institutos Federais de Ensino Superior
IFET(s) Instituto(s) Federal(is) de Educação Ciência e Tecnologia
Incrá Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INCTI Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa
Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC Ministério da Educação
MF Média Final
MP Média Parcial
MPL Média do Período Letivo
NM Nível Médio
PAE Programa de Assistência Estudantil
PAEG Política de Acompanhamento de Egressos
PcD Pessoas com Deficiência
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC Projeto Pedagógico do Curso
PPI Pretos, Pardos e Indígenas
Proeja Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
Profiap Mestrado Profissional em Administração Pública
Pronaf Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Prouni Programa Universidade para Todos
Reuni Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
S/D Sem Data
S/P Sem Página
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SC Santa Catarina
Setec Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu Sistema de Seleção Unificada
STF Supremo Tribunal Federal
TAM Acordo de Metas e Compromissos

TCF Trabalho de Conclusão Final

UAB Universidade Aberta do Brasil

UnB Universidade de Brasília

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES.....	21
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO.24	
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	24
2.1.1 Tipologias de Políticas Públicas	27
2.1.2 Ciclo de Políticas Públicas	29
2.1.3 Avaliação de Políticas Públicas em termos de Efetividade, Eficiência e Eficácia.....	32
2.1.3.1 Avaliação da efetividade	33
2.1.3.2 Avaliação da eficiência.....	34
2.1.3.3 Avaliação da eficácia.....	36
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS	37
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	39
3. AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	44
3.1 O SISTEMA DE COTAS COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL.....	49
3.2 ARGUMENTOS PRÓS E CONTRAS AS COTAS (AÇÕES AFIRMATIVAS).....	51
3.2.1 Ilegalidade x Legalidade do Sistema de Cotas.....	52
3.2.1.1 Argumento contrário - inconstitucionalidade/ilegalidade do sistema de cotas	52
3.2.1.2 Argumento pró - as ações afirmativas/cotas são legais, respaldadas por Diplomas Normativos	53
3.2.2 Ações Afirmativas e as Questões da Racialização da Sociedade.....	55
3.2.2.1 Argumento contrário - as ações afirmativas promovem a racialização da sociedade brasileira	56
3.2.2.2 Argumento pró: cotas para a educação não estimulam a racialização, mas favorecem a inclusão	57
3.2.3 Cotas e Autonomia Universitária	57
3.2.3.1 Argumento contrário - cotas ameaçam a autonomia das universidades.....	58
3.2.3.2 Argumento pró: cotas não ameaçam a autonomia das universidades, mas promovem a diversidade.....	59
3.2.4 Cotas e as Questões de Meritocracia e Defasagem de Aprendizagem.....	60
3.2.4.1 Argumento contrário: cotas prejudicam a meritocracia e reforçam as deficiências na formação anterior dos alunos cotistas.....	60

3.2.4.2 Argumento pró: a meritocracia não deve ser avaliada de forma isolada.....	61
3.2.5 Adoção de Cotas e Evasão Escolar	62
3.2.5.1 Argumento contrário: a adoção das cotas resulta em um possível aumento da evasão escolar	63
3.2.5.2 Argumento pró: adoção de cotas não é sinônimo de evasão escolar.....	63
3.2.6 Sistema de Cotas e as Políticas Universalistas	64
3.2.6.1 Argumento contrário: as políticas públicas focadas, como é o caso do sistema de cotas, prejudicam a implementação de políticas públicas universalistas.....	64
3.2.6.2 Argumento pró: o sistema de cotas não prejudica a implementação de políticas públicas universalistas	65
4. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E OBJETO DE ESTUDO.....	68
4.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	68
4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC)	70
4.3 O <i>CAMPUS</i> CONCÓRDIA/IFC	75
4.3.1 O Curso Técnico em Agropecuária – <i>Campus</i> Concórdia/IFC	77
4.4 COTAS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: O OBJETO DE PESQUISA.....	81
4.5 A AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL	83
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	86
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
6.1 POR QUE CRIAR UMA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR?	94
6.1.1 As Desigualdades Educacionais entre as Populações Urbanas e Rurais.....	95
6.2 APLICAÇÃO DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR	99
6.3 AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR.....	101
6.3.1 Desempenho (Coeficiente de Rendimento) dos Alunos.....	101
6.3.2 Índices de Abandono, Aprovação, Reprovação e Tempo de Permanência para a Conclusão do Curso.....	106
6.3.2.1 Índice de abandono do curso	106
6.3.2.2 Índices de aprovação e reprovação	110
6.3.2.3 Tempo para a conclusão do curso.....	115
6.4 AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR	118
6.4.1 Desempenho dos Alunos nos Processos Seletivos de Ingresso.....	119
6.4.2 Inserção dos Alunos Egressos no Mercado de Trabalho e/ou Prosseguimento nos Estudos	123
6.5 AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR....	128
6.5.1 Relação entre as Vagas Destinadas e o Número de Inscritos e Ingressantes	128
6.5.2 Relação entre Ingressantes e Concluintes.....	134

6.6 PROSPECÇÃO DOS PONTOS FORTES E FRACOS DA POLÍTICA DESENVOLVIDA	138
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO <i>CAMPUS</i> CONCÓRDIA/IFC.....	164
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PAEG APLICADO AOS ALUNOS EGRESSOS DO IFC	165

1. INTRODUÇÃO

Uma análise que tem seu foco nas políticas públicas precisa, preliminarmente, situar as compreensões que se estabelecem em torno deste conceito. Neste sentido, estudos teóricos sobre o tema contribuem, consideravelmente, para a ampliação do entendimento do termo, considerando que o campo das políticas públicas pode ser percebido como um terreno holístico, ou seja, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas.

Souza (2006, p. 26) delimita o conceito de política pública identificando-o “como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Ainda, a referida autora avança na discussão assinalando que, por meio da formulação de políticas públicas, os governos, dentro de uma perspectiva democrática, buscam traduzir seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que, potencialmente, serão promotoras de resultados ou mudanças no mundo real.

O destaque dado por Dias e Matos (2012), quando discutem o conceito de políticas públicas, infere na questão do ganho social, quando estas também podem ser compreendidas como as ações realizadas ou não pelos governos, que devem estabelecer meios de promover a equidade no convívio social, objetivando permitir que todos possam atingir uma qualidade de vida melhor, compatível com a dignidade humana.

No Brasil, essencialmente nas três últimas décadas, percebe-se uma considerável ampliação de políticas públicas. Isto decorre do legado que emana da Constituição Federal de 1988, que institui um cardápio variado de direitos sociais, evocando a ideia de um Estado de Direito Social. A educação, neste contexto, passa a ser percebida, dentro do grande espectro de políticas públicas, como essencial, pois além de ser um direito de todos, revela-se como elemento capaz de contribuir para o desenvolvimento social e humano.

A partir da delimitação do lugar a ser ocupado pela educação no conjunto das ações elementares para o desenvolvimento social, destaca-se que, no cenário nacional, as principais políticas educacionais implementadas no último período visam à promoção da equidade no acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino, principalmente de ensino superior. Neste contexto, enquadra-se a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ampliação da oferta de educação à distância, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o

financiamento da educação, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a concessão de bolsas de estudo pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), além, é claro, da criação do sistema de cotas sociais. No bojo de reestruturação e ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior, inserem-se também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs(s), que têm sua demanda de oferta de cursos e vagas pautada no âmbito de cursos técnicos e tecnológicos, ampliando o processo de verticalização, onde a inserção de cursos superiores possibilita que os estudantes tenham acesso a todas as etapas de sua formação em uma mesma instituição.

Dentre as políticas referidas anteriormente, este trabalho dará especial atenção à política pública de ação afirmativa das cotas, criada em benefício de determinados grupos sociais, para acesso aos cursos de universidades federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Apesar de as cotas já serem adotadas por algumas universidades desde os primeiros anos da década de 2000, apenas no ano de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, tal medida tornou-se obrigatória nas instituições federais (BRASIL, 2012a).

Assim, a partir da vigência desta lei, as universidades federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a destinar 50% de suas vagas para o sistema de cotas por ela previsto (BRASIL, 2012a). Todavia, além dessas cotas previstas na Lei nº 12.711/2012, facultou-se às instituições públicas federais a criação de reserva de vagas suplementares, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, nos termos do Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b) e da Portaria Normativa nº 18/2012 – do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012c).

Com base nesses dispositivos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) criou, no ano de 2013, uma ação afirmativa específica, direcionada à agricultura familiar, reservando 25% das vagas disponibilizadas para o curso Técnico em Agropecuária, para o ingresso de estudantes provenientes da atividade agrícola (IFC, 2013b).

Cabe destacar que todas as políticas públicas desenvolvidas, tanto as de nível nacional quanto as de abrangência mais local (como é o caso da ação afirmativa criada pelo IFC), devem passar pela etapa da avaliação. A avaliação de uma política pública representa um importante instrumento de gestão, pois permite a verificação dos impactos e efeitos desejados ou indesejados, a definição quanto às ações e programas futuros (FREY, 2000), assim como, a otimização de recursos públicos aplicados, o controle sobre as ações governamentais e a divulgação de resultados à sociedade (CUNHA, 2006).

1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao expor o contexto mais amplo a ser investigado, compete citar a questão central que norteará o percurso deste estudo, assim pontuada: quais são os resultados da política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada no *Campus*¹ Concórdia do IFC, em termos de desempenho dos alunos beneficiados e dos impactos sócio educacionais?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Com vistas ao alcance dos propósitos deste estudo são apresentados, a seguir, os objetivos, geral e específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada pelo *Campus* Concórdia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, a partir de uma perspectiva de inclusão social e educacional.

1.2.2 Objetivos Específicos

O trabalho tem ainda, como objetivos específicos:

1 Nesta dissertação serão utilizadas as grafias *campus*, para singular, e *campi*, para plural, conforme Nota Informativa nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC, de 07 de agosto de 2015, sobre a utilização do vocábulo adequado para designação de área que compreende ao local de uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica (BRASIL, 2015).

a) investigar a eficiência da cota para a agricultura familiar considerando os indicadores de desempenho e permanência dos estudantes no curso, como fatores que denotam os benefícios da política;

b) discutir a efetividade da cota para a agricultura familiar, notadamente quanto às mudanças nas condições de vida da população-alvo da política, pautada na inserção de egressos no mercado de trabalho e no prosseguimento de estudos;

c) avaliar a eficácia da política de cotas destinadas a agricultura familiar como expressão da inclusão sócio educacional; e,

d) assinalar os principais pontos fortes e fracos identificados quanto à política implementada, sugerindo ações para o aperfeiçoamento da ação afirmativa.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

Além de a necessidade já citada das políticas públicas serem avaliadas, sendo esta uma etapa de seu ciclo, essencial para fins de gestão e tomada de decisão, justifica-se a realização desta pesquisa, principalmente, pela ausência de estudos/avaliações sobre os resultados da política de cotas implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC, para o curso Técnico em Agropecuária.

Essa ausência de avaliações da política desenvolvida constitui-se no elemento de investigação desta pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que atende ao propósito do presente Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap), que requer que o Trabalho de Conclusão Final (TCF) tenha seu foco voltado à abordagem de oportunidades ou problemas em organizações públicas (UTFPR, 2016), destacando-se que a linha de pesquisa escolhida/indicada é a de Políticas Públicas: Formulação e Gestão.

Ainda quanto à importância de se realizarem estudos sobre o tema, ressalta-se que as políticas públicas sociais, de uma forma geral, demandam avaliações permanentes e mais amplas, não se limitando apenas aos aspectos econômicos. No que se refere à avaliação de políticas públicas de ações afirmativas, expõe-se a necessidade de avaliações constantes, principalmente pelo fato destas políticas possuírem como característica o critério da temporalidade, isto é, não devem ser programas implementados em caráter permanente ou definitivo, mas sim, com um determinado prazo de vida (PEREIRA; RODRIGUES; GUILHERME, 2010).

Da mesma forma, a escolha por esta política pública explica-se tendo em vista o tema “Ação Afirmativa/Cotas” ser de grande relevância para a sociedade, sendo, de certa forma, ainda recente, polêmico e envolto por muitas dúvidas. Dentre as compreensões controversas, pode-se destacar uma que comumente é ouvida nos espaços do Instituto Federal. Tal comentário infere que os resultados obtidos pelos alunos cotistas prejudicam a qualidade do ensino e aumentam o índice de evasão dos cursos, em virtude desses estudantes ingressarem no ensino médio/técnico despreparados, com uma defasagem de aprendizagem do ensino fundamental. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de uma avaliação sobre a cota para a agricultura familiar implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, em virtude da ausência desta acabar gerando entendimentos questionáveis como aquele mencionado anteriormente.

Dito isto, justifica-se ainda a realização dessa pesquisa como um meio de contribuir para que a instituição aperfeiçoe as ações já implementadas e, quiçá, amplie o seu compromisso com a inclusão sócio educacional. Entende-se que a avaliação de tal política pública permite, nestes termos, apresentar os principais resultados da ação desenvolvida, oportunizando maior entendimento e embasando a discussão sobre o tema. Igualmente, este estudo pode responder aos anseios da comunidade escolar e da sociedade, de maneira geral, por transparência nas ações do poder público. Por fim, a investigação em torno desta política pública pode balizar ações de enfrentamento a esta problemática e, eventualmente, promover uma mudança paradigmática quanto à compreensão dos processos de inclusão e qualidade da educação promovida no IFC.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação estrutura-se a partir da elaboração de capítulos que expõem o referencial teórico, a metodologia a ser empregada, a análise dos dados levantados e, por fim, as considerações finais com os principais achados da pesquisa.

O primeiro capítulo do referencial teórico, capítulo 2 desta dissertação, é explorado a partir das principais discussões que se pautam em torno da temática das políticas públicas, suas diferentes tipologias e ciclo, políticas públicas sociais, dentre elas, as educacionais. Ainda, pontuam-se os elementos teóricos que embasam a análise efetivada neste estudo,

pautada na reflexão sobre a avaliação de uma política pública, considerando-se os critérios de efetividade, eficiência e eficácia.

O capítulo 3 expõe a temática das ações afirmativas como políticas públicas, inserindo-se um debate sobre o sistema de cotas implantado no Brasil e, ainda, a discussão de argumentos favoráveis e contrários, de modo a evidenciar as inconsistências e polêmicas que envolvem o tema, dentro do cenário das instituições e da própria sociedade.

No capítulo 4 apresenta-se o Instituto Federal Catarinense (IFC), de modo a caracterizar o locus onde a pesquisa é estabelecida, ou seja, as informações que identificam esta instituição multicampi, bem como o *Campus* Concórdia e o curso Técnico em Agropecuária por este ofertado. Ainda, apresentam-se os principais aspectos da política pública de cotas implementada, objeto deste estudo.

No capítulo 5 são apresentados os caminhos metodológicos, situando a caracterização da pesquisa e tipo de estudo, os sujeitos envolvidos e os instrumentos para a coleta das informações.

O capítulo 6 traz a discussão sobre os principais resultados da pesquisa, procurando, inicialmente, apresentar os motivos que levaram a criação da política desenvolvida para então, na sequência, apresentar a análise sobre a avaliação da eficiência, efetividade e eficácia da mesma, com base nos dados coletados dos documentos institucionais.

Por fim, expõem-se as considerações finais, que evidenciam a importância das políticas públicas para fins de atendimento das demandas da sociedade, bem como, do enfoque cada vez maior dessas ações na área da educação. Destaca-se que, apesar das controvérsias envolvendo as cotas sociais, esclarece-se a legalidade do programa e sua necessidade para que haja inclusão sócio educacional. Na avaliação geral da política de ação afirmativa para a agricultura familiar, objeto deste estudo, demonstra-se que, mesmo esta política não sendo tão eficiente e eficaz, ela ainda representa uma medida fundamental para a inserção dos estudantes provenientes da atividade agrícola no curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, necessitando apenas de ajustes para o seu aperfeiçoamento.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

A discussão sobre as políticas públicas educacionais requer um olhar apurado sobre o campo mais amplo das políticas públicas, considerando as especificidades de cada tipo de política, os processos que envolvem o chamado ciclo de políticas públicas e o envolvimento dos sujeitos que se articulam em torno de sua idealização, execução e avaliação. Neste sentido, o propósito inicial deste capítulo se pauta em explorar tais conceitos, a partir de estudos de autores que balizam a temática das políticas públicas, com ênfase nas políticas educacionais.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Tendo em vista o fato de serem executadas pelo poder público e em prol do público, as denominadas políticas públicas são (ou deveriam ser) do interesse de todos. Para tanto, torna-se fundamental que a sociedade, tanto política (governos) quanto civil, compreenda o que significam políticas públicas, suas finalidades, características, espécies e etapas de implementação.

Dias e Matos (2012) defendem que, antes de definir o que são políticas públicas, é necessário compreender o significado de público, que para eles:

compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum. Fazem referência a esse âmbito comum muitos termos utilizados com frequência, tais como: interesse público; setor público; opinião pública; saúde pública entre outros. O conceito de política pública pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com outros. Essa dimensão comum é denominada propriedade pública, não pertence a ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos (DIAS; MATOS, 2012, p. 11).

Na literatura, não há uma única e, nem mesmo, uma melhor definição para política pública. Souza (2006) discute, a partir de alguns autores, os principais conceitos que envolvem o referido tema, destacando a visão de Dye (1984, apud SOUZA, 2006), para o qual política pública é qualquer coisa que o governo decida fazer ou não fazer. Já na perspectiva de Mead (1995, apud SOUZA, 2006) há o entendimento de política pública como sendo o campo, dentro do estudo de política, que considera o governo à luz das questões públicas. Peters (1986, apud SOUZA, 2006), por sua vez, define como a soma das atividades do

governo, agindo diretamente ou por meio de seus agentes, capaz de influenciar a vida das pessoas. Lynn (1980 apud SOUZA, 2006) segue essa mesma linha ao conceituar política pública como o conjunto de ações governamentais que produzirão efeitos específicos.

Queiroz (2016) também apresenta alguns conceitos, tendo por base estudos de teóricos que se debruçam sobre o tema, como a ideia de Lowy (1972, apud QUEIROZ, 2016) que entende política pública como uma declaração da autoridade do governo, definindo sua intenção de influenciar a vida dos cidadãos, por meio de sanções ou incentivos. Já os estudos de Anderson (2003, apud QUEIROZ, 2016, p. 11) as definem como “um curso de ação relativamente estável e intencional, seguido por um ator ou conjunto de atores, lidando com um problema, e diz mais respeito ao que realmente é feito do que ao que é apenas proposto ou tentado”.

Para complementar, Dias e Matos (2012, p. 12) conceituam políticas públicas como “ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”.

Queiroz (2016) explica que, essencialmente, elas são respostas do Estado ou decisões de governo às demandas ou necessidades sociais, de caráter público, voltadas ao interesse público. Segundo ele:

as políticas públicas, em geral, traduzem a ideia de valor, de alocação de recursos ou benefícios, distribuição de bens e serviços públicos para localidade, indivíduos ou grupos, como também regulam a relação entre pessoas e entre estas e as instituições, públicas e privadas (Idem, p. 12).

Políticas públicas são o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001, p. 31). O Estado desenvolvendo um projeto de governo, por meio de programas, de ações direcionadas para determinados setores da sociedade, sendo que o Estado representa o conjunto de instituições permanentes que permitem a ação do governo, e o Governo, o conjunto de projetos e programas que parte da sociedade, propostos para a coletividade, de maneira geral, configurando a orientação política do governo, que desempenha as atribuições de Estado por determinado período (HOFLING, 2001).

No entendimento de Hofling (2001, p. 31) as políticas públicas são “de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”, não podendo ser reduzidas, todavia, a políticas estatais.

Queiroz (2016) contribui, ainda, enfatizando que toda política pública é resultado de uma decisão do governo, mas nem toda decisão do governo constitui uma política pública. Isso ocorre, pois as políticas públicas materializam-se em diretrizes, prioridades, programas, ações, projetos e atividades, buscando a solução de problemas e demandas sociais, conforme defendido por Linhares (2010), e por que operacionalizam direitos por meio de planos, que requerem força de trabalho e recursos financeiros, devendo ser implementadas com participação social e transparência (QUEIROZ, 2016).

Apesar de os problemas e as demandas sociais serem questões históricas, Linhares (2010) destaca que o tema políticas públicas emergiu no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tornando-se uma categoria interessante para o direito, em virtude da configuração prestacional do Estado. Assim, segundo o autor, introduziu-se a política pública no Direito Público como um programa de ação,

impulsionado pelo modelo do Estado social, a legitimidade do Estado passou a fundar-se na realização de finalidades coletivas e não na antiga expressão legislativa da soberania popular (isso não implica o abandono da lei como elemento legitimador da ação estatal) (LINHARES, 2010, p. 44).

O autor assevera, ainda, que esse novo modelo de política superou a ideia de “norma geral e abstrata como ponto gravitacional do aparelho burocrático do Estado”, no qual as decisões administrativas partiam principalmente de regras, procurando enfatizar a importância de prioridades, objetivos e princípios constitucionais (Idem, p. 44).

Dias e Matos (2012) frisam que, em virtude da escassez de recursos do Estado para o atendimento de um significativo número de demandas sociais (que tendem a crescer cada vez mais), torna-se fundamental a discussão permanente sobre políticas públicas e o envolvimento efetivo por parte dos cidadãos, por meio da participação social.

Para os referidos autores, as ações estatais necessitam de planejamento, adotando-se critérios de racionalidade, para alcançar suas metas e objetivos com eficiência. Assim, as ações precisam ser planejadas, tanto observando os interesses e as demandas sociais, bem como, avaliando as opções existentes, estruturando uma implementação adequada e desenvolvendo mecanismos de reavaliação do processo, com escolhas do tipo “sobre em que área atuar, onde atuar, por que atuar e quando atuar” (Idem, p. 14).

Finalizando, Figueiredo e Figueiredo (1986) trazem à baila a questão da finalidade das políticas públicas. Segundo eles, tais questões referem-se ao impacto que o governo sempre espera quando implementa uma política e os produtos da mesma (*policy outputs*), representando os indicadores das ações dos governos, das prioridades, das demandas atendidas, dos interesses articulados e dos objetivos e benefícios perseguidos. Os autores

explicam que as decisões governamentais que envolvem a implementação de uma política pública têm normalmente dois aspectos: a) gerar um produto físico, mensurável e tangível; e b) causar um impacto, que pode ser tanto físico, mensurável e tangível, quanto subjetivo (alterando atitudes, opiniões ou comportamentos).

Na definição destes aspectos, há que se considerar, essencialmente, o envolvimento e interesse dos sujeitos, tanto da esfera pública (governo) quanto da sociedade civil. Ambos articulados em torno de questões essenciais passarão a compor uma agenda de construção das políticas públicas (ou ciclo de políticas públicas), na qual devem ser considerados os anseios da sociedade, as questões planejadas em planos dos governos e partidos políticos, a delimitação da referência legislativa (construção dos textos legais), a execução, o acompanhamento/controle social e a avaliação das ações que envolvem as políticas.

2.1.1 Tipologias de Políticas Públicas

Como visto anteriormente, as políticas públicas podem ser compreendidas, de modo restrito, como a gestão das demandas coletivas e problemas públicos, por meio da utilização de mecanismos que identifiquem as prioridades, permitam a racionalização de recursos/investimento e utilizem do planejamento para atingir as metas e objetivos predefinidos (DIAS; MATOS, 2012).

Dias e Matos (2012) explicam que, pelo fato de as políticas públicas serem ações do governo voltadas às necessidades públicas, elas podem ser de diferentes tipologias ou modelos, desenvolvidos para facilitar a compreensão sobre o como e o porquê de tais políticas serem feitas ou não. A primeira tipologia/classificação apresentada pelos autores refere-se às diferentes áreas de atuação das políticas públicas, sendo consideradas:

- a. Políticas sociais: saúde, habitação, educação, previdência social;
- b. Políticas macroeconômicas: monetária, fiscal, cambial, industrial;
- c. Políticas administrativas: descentralização, democracia, participação social;
- d. Políticas específicas ou setoriais: cultura, meio ambiente, agrária, direitos humanos, entre outras.

As políticas públicas, quanto a sua natureza, podem ser classificadas de acordo com suas finalidades, suas arenas decisórias e o alcance de suas ações, como demonstrado na

Teoria das Arenas de Poder ou “Tipologia de Lowy”, desenvolvida por Theodore J. Lowy (1964, 1972 apud DIAS; MATOS, 2012).

De acordo com essa tipologia, toda política pública possui “um tipo específico de relação (ou discussão) política, ou seja, uma arena [...]; em outras palavras, cada tipo de política pressupõe uma rede diferente de atores, bem como arenas, estruturadas de decisões e contextos institucionais diferentes” (DIAS; MATOS, 2012, p. 17). As arenas de poder/decisão são então separadas em quatro grupos (DIAS; MATOS, 2012):

a. Políticas distributivas: são as políticas financiadas pela sociedade como um todo, com benefícios voltados para o atendimento de necessidades mais individualizadas, isto é, o governo beneficia alguns grupos sem afetar outros (essa arena tende a ser menos conflituosa em virtude da ausência de desfavorecidos). São exemplos a concessão de subsídios, os incentivos e as isenções tarifárias;

b. Políticas regulatórias: são políticas que acabam envolvendo discriminação para o atendimento de demandas de grupos, com a distinção entre prejudicados e beneficiados, estabelecendo regulamentos, controle e padrões de comportamento de determinadas atividades políticas. Esse tipo de política nasce da disputa entre coalizões de interesses opostos (tornando essa arena menos estável). São exemplos: regulamentação do setor de telecomunicações, regras de tráfego aéreo e leis ambientais;

c. Políticas redistributivas: tais políticas visam redistribuir direitos, recursos financeiros, entre outros benefícios, para determinados grupos sociais, interferindo na estrutura socioeconômica, por meio da criação de mecanismos capazes de reduzir as desigualdades. Esse tipo de política se caracteriza pela contraposição de interesses antagônicos (para que alguém ganhe alguém tem que perder). São exemplos as cotas raciais, as cotas para acesso às universidades, os programas de seguro desemprego e a reforma agrária;

d. Políticas constitutivas (ou estruturadoras): são políticas públicas que determinam as regras sob as quais as demais diretrizes são selecionadas. São exemplos: as regras do sistema político-eleitoral, as regras de participação social nas decisões públicas e a distribuição de competência entre os poderes.

No que se refere às diferentes finalidades das políticas públicas, Dias e Matos (2012) apresentam uma importante classificação, dividindo-as em três grupos, a saber:

a. Políticas preventivas: sendo aquelas que visam impedir ou minimizar a ocorrência de graves problemas sociais, onde todos contribuem para o seu financiamento. Exemplo: políticas de emprego, educação e saúde pública;

b. Políticas compensatórias: compreendidas como os programas sociais implementados com o objetivo de remediar os desequilíbrios ocasionados pelo processo de acumulação e solucionar problemas decorrentes da ineficiência do sistema político, ou seja, remediar os problemas gerados pela ineficiência das políticas preventivas. Exemplos: políticas de qualificação profissional e assistência ao menor; e,

c. Políticas sociais: entendidas como as políticas claramente voltadas à redistribuição de benefícios sociais e de renda. Exemplo: bolsa-família e vale-refeição.

Ainda, as políticas públicas podem ser classificadas em políticas focalizadas ou universalistas, conforme o alcance de suas ações (DIAS; MATOS, 2012). As políticas focalizadas são as que se destinam a grupos específicos ou a condições específicas, onde os destinatários são determinados por suas necessidades, pobreza ou risco (exemplo: programa de alfabetização de adultos) (DIAS; MATOS, 2012). Já as políticas universalistas, são as que se destinam indistintamente a todos, sem a definição de um grupo beneficiário (exemplo: todas as políticas de saúde) (DIAS; MATOS, 2012).

Dias e Matos (2012) enfatizam que, como as políticas públicas buscam a solução de um problema público e/ou melhores condições de bem-estar social, por meio de processos decisórios do governo, com a participação social, não existe um modelo ideal ou correto. Da mesma forma, como elas representam respostas às demandas e situações específicas de uma cidade, estado ou país, uma política que funcionou em um determinado momento histórico ou em um determinado local, pode não funcionar em outro contexto (DIAS; MATOS, 2012).

Sendo assim, evidencia-se a necessidade do envolvimento da sociedade, tanto para fins de identificação de um problema público, quanto para a escolha do melhor tipo de política a ser desenvolvida, capaz de atendê-lo. É preciso frisar que, em virtude de o Brasil ser um país com dimensões continentais, com grandes diversidades regionais e profundas desigualdades sociais, os problemas e demandas de uma região/cidade acabam, muitas vezes, sendo diferentes dos de outras regiões/cidades. Nesse caso, torna-se imprescindível uma gestão descentralizada (e mais uma vez, participativa), ou mesmo, uma flexibilização da política implementada, para que ocorram as adequações necessárias, de acordo com as peculiaridades locais.

2.1.2 Ciclo de Políticas Públicas

Em relação ao ciclo de implementação das políticas públicas, cabe destacar que não há uma regra que determine por quais etapas cada política deve passar e/ou que ordem ou sequência devem seguir. Entretanto, conforme análise de Oliveira (2016, p. 198), é importante que se compreenda, preliminarmente, “o momento histórico, os delineamentos socioculturais e as interferências do sistema econômico sobre a produção das políticas públicas”. Isto se antecipa como imprescindível para que se perceba “os implicantes da construção de uma determinada política e seus reflexos na vida dos sujeitos que dela se beneficiam” (Idem, p. 198).

Cada política pública pode passar por diversos e diferentes estágios. Contudo, para fins de compreensão, Saraiva e Ferrarezi (2006) destacam que é possível analisar as etapas de um processo de política pública, este, pautado em agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação. Tais estágios podem ser assim compreendidos:

I. Agenda: inclusão na agenda de determinado assunto ou demanda social, na lista de prioridades do governo (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). Essa inclusão significa que os fatos sociais adquiriram status de problema público, tornando-se objeto de controvérsias e debates (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). De acordo com Frey (2000, p. 227):

um fato pode ser percebido, pela primeira vez, como um problema político por grupos sociais isolados, mas também por políticos, grupos de políticos ou pela administração pública. Frequentemente, são a mídia e outras formas da comunicação política e social que contribuem para que seja atribuída relevância política a um problema peculiar.

II. Elaboração: refere-se a identificação e a delimitação de um problema, o levantamento das possíveis alternativas para a solução, a avaliação dos custos e efeitos dessas alternativas, bem como, o estabelecimento de prioridades (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). Nessa fase, é preciso escolher entre as diversas alternativas de ação, a mais apropriada (FREY, 2000);

III. Formulação: escolha e especificação da opção que foi considerada a mais apropriada, com a explicação da decisão adotada, assim como, com a definição dos objetivos e do marco jurídico, financeiro e administrativo (SARAIVA; FERRAREZI, 2006);

IV. Implementação: é o planejamento e a organização de todo o aparelho administrativo e dos recursos financeiros, humanos, materiais e tecnológicos que serão necessários para a execução da política (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). É a preparação para executá-la (SARAIVA; FERRAREZI, 2006);

V. Execução: são as ações destinadas a atingir o(s) objetivo(s) estabelecido(s) pela política pública (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). É a realização da política em si, incluindo

nessa etapa o estudo dos obstáculos que se opõem à conquista dos resultados, especialmente a burocracia (SARAIVA; FERRAREZI, 2006);

VI. Acompanhamento: é a supervisão da etapa de execução, onde são levantadas as informações necessárias para as devidas correções, com o intuito de assegurar o atingimento dos objetivos estabelecidos (SARAIVA; FERRAREZI, 2006);

VII. Avaliação: é a análise e a mensuração, *a posteriori*, dos resultados produzidos pela política pública na sociedade, principalmente, em relação às consequências previstas ou não e às realizações obtidas (SARAIVA; FERRAREZI, 2006). Segundo Frey (2000, p. 228-229), nessa fase:

trata-se de indagar os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder deduzir consequências para ações e programas futuros. A avaliação [...] pode, no caso de os objetivos do programa terem sido alcançados, levar ou à suspensão ou ao fim do ciclo político, ou, caso contrário, à iniciação de um novo ciclo, ou seja, a uma nova fase de percepção e definição e à elaboração de um novo programa político ou à modificação do programa anterior. Com isso, a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública.

O ciclo das políticas públicas, de maneira geral, “busca explicar a interação entre intenções e ações, e ao mesmo tempo relacionar o ambiente social, político e econômico de um lado e o governo do outro” (KELLY; PALUMBO, 1992, apud SOARES; PAIM, 2011, p. 966).

Frey (2000, p. 226) conclui que as várias etapas de uma política pública dizem respeito “a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase”.

É importante destacar a visão de Rua ([s.d.]) de que o modelo do ciclo de políticas públicas pode ser interpretado como uma concepção abstrata do processo político e que, embora não corresponda exatamente ao que acontece na prática, pode funcionar como um importante recurso para análise das políticas públicas.

Na Figura 1 ilustram-se os processos que envolvem o ciclo de políticas públicas, dentro de uma perspectiva de continuidade, onde não há um estágio mais importante que o outro, mas antes, estágios que necessitam ser compreendidos em um sentido de linearidade e de complementaridade.



Figura 1. Ciclo de Políticas Públicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir dos estudos de Saraiva e Ferrarezi (2006).

A ênfase sobre o aspecto da avaliação de uma política pública, por ser elemento essencial deste estudo, será pautada a partir dos critérios de efetividade, eficiência e eficácia, que serão debatidos a seguir.

2.1.3 Avaliação de Políticas Públicas em termos de Efetividade, Eficiência e Eficácia

A etapa da avaliação de uma política pública possui grande relevância para a gestão governamental, subsidiando o planejamento e a formulação de intervenções do governo, assim como, o acompanhamento da implementação, as reformulações e ajustes e as decisões sobre a manutenção ou não de atividades (CUNHA, 2006).

Segundo Lima Júnior et al. (1978 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108) a avaliação de uma política pública pode ser definida, mais propriamente, como:

a análise crítica do programa (política) com o objetivo de apreender, principalmente, em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos ou efeitos colaterais que estão sendo ativados (previstos ou não previstos, desejáveis ou não desejáveis) indicando novos cursos de ação mais eficazes.

Figueiredo e Figueiredo (1986) entendem que avaliar é aplicar valor, determinando se algo é bom ou ruim. Segundo eles, é preciso estabelecer critérios de avaliação que permitam garantir se e porque uma política pode ser preferível à outra. Os autores alertam, contudo, que se a política envolver princípios políticos baseados na concepção de bem-estar do ser humano, a avaliação sempre terá um caráter mais controverso e complexo (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A avaliação de políticas públicas é, para Cunha (2006, p. 1), “um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo”.

Arretche (2009) destaca que a literatura costuma dividir a avaliação de políticas públicas em termos de efetividade, eficiência e eficácia. Como exposto anteriormente, neste trabalho, o enfoque à avaliação constitui-se com centralidade nestes conceitos, por se tratar do objeto de estudo.

2.1.3.1 Avaliação da efetividade

A avaliação da efetividade é a análise da relação entre a prática de implementação de um programa e seus resultados, ou seja, do sucesso ou do fracasso no que se refere às mudanças nas condições sociais de vida das sociedades atingidas pela política avaliada (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). É na avaliação da efetividade que se distingue os produtos de uma política pública e seus resultados (ARRETCHE, 2009).

Como exemplo, Arretche (2009) cita um programa de saneamento básico, que visa, como resultado (efetividade), uma melhoria nas condições de saúde da comunidade afetada. Como ela destaca, uma coisa é abastecer a comunidade com sistemas de água e esgoto, mas outra coisa, bem distinta, é a qualidade na prestação destes serviços, e mais ainda, os impactos que eles provocarão na saúde da população.

A autora adverte que é muito difícil avaliar a efetividade de uma política, principalmente ao apresentar seus resultados (sucesso ou fracasso). Ela destaca diversas razões, que vão desde a obtenção de informações sobre o programa, até as variáveis intervenientes de um sistema aberto de análise social, sem, é claro, deixar de fora as dificuldades operacionais (custos financeiros e organizacionais envolvidos).

Sano e Montenegro Filho (2013) corroboram destacando que a efetividade está mais relacionada ao impacto de um programa social, procurando identificar os resultados produzidos sobre a população envolvida. Avaliar o impacto social, de acordo com eles, é mensurar o verdadeiro valor de um investimento social, sendo que a principal dificuldade nesta avaliação está em garantir a relação entre as ações e as mudanças percebidas.

Na concepção de Figueiredo e Figueiredo (1986), uma política obtém sucesso (é efetiva) quando se imputa a ela a condição de causa necessária - se não suficiente - de uma mudança constatada, isto é, não se pode concluir pelo sucesso do programa apenas pela constatação de que houve mudança. Assim, é necessário demonstrar que essa mudança não teria ocorrido (total ou parcialmente) sem o programa (FIGUEIREDO E FIGUEIREDO, 1986).

Ainda, a efetividade de um programa social diz respeito, segundo Marinho e Façanha (2001, p. 6), “à implementação e ao aprimoramento de objetivos, independentemente das insuficiências de orientação e das falhas de especificação rigorosa dos objetivos iniciais declarados do programa”. Para os autores, as organizações são efetivas se suas decisões e realizações “apontam para a permanência, estruturam objetivos verdadeiros e constroem regras de conduta confiáveis e dotadas de credibilidade para quem integra a organização e para seu ambiente de atuação” (Idem, p. 6).

Nesse sentido, considera-se que a avaliação da efetividade de uma política pública é realmente bem complexa. Concorde-se com as razões apresentadas pelos autores, que expõem as dificuldades em analisá-la, destacando, principalmente, o desafio que há, tanto em demonstrar que uma mudança social foi ocasionada pelas ações/programas desenvolvidos, quanto para mensurar o verdadeiro ganho social de uma política social, tendo em vista que estas costumam transformar não somente a vida das pessoas diretamente beneficiadas, mas sim de todos no seu entorno.

2.1.3.2 Avaliação da eficiência

A avaliação da eficiência é a avaliação entre a relação dos custos da implementação de uma política pública e seus resultados/benefícios (custo mínimo \times máximo benefício) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Eficiência é “fazer mais com menos recursos” (SANO; MONTENEGRO FILHO, 2013, p. 39).

A avaliação da eficiência remete à avaliação para obtenção de benefícios e custos envolvidos nos programas sociais, devendo-se reconhecer, de início, que as instituições somente serão eficientes se antes forem efetivas (MARINHO; FAÇANHA, 2001). Kreps (1990, apud MARINHO; FAÇANHA, 2001) concorda, citando que a eficiência é equivalente à efetividade organizacional, pois ela somente é alcançada se as instituições e os programas forem efetivos e se suas regras de conduta forem dotadas de confiabilidade e reputação.

Figueiredo e Figueiredo (1986) trazem que alguns críticos das políticas públicas usam o conceito de eficiência, debitando nos valores dos programas alguns custos que não são mensuráveis e tangíveis, como, por exemplo, o tempo dispendido em práticas burocráticas, os compromissos das negociações, entre outros. Segundo eles, decorre daí o entendimento preconceituoso de que toda política pública é ineficiente se comparada com o setor privado, em todos os campos da vida social.

Os autores prosseguem explicando que o conceito de eficiência precisa ser redimensionado quando se muda da esfera privada para a pública, principalmente nas políticas sociais, pois as ações governamentais estão permanentemente expostas às demandas sociais e às pressões políticas. Neste sentido, a eficiência acaba ganhando uma nova dimensão: além da noção de custo-benefício, estritamente econômica, agrega-se o custo-benefício político (que envolve níveis de satisfação da população atingida) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Importa esclarecer que é exatamente este custo-benefício político que o presente trabalho investigativo buscará analisar, quanto à eficiência da política de cotas sociais implementada na instituição objeto de estudo.

Sano e Montenegro Filho (2013) pautam-se na ideia de que a avaliação da eficiência de uma política social pode ser realizada de inúmeras formas, sendo que, muitas vezes, a falta de parametrização acaba gerando diversas dúvidas sobre quais políticas e/ou ações são mais eficientes.

Arretche (2009) aponta que a avaliação de eficiência é a mais urgente e necessária a ser desenvolvida no Brasil, em razão dos seguintes motivos: a) a escassez cada vez maior de recursos públicos, requerendo racionalização dos gastos; b) os universos populacionais a serem atendidos pelas políticas públicas correspondem a proporções enormes; c) a eficiência ser um objetivo democrático, onde o governo, ao dispor de recursos e implementar políticas públicas, utiliza-se do dinheiro do contribuinte (que não é de fato seu).

2.1.3.3 Avaliação da eficácia

A avaliação da eficácia é a avaliação de metas, representando o tipo mais simples, comum e difundido de avaliação (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Normalmente, é feita pelos próprios executores da política, com o intuito de demonstrar que as expectativas foram cumpridas, no que se refere à qualidade e ao volume do produto (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A eficácia de um programa pode ser verificada por meio da análise de suas metas e propostas alcançadas, ou também, pelos instrumentos previstos para a implementação e pelos efetivamente empregados (ARRETICHE, 2009).

Nessa avaliação, a aferição do sucesso ou fracasso consiste em mensurar se a diferença entre a meta proposta e a atingida respeita os limites toleráveis (esses limites determinam a faixa de sucesso/fracasso da política pública) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Arretiche (2009) explica que a avaliação de eficácia é a mais aplicada nas avaliações de políticas públicas, porque é a mais factível e menos onerosa, sendo que o avaliador estabelece, nesse caso, uma equação das metas anunciadas e as relaciona às metas alcançadas por um determinado programa, concluindo pelo seu sucesso ou fracasso. A autora frisa que nesse tipo de avaliação, a dificuldade maior está em obter e confiar nas informações levantadas.

Marinho e Façanha (2001) compreendem que a efetividade e a eficiência dos programas são indispensáveis para a sua eficácia, até mesmo, para fins de mensuração dos resultados pretendidos, isto é, um programa social só será eficaz se antes for efetivo e eficiente.

Por fim, para Sano e Montenegro Filho (2013), a avaliação da eficácia permite que os programas/instituições avaliados respondam aos anseios da população por transparência, demonstrando os resultados que estão sendo alcançados pelas políticas públicas implementadas.

Pontuados os critérios essenciais à avaliação de uma política pública, é imprescindível reconhecer, como Sano e Montenegro Filho (2013), que cada vez mais, torna-se necessário ampliar a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações governamentais. Estas estão intimamente relacionadas à questão do desenvolvimento social e, muitas vezes, suas possibilidades são cerceadas, “devido aos limites que surgem quando os atores envolvidos na

gestão pública não estão comprometidos com estes conceitos, resultando em impactos negativos na vida de todos os cidadãos” (Idem, p. 37).

De fato, como a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações governamentais ou mesmo o comprometimento dos políticos e de outros atores envolvidos não são uma realidade no Brasil, torna-se essencial o acompanhamento e a realização de avaliações permanentes quanto aos programas desenvolvidos. Somente assim a sociedade terá ciência sobre o atendimento ou não da finalidade pública e em qual medida ela está sendo realizada.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

Uma política pública deve expressar a visão da sociedade, bem como, a função do Estado em relação a essa coletividade (LINHARES, 2010). Como visto anteriormente, há diversas tipologias de políticas públicas, voltadas para diferentes áreas/finalidades. Neste trabalho serão enfatizadas as políticas públicas sociais, que são aquelas, segundo Dias e Matos (2012), voltadas para a redistribuição de benefícios sociais e de renda.

De antemão, Queiroz (2016) esclarece que as políticas públicas são normalmente confundidas com as políticas sociais, quando estas, na verdade, se afiguram como um tipo daquelas voltadas para os direitos sociais.

Na concepção de Hofling (2001, p. 31) as políticas públicas sociais são ações que estabelecem “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. Segundo a autora, as políticas sociais originaram-se no século XIX, em decorrência das manifestações populares voltadas aos conflitos surgidos no desenvolvimento das revoluções industriais entre capital e trabalho.

Para Figueiredo e Figueiredo (1986), a concepção de política pública social aponta para a relevância atribuída aos princípios de democracia e igualdade, esperando atingir melhores níveis de efetividade, eficiência e eficácia, e, indicando as diretrizes (de transparência e de descentralização) orientadoras do processo de tomada de decisões.

Apesar de as políticas sociais serem formas de intervenção do Estado na busca pela manutenção das relações sociais, estas assumem diferentes feições em sociedades distintas, bem como, diferentes concepções de Estado, não sendo possível pensar no Estado fora de

uma teoria social e de um projeto político para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001).

Assim,

as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Idem, p. 35).

Em relação à intervenção do Estado, por meio de políticas públicas sociais, Arretche (2004) complementa aludindo que a Constituição Federal de 1988 estipula a competência concorrente entre os entes federativos brasileiros. Tal ação é proposta visando à implementação da maioria das políticas públicas sociais, ou seja, qualquer um dos entes é/está constitucionalmente autorizado a criar programas nas áreas de educação, saúde, assistência social, saneamento e habitação (ARRETCHÉ, 2004). Contudo, a autora ressalta que apesar de todos os entes federativos possuírem tal competência, nenhum deles é constitucionalmente obrigado a implementar programas em tais áreas.

Arretche (2004) sugere que isso explica o fato de que, praticamente em todos os setores, a concentração de autoridade e poder para a criação e a implementação de políticas públicas sociais acaba recaindo sobre o governo federal, cabendo principalmente à União o papel de financiar, normatizar e coordenar as relações intergovernamentais.

Quanto à escolha pelo governo de quais políticas sociais e/ou setores atender, Hofling (2001) menciona a questão dos conflitos de interesses entre a sociedade, citando que:

o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Um dos elementos importantes deste processo – hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas – diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade (Idem, p. 39).

Dessa forma, o poder de pressão e as formas de organização e articulação de diferentes grupos sociais, na definição e reivindicação de demandas, acabam sendo determinantes para a conquista de direitos sociais (novos e mais amplos) (HOFLING, 2001). Além de oferecer serviços sociais, as ações públicas articulam-se com as demandas sociais, voltando-se para a construção de direitos para a sociedade (HOFLING, 2001).

A relação entre o Estado e a sociedade, seu grau de distanciamento ou aproximação, juntamente com as formas de emprego ou não de meios de comunicação entre os órgãos públicos e os diferentes grupos sociais, estabelecem contornos específicos às políticas públicas pensadas para uma sociedade (HOFLING, 2001).

Destaca-se que, nas últimas décadas, a implementação de políticas públicas sociais tem aumentado consideravelmente no país, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, com seus princípios expressos (como os direitos sociais garantidos pelo artigo 6º) dá a entender que o Brasil se dispõe a ser um Estado Social (SILVA; TORELLY; MADEIRA, 2008).

Assim, na ânsia de efetivar tal condição, o Estado passou a adotar políticas públicas voltadas para a redução do distanciamento entre os diferentes setores da sociedade, protegendo a cidadania e efetivando os direitos sociais (SILVA; TORELLY; MADEIRA, 2008).

Vale mencionar que nem toda a sociedade é favorável à implementação de políticas públicas sociais. Segundo Hofling (2001), para os neoliberais, tais políticas são consideradas um dos maiores entraves ao desenvolvimento do país e responsáveis, em grande parte, pela crise que a sociedade atravessa. Na concepção destes, a intervenção do Estado representa uma ameaça à liberdade e aos interesses individuais, inibindo a concorrência privada e a livre iniciativa, bem como, bloqueando os mecanismos que o mercado poderia gerar para restabelecer o seu equilíbrio (HOFLING, 2001).

O embate sobre os benefícios ou os malefícios das políticas sociais é totalmente compreensível. Como citado, tais ações visam promover a redistribuição de renda, direitos e benefícios, considerando-se que, para que alguns grupos ganhem, outros necessariamente terão que perder. Da mesma forma, os interesses, anseios e necessidades dos diversos setores sociais são muito distintos, principalmente em razão de o Brasil ser um país de dimensões continentais, com grande diversidade cultural e desigualdades sociais. Esta disputa, normalmente, é favorável a quem melhor exerce o poder de pressão (organizando-se e articulando-se com diferentes grupos/setores) sobre a ação estatal.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO

Dentre as diversas áreas de implementação de políticas públicas sociais, a de educação recebe especial atenção, tendo em vista que, além de ser um direito de todos e de sinalizar para a construção de uma sociedade mais igual e humana (CURY, 2002), a educação é considerada essencial para o desenvolvimento socioeconômico de uma nação, necessária

para o enfrentamento dos novos padrões de competitividade e de produtividade, impostos pelo avanço tecnológico (MELLO, 1991).

O direito à educação pode ser compreendido, a partir da perspectiva de Sacristán (2000), em torno de dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, consolidados em uma educação com nível de qualidade semelhante para todos. Nesta visão, o direito à educação aponta, do ponto de vista individual, para uma potencialidade emancipadora e, do ponto de vista social, para uma potencialidade igualitária. Isto porque a sua afirmação se assenta no pressuposto de que a escolarização é fator nivelador das desigualdades do ponto de partida.

Linhares (2010) complementa citando que a educação ocupa posição de destaque entre as políticas públicas sociais no Brasil, não só pelo fato de as teorias do capital humano atribuírem à educação um papel fundamental no desenvolvimento econômico, mas também pela constatação de que a desigualdade educacional é o principal correspondente da desigualdade de renda, de oportunidades e de condição de vida de uma população.

Segundo Mello (1991), o debate, no Brasil, sobre a formulação de políticas públicas educacionais orienta-se pelos seguintes consensos:

a) a educação ocupa lugar central e articulado na pauta dos governos como meio fundamental para a qualificação dos recursos humanos exigidos pelo padrão de desenvolvimento dos países, onde a maior produtividade e qualidade são decisivas para fins de competitividade internacional;

b) mesmo que a educação, por si só, não garanta a justiça social, o respeito ao meio ambiente, a erradicação da violência, o fim das discriminações sociais, assim como, outros objetivos humanistas, ela é indispensável para tornar as sociedades mais igualitárias, integradas e solidárias;

c) a formação de habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos básicos - objetivos tradicionais da educação - são condições essenciais para que as pessoas consigam conviver, de modo produtivo, em ambientes repletos de informações, tendo capacidade para processá-las e selecioná-las pela relevância, continuando, assim, a aprender; e,

d) conhecimento, informação e uma visão ampliada dos valores constituem a base para a cidadania nas sociedades, tendo em vista que a hegemonia do Estado, de um setor social específico ou de partidos, tende a substituir-se por equilíbrios instáveis, envolvendo negociação permanente dos conflitos para formar consensos.

No processo de apreensão do campo das políticas educacionais, Oliveira (2016, p. 27) destaca a necessidade de se “reconhecer os condicionantes referendados nos documentos

orientadores dos projetos políticos brasileiros”, uma vez que este entendimento pode contribuir “para a compreensão da realidade educacional e para a percepção dos rumos das agendas políticas e contextos onde se operam as lutas pela melhoria dos cenários educativos” (Idem, p. 27). Isto requer uma atenção aos diplomas normativos que explicitam os percursos a serem percorridos na consolidação das ações planejadas para o contexto da educação.

É preciso considerar também que a educação expressa uma relação entre desenvolvimento e democracia, representando, segundo Mello (1991, p. 9), um dos fatores que contribuem “para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida”, consolidando os valores democráticos.

As principais ações implementadas no país, na área educacional, visam promover o acesso mais equitativo às instituições de ensino superior, destacando-se a educação à distância, as políticas governamentais por meio de financiamentos (como o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies e o Programa Universidade para Todos - Prouni) e o sistema de cotas sociais (CAMPOS et al., 2016).

Ao considerar-se a educação à distância, nos termos do art. 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a mesma pode ser compreendida como:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a, [n.p.]).

Já o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), estrutura-se como um programa do Ministério da Educação (MEC) voltado ao financiamento da graduação no ensino superior de estudantes matriculados em cursos não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), nos termos da Lei 10.260/2001 (BRASIL, 2001c);

Por sua vez, o Programa Universidade para Todos (Prouni) pode ser percebido como um programa, também do MEC, que proporciona bolsas de estudo parciais (50%) e integrais (100%) em instituições privadas de ensino superior, nos cursos de graduação e de formação sequencial específica, para estudantes brasileiros que ainda não possuam diploma de nível superior (BRASIL, 2018c). Destaca-se que, para concorrer às referidas bolsas de estudo, o aluno deve se enquadrar em uma das seguintes condições: a) ser egresso da rede pública do ensino médio (ou da particular no caso de bolsista integral); b) ser estudante com deficiência; c) ser professor da rede pública, em efetivo exercício no magistério do ensino básico

(integrante do quadro de pessoal de instituição pública) (BRASIL, 2018c). Não é necessário, neste caso, comprovar renda (para as demais situações, os estudantes que concorrerem às bolsas integrais - 100% - devem comprovar renda bruta mensal familiar, por pessoa, de até 1,5 salários mínimos, e, os que concorrerem às bolsas parciais - 50% - uma renda bruta mensal familiar de até 3 salários mínimos por pessoa) (BRASIL, 2018c);

Ainda, dentre as ações implementadas com vistas à promoção do acesso mais equitativo às instituições de ensino superior, cita-se o Sistema de Cotas, instituído por meio da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a) e definido como uma política que garante a reserva mínima de 50% das vagas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por curso e turno, para alunos provenientes integralmente do ensino público (com outras subdivisões, considerando-se cor/raça, renda familiar e necessidades específicas). Elas são aplicadas tanto nos cursos regulares quanto na educação de jovens e adultos, sendo que as demais vagas (50%) permanecem para a ampla concorrência (BRASIL, 2018b). A ação afirmativa de cotas nas universidades e institutos federais, por tratar-se do objeto deste estudo, será abordada, de forma mais detalhada, posteriormente.

Vale frisar que, em virtude dessas ações visarem à promoção de um acesso mais equitativo para determinados grupos sociais e/ou sua permanência nos cursos/instituições, elas acabam representando políticas focalizadas, que não distribuem benefícios de forma igualitária (ou seja, não são políticas universalistas). Sobre esse ponto, Campos et al. (2016) explicam que, apesar do termo equidade ser bem próximo ao termo igualdade, a ideia de uma distribuição justa de benefícios sociais e renda não representa, necessariamente, uma distribuição igual.

Outro ponto importante a considerar quanto à formulação e implementação de políticas públicas educacionais, de acordo com Mello (1991), é o fato de o Brasil ser um país com dimensões continentais, profundas desigualdades sociais e grande diversidade regional, não admitindo alternativas únicas ou modelos idênticos. A autonomia das escolas e do nível local e estadual “é condição importante para que surjam soluções diversificadas, flexíveis para incorporar ajustes e reformulações e adaptadas às necessidades de meios sociais e alunados muito heterogêneos” (Idem, p. 34).

O autor também cita que as políticas educacionais requerem períodos mais longos para atingirem os resultados esperados, sendo indispensável garantir sua estabilidade e continuidade, por meio de um consenso entre os diversos atores envolvidos. Ele ressalta, contudo, que chegar a esse consenso, num regime democrático, é o maior desafio e a principal condição de sustentação para as políticas públicas dessa área (MELLO, 1991).

Finalizando, Mello (1991) entende que a educação não deve ser mudada apenas pelo lado da oferta (do governo), sendo necessário que a sociedade seja instrumentalizada para conseguir demandar um ensino de qualidade. O autor acredita ser fundamental a utilização de sistemas de informação ao público, que revelem os resultados das instituições de forma simples, mas que permitam a verificação e a cobrança. Desta forma, a preocupação com a educação é estendida às famílias e comunidades, de modo a garantir uma valorização maior da escolaridade (MELLO, 1991).

Dos pontos debatidos, ressalta-se o direcionamento cada vez maior das políticas públicas para a área da educação, bem como, para ações que visem promover a equidade no acesso às instituições de ensino público no Brasil. Tal direcionamento ocorre não somente pelo fato de a educação ser um direito de todos os brasileiros, mas, principalmente, pelo entendimento de que ela é a base para o desenvolvimento do ser humano e da igualdade social, representando um fator nivelador das desigualdades do ponto de partida.

Seguindo essa concepção discute-se, na sequência, a implementação de políticas públicas de ações afirmativas, grifando seu intuito de favorecer grupos normalmente excluídos do processo de desenvolvimento socioeconômico do país, em razão da prática de discriminações negativas.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, o enfoque volta-se para a discussão das ações afirmativas, consubstanciadas nas cotas para acesso ao ensino público, considerando-se que a discussão sobre cidadania, direitos sociais e políticas de inclusão envolve cada vez mais o debate referente à adoção de ações afirmativas, como instrumento de políticas públicas para o acesso a mobilidade social, bens e recursos, para grupos e indivíduos potencialmente excluídos no Brasil (LINHARES, 2010).

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance, que pode designar um conjunto de estratégias, políticas ou iniciativas, que buscam favorecer determinados grupos sociais que se encontram em condições de competição menos favorecidas, na maioria das vezes, em razão da prática de discriminações negativas, passadas ou presentes (MENEZES, 2001). Segundo o autor, pode-se considerar que tais ações são

medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas (Idem, p. 27) .

Santos (2009) possui o mesmo entendimento, mencionando que as políticas de ações afirmativas são implementadas para combater as discriminações que inferiorizam determinados grupos sociais. Gaspar e Barbosa (2013) compreendem as ações afirmativas como políticas públicas (e/ou privadas) que buscam garantir direitos historicamente negados às minorias, como mulheres, negros e portadores de deficiência, fundamentando-se no princípio da igualdade substantiva de oportunidades, para acesso ao mercado de trabalho e à educação.

Gomes (2001, p. 40) contribui definindo-as como:

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Em síntese, as ações afirmativas buscam a superação de uma defasagem histórica existente no Brasil em relação às minorias (ANCHIETA, 2008). Elas representam uma política que visa minimizar diferenças econômicas, sociais, políticas e culturais, aumentando a possibilidade de seus favorecidos se inserirem economicamente, como no caso das cotas, via ingresso e formação em uma universidade pública (ANCHIETA, 2008).

Apesar de a teoria das ações afirmativas ter sido recentemente conhecida no Brasil, Bezerra e Gurgel (2012) demonstram que sua prática não é estranha à Administração Pública. Segundo os autores, esta já a utilizou nos seguintes momentos: a) com a Lei do Boi - Lei 5.465/68 - que destinava preferencialmente, metade das vagas dos estabelecimentos de ensino médio (agrícolas) e das escolas de ensino superior de agricultura e veterinária (custeados pela União), para candidatos oriundos da agricultura ou seus filhos, que residiam na zona rural, proprietários de terras ou não. Além destes, 30% das vagas era destinadas para candidatos oriundos da agricultura, ou seus filhos, residentes nas cidades ou em vilas que não possuíam estabelecimentos de ensino médio, proprietários de terras ou não; b) com a Lei dos $\frac{2}{3}$, que obrigava a contratação de, no mínimo, $\frac{2}{3}$ de trabalhadores do país por qualquer empresa que se instalasse no Brasil; c) com a exigência de que, nas eleições brasileiras, as listas partidárias tivessem, no mínimo, 30% de candidatos a cargos do sexo feminino.

Pereira (2015) enfatiza que as ações afirmativas procuram estender a igualdade de oportunidades, auxiliando o Estado a agir ativamente na melhoria das condições de vida da população excluída, na redução da discriminação que existe na sociedade, e na distribuição mais equânime de renda. Nesse sentido, as ações afirmativas podem ser classificadas em três tipos/espécies: a) ações voltadas para a reversão da representação negativa das minorias; b) ações destinadas à promoção de igualdade de oportunidades; e, c) ações visando o combate ao preconceito e a todas as formas de discriminação (BRASIL, 2018a).

Bezerra e Gurgel (2012) defendem que as ações afirmativas não são sustentadas na ideia de promoção de privilégios aos pobres, muito pelo contrário. Para eles, as ações afirmativas têm como ideal oferecer oportunidades, pois os grupos beneficiados não partem do mesmo ponto dos mais privilegiados e, neste caso, não possuem as mesmas facilidades para ingressar em universidades ou no mercado de trabalho, por exemplo.

Apesar de um dos principais objetivos desta política ser a redução das desigualdades sociais, as ações afirmativas representam, de fato, uma forma de discriminação. Contudo, essa forma é considerada como uma discriminação positiva. Segundo Anchieta (2008), a discriminação positiva ocorre quando esta é diferenciada, sendo fundamentada na intenção de viabilizar o princípio da igualdade. A discriminação negativa, por sua vez, é fundamentada no desrespeito a esse princípio (ANCHIETA, 2008).

A autora prossegue explicando que as políticas de ações afirmativas tentam garantir a igualdade, além de enfrentar os problemas discriminatórios e beneficiar grupos alvo de preconceitos, em quaisquer espaços sociais em que é constatada a presença de obstáculos para ajustes de igualdade.

Para compreender como as ações afirmativas são encaradas no Brasil nos dias atuais, Moehlecke (2002) apresenta alguns acontecimentos e discussões que ocorreram no país entre os anos de 1968 e 2002. A partir do ano de 2002 intensificou-se o processo de implementação da política de cotas sociais nas universidades, como será visto na sequência deste estudo. As ações discutidas pelo autor são apresentadas a seguir, de modo a possibilitar a compreensão cronológica destes acontecimentos.

Em 1968, encontram-se os primeiros registros em torno da discussão do que hoje são as ações afirmativas, onde técnicos do Tribunal Superior do Trabalho e do Ministério do Trabalho manifestaram-se a favor da criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a terem um percentual mínimo de empregados de cor (10%, 15% ou 20%, conforme a demanda e o ramo de atividade). Essa lei, contudo, não foi elaborada;

No início dos anos de 1980 ocorre a formulação de um projeto de lei, propondo ações compensatórias para afro-brasileiros, tais como: reserva de vagas para mulheres negras (20%) e para homens negros (20%) nos processos seletivos para o serviço público; incentivos às empresas privadas para a eliminação da discriminação racial; bolsas de estudos para afro-brasileiros; inclusão ao sistema de ensino da imagem positiva da família afro-brasileira; e, a introdução da história do africano e das civilizações africanas no Brasil. Esse projeto de lei não foi aprovado pelo Congresso;

Em 1984 o governo brasileiro decreta a Serra da Barriga, local do Quilombo dos Palmares, como patrimônio histórico; e, em 1988, motivado pelas manifestações do Centenário da Abolição, o governo cria a Fundação Cultural Palmares, com a função de apoiar à ascensão social do povo negro. Neste mesmo ano, promulgou-se a Constituição Federal, trazendo como novidades a proteção da mulher no mercado de trabalho e um percentual de reserva de vagas para deficientes em cargos e empregos públicos. Essas iniciativas indicaram o reconhecimento pelo Poder Público da existência de discriminação racial, de gênero, étnica e de limitações aos portadores de necessidades especiais. Elas, todavia, ainda foram iniciativas muito circunstanciais;

No ano de 1995 surge a primeira política de cotas a ser adotada em todo o país, determinando o estabelecimento de uma cota mínima de mulheres (30%) para a lista de candidaturas dos partidos políticos. No âmbito do movimento negro, o momento de maior pressão e aproximação ao Poder Público ocorreu com a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. No intuito de serem elaboradas políticas públicas para a população afrodescendente, foi apresentado pelo movimento o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, algumas sugestões. Dentre elas, destacavam-se: a concessão de

incentivos fiscais para empresas que promovessem a igualdade racial; a incorporação em diversos sistemas de informação do quesito cor; a concessão aos adolescentes negros e de baixa renda de bolsas remuneradas para o acesso/conclusão do primeiro e segundo graus; e a criação de ações afirmativas para o ingresso de negros em cursos profissionalizantes, áreas de tecnologia de ponta e universidades. Ao receber tal proposta, o governo instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a formulação de políticas de promoção e valorização da população negra, sendo elaboradas por este grupo 46 propostas de ações afirmativas, nas áreas de educação, saúde, trabalho e comunicação. Algumas destas propostas foram implementadas, mas, tendo em vista os limitados recursos, seu impacto permaneceu muito restrito;

A recém-criada Secretaria de Direitos Humanos lança, em 1996, o Programa Nacional dos Direitos Humanos, estabelecendo como objetivos: formular ações afirmativas para o ingresso de negros em cursos profissionalizantes, áreas de tecnologia de ponta e universidades; desenvolver políticas compensatórias para promoção social e econômica da comunidade negra; e, apoiar as ações das empresas privadas que promovessem discriminação positiva. Neste mesmo ano, ocorreram os seminários “Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias?” no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, este internacional e organizado pelo Ministério da Justiça em Brasília;

Até o final da década de 1990, as ações destinadas a melhorar o acesso e permanência na educação superior ficaram restritas à sociedade civil. Elas foram desenvolvidas por movimentos sociais, por parcerias desses movimentos com empresas privadas, por grupos de estudantes em universidades, ou apenas por empresas ou por entidades ligadas às igrejas. Tais ações referiam-se a aulas de complementação (cursos preparatórios para o vestibular, de reforço e/ou de verão), ao financiamento de custos e as mudanças na forma de ingresso nas instituições de educação superior (sistemas de cotas, testes alternativos ao vestibular, taxas proporcionais). No Poder Legislativo, algumas propostas de ações afirmativas foram apresentadas, contudo nenhuma delas foi aprovada e implementada;

Somente em 2001 o Poder Público aprova ações afirmativas para a comunidade negra e, seguindo os projetos anteriores, aprova a ideia do sistema de cotas e da necessidade de representação desta parcela da população nas diversas esferas da sociedade. Como exemplos das ações aprovadas, destaca-se a Portaria nº 202/2001 (BRASIL, 2001a) do Ministério do Desenvolvimento Agrário, criando uma cota de 20% em sua estrutura institucional para negros, tanto no próprio Ministério e no Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (Incra), quanto nas empresas contratadas e terceirizadas por esses órgãos. O Ministério da Justiça também emite a Portaria nº 1.156/2001 (BRASIL, 2001b) determinando a contratação de 20% de negros, 5% de portadores de deficiências físicas e 20% de mulheres para cargos de assessoramento (valendo para o Ministério e para as empresas de prestação de serviços). O Ministério de Relações Exteriores, por sua vez, por meio do "Programa de Ação Afirmativa do IRBr - Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia" passa a conceder bolsas de estudo a afrodescendentes que desejassem a admissão no concurso do Instituto Rio Branco. Outras instâncias também adotaram medidas semelhantes.

Em 2002 entra em vigor a primeira lei estadual aprovada, a Lei nº 3.708/2001 do Estado do Rio de Janeiro, determinando que 50% das vagas disponíveis nos cursos de graduação de todas as universidades estaduais, desta unidade federativa, fossem destinadas aos alunos provenientes de escolas públicas (RIO DE JANEIRO, 2001). Essa medida foi aplicada em conjunto com a aprovação da Lei nº 3.524/2000, que estabelecia que as mesmas universidades deveriam destinar 40% das vagas aos candidatos negros e pardos (RIO DE JANEIRO, 2000). No Estado do Paraná, o governo regulamenta uma lei, sendo esta a Lei Estadual nº 13.134/2001, alterada pela Lei Estadual nº 14.995/2006, que garantia três vagas, em cada uma das cinco universidades estaduais, para membros de grupos indígenas da região (PARANÁ, 2001).

Conforme enfatiza Pereira (2015), as ações afirmativas podem ser muito distintas, variando conforme a instituição (pública ou privada) na qual será implementada. Dessa forma, no que se refere ao acesso às instituições públicas de ensino, o autor apresenta quatro tipos de ações afirmativas, definidos pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI):

- a. cotas: representam um percentual definido de vagas que são ofertadas pelas universidades em seus processos de seleção (vestibular, Enem, Sisu, entre outros);
- b. subcotas: representam um percentual de uma cota mais abrangente e previamente definida (como por exemplo, a subcota para negros da cota para alunos de escola pública);
- c. vagas: de todas as vagas disponibilizadas no processo seletivo da instituição, um número específico delas é destinado para uma determinada categoria a ser incluída, podendo ser por vagas fixas, variáveis, eventuais, suplementares, proporcionais a demanda de candidatos, entre outras.
- d. bônus: a instituição define uma média de pontos padronizada necessária para a aprovação no processo seletivo, sendo oferecido aos candidatos a serem incluídos, pontos

extras que lhe garantem uma vantagem na concorrência. Diferentemente dos demais tipos, em que se quantificam as vagas reservadas, o bônus não permite essa definição, pois o acesso do candidato irá depender de notas de corte, definidas com base no desempenho dos demais candidatos. Assim, o bônus acaba sendo uma ação afirmativa que não garante a inclusão.

Para complementar, a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial enfatiza, preliminarmente, que as políticas públicas de ações afirmativas não devem ser encaradas como ações exclusivas do governo, pois as organizações sociais (sem fins lucrativos) e a iniciativa privada são atores fundamentais neste processo, atuando em conjunto com o governo ou de forma complementar (BRASIL, 2018a).

Outro ponto ressaltado pela referida secretaria, é que, ainda em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu de forma unânime pela constitucionalidade das ações afirmativas, entendendo que elas são políticas essenciais para a diminuição das desigualdades e discriminações existentes no Brasil (BRASIL, 2018a).

3.1 O SISTEMA DE COTAS COMO UMA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

Tendo em vista as diferentes tipologias de políticas públicas apresentadas por Dias e Matos (2012), o sistema de cotas pode ser classificado como uma política pública social (na área da educação), redistributiva (de benefícios e direitos para a redução das desigualdades sociais), e focalizada (por destinar-se a grupos específicos determinados por suas necessidades/condições).

Segundo Santos (2009, p. 116), “ação afirmativa não é sinônimo de cotas, que constituem apenas um instrumento de aplicação dessa política”. Em outras palavras, pode-se dizer que as cotas representam um instrumento para a viabilização da política pública de ações afirmativas.

Campos et al. (2016) mencionam que a Constituição Federal, no inciso III de seu artigo 3º, estabelece como um dos objetivos da República Federativa do Brasil “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988, [n.p.]). Este objetivo estaria sendo atendido com a facilitação do ingresso aos cursos de nível superior (e no caso, também aos cursos de nível médio) para determinados grupos sociais, considerados menos favorecidos (CAMPOS et al., 2016).

McCowan (2007) explica que a implementação do sistema de cotas no Brasil não foi inicialmente uma política pública, mas sim uma resposta individual de universidades às demandas de grupos sociais, causando, posteriormente, um debate nacional e, a partir de então, a inclusão do assunto na agenda do governo federal.

Nesse contexto, apresenta-se a trajetória percorrida no país (a partir do ano de 2002) para a implementação do sistema de cotas nas universidades/institutos federais, quando ainda em 2002 institui-se a reserva de vagas, prevista na Lei nº 3.708/2001 (RIO DE JANEIRO, 2001). Tal legislação foi utilizada nos processos seletivos 2002/2003 das universidades estaduais do Rio de Janeiro, juntamente com a medida que previa a destinação de 40% das vagas para candidatos negros e pardos (MOEHLECKE, 2002).

Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) torna-se a primeira universidade federal a utilizar o sistema de cotas para negros e índios (LIMA; NEVES; SILVA, 2014). Já em 2007, um estudo realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro revelou que 51 (cinquenta e uma) instituições de ensino no Brasil, entre universidades federais e estaduais, centros universitários, faculdades e institutos federais, adotavam políticas de ações afirmativas (LPP/UERJ, 2009 apud LIMA; NEVES; SILVA, 2014);

O grande marco legal é fixado no ano de 2012, quando promulga-se a Lei nº 12.711/2012, a Lei das Cotas, dispondo que as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio deveriam reservar em cada processo seletivo de ingresso, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram, integralmente, o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas (BRASIL, 2012a).

No Quadro 1 apresenta-se a ideia de subdivisão das vagas, conforme os critérios definidos pela Lei 12.711/2012.

Vagas - Total (100)	Ampla Concorrência (50)	Escola Pública (50)							
		Qualquer Renda (25)				Baixa Renda (25)			
		PPI (*)	PPI PcD (*)	Não PPI (*)	Não PPI PcD (*)	PPI (*)	PPI PcD (*)	Não PPI (*)	Não PPI PcD (*)

Legenda: PPI - Pretos, Pardos e Indígenas e PcD - Pessoas com deficiência

(*) Número de vagas depende da proporção de PPI e PcD na população da unidade de Federação da instituição, segundo dados do IBGE.

Quadro 1. Exemplo da subdivisão de vagas, nos termos da Lei nº 12.711/2012.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de dados extraídos de Brasil (2012a).

Conforme demonstrado no Quadro 1, as vagas para os alunos oriundos de escolas públicas devem ser assim subdivididas: 50% para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita; por autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas, e por pessoas com deficiência, “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 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012a, [n.p.]).

Bezerra e Gurgel (2012, p. 5-6) pautam-se no ideal de que as cotas transformam as universidades em lugares públicos, onde todos os brasileiros podem ter acesso, buscando “tornar uma igualdade de direito, em igualdade de fato”. Os autores alertam, contudo, que o sistema de cotas deve ser encarado “como uma medida emergencial, e não como solução definitiva, para o enfrentamento do problema da exclusão”, destacando que o seu principal mérito “é trazer a questão para o centro do debate em relação às desigualdades” (Idem, p. 5-6).

Nesse sentido, trar-se-á à baila os principais argumentos prós e contras ao sistema de cotas nas instituições públicas federais, comumente utilizados nos acirrados debates que ainda pairam sobre o tema.

3.2 ARGUMENTOS PRÓS E CONTRAS AS COTAS (AÇÕES AFIRMATIVAS)

Como exposto, as políticas públicas redistributivas visam remanejar benefícios, recursos financeiros e direitos entre grupos sociais, interferindo na estrutura socioeconômica, por meio da criação de mecanismos que reduzam as desigualdades (DIAS; MATOS, 2012). Com isso, tais políticas acabam se caracterizando pela contraposição de interesses antagônicos, pois normalmente, para que alguns grupos ganhem, é preciso que outros grupos percam (DIAS; MATOS, 2012).

A ação afirmativa de cotas, nesse caso, por se tratar de uma política pública redistributiva, não está livre dessa contraposição de interesses, figurando ainda como tema de acirrados debates, onde são apresentados inúmeros argumentos contrários à implementação dessa política. Contudo, como em qualquer debate, nem tudo são críticas. Na verdade, encontra-se na literatura muito mais defensores do que críticos ao sistema de cotas/ações

afirmativas. Os principais argumentos, contrários e favoráveis às cotas são apresentados a seguir.

3.2.1 Ilegalidade x Legalidade do Sistema de Cotas

A discussão apresentada neste tópico envolve o embasamento legal do sistema de cotas, com diferentes interpretações sobre alguns dispositivos, principalmente sobre a Constituição Federal do Brasil de 1988 e o princípio da igualdade por ela previsto.

3.2.1.1 Argumento contrário - inconstitucionalidade/ilegalidade do sistema de cotas

Bonadiman (2013) afirma em seu estudo que o sistema de cotas é inconstitucional, não encontrando respaldo no ordenamento jurídico brasileiro. O autor justifica seu ponto de vista por meio dos seguintes argumentos: a) fere o princípio da igualdade garantido pelo ordenamento jurídico; b) fere o objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de reduzir as desigualdades sociais e regionais, visto que representa uma discriminação ao contrário, igualmente odiosa, da mesma forma que qualquer outra discriminação; c) contraria o art. 5º da Constituição Federal (todos são iguais perante a lei); d) afronta o inciso III do artigo 19º da Constituição Federal, que veda a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de criarem distinções entre brasileiros ou preferências entre si, sendo justamente isso que o sistema de cotas faz; e d) atinge o inciso V do artigo 208º da Constituição Federal, que determina como dever do Estado garantir a educação mediante “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, [n.p.]), ao não possibilitar tal garantia, em virtude de que, por vezes, um aluno branco é preterido a um cotista (mesmo com notas superiores), apenas em razão de sua cor.

Na interpretação de Bonadiman (2013), a Carta Magna brasileira proíbe a utilização da raça ou cor dos indivíduos sem que exista uma justificativa a cerca da discriminação. No caso do sistema de cotas, a autora pondera que não existe “correlação lógica entre a desequiparação e o fator *discrímén*, até porque os alunos negros são privilegiados com base

em um fator (raça) que não guarda correspondência com as aptidões exigidas dos demais candidatos, quais sejam o conhecimento e a capacitação técnica” (Idem, [n.p.]), uma vez que os indivíduos “que prestam o vestibular são submetidos a uma avaliação do conhecimento adquirido no ensino fundamental e médio, independentemente da raça ou cor. Logo, não há qualquer relação entre a raça dos alunos e o que se mede no vestibular” (Idem, [n.p.]). A ideia que um determinado grupo (como negros e pardos, por exemplo) estaria sendo privilegiado, em detrimento de outras pessoas, corrobora com a quebra do princípio da igualdade.

3.2.1.2 Argumento pró - as ações afirmativas/cotas são legais, respaldadas por Diplomas Normativos

A defesa de que as cotas são políticas legais se sustenta nos dispositivos presentes na legislação nacional, e até mesmo internacional, como é o caso da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Adotada pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21/12/1965 e ratificada pelo Brasil em 27/03/1968). Nos termos de seu artigo 1º, discriminação racial significa, preliminarmente,

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965, [n.p.]).

No artigo 2º da referida resolução, frisa-se que “os Estados-partes condenam a discriminação racial e comprometem-se a adotar [...] uma política destinada a eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e a encorajar a promoção de entendimento entre todas as raças” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965, [n.p.]).

Nesse caso, se as circunstâncias exigirem, os Estados têm a liberdade/competência para tomarem medidas concretas para assegurar o desenvolvimento e a proteção de determinados grupos e indivíduos, nos campos social, cultural, econômico e outros. Ainda, de acordo com o §4, do art. 1º da mesma resolução, essas medidas não serão consideradas medidas de discriminação racial, desde que não conduzam a manutenção de direitos separados e não prossigam depois de terem seus objetivos alcançados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1965).

Sendo assim, as cotas representam uma dessas medidas especiais (uma discriminação positiva), prevista na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, pois são caracterizadas pela adoção de meios de proteção e/ou incentivo para determinados grupos, para promover seu desenvolvimento e equipará-los aos demais (PIOVESAN, 2006).

Ainda, a Carta Magna brasileira (BRASIL, 1988), conhecida como “Constituição Cidadã” estabelece, como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;**
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, [n.p.], grifo da autora).

O objetivo destacado (inciso III, art. 3º da CF/1988) ampara a busca pela igualdade material pretendida com as ações afirmativas (PIOVESAN, 2008). Isso porque, segundo a autora, “ao lado do direito à igualdade surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2006, p. 39).

Prosseguindo com a Constituição Federal (CF), vale destacar que um dos princípios constitucionais é o da igualdade (art. 5º da CF/1988), que, como ressalta Piovesan (2008), é muito utilizado pelos opositores, sob o argumento de que as ações afirmativas atentam a esse princípio, instituindo medidas discriminatórias. Contudo, na concepção da autora, as ações afirmativas não são orientadas pelo princípio da igualdade formal (“todos são iguais perante a lei”), mas sim da igualdade material, substantiva, que “corresponde ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)” (Idem, p. 888).

Gaspar e Barbosa (2013, p. 2) colaboram defendendo que é preciso evoluir do modelo de igualdade formal para o de igualdade material devido à necessidade de serem oferecidas “condições desiguais de acesso àqueles que são tratados historicamente e, portanto, estruturalmente, de forma desigual, com o propósito de corrigir décadas de falta de oportunidades”. Nesse caso, os autores compartilham do entendimento de que as ações afirmativas representam uma discriminação positiva, onde há diferenciação para que haja a inclusão.

Ainda em relação à temática igualdade, é preciso ressaltar as ideias de John Rawls (2003), principalmente no que se refere à formulação dos seus princípios de justiça social. O autor perpassa pela seguinte indagação - supondo que as desigualdades econômicas e sociais

fundamentais sejam as diferenças de oportunidades ao longo de toda vida dos cidadãos e, tendo em vista que são afetadas, por exemplo, pela classe social, oportunidades de educação, dons naturais, má ou boa sorte, pergunta-se: quais seriam os princípios que legitimam essas diferenças, tornando-as congruentes com o ideal de cidadania igual e livre na sociedade, num sistema de equidade de cooperação?

Como possível resposta, Rawls (2003, p. 60) apresenta os seguintes princípios:

a) cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos; e b) as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença).

Destaca-se o segundo princípio apresentado por Rawls (2003), que prevê tanto condições de igualdade equitativa de oportunidades, quanto questões de diferenças na sociedade. O autor discorre sobre tal princípio:

a ideia aqui é que as posições não devem estar abertas apenas de um modo formal, mas que todos devem ter uma oportunidade equitativa de atingi-las. À primeira vista, não fica claro o que isso significa, mas podemos dizer que aqueles com habilidades e talentos semelhantes devem ter chances semelhantes na vida. Mas especificamente, supondo que haja uma distribuição de dotes naturais, aqueles que estão no mesmo nível de talento e habilidade, e têm a mesma disposição para utilizá-los, devem ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realização para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante. As expectativas daqueles com as mesmas habilidades e aspirações não devem ser afetadas por sua classe social (Idem, p. 77).

Outro Diploma Normativo que expressa uma condição de legalidade às ações afirmativas é a “Lei das Cotas” (Lei nº 12.711/2012), que dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012a). Mais do que prever tal reserva, a lei obriga as instituições federais de ensino a destinarem, em cada processo seletivo de ingresso, percentuais de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiências (BRASIL, 2012a).

3.2.2 Ações Afirmativas e as Questões da Racialização da Sociedade

Nesse tópico traz-se à baila a discussão das cotas raciais, ainda que estas não sejam o foco principal da presente pesquisa, com intuito de ressaltar o entendimento controverso de

que as cotas podem promover uma discriminação e/ou separação social, gerando hostilidades entre os diferentes grupos.

3.2.2.1 Argumento contrário - as ações afirmativas promovem a racialização da sociedade brasileira

Santos (2009) apresenta em sua pesquisa a opinião de diversos cientistas sociais, que entendem que o sistema de cotas para ingresso em universidades públicas leva necessariamente à racialização da sociedade brasileira. O autor destaca, preliminarmente, que o termo racializar refere-se ao uso da categoria “raça”, pelo Estado, para distribuir bens, serviços e direitos. Nesse caso, para os críticos em questão, quando o Estado racializa, ele pratica o racismo, pois qualquer racialização seria uma forma de discriminação (SANTOS, 2009).

Santos (2009) ainda expõe que os cientistas em questão (críticos ao sistema de cotas) defendem que

o melhor é a busca de um ideal de democracia racial a ser alcançado no futuro, sem mencionar a ideia de raça, e não tentar resolver imediatamente os problemas presentes das desigualdades raciais na sociedade brasileira por meio de políticas públicas que [...] poderão suscitar tensões e conflitos raciais de grandes proporções, o que reforçaria o racismo no Brasil (Idem, p. 116).

Piovesan (2008) contribui citando que o argumento comumente exposto é de que ações afirmativas geram a racialização da sociedade, com uma crescente separação entre brancos e afrodescendentes, instigando hostilidades raciais.

A partir do pressuposto de que existe uma moralidade pública fundamentada no tratamento igualitário entre grupos raciais, produto de um processo histórico do amalgamento biológico e cultural que se tornou um elemento central da identidade nacional, teóricos sustentam que, ao promover a racialização da sociedade, as políticas de cotas representariam uma grave ameaça à ordem social (MAGGIE; FRY, 2004; GOSS, 2008 apud MOREIRA, 2016). Conforme os defensores dessa perspectiva, os “programas de ações afirmativas, além de violarem o princípio da igualdade, geram a fragmentação social porque disseminam a percepção de que as pessoas podem ser classificadas segundo critérios raciais” (MOREIRA, 2016, p. 118). Portanto, os favoráveis a esta ideia estariam inferindo que “a racialização dos indivíduos produz uma série de problemas em uma nação na qual a raça não faz parte do repertório de construção da identidade pessoal” (Idem, p 118).

3.2.2.2 Argumento pró: cotas para a educação não estimulam a racialização, mas favorecem a inclusão

Em relação a esse argumento, Piovesan (2008) lembra que no Brasil, os critérios de “raça” e de “etnia” sempre foram utilizados para promover a exclusão de negro-afrodescendentes, por isso, agora, tais critérios devem ser utilizados para sua necessária inclusão.

Para Santos (2009) o entendimento de que as cotas promovem a racialização é equivocado, pois a sociedade brasileira sempre foi racializada (antes mesmo da implementação de ações afirmativas). Isso significa que a sociedade sempre usou dos critérios raça/cor para qualificar, classificar ou desqualificar certos grupos sociais, impondo desigualdades a eles (SANTOS, 2009). O autor acredita que o que está em jogo, com o sistema de cotas, não é a racialização da sociedade (já racializada), mas sim a democratização do ingresso às universidades públicas e o surgimento de instituições educacionais mais diversificadas - social, racial e intelectualmente.

A partir de estudos desenvolvidos sobre a efetividade das cotas raciais nas universidades, Kern e Ziliotto (2011, p. 198) evidenciam que “os cotistas possuem trajetórias semelhantes no enfrentamento de problemas advindos da formação escolar insuficiente, impactando no ingresso na universidade como uma superação de suas condições sociais e pessoais”. As autoras assinalam, ainda, o “quanto esses problemas são característicos de minorias que viveram em posição social subalterna por um período muito longo de tempo” (Idem, p. 198). E concluem que “o processo de inclusão no ensino superior público pode representar uma mudança nas condições sócio-históricas a partir do sentimento de pertencimento que os cotistas possam passar a vivenciar” (Idem, p. 198).

3.2.3 Cotas e Autonomia Universitária

A discussão efetivada neste tópico envolve a questão da ameaça à autonomia das universidades, com a imposição do sistema de cotas e a uniformização das ações afirmativas definida em lei, bem como, a questão dos resultados provocados por essa medida, como a promoção da diversidade e pluralidade nas referidas instituições.

3.2.3.1 Argumento contrário - cotas ameaçam a autonomia das universidades

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 207º, a autonomia das universidades ao estabelecer que “as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, [n.p.]).

Em relação à política de cotas e a autonomia das IES, Hees e Hees (2015) desenvolveram um estudo entrevistando 347 (trezentos e quarenta e sete) gestores de educação superior. Foi constatado que destes, 77,85% acreditavam que a lei que impõem o sistema de cotas fere a autonomia universitária, e, apenas 22,15% entendiam haver a necessidade das cotas para a redução das desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Os resultados desta pesquisa demonstram que as motivações dos gestores contrários às cotas baseiam-se, principalmente, no argumento de que o problema maior não é o acesso do aluno às instituições, mas sim, a sua manutenção nos cursos (HEES; HEES, 2015). Outra preocupação é em relação à redução da qualidade da educação. A pesquisa mostrou que há um entendimento de que o governo acaba transferindo a responsabilidade pela qualidade do ensino médio para as universidades, e estas, por sua vez, precisam lidar com tipos de alunos muito diferentes, além da compreensão de que haveria a necessidade de diminuir a exigência acadêmica, pois caso contrário, a evasão se tornaria um grave problema (HEES; HEES, 2015).

Em 2012, quando o Senado Federal brasileiro discutia o projeto de lei sobre a implantação do sistema de cotas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas em universidades federais, entidades científico-acadêmicas manifestaram-se contrárias a esta política, sob a alegação de que o então projeto feria a autonomia universitária. Uma notícia vinculada na imprensa, na época, informava que a “Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) divulgaram um manifesto dirigido a senadores contra o projeto de lei que reserva vagas em instituições de ensino superior federais para estudantes de escolas públicas” (ÚLTIMO SEGUNDO – iG, 2012, [n.p.]).

No manifesto defendido pela ABC e pela SBPC, se inseria que a uniformização de um sistema de cotas estaria contrariando os princípios definidos na Constituição Federal de 1988, em especial quanto à autonomia das IES, uma vez que, conforme exposto no documento “cabe às instituições definirem o processo de seleção e as ações afirmativas que vão adotar” (ABC; SBPC, 2012, apud ÚLTIMO SEGUNDO – iG, 2012, [n.p.]).

O manifesto das entidades conclui que:

a atitude das instituições de ensino superior públicas brasileiras quanto às ações afirmativas tem demonstrado o enorme interesse e a criatividade destas organizações no tratamento do importante desafio da inclusão. Diferentes propostas de ações afirmativas, adequadas a cada cultura institucional e regional têm sido adotadas e é nosso entender que não se deve ceifar este movimento com uma obrigação uniforme e atentatória à autonomia universitária (Idem, [n.p.]).

Para Hees e Hees (2015), além de ferir a autonomia das universidades, a política de cotas pode ser considerada como uma medida paliativa, que não atacaria o real problema, centrado na necessidade de expansão do setor público sem a perda da qualidade.

3.2.3.2 Argumento pró: cotas não ameaçam a autonomia das universidades, mas promovem a diversidade

Ao discutir a questão da possível ameaça à autonomia das universidades provocada pelas cotas, Piovesan (2008) enfatiza que tais medidas não estão reduzidas apenas a questão da inclusão/exclusão, mas, acima de tudo, permitem o alcance de um legítimo e louvável objetivo no plano acadêmico, que se refere à riqueza decorrente da diversidade nas instituições de ensino.

Segundo a autora, o sistema de cotas faz com que as universidades deixem de ser um espaço apenas de brancos, inserindo novas crenças e culturas, o que contribuiria para a formação discente aberta à pluralidade e diversidade. Piovesan (2008) também argumenta que as universidades são espaços de poder, tendo em vista que o diploma representa um passaporte para o crescimento social e, por isso, torna-se fundamental democratizar o acesso a esse poder, proporcionando, para todos, a entrada nas universidades.

Ao analisar a políticas de cotas raciais implementadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Valentim (2012, p. 31) explicita que “as ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais, sexuais, dentre outros”. A autora observa que demandas por reconhecimento conquistaram maior relevância no contexto político desde o fim do século XX. Contudo, “as demandas por reconhecimento da diferença ocorrem em um mundo de desigualdade material acentuada, onde ainda faz muito sentido lutar por uma repartição menos desigual das riquezas sociais, isto é, por políticas de redistribuição” (Idem, p.31).

Ademais, contrariando o argumento de ameaça à autonomia universitária, pela uniformização do sistema de cotas, pode-se destacar que as instituições estão autorizadas a implantarem reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, por meio de políticas específicas de ações afirmativas (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c), podendo se adequar, assim, a cultura institucional e regional.

3.2.4 Cotas e as Questões de Meritocracia e Defasagem de Aprendizagem

Neste tópico discute-se a relação entre as ações afirmativas e o mérito intelectual dos estudantes, bem como, o entendimento de que as cotas facilitam o acesso de alunos com defasagens de aprendizagem, provenientes da educação básica pública. Levanta-se a questão da melhor forma a se adotar para avaliar a meritocracia, tendo em vista as dificuldades do Estado em oportunizar uma educação de qualidade e de maneira igualitária à grande parte da população.

3.2.4.1 Argumento contrário: cotas prejudicam a meritocracia e reforçam as deficiências na formação anterior dos alunos cotistas

Há uma questão da meritocracia, muito debatida nos contextos acadêmicos, que pressupõe que o sucesso ou o fracasso de um sujeito é de sua inteira responsabilidade. Assim, o desenvolvimento acadêmico ou profissional estaria condicionado somente ao seu querer, desconsiderando que outras variáveis podem interferir nestes processos, tais como as condições econômico-sociais, as oportunidades, as políticas públicas, sejam elas construídas ou não.

Deste modo, os defensores da ideia de que as cotas prejudicam a meritocracia inferem que criar políticas cotistas nas universidades públicas brasileiras como instrumento para compensar ou mesmo corrigir discriminação racial ou social é uma tarefa mais fácil e menos onerosa para o Estado do que resolver o real problema, que é qualificar o ensino médio, oportunizando maiores oportunidades aos sujeitos com baixa renda (GOLDEMBERG, 2013).

Souza e Souza (2017) também tratam da questão da meritocracia, citando que, por meio de seu estudo, foi possível constatar que há um discurso preconceituoso no meio acadêmico. Tal alegação evidencia que as cotas facilitam o acesso ao ensino superior, em detrimento ao mérito intelectual do vestibular (SOUZA; SOUZA, 2017).

Os autores destacam que, costumeiramente, afirma-se que os cotistas formulam mal suas ideias e escrevem mal, carregando deficiências cognitivas e intelectuais provenientes da sua formação na educação básica pública, além, é claro, de terem muitas dificuldades para superá-las. Por esse motivo, segundo o estudo, tais alunos realmente só conseguem ingressar no ensino superior de instituições públicas pelo sistema de cotas (SOUZA; SOUZA, 2017).

Velloso (2009, p. 52) contribui frisando que, normalmente, “as críticas à reserva de vagas baseiam-se no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário”.

De maneira geral, os argumentos apresentados revelam uma preocupação com a desvalorização da meritocracia e com a defasagem na formação anterior dos alunos beneficiados pelo sistema de cotas. Tais fatores são considerados como prejudiciais à qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que estariam aliviando a responsabilidade do Estado quanto à implementação de ações que resolvam o real problema da educação no Brasil.

3.2.4.2 Argumento pró: a meritocracia não deve ser avaliada de forma isolada

McCowan (2007) reconhece, primeiramente, que a Declaração da Conferência Mundial da Unesco de 1998 sobre Educação Superior afirma que a admissão dos alunos deve ser baseada na meritocracia, esforço, capacidade, devoção e perseverança, apresentados por aqueles que querem ingressar no ensino superior, reconhecendo-se as habilidades que foram adquiridas anteriormente. O autor ressalta que tal declaração também assegura que não se pode aceitar nenhuma discriminação no acesso à educação superior em virtude de raça, língua, gênero, religião ou situação econômica, social ou cultural, ou deficiências físicas.

Todavia, McCowan (2007) explica que, ainda de acordo com a referida declaração, para alguns grupos específicos, o acesso às instituições de ensino deve ser ativamente facilitado, seja por tais grupos terem talento e experiências que podem contribuir para o

desenvolvimento da sociedade; seja porque as políticas de ações afirmativas podem promover uma reparação histórica de discriminação no sistema educacional.

O autor prossegue citando que é muito difícil avaliar mérito, esforços, capacidade, devoção e perseverança isolados de fatores de raça, idioma, gênero, religião ou distinções sociais, econômicas, culturais e deficiências físicas. McCowan (2007) entende que o desempenho nos processos seletivos de ingressos nas instituições depende, não somente do esforço e capacidade da pessoa, mas também da qualidade da educação anteriormente recebida, que reflete esses fatores de fundo. Na concepção do autor, os processos de ingresso, que adotam sistemas equitativos (como é o caso do sistema de cotas), conseguem fazer um ajuste nesses fatores, promovendo uma discriminação positiva para alguns grupos sociais.

Ainda, em relação às deficiências na formação anterior dos alunos cotistas, McCowan (2007) entende que uma reforma no ensino superior não teria sucesso se ocorresse isoladamente dos níveis primário e secundário, pois é difícil para qualquer universidade corrigir as desigualdades desenvolvidas nos anos anteriores da formação escolar. Todavia, para o autor, as universidades não podem absolver-se dessa responsabilidade como um todo, colocando a culpa apenas nas desigualdades dos níveis antecedentes.

Para complementar, Souza e Souza (2017) alertam que a meritocracia acaba ignorando as deficiências do Estado, que não é capaz de oportunizar uma educação escolar e acadêmica com qualidade e de maneira igualitária e gratuita à grande parte do povo brasileiro, que é socioeconomicamente desprivilegiado, assim como, aos negros, índios e deficientes.

Diante dos argumentos, infere-se que a meritocracia não deve ser avaliada de forma isolada, apenas pelo desempenho dos estudantes nos processos seletivos. Há vários fatores que, de fato, influenciam nos resultados dos alunos, que vão muito além do esforço e dos conhecimentos adquiridos, e precisam ser considerados. Nesse sentido, a adoção de cotas sociais representa um meio de ajuste para seleção e ingresso em instituições públicas de ensino, tornando-os mais equitativos.

3.2.5 Adoção de Cotas e Evasão Escolar

A discussão neste tópico trata sobre uma possível relação entre a implementação do sistema de cotas e o aumento da evasão escolar nos cursos. Todavia, na prática, apresentam-se estudos que demonstram que tal relação não é verdadeira.

3.2.5.1 Argumento contrário: a adoção das cotas resulta em um possível aumento da evasão escolar

Para Watakabe (2015) ações de inclusão, como é o caso das cotas, oportunizam o ingresso de alunos antes excluídos. Contudo, segundo ela, como não são garantidas ações de permanência a esses alunos, eles acabam evadindo dos cursos.

Autores como Sander e Arcidiacono et al. (2004, 2011, apud CAVALCANTI; ANDRADE, 2014, p. 4) entendem que a incompatibilidade gerada pelo sistema de cotas consiste no fato de estudantes minoritários serem submetidos a “ambientes incompatíveis com seu nível de aprendizado, resultando em um desempenho inferior pelos estudantes beneficiados, podendo implicar em um aumento da probabilidade de abandono do curso e a não inserção no mercado de trabalho”. Para os referidos autores, as cotas podem provocar “um sentimento de inferioridade aos indivíduos do grupo minoritário, uma vez que estes podem despende um tempo maior para concluir o curso e apresentar um efeito de desânimo, podendo provocar a evasão universitária” (Idem, p. 4).

Velloso (2009) contribui com o tema citando que a evasão de alunos cotistas traz implicações negativas ao sistema de cotas, pois as vagas ociosas decorrentes do abandono são disponibilizadas para preenchimento, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), por meio da publicação de editais de transferência, que não possuem previsão de reserva de vagas. Ou seja, quando há o abandono dos cursos pelos alunos cotistas, evidentemente, diminuem-se os efeitos desejados pelo sistema de cotas, pois não há o preenchimento dessas vagas por outros alunos cotistas (VELLOSO, 2009).

3.2.5.2 Argumento pró: adoção de cotas não é sinônimo de evasão escolar

Em relação ao argumento de que as cotas aumentam a evasão escolar, frisa-se, primeiramente, a importância da investigação a respeito do tema, pois segundo Campos et al. (2016), a evasão, tanto nas instituições públicas quanto privadas, está diretamente relacionada a perdas sociais, econômicas e acadêmicas consideráveis. Dessa forma, para os autores, como as ações afirmativas objetivam aumentar as possibilidades de acesso por parte de grupos

sociais historicamente excluídos, necessita-se analisar a permanência desses alunos nos cursos.

Sendo assim, em seu estudo, Campos et al. (2016) verificaram que as taxas de evasão dos alunos ingressantes pela ampla concorrência e dos ingressantes pelo sistema de cotas são estatisticamente iguais, ou seja, a evasão não aumenta com a adoção da ação afirmativa de cotas. Os autores destacaram que a adoção de cotas, na IES investigada, “não afetou significativamente as taxas de evasão quando comparadas com as dos entrantes por ampla concorrência. Se essa realidade se confirmar em outras instituições, o fato constitui aspecto positivo da política educacional implantada” (Idem, p. 40).

Velloso e Cardoso (2008) também realizaram um estudo sobre a evasão de alunos cotistas, demonstrando que esses estudantes evadem em número menor que os não cotistas. De acordo com eles, esses dados provavelmente são resultado de um maior empenho por parte dos alunos cotistas nos estudos e estão em consonância com outras pesquisas sobre o tema (VELLOSO; CARDOSO, 2008).

3.2.6 Sistema de Cotas e as Políticas Universalistas

Esse último tópico envolve a discussão sobre o melhor tipo de política pública a ser implementada, para atingir-se, de forma mais efetiva e eficaz, a redução das desigualdades sociais. Para alguns autores, o melhor tipo são as políticas universalistas, que têm como fundamento a igualdade de todos; para outros, entretanto, são as políticas focadas, que têm como meta determinados grupos sociais.

3.2.6.1 Argumento contrário: as políticas públicas focadas, como é o caso do sistema de cotas, prejudicam a implementação de políticas públicas universalistas

Lewgoy (2005) expõe que as políticas de cotas raciais foram criadas por países como os Estados Unidos, que possuía uma larga tradição de racialização de populações não brancas, onde a comunidade negra era identificada pela segregação sócio espacial e pela hipodescendência. Segundo o autor, mesmo com o ideário universalista de conquista de

direitos civis, dominante nos anos de 1960, no bojo de 1970, o governo americano propôs a implementação de cotas raciais nas universidades, no intuito de melhorar sua imagem “arranhada” pela derrota no Vietnam. Lewgoy (2005, p. 219) prossegue destacando que no momento em que “as cotas raciais são cada vez menos populares e mais controvertidas nos Estados Unidos, elas emergem como uma proposta de ação afirmativa de cunho reparador no Brasil”. Contudo, no entendimento do autor, “é preciso desracializar com urgência o combate ao racismo e à exclusão social” no Brasil, por meio de políticas de inclusão igualitárias, inspiradas no ideal universalista (Idem, p. 221), e não pelo desenvolvimento de políticas focadas.

Azevedo (2004) também sustenta a tese de que a adoção de medidas universalistas (de cunho social), para fins de abolição do racismo, seria uma forma mais eficaz do que a adoção de medidas diferencialistas (focadas), onde o Estado acaba reconhecendo a existência de raças. Segundo a autora, o

combate ao racismo significa lutar pela desracialização dos espíritos e das práticas sociais. Para isso é preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça, ou, para sermos mais claros, os direitos de ‘raça’ (Idem, p. 50).

Azevedo (2004) ainda concorda que é necessária a criação de oportunidades para os grupos sociais historicamente discriminados. Contudo, para ela, não se pode perder o sentido universal de humanidade, ou seja, ao invés de “raça”, a autora defende que deva existir apenas uma noção universalista de “humanidade”.

3.2.6.2 Argumento pró: o sistema de cotas não prejudica a implementação de políticas públicas universalistas

Piovesan (2008) explica que as políticas focadas, favoráveis a determinados grupos sociais vulneráveis, em nada impedem a implementação de políticas universalistas, que podem ser combinadas, inclusive, com as políticas focadas. Aliás, segundo a autora, estudos revelam que a adoção de políticas universalistas não tem conseguido reduzir as desigualdades, que permanecem “em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações” (Idem, p. 894).

Domingues (2007) corrobora citando que as políticas públicas universalistas não sinalizam para a erradicação das desigualdades e do racismo no Brasil. O autor apresenta, por

exemplo, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do ano de 2001, que demonstram que todas as políticas universalistas empreendidas no país, desde 1929, não conseguiram eliminar a desigualdade racial na educação. Isso se deve pelo fato de que os brancos ainda estudam em média 6,6 anos, enquanto que os negros apenas 4,4 anos (essa distância de 2,2 anos é a mesma, praticamente, desde o início do século XX) (DOMINGUES, 2007).

Nesse sentido, o autor conclui que programas e/ou políticas universalistas, sozinhos, não conseguem evitar as desvantagens sociais, como as que os negros possuem em relação aos brancos no acesso à educação. Para corrigir as deficiências existentes, Domingues (2007, p. 244) sugere que, além das políticas públicas universalistas, necessita-se o desenvolvimento de políticas públicas focadas, pois “os problemas específicos dos grupos que historicamente sofreram (e sofrem) discriminação (como negros, mulheres, gays, entre outros) se resolvem, combinando medidas gerais e específicas”.

Pautado nos autores que embasam a discussão aqui elencada, é possível a elaboração de um quadro-síntese em torno do referencial teórico. No Quadro 2 são destacadas as principais argumentações contrárias e favoráveis em torno de cada tópico debatido.

TÓPICO	ARGUMENTO CONTRÁRIO	ARGUMENTO FAVORÁVEL
Ilegalidade <i>x</i> Legalidade	inconstitucionalidade das cotas (atentam contra dispositivos legais)	são legais: respaldo em Diplomas Normativos
Questões da Racialização	as ações afirmativas promovem a racialização da sociedade brasileira	cotas para a educação não estimulam a racialização, mas favorecem a inclusão
Autonomia Universitária	cotas ameaçam a autonomia das universidades	cotas não ameaçam a autonomia, mas promovem a diversidade
Questões de Meritocracia e Defasagem de Aprendizagem	prejudicam a meritocracia e reforçam as deficiências na formação anterior	a meritocracia não deve ser avaliada isoladamente e a defasagem dos anos anteriores precisa ser corrigida
Evasão Escolar	a adoção das cotas resulta em um possível aumento da evasão escolar	estudos demonstram que a adoção de cotas não aumenta a evasão escolar
Políticas Universalistas <i>x</i> Políticas Focalizadas	as políticas focadas prejudicam a implementação de políticas universalistas	não prejudicam, bem como, políticas universalistas, sozinhas, não resolvem o problema

Quadro 2. Resumo dos principais tópicos do debate sobre ações afirmativas/ cotas.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base no referencial apresentado.

A partir do referencial teórico aqui apresentado, se insere a discussão sobre a viabilidade jurídica das ações afirmativas. Essas, no entendimento de Leal (2005), se

constituem na face ativa da igualdade, considerando ainda os seus limites, uma vez que podem representar a denominada discriminação positiva, oportunizando o tratamento privilegiado de grupos historicamente discriminados e mesmo das demais minorias que, em face das suas condições, enquanto grupo, sofrem privação do acesso a estas oportunidades. Deste modo, é importante destacar que, para que estas medidas possam ser reconhecidas como legítimas, precisarão ser contempladas por características como a temporariedade e a especialidade, assim como seu objetivo específico, “voltado à eliminação de desigualdades sociais adequadamente detectadas e comprovadas entre o grupo majoritário e a minoria cuja inclusão se pretende promover” (LEAL, 2005, p. 119).

Diante do exposto, entende-se que a contraposição de interesses sempre existirá em relação à implementação de políticas públicas sociais redistributivas, ou pelo menos, sempre enquanto esse tipo de política for encarado como um sistema ganha/perde. Quanto à discussão sobre as cotas sociais, os argumentos apresentados deixam claro, principalmente, a legalidade desse programa e sua orientação pelo princípio da igualdade material. A discriminação positiva, nesse caso, representada pelas ações afirmativas, tem como foco promover a inclusão social e educacional, bem como, a diversidade nas instituições de ensino e, de maneira mais ampla, o próprio desenvolvimento do país.

4. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE PESQUISA E OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, apresenta-se o campo da pesquisa e o objeto do estudo por meio da caracterização do Instituto Federal Catarinense (IFC) e a política de cotas para a agricultura familiar no curso de Técnico em Agropecuária, em desenvolvimento no *Campus* Concórdia do IFC.

4.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõem a Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, que teve o auge de sua expansão com a criação das referidas instituições, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008 (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015). Os Institutos Federais são, nos termos da lei,

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, 2008, [n.p.]).

A missão dos IFETs, de acordo com Feres (2015), é ser elo de conexão entre a educação básica e o ensino superior, ofertando cursos profissionalizantes, que atendam às demandas locais do setor produtivo, bem como, realizando projetos de pesquisa e de extensão, também relacionados ao desenvolvimento socioeconômico local. Pacheco (2010) corrobora, descrevendo como a principal função dos Institutos:

a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (Idem, p. 6).

A proposta do governo, com a criação dos Institutos Federais, foi o desenvolvimento de estratégias que promovessem tanto a formação e qualificação de mão de obra (ARRUDA, 2010), quanto soluções para as demandas das realidades locais, tendo como foco “a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010b, p. 3). Dessa forma, o governo responderia “às demandas crescentes por formação

profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (Idem, p. 3).

Pacheco (2010) ressalta que a estrutura multicampi e a definição do território de abrangência dos IFETs afirmam o compromisso destas instituições em intervir nas regiões onde estão localizadas, identificando os problemas e criando possíveis soluções - técnicas e tecnológicas - para o desenvolvimento sustentável, sem esquecer-se da inclusão social. O autor ainda cita que os IFETs consolidaram seu papel social ao eleger como princípio de sua prática educacional a primazia do bem social, diante dos demais interesses, construindo uma rede de saberes que agrega ciência, tecnologia, trabalho e cultura, em favor da sociedade. As instituições identificam-se como incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2010).

Arruda (2010) lembra que a integralização dos Institutos garantiu a presença destes em todos os entes federados, permitindo uma propagação regional e sua interiorização. A autora considera a expansão da Rede Federal de EPT uma iniciativa proveitosa e que contribui para a democratização do ensino, além, é claro, do desenvolvimento local. Assim,

a interiorização dos Institutos Federais está viabilizando que populações rurais, antes apartadas do acesso a um ensino público de qualidade, passem a ter contato com outra realidade educacional. Isto seguramente proporcionará a este contingente populacional um outro referencial de educação pública (ARRUDA; CARNEIRO, 2010 apud ARRUDA, 2010, p.11).

Ainda em relação ao território de abrangência dos IFETs, Pacheco (2010, p. 7-8) descreve que estes correspondem “a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede”. Em sua intervenção, os Institutos devem “explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada” (Idem, p. 7-8).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) enfatiza em seu discurso que cada IFET deve conhecer a região em que se localiza, para responder efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a prudência necessária para a definição de suas políticas, para que seja realmente uma instituição alavancadora do desenvolvimento e promotora da inclusão social e distribuição de renda (BRASIL, 2010b).

Como citado, os Institutos Federais foram implantados pela Lei nº 11.892/2008, criando-se 38 (trinta e oito) novas instituições educacionais, localizadas em todos os estados brasileiros (BRASIL, 2008). Na relação inicial estabelecida pelo MEC, nos termos do §5º, do art. 5º da Lei nº 11.892/2008, foi autorizada a implantação e funcionamento de 312 (trezentos e doze) *campi*, que integrariam a estrutura física dos IFETs (BRASIL, 2010a).

No ano de 2016, ao completar 08 (oito) anos de existência, os IFETs já contavam com 581 (quinhentos e oitenta e um) *campi*, correspondentes a 90% das 644 (seiscentas e quarenta e quatro) unidades de toda a Rede Federal de EPCT, atendendo a cerca de um milhão de matrículas, com um quadro de 60 (sessenta) mil servidores (CONIF, 2016).

4.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), campo deste estudo, localiza-se no Estado de Santa Catarina, originando-se da integração das Escolas Agrotécnicas Federais das cidades de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio com os Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú (IFC, 2017b). Dessa forma, desde a sua criação, o IFC sempre se assinalou com uma identidade mais agroindustrial, estando próximo às demandas do interior, necessidades sociais e do campo (IFC, 2017a).

Em virtude de sua característica multicampi, o IFC é formado, atualmente, pela Reitoria e mais 15 *campi*, sendo eles: *Campus Araquari*, *Campus Blumenau*, *Campus Brusque*, *Campus Camboriú*, *Campus Concórdia*, *Campus Avançado Abelardo Luz*, *Campus Fraiburgo*, *Campus Ibirama*, *Campus Luzerna*, *Campus Rio do Sul*, *Campus São Bento do Sul*, *Campus Santa Rosa do Sul*, *Campus Avançado Sombrio*, *Campus São Francisco do Sul* e *Campus Videira* (IFC, 2017b).

A localização da Reitoria, com sede em Blumenau, e dos 15 *campi* do IFC pode ser visualizada na distribuição constante no mapa do Estado de Santa Catarina, conforme Figura 2, o que evidencia a ampla interiorização desta instituição no cenário catarinense.

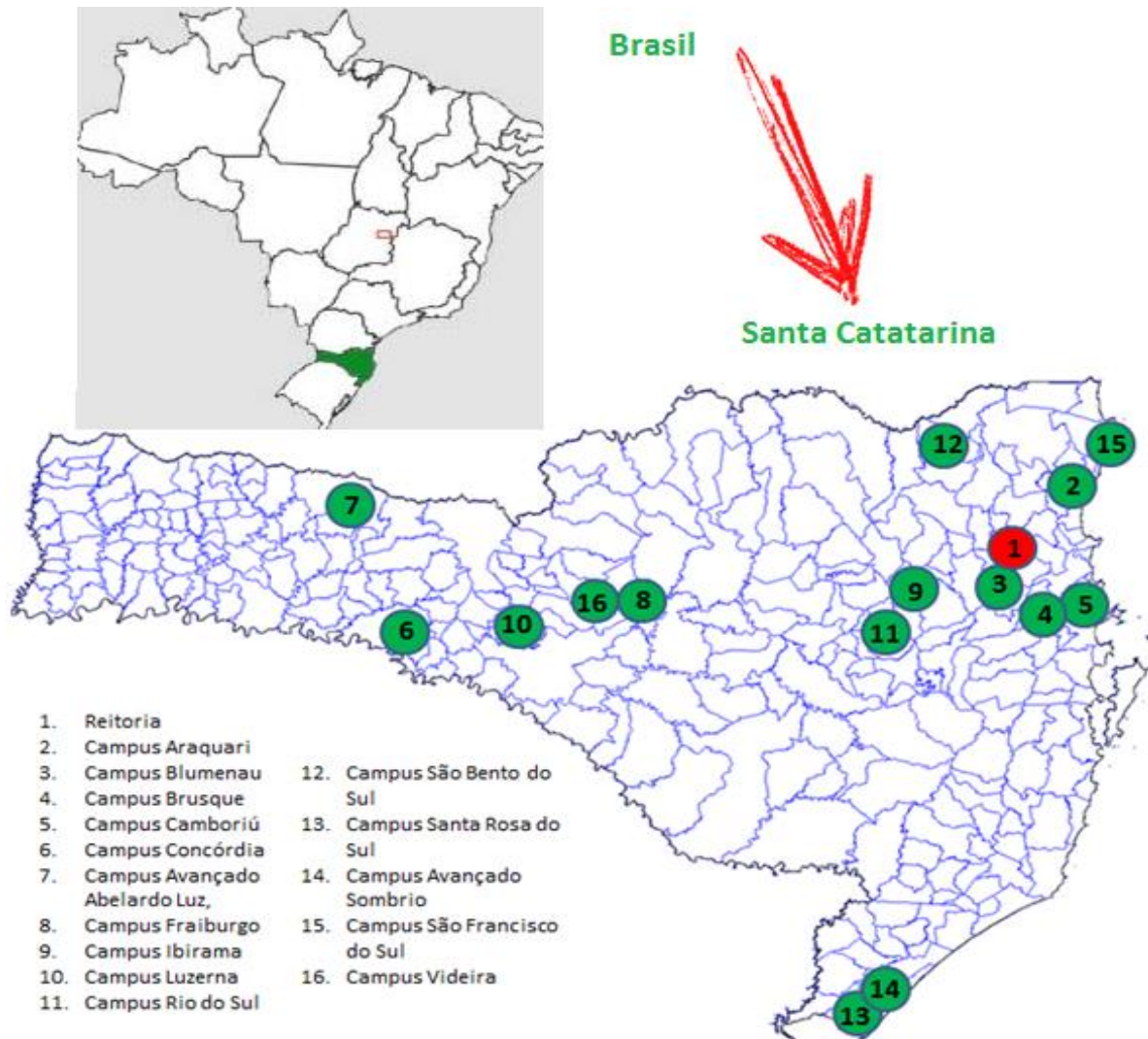


Figura 2. Localização dos *campi* do IFC.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nas informações do IFC (2017b).

O IFC, assim como os demais IFETs, tem suas finalidades e características definidas pelo art. 6º da Lei nº 11.892/2008:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - 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;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, [n.p.]).

Como estabelecido em lei, a instituição deve ofertar educação em todos os níveis e modalidades. Seguindo essa determinação, no ano de 2017, o IFC disponibilizou à comunidade: 54 (cinquenta e quatro) cursos técnicos de nível médio (na forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio); 38 (trinta e oito) cursos de graduação, no nível superior (entre licenciaturas, bacharelados e tecnólogos); 06 (seis) cursos do Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrados à Educação Profissional; 12 (doze) cursos de pós-graduação lato sensu; e, 01 (um) curso de pós-graduação stricto sensu (IFC, 2018e), distribuídos pelos seus *campi*, de acordo com o Quadro 3:

Campus/Cidade	Região de SC	População (em 2010)	Arranjos Produtivos Locais	Cursos Ofertados
Araquari	Região Norte	24.810 hab.	Agricultura: fumo; Indústria: mecânica, moto compressores, motores, eletromecânico, plástico, têxtil, metalúrgico, madeireiro, alimentos e bebidas, refrigeradores, carcerias, acessórios para veículos; Pesca; Polo Turístico; Complexo tecnológico (software)	<u>NM</u> : Técnico em Agropecuária, Informática, Química, Agrimensura; <u>CS</u> : Agronomia, Ciências Agrícolas, Medicina Veterinária, Química, Sistemas de Informação, Tec. em Rede de Computadores; <u>ES</u> : Aquicultura e Produção e Sanidade Animal
Avançado Abelardo Luz	Região Oeste	17.100 hab.	Agricultura: soja, milho, trigo e feijão; Pecuária: bovinocultura leiteira e de corte, avicultura e suinocultura; Agroindústrias	<u>NM</u> : Técnico em Agropecuária; <u>CS</u> : Pedagogia; <u>ES</u> : Educação e Educação do Campo
Avançado Sombrio	Região Sul	26.613 hab.	Agroindústria; Agricultura: o arroz, mandioca, feijão, fumo e milho; Pecuária: Apicultura; Extrativismo mineral; Pesca; Indústria: metalurgia, cerâmica, indústria moveleira, calçadista e confecções; Turismo.	<u>NM</u> : Técnico em Hospedagem, Informática; <u>CS</u> : Matemática, Tec. em Gestão de Turismo, Tec. em Redes de Computadores

Campus/Cidade	Região de SC	População (em 2010)	Arranjos Produtivos Locais	Cursos Ofertados
Blumenau	Região do Vale do Itajaí	309.011 hab.	Agricultura; Turismo; Indústria: eletrometal mecânica, têxteis, cristais, cerâmicas, chocolate caseiro e cerveja; Polo Turístico; Têxtil (vestuário, calçados e artefatos de tecido); Complexo Tecnológico (software)	<u>NM</u> : Técnico em Eletromecânica, Informática; <u>CS</u> : Pedagogia, Engenharia Elétrica, Tec. em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; <u>ES</u> : Educação com ênfase em Alfabetização, Educação com ênfase na Pequena Infância
Brusque	Região do Vale do Itajaí	105.503 hab.	Extração mineral; Indústria: têxtil e vestuário, calçadista, metalomecânica, cerâmica vermelha	<u>NM</u> : Técnico em Informática, Química; <u>CS</u> : Tec. em Redes de Computadores
Camboriú	Região do Vale do Itajaí	62.361 hab.	Atividade portuária; Maricultura; Pesca; Extrativismo mineral: pedra, granito; Comércio atacadista de combustível; Polo turístico	<u>NM</u> : Técnico em Agropecuária, Informática, Hospedagem, Controle Ambiental; <u>CS</u> : Sistemas de Informação, Matemática, Pedagogia, Tec. em Negócios Imobiliários, Tec. em Sistemas para Internet; <u>ES</u> : Educação, Treinador e Instrutor de Cães-Guia
Concórdia	Região Oeste	68.621 hab.	Agricultura: soja, milho, trigo e feijão. Pecuária: Bovinocultura leiteira e de corte, avicultura e suinocultura. Extração de madeira; Agroindústrias	<u>NM</u> : Técnico em Agropecuária, Informática, Alimentos; <u>CS</u> : Agronomia, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Física e Matemática; <u>ES</u> : Produção e Sanidade Animal
Fraiburgo	Região Oeste	34.553 hab.	Agricultura: fruticultura de pêssegos, ameixa e uvas. Pecuária: Bovinocultura leiteira; Indústria de máquinas agrícolas, viticultura, processamento de madeira. Agroindústrias	<u>NM</u> : Técnico em Informática, Segurança do Trabalho; <u>ES</u> : Educação com ênfase em Práticas Pedagógicas
Ibirama	Região do Vale do Itajaí	18.721 hab.	Pecuária: Ovinocultura, Bovinocultura, apicultura e piscicultura; Indústrias: moveleira, metal mecânica, e de alimentos; Geração de energia hidráulica	<u>NM</u> : Técnico em Administração, Informática, Vestuário; <u>CS</u> : Tec. em Design de Moda; <u>ES</u> : Educação Interdisciplinar, Moda
Luzerna	Região Oeste	5.600 hab.	Agricultura: milho, soja, trigo e feijão; Pecuária: Bovinocultura leiteira, piscicultura, avicultura e mel; Indústria metalomecânica, processamento de madeira e papel, produtos alimentícios; Agroindústria; Turismo.	<u>NM</u> : Técnico em Automação Industrial, Mecânica, Segurança do Trabalho; <u>CS</u> : Controle e Automação, Mecânica

Campus/Cidade	Região de SC	População (em 2010)	Arranjos Produtivos Locais	Cursos Ofertados
Rio do Sul	Região do Vale do Itajaí	61.198 hab.	Pecuária: bovinocultura leiteira, suinocultura e avicultura; Indústrias: de vestuário, metalomecânica, eletrônicos e de alimentos (agroindústria); Construção civil e produção de software.	<u>NM</u> : Técnico em Agroecologia, Agropecuária, Informática; <u>CS</u> : Agronomia, Pedagogia, Física, Matemática, Ciência da Computação, Engenharia Mecatrônica; <u>ES</u> : Agronomia, Gestão em TI
Santa Rosa do Sul	Região Sul	8.054 hab	Agroindústria; Agricultura: o arroz, mandioca, feijão, fumo e milho; Pecuária: apicultura; Extrativismo mineral; Pesca; Indústria: metalurgia, cerâmica, indústria moveleira, calçadista e confecções; Turismo.	<u>NM</u> : Técnico em Agropecuária; <u>CS</u> : Agronomia
São Bento do Sul	Região Norte	74.801 hab	Agricultura: milho, soja; Pecuária: avicultura, suinocultura, bovinocultura e apicultura; Extrativismo da erva-mate; Reflorestamento; Indústria: moveleira, papel e celulose cerâmica e louças.	<u>NM</u> : Técnico em Automação Industrial, Informática, Segurança do Trabalho; <u>CS</u> : Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação
São Francisco do Sul	Região Norte	42.520 hab.	Agricultura: fumo; Indústria: mecânica, moto compressores, motores, eletromecânico, plástico, têxtil, metalúrgico, madeireiro, alimentos e bebidas, refrigeradores, carrocerias, acessórios para veículos; Pesca; Polo Turístico; Complexo tecnológico (software)	<u>NM</u> : Técnico em Automação Industrial, Administração, Guia de Turismo; <u>CS</u> : Tec. em Logística, Tec. em Redes de Computadores
Videira	Região Oeste	47.188 hab.	Agricultura: fruticultura de pêssegos, ameixa e uvas. Pecuária: bovinocultura leiteira; Indústria de máquinas agrícolas, viticultura, processamento de madeira; Agroindústrias	<u>NM</u> : Técnico em Agroecologia, Agropecuária, Informática; <u>CS</u> : Agronomia, Pedagogia, Física, Matemática, Ciência da Computação, Engenharia Mecatrônica; <u>ES</u> : Agronomia, Gestão em TI

Legenda: NM (nível médio); CS (curso superior); ES (especialização).

Quadro 3. Informações sobre as unidades educacionais do IFC.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados de SANTA CATARINA (2016); IBGE (2010); Sites institucionais dos *campi* do IFC.

O Quadro 3, além de demonstrar a distribuição dos cursos ofertados pelo IFC em seus diversos *campi*, traz informações referentes aos municípios onde as unidades estão localizadas, como os principais arranjos produtivos locais. Com esses dados, é possível verificar que a grande maioria dos cursos ofertados estão articulados às demandas produtivas e peculiaridades regionais. Da mesma forma, constata-se a verticalização entre os cursos de

nível médio/técnico, cursos superiores e especializações, em consonância às características e finalidades propostas em lei.

Por fim, ressalta-se que, no ano de 2017, o IFC atendeu a cerca de 11 (onze) mil alunos (regularmente matriculados), contando com um quadro de cerca de 02 (dois) mil servidores (entre docentes e técnicos administrativos) (IFC, 2018e).

Nesse sentido, apesar de a instituição ter menos de uma década de existência, considera-se que seu processo de expansão já está bem consolidado. Sua estrutura conta com diversos *campi*, espalhados por todo o Estado de SC e amparados por um bom quadro funcional, com cursos já solidificados e com um expressivo quantitativo de alunos matriculados. Em razão disto, infere-se que o IF está cumprindo com suas finalidades, principalmente, a de intervir na realidade local de suas unidades para desenvolvê-las.

4.3 O CAMPUS CONCÓRDIA/IFC

O *Campus* Concórdia foi implantado em março de 1965, por meio do Decreto nº 60.731/67, denominando-se na época Ginásio Agrícola, tendo formado a primeira turma no ano de 1968. Com o Decreto nº 70.513/72, tornou-se o Colégio Agrícola e, mais tarde, pelo Decreto nº 83.935/79, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Pela Lei nº 8.731/93, transformou-se em Autarquia Federal, vinculada ao MEC. Com a promulgação da Lei 11.892/2008 é criado o então *Campus* Concórdia/IFC (IFC-CONCÓRDIA, 2017a).

O *Campus* Concórdia está situado na cidade de Concórdia, na região Oeste de Santa Catarina, conforme localização geográfica exposta na Figura 3. Os principais arranjos produtivos dessa região são: a) na agricultura: cultivo de soja, milho, trigo e feijão; b) na pecuária: bovinocultura leiteira e de corte, avicultura e suinocultura; c) a extração de madeira; e, d) as agroindústrias (SANTA CATARINA, 2016).

A região Oeste de Santa Catarina se caracteriza pela forte presença da agricultura familiar, contando com mais de 73 (setenta e três) mil estabelecimentos desse gênero, correspondentes a quase 44% do total existente no Estado (IBGE, 2010). Destaca-se que tais estabelecimentos ocupam uma área de aproximadamente 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) hectares, produzindo cerca de 51% do valor bruto (produzido em SC pela agricultura familiar), e gerando emprego a mais de 200 (duzentas) mil pessoas (IBGE, 2010).

A cidade de Concórdia/SC, mais especificamente, possui uma população de aproximadamente 71 (setenta e um) mil habitantes, representando a 14ª economia do Estado, baseada na agroindústria, sua principal atividade econômica (BELA SANTA CATARINA, 2017). Ressalta-se que o município é o maior produtor nacional de suínos e aves e também possui a maior bacia leiteira de todo o Estado (BELA SANTA CATARINA, 2017). Como os demais municípios da região, Concórdia conta com a forte presença das agroindústrias familiares e de pequenos produtores rurais (CONCÓRDIA, 2017).

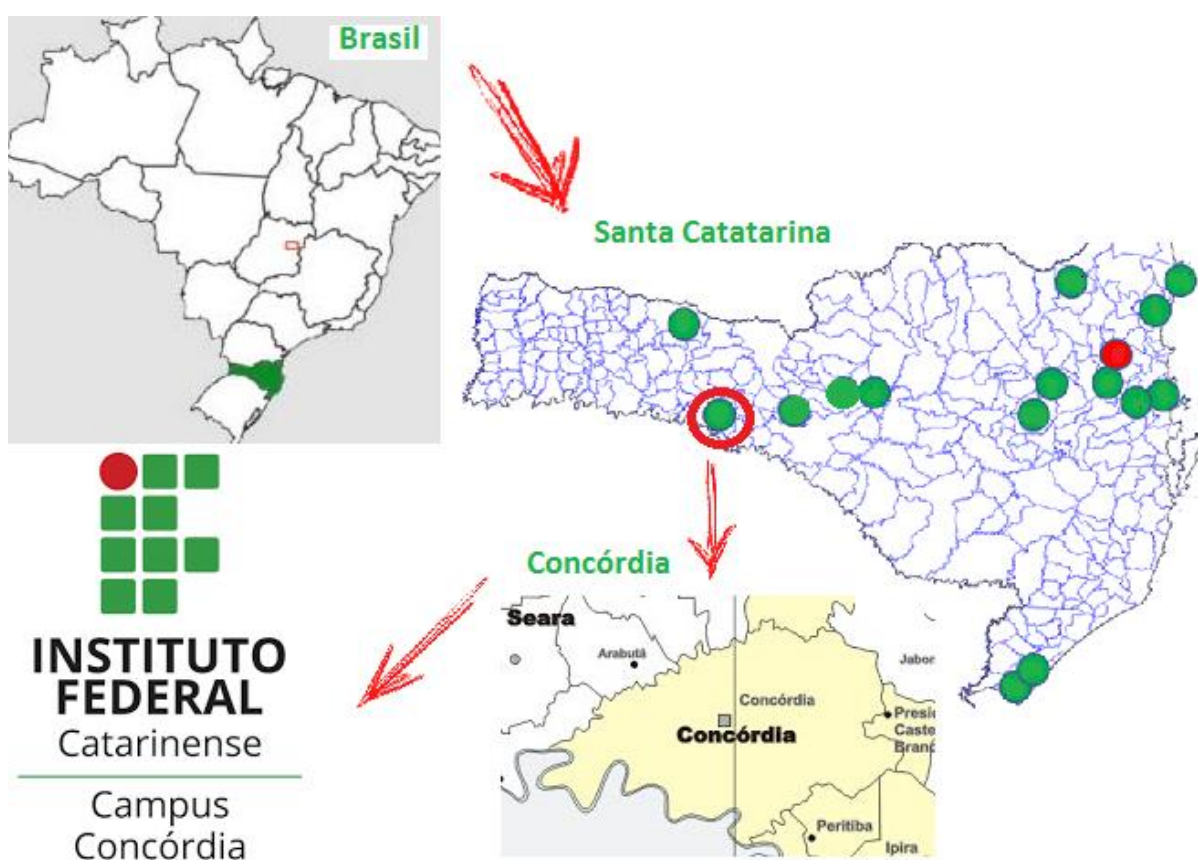


Figura 3. Localização *Campus* Concórdia/IFC.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como uma das finalidades dos Institutos Federais é ofertar cursos que atendam às demandas locais do setor produtivo, relacionados ao desenvolvimento socioeconômico local, o *Campus* Concórdia disponibiliza à comunidade, atualmente, os seguintes cursos (IFC-CONCÓRDIA, 2017c):

- a) Técnico de Nível Médio: Agropecuária, Alimentos, Informática para Internet;
- b) Bacharelados: Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Agronomia;
- c) Licenciaturas: Física, Matemática;

d) Pós-graduação: Mestrado em Produção e Sanidade Animal e Especialização em Educação Matemática.

Segundo Santos et al. (2015, p. 1), o IFC é uma das instituições de ensino mais tradicionais de Concórdia, sendo que, desde sua implantação como Colégio Agrícola, diferenciou-se da educação regional ao oferecer a qualificação necessária para o atendimento da carência de mão-de-obra qualificada e especializada para toda a área agrícola, principalmente junto às agroindústrias.

Esta unidade escolar, além de ser uma instituição bem tradicional e referência na formação profissional para o mercado de trabalho local, representa, praticamente, a única oportunidade que muitos estudantes de áreas rurais possuem para dar prosseguimento aos seus estudos após o término do Ensino Fundamental. Como será visto na sequência, o *Campus* Concórdia conta com uma política pública para inclusão destes estudantes, bem como, uma infraestrutura capaz de acolhê-los.

4.3.1 O Curso Técnico em Agropecuária – *Campus* Concórdia/IFC

O curso Técnico em Agropecuária ofertado pelo *Campus* Concórdia/IFC foi criado no ano de 1965, com a implantação do Ginásio Agrícola de Concórdia, quando se denominava apenas Curso de Agropecuária, formando a primeira turma no ano 1968 (SANTOS et al., 2015). No ano de 1972, quando a escola transformou-se em Colégio Agrícola, o curso passou a formar Técnicos em Agropecuária (SANTOS et al., 2015).

A implantação de uma escola técnica, bem como a criação de um curso Técnico em Agropecuária, deu-se em virtude das demandas da região de Concórdia, que, desde a década de 1960 tinha como base da sua economia a agricultura e a produção de suínos, fruto da fundação da empresa Sadia S/A no ano de 1944 (SANTOS et al., 2015). De acordo com Santos et al. (2015), foi o próprio fundador dessa empresa, o futuro senador Atílio Francisco Xavier Fontana, que intercedeu junto ao presidente Jânio Quadros para a criação da escola/curso.

Nos dias atuais, nos termos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as demandas do setor agropecuário da região de Concórdia, Estado de Santa Catarina e até mesmo do Brasil, ainda geram a necessidade da formação anual de um número expressivo de Técnicos em Agropecuária (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Nesse sentido, o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo *Campus* Concórdia/IFC, tem por objetivo:

a formação de profissionais, com sólida base científica e tecnológica e com ampla visão política e social, aptos a atuar nas diversas atividades voltadas à produção vegetal, produção animal, produção agroindustrial, planejamento e gestão do agronegócio, com competências e habilidades para realizar e orientar o desenvolvimento de práticas agropecuárias economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, visando a sustentabilidade dos sistemas produtivos. O curso ainda possibilita o prosseguimento de estudos garantindo a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 11).

O referido curso situa-se a partir do catálogo de cursos do MEC, no eixo tecnológico dos Recursos Naturais, sendo ofertado em período integral, com uma carga horária de 4170 (quatro mil, cento e setenta) horas, distribuídas nos 03 (três) anos de duração, exigindo-se do aluno ingressante o ensino fundamental completo (IFC-CONCÓRDIA, 2015). Ao todo, são dispostas 140 (cento e quarenta) vagas anuais e o ingresso no curso acontece por meio do processo seletivo denominado Exame de Classificação, com edital específico (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Dentre as diversas possibilidades profissionais, os técnicos em agropecuária podem atuar em propriedades rurais, estabelecimentos agroindustriais, empresas comerciais e de assistência técnica, parques e reservas naturais, extensão rural e pesquisa, entre outros (IFC-CONCÓRDIA, 2017b). A profissão de Técnico em Agropecuária é regulamentada pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968 e pelo Decreto Federal nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985 (IFC-CONCÓRDIA, 2017b).

Vale frisar que, além de o objetivo de proporcionar aos estudantes uma formação profissional sólida, tornando-os aptos para atuarem nessas diversas áreas, o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC possui, concomitantemente, o objetivo de possibilitar o prosseguimento dos estudos (IFC-CONCÓRDIA, 2015), preferencialmente nos cursos ofertados pela instituição.

Por fim, destaca-se que o curso possui, nas dependências do próprio *Campus*, um sistema de escola-fazenda como suporte para aprendizagem, onde os estudantes vivenciam na prática as atividades agropecuárias e o cotidiano rural (IFC-CONCÓRDIA, 2015). Também, há políticas e programas estudantis disponibilizados pela instituição, visando contribuir para a permanência dos alunos nos cursos, tais como:

a. Programa de Assistência Estudantil (PAE): este programa tem por objetivo “criar condições de acesso e aproveitamento pleno da formação acadêmica aos estudantes em

situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da concessão de auxílios estudantis” (IFC, 2018a, p.1), entendendo-se como vulnerabilidade socioeconômica

um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares e ao acesso e atendimento às necessidades básicas de bem-estar social, que envolvem condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho, de renda e de bens de consumo (Idem, p.1).

O PAE é destinado, prioritariamente, a estudantes provenientes da rede pública, ou beneficiários de bolsa integral da rede particular, de baixa renda (renda per capita até 1,5 salários-mínimos), regularmente matriculados no IFC (IFC, 2018a, p. 1). Os auxílios estudantis ofertados são das seguintes modalidades:

I) Auxílio-Moradia: destinado a estudantes que necessitam de complementação para despesas de aluguel e que sejam oriundos de zonas rurais distantes ou de outros municípios, para poderem residir próximos ao *campus* (IFC, 2018a);

II) Auxílio-Permanência I: destinado a estudantes em condição de extrema vulnerabilidade socioeconômica, que necessitam de complementação para despesas de transporte, alimentação, material didático, entre outros, visando à permanência e ao êxito acadêmico (IFC, 2018a);

III) Auxílio-Permanência II: destinado a estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, que necessitam de complementação para despesas de transporte, alimentação, material didático, entre outros, visando à permanência e ao êxito acadêmico (valor do auxílio é menor do que o Auxílio-Permanência I) (IFC, 2018a).

b. Moradia Estudantil: o *Campus* Concórdia oferece moradia estudantil aos estudantes regularmente matriculados e que atendam aos critérios estabelecidos no Regulamento de Moradia Estudantil do IFC, aprovado pela Resolução nº 015/2011 - Conselho Superior/28/07/2011 (IFC, 2011). Nos termos do referido regulamento, a moradia estudantil tem como finalidade:

- I. Oportunizar inclusão social;
- II. Oferecer moradia para os estudantes;
- III. Oportunizar igualdade social entre os estudantes;
- IV. Dar acesso preferencial aos estudantes com carência econômica comprovada;
- V. Facilitar a amizade e companheirismo favorecendo a aprendizagem;
- VI. Tornar o estudante co-responsável pelo funcionamento da mesma (Idem, p.2).

Destaca-se que os critérios de seleção exigidos no último edital de Moradia Estudantil, específico do *Campus* Concórdia, foram: vulnerabilidade socioeconômica (renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos); ser egresso da rede pública ou beneficiário de bolsa integral de escola particular; não ter acesso a transporte regular para a instituição (IFC-CONCÓRDIA, 2017d).

Por fim, ressalta-se que a moradia estudantil do *Campus* Concórdia destina-se a estudantes do ensino médio integrado, menores de idade, matriculados em cursos presenciais (IFC-CONCÓRDIA, 2017d). Para o exercício de 2018, foram ofertadas 66 (sessenta e seis) vagas para estudantes do sexo masculino e 18 (dezoito) vagas para estudantes do sexo feminino (IFC-CONCÓRDIA, 2017d).

c. Auxílio para eventos e visitas técnicas: considera-se visita técnica “a atividade didático-pedagógica supervisionada, destinada a discentes regularmente matriculados no IFC, realizada em ambiente externo à instituição” (IFC, 2017d, p.2). As visitas técnicas têm como objetivo:

- I – promover integração teoria e prática, contextualizando saberes;
- II – proporcionar a interação dos discentes do IFC com o mundo do trabalho, processos e serviços in loco;
- III – propiciar o aprimoramento da formação profissional e pessoal;
- IV – promover a ampliação do conhecimento de mundo;
- V – oportunizar o contato dos discentes com outros espaços de aprendizagem (Idem, p. 2).

O auxílio financeiro, como incentivo à participação em eventos e visitas técnicas, é destinado exclusivamente aos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação, Proeja e técnicos de nível médio, preferencialmente os beneficiados pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE), e que atendam aos demais critérios definidos em edital específico (IFC, 2018b).

d. IFCultura: “visa incentivar a cultura e o crescimento profissional, científico e tecnológico nas diversas modalidades e linguagens artísticas, com reflexão sobre humanidade e educação” (IFC, 2017e, s/p). São objetivos do IFCultura:

- I - Contribuir para a formação integral dos estudantes do IFC por meio do estímulo e valorização das atividades culturais e artísticas;
- II - Fomentar o intercâmbio sociocultural e artístico entre os estudantes e servidores, fortalecendo as relações entre os campi do IFC;
- III - Promover a participação dos estudantes do IFC como instrumento de inclusão social, empoderamento, pertencimento e de identidade multi-inter-cultural (IFC, 2017e, p. 1).

Nos eventos promovidos pela instituição, são integradas e compartilhadas diversas atividades artísticas e culturais, como teatro, dança e música, entre outras, todas realizadas pelos alunos do IFC (IFC, 2017e).

e. Jogos Estudantis: os jogos internos têm por objetivo proporcionar a integração e prática esportiva entre os estudantes do IFC, baseando-se nos princípios da democracia, do conhecimento, da educação, do respeito à cidadania e da humanização (IFC, 2018c). Destaca-se que os vencedores das modalidades - jogos internos – tem o direito de representar a instituição nos Jogos dos Institutos Federais - JIFs, recebendo auxílio financeiro como incentivo à participação nesta etapa (IFC, 2018c).

Na Figura 4 estão destacadas as políticas e os programas estudantis oferecidos aos alunos do IFC:



Figura 4. Políticas e Programas Estudantis oferecidos aos alunos do IFC.
Fonte: IFC (s/d), com adaptações da autora (2018).

Nos termos do PPC, a instituição e o curso desempenham “um importante papel na vida do indivíduo, contribuindo e influenciando significativamente em sua forma de pensar, de se conduzir e em suas escolhas pessoais e profissionais” (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 12). Ainda, de acordo com o referido projeto, é necessário pensar a educação não apenas na execução e cumprimento do conteúdo curricular, tendo em vista que uma educação de qualidade “promove transformações na vida do aluno e o faz sentir-se parte do todo, portanto, responsável pela sua conduta, pela sua aprendizagem, pelas suas escolhas e pela sua postura na sociedade” (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 12).

4.4 COTAS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR: O OBJETO DE PESQUISA

A ação afirmativa para a agricultura familiar foi implementada pelo IFC por meio da Resolução *Ad referendum* nº 021 – CONSUPER/IFC/2013 (IFC, 2013a), ratificada pela

Resolução nº 048 – CONSUPER/IFC/2013 (IFC, 2013b), aprovada por seu Conselho Superior (Consuper), onde foi determinado que a instituição passaria a adotar uma reserva de vagas para candidatos provenientes da atividade agrícola, como uma ação afirmativa específica da instituição (IFC, 2013b). Essa reserva, de acordo com a referida resolução, corresponde a 25% do total das vagas dos cursos técnicos (integrados e subsequentes) em agropecuária (IFC, 2013b).

Destaca-se que essa mesma Resolução *Ad referendum* nº 021 – CONSUPER/IFC/2013 (IFC, 2013a), ratificada pela Resolução nº 048 – CONSUPER/IFC/2013 (IFC, 2013b), instituiu uma reserva de vagas (25%) para candidatos que comprovem a atuação como docentes na rede pública de ensino (no passado ou no presente), para os cursos superiores de Licenciatura do IFC (IFC, 2013b). Contudo, vale ressaltar o recorte da presente pesquisa apenas para a ação afirmativa destinada aos candidatos oriundos da agricultura familiar, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária.

No ano de 2016, por meio da Resolução nº 037 – CONSUPER/2016, que dispõe sobre a aprovação de reserva de vagas pelo sistema de ações afirmativas nos cursos Técnicos em Agropecuária e Licenciatura do IFC, ratificou-se a aprovação da reserva de vagas para os cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes em agropecuária (IFC, 2016a), nestes termos:

25% do total das vagas reservadas para candidatos oriundos da atividade agrícola (agricultura familiar) e que tenham concluído o ensino fundamental, no caso dos cursos integrados; o ensino médio, no caso dos cursos subsequentes; e que tenha concluído o ensino fundamental e estejam cursando o ensino médio, no caso dos cursos concomitantes (Idem, [n.p.]).

O amparo legal para a criação dessa ação afirmativa específica pelo IFC é a própria Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), e, mais precisamente, o Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b) e a Portaria Normativa nº 18/2012 – MEC (BRASIL, 2012c), que regulamentam a Lei de Cotas e autorizam as instituições de ensino a implantarem reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, por meio de políticas específicas de ações afirmativas.

Esta reserva de cotas específica, implantada pelo IFC e adotada pelo *Campus* Concórdia para o curso Técnico em Agropecuária, é objeto de análise no presente estudo, quando se buscará discutir a eficiência, a efetividade e a eficácia desta política pública, considerando os resultados alcançados, apresentados na sequência, logo após a descrição da metodologia utilizada para sua realização.

4.5 A AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL

A agricultura familiar no Brasil é aqui apresentada com o intuito de situar o macro campo onde se estrutura a política de cotas para a agricultura familiar, desenvolvida pelo Instituto Federal Catarinense. Portanto, antes da descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, bem como, da apresentação dos resultados encontrados, inserem-se alguns dos principais pontos que assinalam o modelo de produção agrícola baseado na agricultura familiar.

A agricultura familiar caracteriza-se pela gestão da propriedade ser compartilhada pela família e pela principal fonte geradora de renda ser a atividade produtiva agropecuária (BRASIL, 2016). Além disso, uma característica marcante desse setor é a grande diversidade produtiva e o fato de o agricultor familiar possuir uma relação particular com seu local de trabalho, com a terra e a moradia (BRASIL, 2016).

A Lei nº 11.326/2006 define os critérios para identificação desse público, nos termos do art. 3º, *in verbis*:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

§ 1º O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 4 (quatro) módulos fiscais. § 2º São também beneficiários desta Lei:

- I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;
- II - aquícultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;
- III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscadores;
- IV - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.
- V - povos indígenas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput do art. 3º;
- VI - integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais que atendam simultaneamente aos incisos II, III e IV do caput do art. 3º (BRASIL, 2006, s/p).

De acordo com os resultados preliminares do Censo Agropecuário de 2017, no Brasil, 72,01% do total dos estabelecimentos agropecuários pertencem a grupos familiares (produtores individuais), representando aproximadamente 3,65 milhões de propriedades rurais (IBGE, 2017). A atividade agrícola familiar constitui a base econômica de cerca de 90% dos municípios com até 20 mil habitantes, absorvendo 40% da população economicamente ativa e respondendo por 35% do PIB nacional (BRASIL, 2016). Dessa forma, a agricultura familiar possui grande importância na economia e na geração de renda para o país (BRASIL, 2016).

Apesar disso, esse modelo de produção agrícola, a cada ano que passa, perde mais espaço para o agronegócio. O agronegócio, Segundo Cruz (2017), caracteriza-se pelas grandes propriedades de terras, a alta tecnologia e a política de exportação. De acordo com a autora, esse modelo de produção envolve trocas entre o meio rural e o industrial, havendo uma integração, de modo que eles sejam, mutuamente, fornecedores e consumidores de produtos.

O grande avanço do agronegócio é defendido por diversos argumentos, tais como a necessidade de acelerar a modernização e industrialização da agricultura, para a intensificação do uso de capital por meio de máquinas, equipamentos e insumos químicos, bem como, para a intensificação do uso da terra, aumentando sua produtividade (CRUZ, 2017). Todavia, o mesmo autor pondera que tal modelo de produção, apesar de apresentar superávit comercial, prosperidade e grandes cifras, também proporciona “uma vertente negativa do ponto de vista social e ambiental, estando associado à intensificação do êxodo rural e de danos ambientais, bem como à violação de direitos fundamentais” (Idem, p. 121).

Esse modelo reflete um sistema excludente, no sentido que privilegia parcela seleta, representada pelos grandes proprietários de terras, produtores de bens destinados à exportação e grupos agroindustriais. É visto como último estágio do desenvolvimento rural, embora a agricultura não apresente um caminho linear. [...] É importante ressaltar que o agronegócio centra sua análise na questão da produtividade. Dessa forma, justifica sua expansão em razão da necessidade de aumentar a capacidade de produção, em especial, aumentar a produtividade de alimentos. Entretanto, [...] esse modelo de produção está alicerçado na exploração de commodities, monoculturas voltadas para atender às demandas dos mercados internacionais, deixando de lado culturas voltadas para a alimentação da população brasileira (Idem, p. 121).

Além da perda de espaço para o agronegócio, a agricultura familiar enfrenta outras dificuldades, como o envelhecimento de sua população. Segundo Hespanhol (2008 apud ABREU, 2015), a idade avançada e a sucessão dos agricultores familiares se constituem num grande entrave para a continuidade desse modelo de produção. O autor explica que a população jovem opta por buscar alternativas de emprego e renda em áreas urbanas a permanecer no campo, dado, principalmente, “o relativo isolamento de algumas áreas, a

dificuldade de acesso aos serviços básicos, a desvalorização social dos agricultores e a falta de alternativas de renda satisfatória a partir da exploração agrícola em pequenas propriedades rurais com baixo padrão tecnológico” (HESPANHOL, 2008, p. 89 apud ABREU, 2015, p. 26).

Durston (1999, apud ABREU, 2015) corrobora enfatizando que, a migração dos jovens agricultores rurais para as áreas urbanas representa uma nova perspectiva de vida. Para ele, esses jovens “identificam na educação uma forma de terem melhores oportunidades futuras, enquanto aqueles que possuem baixa escolaridade e qualificação estão destinados a trabalhos subalternos e com menores remunerações e valorizações” (DURSTON, 1999, apud ABREU, 2015, p. 41).

Na prática, porém, de acordo com os resultados preliminares do Censo Agropecuário de 2017, aproximadamente 15,5% dos produtores da agricultura familiar nunca frequentaram uma escola e 79,1% não passaram do nível fundamental (IBGE, 2017). Estes dados refletem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das áreas rurais. Ribeiro (2013) explica que os filhos dos agricultores, normalmente, acabam apresentando problemas de aprendizagem e índices de evasão escolar mais elevados do que os estudantes de áreas urbanas. Dentre as possíveis motivações para esses resultados, a autora destaca o trabalho infanto-juvenil como principal fator que contribui negativamente “não apenas no desempenho escolar, mas também trazendo implicações para um futuro profissional dos educandos” (RIBEIRO, 2013, p. 4).

Ribeiro (2013) cita que, no meio rural, apesar da existência de leis, é comum os filhos dos agricultores colaborarem nas atividades agrícolas para contribuir com o sustento da família. Esse fato decorre de “fatores econômicos, quando os pais não conseguem mais prover as necessidades da sua família, ou culturais, quando se acredita que o trabalho para crianças e jovens é capaz de afastá-los da marginalidade e torná-los adultos mais responsáveis” (RIBEIRO, 2013, p. 4).

Diante do exposto, reitera-se a necessidade de serem implementadas políticas públicas específicas para a agricultura familiar, principalmente na área educacional, como é o caso da ação afirmativa desenvolvida pelo *Campus* Concórdia/IFC, que incentivem e permitam que estes estudantes frequentem ambientes escolares, bem como, que proporcionem a inclusão social e profissional, tendo em vista a importância deste setor para a subsistência do país.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia empregada neste estudo pauta-se por uma pesquisa quali-quantitativa, realizada por meio de um estudo de caso institucional, a respeito da temática da ação afirmativa para a agricultura familiar implementada pelo *Campus Concórdia/IFC*, para o curso Técnico em Agropecuária, utilizando-se como instrumentos para coleta de informações e dados a análise documental.

Em relação às pesquisas quali-quantitativas, destaca-se, primeiramente, que uma pesquisa qualitativa procura abordar o mundo “lá fora”, entendendo, descrevendo e explicando fenômenos sociais “de dentro”, de diferentes maneiras, como: análise de experiências de indivíduos ou grupos; exame das interações e comunicações que se desenvolvem; e, investigação de documentos ou traços de experiências ou interações (GIBBS, 2011, p. 7).

A pesquisa quantitativa, segundo Fonseca (2002), difere-se, principalmente, da pesquisa qualitativa pelo fato de seus resultados poderem ser quantificados. De acordo com o autor, nas pesquisas quantitativas

como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (Idem, p. 20).

O método quantitativo, para Haguette (1992, p. 392) “supõem uma população de objetos de observação comparáveis entre si e [...] enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser”. Fonseca (2002) entende que a utilização conjunta do método quantitativo e qualitativo permite ao pesquisador obter mais informações do que teria isoladamente ao usar apenas um ou outro método.

Para Gunther (2006), as abordagens qualitativas associadas a estudos de caso, que é o caminho escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, dependem de estudos quantitativos, que gerem resultados generalizáveis (parâmetros). Além do mais, o autor cita que, em um estudo de caso, pode-se utilizar tanto procedimentos quantitativos, quanto qualitativos. Desta maneira, segundo ele, seria possível diluir

a controvérsia entre o estudo de caso, i.é, uma investigação aprofundada de uma instância de algum fenômeno, e o estudo envolvendo um número estatisticamente

significativo de instâncias de um mesmo fenômeno, a partir do qual seria possível generalizar para outras instâncias (Idem, p. 204).

Quanto à escolha por um tipo ou outro de pesquisa, Gunther (2006, p. 207) prossegue explicando que, “enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”.

Em relação ao método de estudo de caso, Yin (2001, p. 32), primeiramente, define-o como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, representado uma valiosa estratégia no processo educativo. Os estudos de caso, com objetivos de investigação, podem ser utilizados em muitas situações, dentre elas a investigação de política, de ciência política e da administração pública; e, como um esforço de investigação, contribui de forma única para o conhecimento de fenômenos organizacionais, individuais, sociais e políticos (YIN, 1994).

O autor ainda sugere que os estudos de casos são encarados como a forma mais adequada de se investigar “um fenômeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contextos não são claramente evidentes” (YIN, 1994, p. 13). Martins (2008, p. 11) destaca que “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.

A análise documental, assim como todas as pesquisas de um modo geral, pode ser compreendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). É a forma mais antiga para a realização de pesquisas, especialmente, quando se trata de revisão de literatura, tendo sido iniciada como fonte sistemática de dados na primeira parte do século XIX (GUNTHER, 2006). O autor também explica que, desde seu surgimento, foram desenvolvidas técnicas tanto quantitativas quanto qualitativas para tratar as fontes secundárias e documentais, sendo que, conforme for a natureza dos documentos, há diferentes maneiras de encará-los.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental, assim como a pesquisa bibliográfica, possui o documento como objeto de investigação, ultrapassando-se a ideia de documentos como apenas textos escritos e/ou impressos. Tais materiais “são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de

acordo com o interesse do pesquisador” (FIGUEIREDO, 2007 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Os autores ainda diferenciam a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, citando que

a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Dessa forma, a pesquisa documental caracteriza-se como fonte principal para a coleta dos dados analisados neste estudo, sendo estes os principais documentos arrolados: a) os Diplomas Normativos que orientam a política de cotas no IFC, sendo estes a Lei nº 12.711/2012, o Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC; além das Resoluções nº 048/2013 e 037/2016 do Consuper/IFC; b) os documentos institucionais, como os Relatórios de Gestão do IFC, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Acordo de Metas e Compromissos fixado entre a Setec/MEC e o IFC, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, os Editais dos Processos de Ingressos (Exame de Classificação) para o curso Técnico em Agropecuária, os registros escolares/acadêmicos dos alunos cotistas e não cotistas do referido curso, bem como, os estudos provenientes da política de acompanhamento de egressos da instituição, conforme Figura 5:

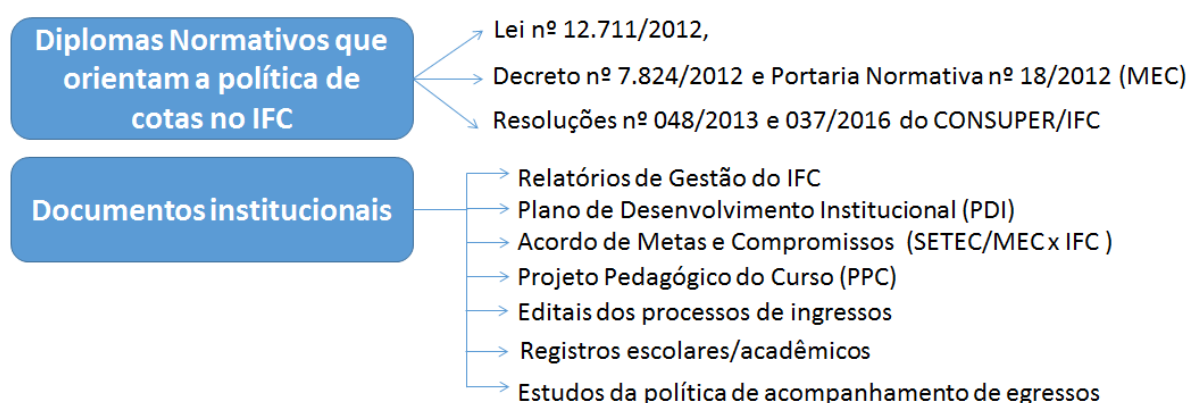


Figura 5. Principais fontes da pesquisa documental.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A coleta de dados e informações constantes nos documentos institucionais do IFC foi elemento imprescindível para o alcance do objetivo geral deste estudo, centrado em analisar a política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada pelo *Campus* Concórdia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, para acesso

ao curso Técnico em Agropecuária, a partir de uma perspectiva de inclusão social e educacional.

Mais precisamente, para atendimento dos objetivos específicos, foi percorrido o seguinte percurso metodológico:

1) **Objetivo Específico A:** Investigar a eficiência da cota para a agricultura familiar considerando os indicadores de desempenho e permanência dos estudantes no curso, como fatores que denotam os benefícios da política.

Quanto a esse objetivo específico, foi realizada, preliminarmente, uma pesquisa do desempenho (coeficiente de rendimento) dos alunos, por meio da coleta de dados junto aos registros escolares das turmas ingressantes nos anos de 2014 e 2015, do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC. Para tanto, foi definido como coeficiente de rendimento dos alunos (cotista/agricultura familiar e não cotista/ampla concorrência) a média das notas obtidas nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso.

Na sequência, foram verificados os índices de evasão anual (calculando-se o percentual de alunos que abandonaram o curso para o qual foram admitidos, considerando, nessa condição, todos os alunos com situação nos registros escolares de trancamento de matrícula, evadido, desligado ou transferido); os índices de aprovação/reprovação (percentual de alunos aprovados e reprovados por turma/ano e por condição); e, o tempo de permanência para a conclusão do curso (média de anos para a formação). Tais índices também foram definidos com base no levantamento dos dados dos registros escolares, por meio do acompanhamento da vida escolar de cada estudante, ao longo de sua trajetória no curso.

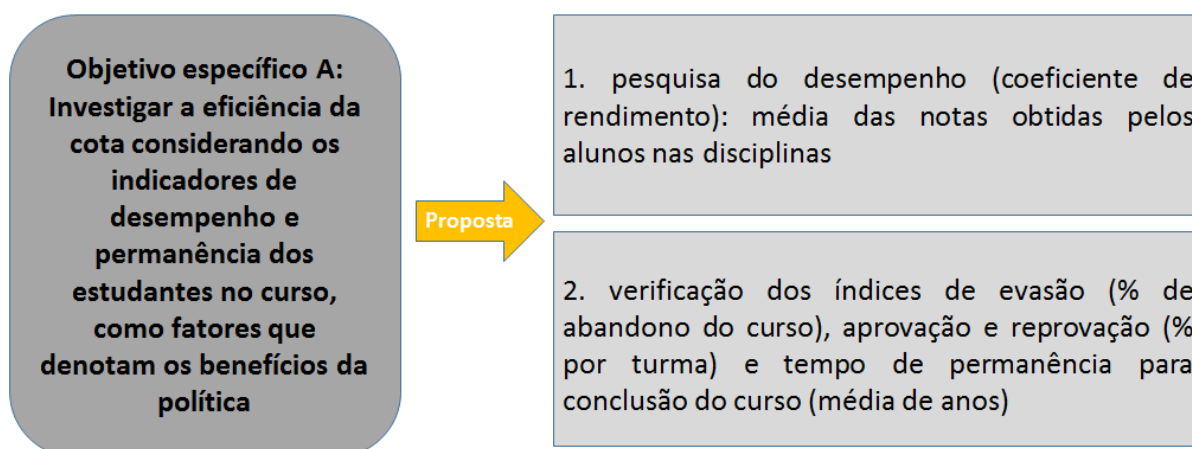


Figura 6. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico A.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Todos os índices foram calculados com base nos dados dos alunos ingressantes pela cota da agricultura familiar e nos dados dos alunos ingressantes pela ampla concorrência, comparando-os.

Da mesma forma, vale destacar que a noção de custo-benefício em uma política pública social não pode, nem deve ser estritamente econômica, necessitando agregar o custo-benefício político (que envolve a satisfação da comunidade atingida) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Neste sentido, o presente trabalho considera, para fins de avaliação de eficiência, os indicadores de desempenho e permanência dos alunos no curso, que, de certa forma, podem representar os benefícios proporcionados pela ação desenvolvida.

2) Objetivo Específico B: Discutir a efetividade da cota para a agricultura familiar, notadamente quanto às mudanças nas condições de vida da população-alvo da política, pautada na inserção de egressos no mercado de trabalho e no prosseguimento de estudos.

Para o alcance do objetivo específico B, foi analisado, primeiramente, o desempenho dos alunos no processo seletivo de ingresso. A coleta de dados foi feita por meio da documentação dos Exames de Classificação, mais precisamente, dos resultados dos alunos na prova, comparando-se o desempenho (nota) dos alunos optantes pela cota da agricultura familiar com o desempenho (nota) dos alunos aprovados pela ampla concorrência, para fins de constatação de causa necessária/suficiente do programa.

Ainda em relação a esse objetivo, foi efetuado o cálculo do índice de inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho e/ou do prosseguimento dos estudos, que, além de serem os principais objetivos do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, são fatores que podem interferir na condição de vida da população atingida. A coleta de dados deu-se por meio dos estudos de egressos desenvolvidos pela própria instituição/*campus*.

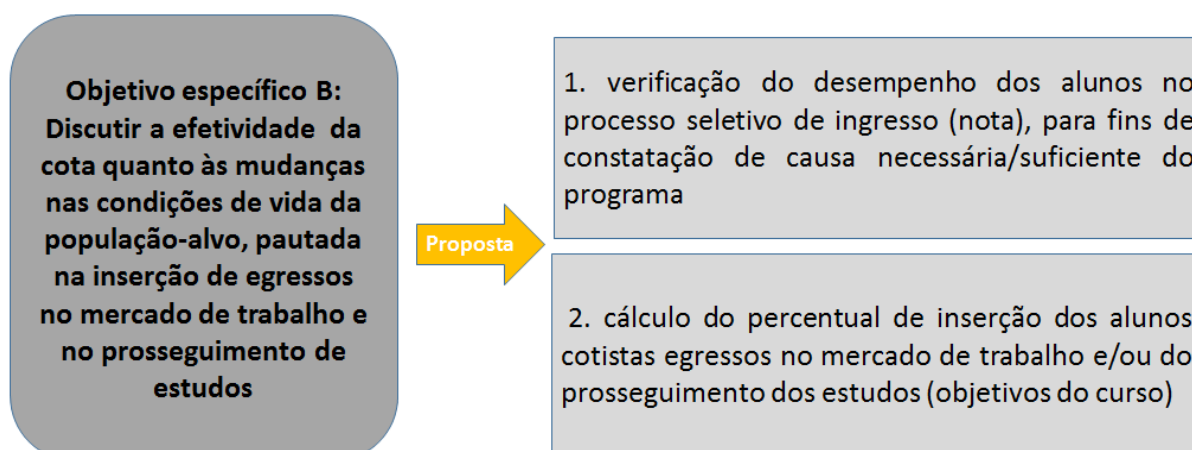


Figura 7. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico B.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Estes índices também foram calculados com base nos dados dos alunos inscritos e ingressantes pela cota da agricultura familiar, comparando-os aos dos alunos inscritos e ingressantes pela ampla concorrência.

3) Objetivo Específico C: Avaliar a eficácia da política de cotas destinadas a agricultura familiar como expressão da inclusão sócio educacional.

Para análise da eficácia da política implementada - objeto deste estudo - foi feito, primeiramente, o cálculo da relação entre o número de vagas destinadas e o número de candidatos inscritos e ingressantes, tanto em relação à cota da agricultura familiar, quanto da ampla concorrência. Para tanto, os dados foram coletados nos documentos referentes aos processos seletivos de ingresso no curso (identificando-se a demanda pelas vagas da ação afirmativa e da ampla concorrência), bem como, nos registros da Secretaria do *campus* (para cálculo da relação entre candidatos ingressantes \times vagas disponibilizadas).

Para o alcance do objetivo específico C foi efetuada, ainda, uma pesquisa referente à relação entre o número de alunos ingressantes, tanto pela cota da agricultura familiar quanto pela ampla concorrência, e o número de concluintes. Essas informações foram buscadas, da mesma forma, junto aos documentos dos processos seletivos de ingresso e aos registros escolares do curso, para cálculo do percentual de alunos que obtiveram êxito, ou seja, que concluíram seus estudos.

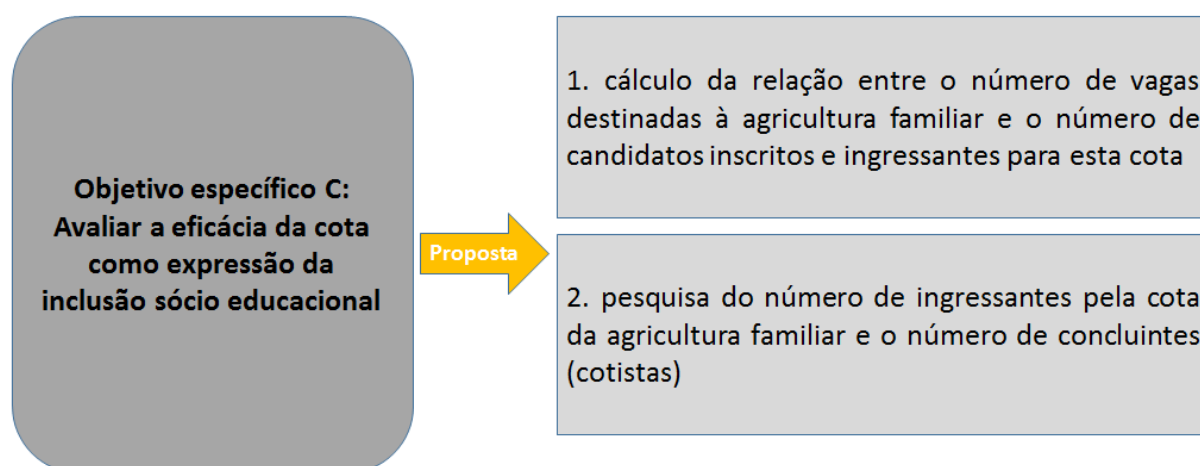


Figura 8. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico C.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4) Objetivo Específico D: Assinalar os principais pontos fortes e fracos identificados quanto a política implementada, sugerindo ações para o aperfeiçoamento da ação afirmativa.

Para o atendimento deste objetivo específico, foi realizada uma prospecção com os pontos fortes e fracos da política desenvolvida no *Campus Concórdia/IFC*, tendo em vista a

discussão exposta sobre o tema no referencial bibliográfico e os resultados apresentados nos indicadores de avaliação de eficiência, efetividade e eficácia sugeridos. Tais ações foram feitas de modo a propor melhorias para a política implementada e/ou novos encaminhamentos.

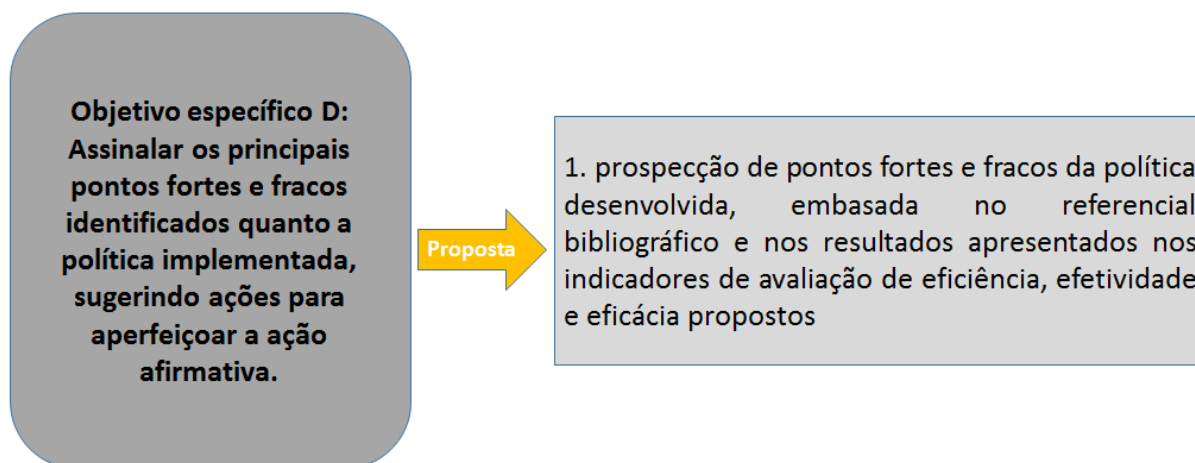


Figura 9. Síntese dos encaminhamentos para análise do objetivo específico D.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como descrito, os dados foram coletados por meio da análise de documentos, destacando-se os diplomas normativos e os documentos institucionais. Depois da coleta, eles foram organizados e tratados em um programa de tabulação de dados (planilha eletrônica), gerando informações que, por sua vez, foram analisadas e dispostas em tabelas e gráficos, apropriados à questão. Tais materiais são apresentados nos resultados deste estudo.

Em se tratando da definição da população e amostra, ressalta-se, preliminarmente, que, como o objetivo deste estudo é analisar a política pública desenvolvida, a partir de uma perspectiva de inclusão social e educacional, comparando-se os resultados obtidos pelos alunos cotistas (provenientes da atividade agrícola) aos dos não cotistas, foram levantados apenas os dados dos alunos optantes/beneficiados pela cota da agricultura familiar e dos alunos ingressantes pela ampla concorrência. Ou seja, não foram considerados os dados dos alunos optantes/beneficiados pelas cotas estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012, por motivo de limitação da pesquisa (não era o foco).

Da mesma forma, ressalta-se que a política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar, implementada pelo IFC e adotada pelo *Campus* Concórdia para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, começou a ser utilizada, nos termos da resolução aprovada pelo Consuper, apenas no processo seletivo Exame de Classificação 2014 (para ingresso em

2014). Sendo assim, considerando-se os editais publicados para ingresso no curso a partir de então (ano de 2014), foram ofertadas as vagas dispostas na Tabela 1:

Tabela 1. Vagas ofertadas pelo *Campus* Concórdia/IFC, desde a aprovação da cota para a agricultura familiar pelo CONSUPER

População-Alvo	Vagas/Ano					Total Vagas (População)
	2014	2015	2016	2017	2018	
Alunos Cota Agricultura Familiar	35	35	35	35	35	175
Alunos Cotas Lei 12.711/2012	70	70	70	70	70	350
Alunos Não Cotistas	35	35	35	35	35	175
Total Vagas	140	140	140	140	140	700

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Editais dos Exames de Classificação do IFC, de 2013 a 2017 (IFC, 2017c).

Como os alunos que ingressaram no curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia por meio dos Exames de Classificação de 2016, 2017 e 2018 ainda não finalizaram o ciclo de 03 (três) anos (tempo mínimo para a integralização curricular do curso) (IFC-CONCÓRDIA, 2015), não pode ser efetuado o cálculo dos indicadores propostos para a avaliação da política desenvolvida para essas turmas. Deste modo, o presente estudo trabalhou apenas com uma amostra, correspondente aos alunos ingressantes dos Exames de Classificação 2014 e 2015.

Conforme exposto na Tabela 1, essa amostra poderia representar um universo de, no máximo, 70 (setenta) alunos cotistas (optantes pela ação afirmativa da agricultura familiar) e 70 (setenta) alunos não cotistas (ingressantes pela ampla concorrência), totalizando 140 (cento e quarenta) estudantes. Na prática, contudo, a amostra correspondeu a 111 (cento e onze) estudantes, sendo 41 (quarenta e um) da cota da agricultura familiar e 70 (setenta) da ampla concorrência. Isso porque, o número de candidatos inscritos/aprovados nos processos seletivos, optantes pela política desenvolvida, foi menor do que a quantidade de vagas ofertadas.

Expostos os procedimentos metodológicos adotados, prossegue-se o presente trabalho com a explanação das principais informações e resultados encontrados.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como propósito apresentar os dados da pesquisa e as discussões em torno da eficiência, efetividade e eficácia da política pública de cota para a agricultura familiar no curso Técnico em Agropecuária, do IFC/*Campus* Concórdia. Inicialmente são discutidas as motivações para a criação e aplicação desta política no IFC. Em seguida são expostos os resultados da eficiência, efetividade e eficácia, tendo como base os dados coletados para este propósito investigativo.

6.1 POR QUE CRIAR UMA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR?

As resoluções aprovadas pelo Conselho Superior do IFC (Resolução nº 048 – CONSUPER/IFC/2013 e Resolução nº 037 – CONSUPER/2016) são os diplomas normativos pelos quais se implementou a ação afirmativa para a agricultura familiar, determinando que a instituição passasse a adotar uma cota para candidatos provenientes da atividade agrícola, corresponde a 25% do total das vagas, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária (IFC, 2013b; 2016a). Os documentos citados não explicitam uma motivação ou justificativa para a criação dessa cota específica, e nem mesmo, a(s) expectativa(s) da instituição com a implementação de tal política.

Da mesma forma, não foi encontrado nos documentos institucionais qualquer registro de que a criação dessa ação afirmativa tenha sido uma demanda da sociedade local ou de que a comunidade acadêmica ou geral tenha participado do processo de tomada de decisão, por meio de audiências públicas ou outras ações do gênero.

No estudo realizado por Marchesan e Oliveira (2017), com o intuito de descrever a origem e a motivação para a implementação da cota da agricultura familiar para acesso ao curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, os autores destacam que, na ata da reunião que resultou na aprovação da Resolução nº 048 – CONSUPER/IFC/2013, realizada em 25 de setembro de 2013, os gestores do IFC alegaram apenas que a reserva de vagas era uma necessidade legal.

Buscando identificar qual seria ou de onde surgiu tal necessidade, Marchesan e Oliveira (2017), depois de uma pesquisa documental, inferem que a cota para a agricultura

familiar para ingresso no curso Técnico em Agropecuária do IFC, foi criada em atendimento ao Acordo de Metas e Compromissos (TAM), celebrado entre a Setec/MEC e o IFC. Neste acordo, foi fixado o compromisso de que o IF deveria adotar “formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi [...]” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 4).

Os autores ressaltam que, no TAM, foram fixados ainda outros compromissos, dentre eles: a) o compromisso de que o IF desenvolveria programas de apoio que promovessem “a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito [...] e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 5); e, b) o compromisso “com a justiça social, equidade, cidadania, ética, [...] diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas [...]” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 2).

Nesse sentido, Marchesan e Oliveira (2017) asseguram que a criação da ação afirmativa específica demonstrou-se uma necessidade do IFC em razão dos compromissos dispostos no TAM, principalmente, o da criação de ações afirmativas específicas que levassem em conta a realidade local dos *campi*.

Quanto a opção pela cota ser direcionada à agricultura familiar, os autores aludem que ela se deu em virtude de o IFC, desde sua implantação, possuir uma identidade mais agroindustrial, associada às demandas do interior e demandas sociais. Além disso, em razão de o Município de Concórdia, assim como toda a Região Oeste do Estado de Santa Catarina, se caracterizar pela forte presença de agroindústrias familiares e de pequenos produtores rurais (MARCHESAN; OLIVEIRA, 2017).

Vale frisar que não foram encontradas, na análise documental, quaisquer expectativas da instituição com a implementação dessa política, e tampouco, qualquer meta e/ou resultado almejados, como por exemplo, quantitativo mínimo de ingressantes e concluintes cotistas; se o intuito é de que os alunos beneficiados pela cota voltem, após a formação, para a agricultura familiar, ou se tenham oportunidades de mudar de área de atuação; se a ideia é que eles se insiram no mercado de trabalho como Técnicos Agrícolas ou prossigam seus estudos, neste eixo ou mesmo em outras áreas.

6.1.1 As Desigualdades Educacionais entre as Populações Urbanas e Rurais

Dentre os compromissos fixados no Acordo de Metas e Compromissos entre o IFC e a Setec/MEC, como já anunciado anteriormente, destaca-se que o IFC deveria desenvolver programas de apoio que promovessem “a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito [...] e a inserção sócio profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 5).

Marchesan e Oliveira (2017) chamam a atenção para este compromisso, frisando o quão grande são as desigualdades existentes, tanto no acesso à educação, quanto na permanência, no êxito e nos níveis de escolaridade, entre as populações urbanas e rurais. Nesse sentido, apresentam-se, nas Tabelas 2 a 5, alguns dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 (IBGE, 2010), nos quais é possível verificar essa discrepância, em termos educacionais:

Tabela 2. População que frequenta a escola (por grupos de idade e situação do domicílio)

Idade	População Total	População Urbana			População Rural		
		Total	Frequenta Escola	%	Total	Frequenta Escola	%
15 a 19 anos	16.986.788	14.035.653	9.703.291	69,02	2.951.135	1.907.051	64,62
20 a 24 anos	17.240.864	14.714.074	3.885.160	26,40	2.526.790	446.338	17,66
25 a 29 anos	17.102.917	14.773.215	2.224.272	15,06	2.329.702	222.642	9,56

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A Tabela 2 demonstra, primeiramente, que levando em conta as faixas etárias da população, tanto das áreas urbanas, quanto das rurais, constata-se que à medida que as pessoas vão ficando mais velhas, os percentuais de frequência à escola vão diminuindo. É possível verificar também que, em relação à população brasileira entre 15 a 19 anos, o percentual de jovens que frequentam a escola é de, em média, 68,35%, com uma diferença não tão significativa entre as populações urbanas e rurais (respectivamente, 69,13% e 64,62%).

Todavia, quando se analisa as populações entre 20 a 24 anos e 25 a 29 anos, constata-se que os percentuais de frequência (da população geral) são, em média, bem inferiores (respectivamente, 22,03% e 12,30%), evidenciando que, em relação à população rural, apenas 17,66% dos jovens entre 20 a 24 anos frequentam uma instituição de ensino.

Tabela 3. População que frequenta a escola (por rede, nível de escolaridade e situação do domicílio)

Curso Nível	Popula- ção Total	População Urbana				População Rural			
		Rede		Total	%	Rede		Total	%
		Pública	Privada			Pública	Privada		
Ensino Funda- mental	28.933.670	19.556.047	3.739.190	23.295.237	80,51	5.548.774	89.660	5.638.434	19,49
Ensino Médio	8.875.555	6.448.674	1.227.710	7.676.384	86,49	1.167.548	31.623	1.199.171	13,51
Superior	6.197.318	1.700.035	4.264.661	5.964.696	96,25	88.021	144.602	232.623	3,75

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A Tabela 3 demonstra o perfil da população que frequenta instituições de ensino, sendo que, no Ensino Médio, por exemplo, a maioria quase que absoluta (86,49%) refere-se a alunos residentes em áreas urbanas, ou seja, apenas 13,51% dos matriculados no Ensino Médio residem em áreas rurais. Quanto ao Ensino Superior, o abismo é ainda maior: dos alunos que frequentam cursos superiores, 96,25% são moradores de áreas urbanas, enquanto que apenas 3,75% de áreas rurais.

É possível verificar ainda que, até a conclusão do Ensino Médio, a maior parte dos alunos, tanto das áreas urbanas quanto rurais, frequenta instituições da rede pública de ensino. Já em relação aos cursos superiores, a maioria frequenta instituições da rede privada.

Esses números são um reflexo das dificuldades que a população rural enfrenta para dar continuidade aos seus estudos. Essa parcela da população, além de residir mais distante das instituições que ofertam Ensino Médio e Superior, normalmente, precisa abandonar a escola para contribuir com o sustento de suas famílias.

Tabela 4. População de 10 anos ou mais, por nível de instrução e situação do domicílio

Nível de Instrução	População Total	População Urbana	%	População Rural	%
Sem instrução e fundamental incompleto	81.386.577	62.939.703	77,33	18.446.874	22,67
Fundamental completo e médio incompleto	28.178.794	24.847.126	88,18	3.331.668	11,82
Médio completo e superior incompleto	37.980.515	35.693.058	93,98	2.287.457	6,02
Superior completo	13.463.758	13.143.750	97,62	320.008	2,38

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A Tabela 4 reflete, de certa forma, as duas tabelas anteriores, demonstrando que, da população brasileira que possui Ensino Médio e Ensino Superior completos, por exemplo, a maioria esmagadora, respectivamente 93,98% e 97,62%, refere-se à população urbana. Ou seja, apenas 6,02% dos brasileiros que possuem Ensino Médio completo e, 2,38% Ensino Superior completo residem em áreas rurais.

Tabela 5. População que frequenta a escola, por renda *per capita* mensal e situação do domicílio

Renda per capita	População Urbana	%	População Rural	%	População Total
Até ¼	6.189.011	12,37	4.173.682	44,39	10.362.693
Mais de 1/4 a ½	10.419.396	20,83	2.518.201	26,78	12.937.597
Mais de 1/2 a 1	13.863.569	27,72	1.560.940	16,60	15.424.508
Mais de 1 a 2	9.939.796	19,87	521.910	5,55	10.461.706
Mais de 2 a 3	3.282.393	6,56	100.439	1,07	3.382.832
Mais de 3 a 5	2.470.761	4,94	54.795	0,58	2.525.556
Mais de 5	2.178.061	4,35	33.995	0,36	2.212.056
Sem rendimento	1.671.738	3,34	437.974	4,66	2.109.712
Total	50.014.724	100,00	9.401.935	100,00	59.416.659

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010).

A Tabela 5 traz a informação referente à renda *per capita* mensal da população brasileira que frequenta as instituições de ensino, demonstrando a discrepância que também há, nesse sentido, entre a população urbana e rural. É possível verificar que a maioria dos alunos que reside na área urbana (68,42%) possui uma renda *per capita* de “mais de ¼ até 2” salários mínimos, enquanto que 71,17% dos que residem na área rural possuem uma renda *per capita* de “até ½” salário mínimo. Ou seja, a questão financeira é outro fator que dificulta o prosseguimento dos estudos da população da zona rural, pois, como visto na Tabela 3, a grande maioria das vagas/matrículas do Ensino Superior é na rede privada (paga).

Em virtude dessa grande desigualdade existente no acesso, permanência e êxito escolar entre as populações residentes nas áreas urbanas e rurais, Marchesan e Oliveira (2017) aludem, em seu estudo, que tal contexto/situação deve ter sido considerado/a pelo *Campus Concórdia/IFC* para a implementação da ação afirmativa para a agricultura familiar,

atendendo assim ao compromisso assumido no TAM de incluir grupos em desvantagem social.

6.2 APLICAÇÃO DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

As Resoluções nº 048 – CONSUPER/IFC/2013 e nº 037 – CONSUPER/2016, que dispõem sobre a aprovação de reserva de vagas pelo sistema de ações afirmativas em cursos Técnicos em Agropecuária e Licenciatura, determinam que 25% do total das vagas para os cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes em agropecuária sejam reservadas para candidatos provenientes da atividade agrícola (IFC, 2013b; IFC, 2016a).

Cabe ressaltar que o amparo legal para a criação dessa política deu-se pela própria Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), e, mais precisamente, pela edição do Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012b) e da Portaria Normativa nº 18/2012 – MEC (BRASIL, 2012c), que autorizam as instituições de ensino a implantarem reserva de vagas suplementares ou de outra modalidade, utilizando-se de políticas específicas de ações afirmativas.

Por meio da pesquisa documental, constatou-se que, no edital do Exame de Classificação 2013 do IFC, para ingresso no ano de 2013, já havia uma previsão de reserva de vagas para candidatos oriundos da agricultura familiar - de 35% do total de vagas (IFC, 2012). Todavia, nos termos da Ata da 2ª Reunião do Consuper do IFC, realizada em 25 de setembro de 2013 (IFC, 2013c), tal medida foi questionada pela Procuradoria da instituição, pois não havia a aprovação do Conselho Superior para a criação dessa política. Assim, nesta mesma reunião, o Consuper aprovou a Resolução nº 048 – CONSUPER/IFC/2013, implementando a ação afirmativa para a agricultura familiar, passando a adotar a reserva de 25% do total das vagas para candidatos provenientes da atividade agrícola, para o curso Técnico em Agropecuária (IFC, 2013b), a partir do Exame de Classificação para ingresso em 2014.

O Exame de Classificação, instrumento pelo qual é feita a seleção para o ingresso nos cursos técnicos de nível médio do IFC, corresponde a uma prova aplicada anualmente, com questões objetivas que versam sobre as seguintes áreas de conhecimento: Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (IFC, 2017c).

Para o ingresso de alunos em 2018, de acordo com o Edital do Exame de Classificação 2018 (IFC, 2017c), o percentual de reserva de 25% garantiu 35 (trinta e cinco)

vagas aos candidatos da atividade agrícola para o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, conforme distribuição apresentada na Tabela 6.

Tabela 6. Distribuição de Vagas do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia - Exame de Classificação 2018.

Campus	Curso	Vagas (Total)	Ampla Concorrência	Agricultura Familiar	Escola Pública							
					Qualquer Renda				Baixa Renda			
					PPI	PPI PcD	Não PPI	Não PPI PcD	PPI	PPI PcD	Não PPI	Não PPI PcD
Concórdia	Técnico em Agropecuária	140	35	35	4	2	22	7	4	2	22	7

Legenda: PPI - Pretos, Pardos e Indígenas e PcD - Pessoas com deficiência.

Fonte: IFC (2017c), com adaptações.

É oportuno ressaltar que a cota para a agricultura familiar é ofertada por outros *campi* do IFC, além do *Campus* Concórdia, sendo que, no Exame de Classificação 2018 foram dispostas 181 (cento e oitenta e uma) vagas para candidatos oriundos da atividade agrícola para o curso Técnico em Agropecuária (IFC, 2017c). Elas foram assim distribuídas: Abelardo Luz (9 vagas), Araquari (27 vagas), Camboriú (27 vagas), Concórdia (35 vagas), Rio do Sul (27 vagas), Santa Rosa do Sul (47 vagas) e Videira (9 vagas) (IFC, 2017c).

Ainda, nos termos do edital do Exame de Classificação 2018, todos os candidatos, mesmo os optantes pelo sistema de cotas, concorrem primeiramente pela ampla concorrência e se não classificados, concorrerão em seu grupo de ações afirmativas (IFC, 2017c). Da mesma forma, tal diploma normativo prevê que, caso não sejam preenchidas todas as vagas reservadas aos candidatos provenientes da atividade agrícola, as vagas remanescentes serão destinadas à ampla concorrência (IFC, 2017c). Contudo, destaca-se que, nos editais dos processos seletivos de 2014 e 2015, correspondentes à amostra definida para este estudo, previa-se que as vagas não ocupadas pelos alunos da agricultura familiar seriam remanejadas para os candidatos inscritos nas cotas da Lei 12.711/2012 (IFC, 2013d; IFC, 2014).

Para fins de enquadramento, considera-se como agricultor familiar aquele que pratica atividades na área rural, atendendo, simultaneamente, aos requisitos dispostos nos incisos I ao IV, § 1º e § 2º do art. 3º da Lei nº 11.326/2006 (BRASIL, 2006). Nesse sentido, para os candidatos optantes e ingressantes pela cota da agricultura familiar, a comprovação dessa condição ocorre no ato da matrícula, onde deverá ser apresentada a declaração de Aptidão do

Pronaf e o contrato de arrendamento ou documento que comprove a posse da terra em que a família trabalha (IFC, 2017c).

Como descrito na metodologia, para fins de atendimento dos objetivos propostos, este estudo trata apenas de uma amostra dos alunos já beneficiados pela ação afirmativa da agricultura familiar, correspondente aos ingressantes dos Exames de Classificação 2014 e 2015, resultando nas informações descritas na sequência. Estas embasam a avaliação da política implementada pelo *Campus* Concórdia /IFC, em termos de eficiência, efetividade e eficácia.

6.3 AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

De início, cabe ressaltar que a avaliação da eficiência normalmente analisa a relação dos custos da implementação de uma política pública e seus resultados/benefícios (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Entretanto, como exposto, no caso de uma política pública social, a eficiência acaba ganhando uma dimensão voltada mais ao custo-benefício político (que envolve níveis de satisfação da população atingida) do que ao econômico (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Assim, é exatamente este custo-benefício político que se busca analisar, quanto à eficiência da política de cotas sociais desenvolvida na instituição objeto do estudo, versando sobre os indicadores de desempenho e permanência dos estudantes no curso como fatores que denotando os benefícios da política, descritos na sequência.

6.3.1 Desempenho (Coeficiente de Rendimento) dos Alunos

A pesquisa do desempenho (coeficiente de rendimento) dos alunos está considerando apenas as turmas ingressantes nos anos de 2014 e 2015, do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, sendo o coeficiente de rendimento definido como a média das notas obtidas em todas as disciplinas/ano que compõem a matriz curricular, conforme Tabelas 7 e 8:

Tabela 7. Média do coeficiente de rendimento dos alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média Total (curso)
Agricultura Familiar	7,32	8,16	7,61	7,70
Ampla Concorrência	8,04	7,91	7,56	7,84

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

A análise dos dados expostos na Tabela 7 explicita que a diferença do coeficiente de rendimento (média do curso) dos alunos ingressantes em 2014, pela ampla concorrência, foi de apenas 0,14 pontos maior que dos alunos ingressantes, nesse mesmo ano, pela cota da agricultura familiar. Se a análise for feita ano a ano, pode-se constatar que o desempenho superior dos alunos ingressantes pela ampla concorrência deu-se apenas no primeiro ano do curso. No segundo e no terceiro ano, o desempenho dos alunos cotistas foi melhor.

Importa destacar que, nos termos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para fins de averiguação do aproveitamento escolar do aluno, é adotada a média 7,0 (sete) nas avaliações aplicadas no período letivo para aprovação (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Tabela 8. Média do coeficiente de rendimento dos alunos ingressantes 2015

Vaga/ingresso	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Média (curso)
Agricultura Familiar	7,02	7,66	7,89	7,52
Ampla Concorrência	7,85	7,92	7,90	7,89

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Quanto aos ingressantes em 2015, a diferença do coeficiente de rendimento (média do curso) dos alunos optantes pela ampla concorrência foi de 0,37 pontos a mais que dos alunos ingressantes, nesse mesmo ano, pela cota da agricultura familiar. Analisando-se ano a ano, verifica-se que o desempenho dos alunos ingressantes pela ampla concorrência foi superior ao desempenho dos alunos cotistas em todos os períodos.

Ao comparar as duas turmas, ingressantes em 2014 e 2015, constata-se que não houve grandes mudanças no desempenho (média de notas) de uma turma para outra, tanto dos alunos ingressantes pela ação afirmativa da agricultura familiar (redução de 0,18 pontos na média), quanto daqueles que entraram pela ampla concorrência (aumento de 0,05 pontos na média).

Por meio do Gráfico 1 apresenta-se a comparação entre o coeficiente de rendimento dos alunos por turma e por condição de vaga de ingresso.

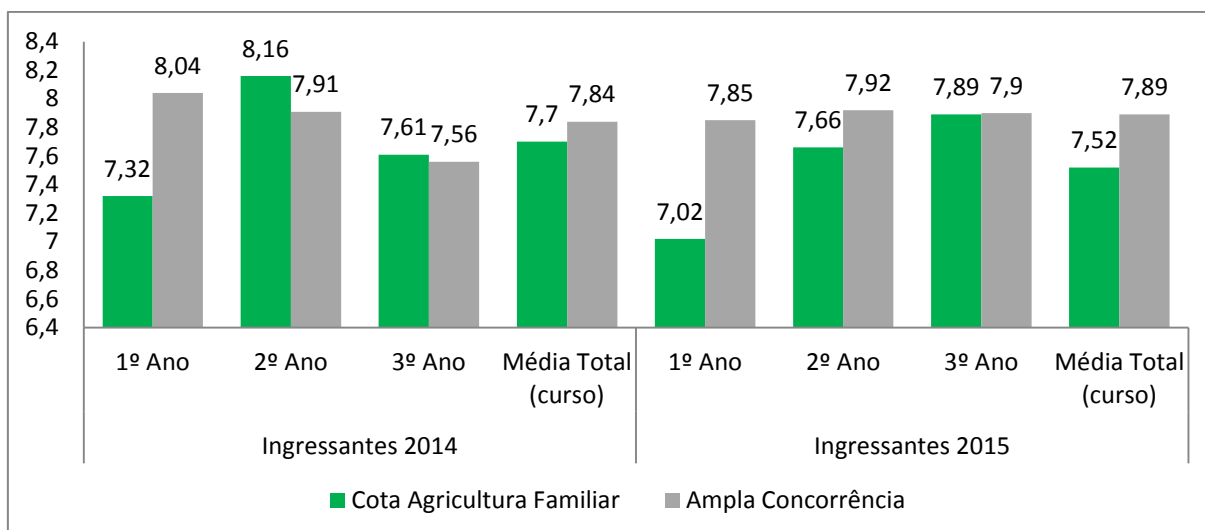


Gráfico 1. Comparação entre o Coeficiente de Rendimentos dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de ingresso e média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Vale destacar, nesta análise, a grande quantidade de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia (ANEXO A). No 1º ano do curso são 23 (vinte e três) disciplinas: 12 (doze) da base comum ao ensino médio, 09 (nove) politécnicas e 02 (duas) do núcleo diversificado. No 2º ano são 20 (vinte) disciplinas: 11 (onze) da base comum ao ensino médio, 02 (duas) do núcleo diversificado e 07 (sete) politécnicas. E no 3º ano são 21 (vinte e uma) disciplinas: 11 (onze) da base comum ao ensino médio, 02 (duas) do núcleo diversificado e 08 (oito) politécnicas, além do estágio curricular obrigatório (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Em razão dessa separação das matérias por núcleos/blocos, apresenta-se a comparação do desempenho dos alunos, com base no coeficiente de rendimento (média das notas), das disciplinas dos diferentes núcleos (base comum, disciplinas politécnicas e núcleo diversificado) que compõem a matriz curricular do curso, conforme Tabelas 9 e 10:

Tabela 9. Média do coeficiente de rendimento, considerando os diferentes núcleos de disciplinas, dos alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Disciplinas Base Comum	Núcleo Diversificado	Disciplinas Politécnicas	Estágio Obrigatório
Agricultura Familiar	7,42	8,07	7,93	9,03
Ampla Concorrência	7,97	8,31	8,17	8,58

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

De acordo com a Tabela 9, é possível verificar que o desempenho dos alunos ingressantes no ano de 2014 pela ampla concorrência foi superior ao desempenho dos alunos cotistas da agricultura familiar em todos os núcleos, com exceção do estágio obrigatório. A maior diferença encontra-se no bloco das disciplinas da Base Comum, onde o desempenho dos alunos da ampla concorrência foi superior em 0,55 pontos. Em contrapartida, no estágio obrigatório, o desempenho dos alunos provenientes da atividade agrícola foi superior em 0,45 pontos.

Tabela 10. Média do coeficiente de rendimento, considerando os diferentes núcleos de disciplinas, dos alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Disciplinas Base Comum	Núcleo Diversificado	Disciplinas Politécnicas	Estágio Obrigatório
Agricultura Familiar	7,24	7,62	7,80	8,85
Ampla Concorrência	7,76	8,11	7,98	8,66

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Em relação aos ingressantes em 2015, o desempenho dos alunos que entraram pela ampla concorrência demonstrou-se novamente superior ao dos alunos cotistas da agricultura familiar em todos os núcleos, com exceção do estágio obrigatório. A maior diferença repetiu-se no bloco das disciplinas da Base Comum, onde o desempenho dos alunos da ampla concorrência foi superior em 0,52 pontos. Já no estágio obrigatório, a performance dos alunos provenientes da atividade agrícola foi superior em 0,19 pontos.

A partir dos resultados das duas turmas ressalta-se que as notas dos alunos cotistas no estágio obrigatório do curso, além de serem superiores as dos alunos da ampla concorrência, foram muito positivas. A etapa do estágio curricular se caracteriza por “oportunizar ao aluno situações e experiências no mundo do trabalho e forma a adquirir, reconstruir e aplicar conhecimentos” (IFC-CONCÓRDIA, 2015). Nesse sentido, pode-se inferir que os alunos oriundos da agricultura familiar obtivam um desempenho muito bom ao aplicarem, na prática, os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Aprofundando um pouco mais a análise, são destacadas, na Tabela 11, as disciplinas da Base Comum da matriz curricular do curso que apresentaram a maior diferença de notas (consideradas aquelas em que a diferença foi maior de 0,7 pontos).

Tabela 11. Comparação entre o desempenho dos alunos ingressantes em 2014, considerando as disciplinas da Base Comum com maior diferença de notas

Disciplinas	Média das Notas - Ingressantes Agricultura Familiar	Média das Notas - Ingressantes Ampla Concorrência	Diferença (notas)
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	6,91	7,68	0,76
Matemática	6,82	7,58	0,75
Química	6,80	7,52	0,71
Biologia	6,97	7,76	0,79
Filosofia	7,34	8,29	0,95

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Com esse afunilamento, pode-se constatar que o desempenho dos alunos ingressantes no ano de 2014 pela ampla concorrência foi superior ao daqueles ingressantes oriundos da agricultura familiar em disciplinas variadas. São estas: exatas (matemática e química); humanas (língua portuguesa e filosofia) e biológicas (biologia). Em nenhuma delas o valor ultrapassou 1,0 ponto. Outra constatação pertinente é de que, em relação aos alunos ingressantes pela cota em questão, das notas apresentadas na Tabela 11, somente na disciplina de filosofia a média foi superior a 7,0 (sete), considerada a média mínima para afins de averiguação do aproveitamento escolar do aluno (IFC-CONCÓRDIA, 2015). Esta informação revela que muitos dos estudantes foram aprovados após a realização do exame final (EF), onde a média final (MF) deve ser igual ou superior a 5,0 (cinco) (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 109).

Tabela 12. Comparação entre o desempenho dos alunos ingressantes em 2015, considerando as disciplinas da Base Comum que apresentaram a maior diferença de notas

Disciplinas	Média Notas - Ingressantes Agricultura Familiar	Média Notas - Ingressantes Ampla Concorrência	Diferença (notas)
Arte	7,02	7,83	0,81
Química	6,26	7,19	0,93
Biologia	6,55	7,50	0,95

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Quanto aos ingressantes de 2015, o desempenho dos alunos optantes pela ampla concorrência foi superior ao dos optantes pela agricultura familiar também em disciplinas variadas: exatas (química), humanas (artes) e biológicas (biologia), e, em nenhuma delas o

valor ultrapassou 1,0 ponto. Evidencia-se novamente que, em algumas disciplinas, muitos dos alunos ingressantes pela cota foram aprovados apenas após a realização do exame final.

6.3.2 Índices de Abandono, Aprovação, Reprovação e Tempo de Permanência para a Conclusão do Curso

Para fins de apreciação destes índices, realizou-se o acompanhamento da vida escolar de cada estudante no curso/instituição, analisando sua trajetória, desde a matrícula até a conclusão e/ou abandono do curso, resultando nos dados expostos a seguir:

6.3.2.1 Índice de abandono do curso

Como descrito, para análise do índice de abandono do curso, foi calculado o percentual de alunos que desistiram do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia, após a matrícula, referente às turmas ingressantes nos anos de 2014 e 2015. Ressalta-se que, foram considerados, na condição de abandono do curso, todos os alunos com o *status*, nos registros escolares, de: a) trancamento de matrícula; b), evadido e c) desligado e/ou transferido.

Tabela 13. Índice de abandono de curso (anual) dos alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Abandono em 2014	%	Abandono em 2015	%	Abandono em 2016	%
Agricultura Familiar	12	3	25%	2	16,66%	-	-
Ampla Concorrência	35	1	2,85%	-	-	2	5,71%
Total	47	4	8,51%	2	4,25%	2	4,25%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Em relação aos alunos inscritos/aprovados pela ação afirmativa da agricultura familiar no Exame de Classificação 2014, cabe registrar que foram 15 (quinze) candidatos aprovados pela referida cota. Contudo, como consta na Tabela 13, apenas 12 (doze) deles

matricularam-se no curso. Desses 12 (doze) matriculados, 03 (três) abandonaram o curso no primeiro ano e 02 (dois) no segundo, representando um percentual total de abandono de 41,67%.

Quanto aos alunos ingressantes, neste mesmo ano, pela ampla concorrência, verifica-se que o percentual de abandono foi bem inferior: no primeiro ano, apenas 01 (um) aluno e no terceiro ano, outros 02 (dois), correspondendo a um percentual total de abandono de 8,57%.

Tabela 14. Índice de abandono de curso (anual) dos alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Abandono em 2015	%	Abandono em 2016	%	Abandono em 2017	%
Agricultura Familiar	25	4	16%	6	24%	-	-
Ampla Concorrência	35	-	-	2	5,71%	1	2,85%
Total	60	4	6,66%	8	13,33%	1	1,66%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Em relação ao índice total de abandono do curso dos alunos ingressantes em 2015, constata-se que o percentual relativo aos alunos oriundos das vagas para a agricultura familiar foi novamente mais expressivo, representando 40% (praticamente o mesmo valor), enquanto que o percentual total dos alunos da ampla concorrência foi de 8,57% (exatamente a mesma quantidade). No Gráfico 2 apresenta-se a comparação entre o índice de abandono do curso, por turma, distinguindo-se a condição de vaga de ingresso.

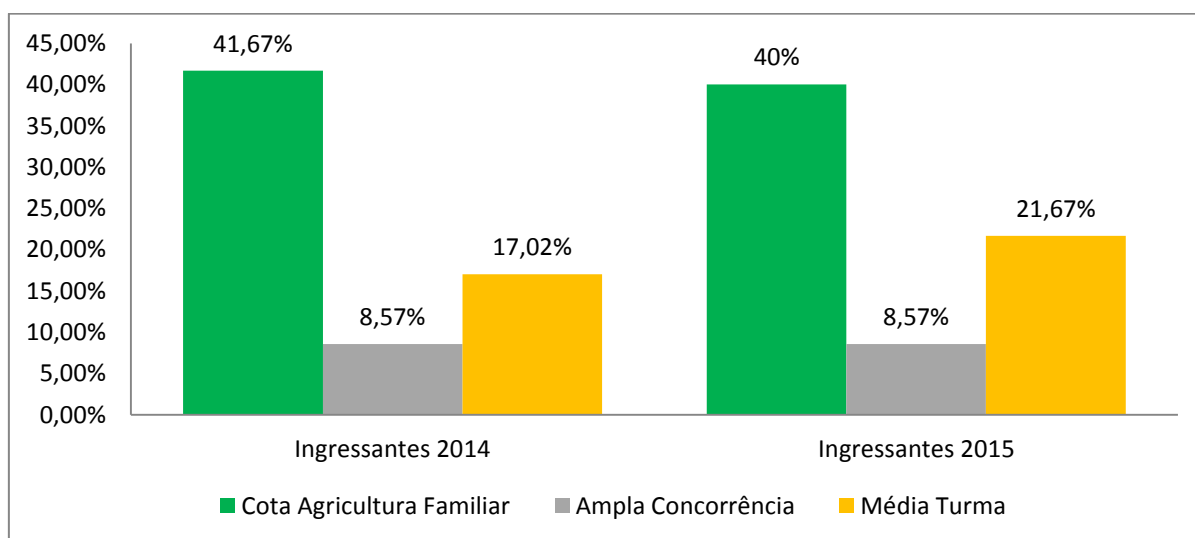


Gráfico 2. Comparação entre o índice de abandono do curso dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados dos registros escolares.

Para contribuir com a análise desse índice, trazem-se à baila alguns dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em relação à taxa de evasão escolar entre os anos de 2014 e 2015 no Brasil (BRASIL, 2017b). Esses números demonstram que o percentual dos alunos que evadiram do ensino médio, nesse período, foi de: no 1º ano, 12,7% (a maior taxa); no 2º ano, 12,1%; e no 3º ano, 6,7% (BRASIL, 2017b).

Ao considerar os dados nacionais como parâmetro para comparação e análise dos valores encontrados para o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia, referente às turmas/alunos em questão, pode-se inferir que o índice de abandono dos alunos ingressantes pela ação afirmativa da agricultura familiar está muito acima dos valores apresentados no estudo do Inep. Entretanto, o dos alunos ingressantes pela ampla concorrência está bem abaixo.

Da mesma forma, os resultados encontrados referentes à ação afirmativa desenvolvida no IFC, contrariam outros estudos sobre o tema (VELLOSO; CARDOSO, 2008; CAMPOS et al., 2016), nos quais foram evidenciados que, normalmente, o índice de evasão dos alunos cotistas (beneficiados pelas cotas da Lei nº 12.711/2012) é menor ou igual ao dos alunos não cotistas, nunca superior.

Contudo, há de se ressaltar que a questão da evasão é bem complexa, sendo que sua ocorrência pode ser provocada, segundo Araújo e Santos (2012), por três categorias de fatores: a) referentes às características do próprio estudante; b) fatores externos às instituições; e c) fatores internos às instituições.

Os autores prosseguem inferindo que as principais causas da evasão escolar são: econômica (problemas financeiros, horário de trabalho, desemprego); estrutural (localização da residência, estágio, transporte); social (problemas de relacionamento); cultural (influência de crenças e hábitos); educacional (despreparo dos alunos); e conjuntural (saúde, não adaptação, não gostar do curso) (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

No entanto, de acordo com os autores, na maioria dos casos de abandono, o fator motivador permanece desconhecido, tendo em vista que os alunos não sentem a necessidade de explicar os motivos (ARAÚJO; SANTOS, 2012). Nesse sentido, destaca-se que não foi encontrado nos documentos institucionais do IFC nenhum estudo formal sobre a evasão escolar. Em relação ao *Campus* Concórdia, todavia, apesar de não existir um estudo, por iniciativa do Setor de Registros Escolares (Secretaria), no momento em que os alunos comunicam ao setor a sua saída da instituição/curso (quando o fazem, de fato), os mesmo são convidados a relatar os fatores motivadores.

As principais causas apontadas pelos alunos objeto deste estudo, que abandonaram o curso e manifestaram a motivação, constam no Quadro 4:

Condição (vaga de ingresso)	Ano de Ingresso	Motivo
Ação Afirmativa da Agricultura Familiar	2014	Não se adaptou ao curso
		Notas e não gostava do curso
Ampla Concorrência	2014	Não se adaptou
		Problemas disciplinares
Ação Afirmativa da Agricultura Familiar	2015	Não conseguiu internato
		Reprovou e perdeu o internato (02 estudantes)
		Dificuldades – motivo de saúde
		Não frequentava as aulas
Ampla Concorrência	2015	Questão da distância
		Não se identificou com o curso
		Reprovação

Quadro 4. Motivos apresentados pelos alunos das turmas ingressantes em 2014 e 2015, para abandonarem o curso Técnico em Agropecuário do Campus Concórdia.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos documentos do Setor de Registros Escolares do Campus Concórdia/IFC.

Os motivos apresentados no Quadro 4 vão ao encontro do entendimento de Araújo e Santos (2012) de que a questão da evasão é bem complexa, ocorrendo principalmente pelos fatores referentes às características do próprio aluno, bem como, por fatores internos e externos à instituição. Dentre as motivações expostas, porém, ressalta-se o abandono em razão da perda da moradia estudantil, decorrente da reprovação dos estudantes no curso. Nos termos da Resolução nº 15/2011 do Consuper, que dispõe sobre o Regulamento de Moradia Estudantil do IFC, o estudante que reprovar “poderá perder o direito por período determinado ou definitivamente à vaga na Moradia Estudantil para o ano subsequente, ou a qualquer tempo em função de desrespeito ao Regulamento Disciplinar Discente” (IFC, 2011, p. 9). Ainda, de acordo como regulamento, a Coordenação Geral de Assistência Estudantil juntamente com o Setor Orientação Educacional analisará “os casos de reprovação para manutenção do direito a moradia estudantil, tendo como critérios os registros de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do aluno, bem como frequência e assiduidade nas aulas” (IFC, 2011, p. 9). Dessa forma, entende-se que, para os alunos provenientes da atividade agrícola, este critério poderia ser mais cuidadosamente analisado, até porque, como visto, tais alunos ingressam no curso com uma aparente defasagem na formação dos anos anteriores (notas bem mais baixas nos processos seletivos), o que aumenta consideravelmente as chances de reprovação.

Importa também destacar que, apesar de ter em mãos estes dados, ou seja, mesmo conhecendo os principais motivos que levaram os alunos a abandonarem o curso Técnico em

Agropecuário do *Campus* Concórdia/IFC não foi encontrado, nos documentos institucionais, qualquer registro de que a instituição tenha estudos ou medidas específicas para conter esse alto percentual de evasão.

Contudo, apesar de não ter sido encontrado qualquer trabalho referente à evasão escolar, com o dimensionamento desse problema e com estratégias para a sua solução, ressalta-se que o IFC possui políticas e programas estudantis que visam contribuir para a permanência dos alunos nos cursos, como o Programa de Assistência Estudantil (ofertando auxílio-moradia e auxílio-permanência I e II), a própria Moradia Estudantil e auxílios para participação em eventos e visitas técnicas (IFC, s/d).

Ainda que com tais políticas e programas já implantados, entende-se que a instituição necessita de um estudo formal sobre a evasão escolar para identificar quais são as principais causas de abandono dos cursos, e assim, posteriormente, conseguir desenvolver ações específicas voltadas para a permanência dos alunos.

6.3.2.2 Índices de aprovação e reprovação

Preliminarmente, destaca-se que, nos termos do PPC, para fins de definição quanto à aprovação ou reprovação do aluno, o período letivo é dividido em três trimestres, sendo que ao final de cada trimestre é calculada uma média parcial (MP) (IFC-CONCÓRDIA, 2015). Levam-se em conta, também, as avaliações aplicadas no período, e, ao fim do ano letivo, é calculada a média do período letivo (MPL), composta pela média aritmética simples das médias parciais (MP) de cada trimestre (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

É considerado aprovado o aluno “que obtiver a média do período letivo (MPL) igual ou superior a 7,0 (sete) por componente curricular e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas do curso no referido ano” (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 108).

A Figura 10 expõe a fórmula para cálculo da nota final do aluno no período letivo:

$$MPL = \frac{MP1 + MP2 + MP3}{3}$$

Legenda	
MP1	Média parcial do primeiro trimestre
MP2	Média parcial do segundo trimestre
MP3	Média parcial do terceiro trimestre
MPL	Média do período letivo

Figura 10. Fórmula para cálculo da nota final do aluno no período letivo.

Fonte: IFC-CONCÓRDIA (2015)

Os alunos que não obtiverem a MPL igual ou superior a 7,0 (sete) terão direito ao exame final (EF) (IFC-CONCÓRDIA, 2015), calculando-se a média final (MF) por meio da fórmula apresentada na Figura 11:

$$MF = (MPL * 0,6) + (EF * 0,4)$$

Legenda	
MPL	Média do período letivo
EF	Nota referente ao exame final
MF	Média final após aplicação do exame final

Figura 11. Fórmula para cálculo da média final do aluno submetido ao Exame Final.

Fonte: IFC-CONCÓRDIA (2015)

Assim, após o exame final, é considerado aprovado o aluno “que obtiver a média final (MF) igual ou superior a 5,0 (cinco) por componente curricular e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas do curso no referido ano” (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 109). Por outro lado, é considerado reprovado, na disciplina, o aluno que não obtiver a MF igual ou superior a 5,0 (cinco) ou não possuir, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total de horas letivas do curso no ano (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Ainda, de acordo com o PPC (IFC-CONCÓRDIA, 2015), nos termos da Resolução nº 084 - CONSUPER/2014, os alunos reprovados em mais de 2 (duas) disciplinas permanecem na mesma série e deverão refazer todo o período letivo. Já os que foram reprovados em até 02 (duas) disciplinas poderão progredir de série, mas cursarão, em regime de dependência, as disciplinas nas quais reprovaram (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Considerando tais informações para análise dos índices propostos, foi efetuado o cálculo do percentual de alunos aprovados e reprovados por turma/ano e por condição (cota agricultura familiar ou ampla concorrência), conforme demonstrado nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15. Índice de reprovação dos alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Reprovados 2014	%	Reprovados 2015	%	Reprovados 2016	%
Agricultura Familiar	12	2	16,66%	-	-	1	8,33%
Ampla Concorrência	35	-	-	-	-	3	8,57%
Total	47	2	4,25%	-	-	4	8,51%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Por meio da Tabela 15 é possível constatar que o percentual total de reprovação no curso (considerando os três anos) dos alunos ingressantes em 2014 pela ação afirmativa da agricultura familiar foi de 25%, enquanto que o percentual dos ingressantes pela ampla concorrência foi de apenas 8,57%. No geral, o índice de reprovações da turma foi de 12,77% (considerando as seis reprovações – três de cotistas e três da ampla concorrência).

Destaca-se que, em relação aos ingressantes de 2014, independentemente da condição de ingresso, o maior percentual de reprovação, se considerado ano a ano, ocorreu no terceiro ano do curso, quando 04 (quatro) alunos reprovaram.

Tabela 16. Índice de reprovação dos alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Reprovados 2015	%	Reprovados 2016	%	Reprovados 2017	%
Agricultura Familiar	25	7	28%	2	8%	1	4%
Ampla Concorrência	35	2	5,71%	1	2,85%	2	5,71%
Total	60	9	15%	3	5%	3	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Quanto aos ingressantes em 2015, verifica-se um aumento nas reprovações. Isso porque, o percentual total de reprovação (considerando os três anos do curso) dos alunos da ação afirmativa para a agricultura familiar subiu para 40% e dos da ampla concorrência para 14,29%. Por consequência, o índice geral de reprovações da turma também foi mais expressivo, chegando a 25% (considerando as quinze reprovações – dez de cotistas e cinco da

ampla concorrência). A maior porcentagem de reprovação, considerando ano a ano - independentemente de condição de ingresso, ocorreu no primeiro ano do curso, quando 09 (nove) alunos reprovaram, diferentemente da turma de 2014 que apresentou o maior percentual de reprovações no terceiro ano (com quatro casos). Estes dados podem ser observados no Gráfico 3:

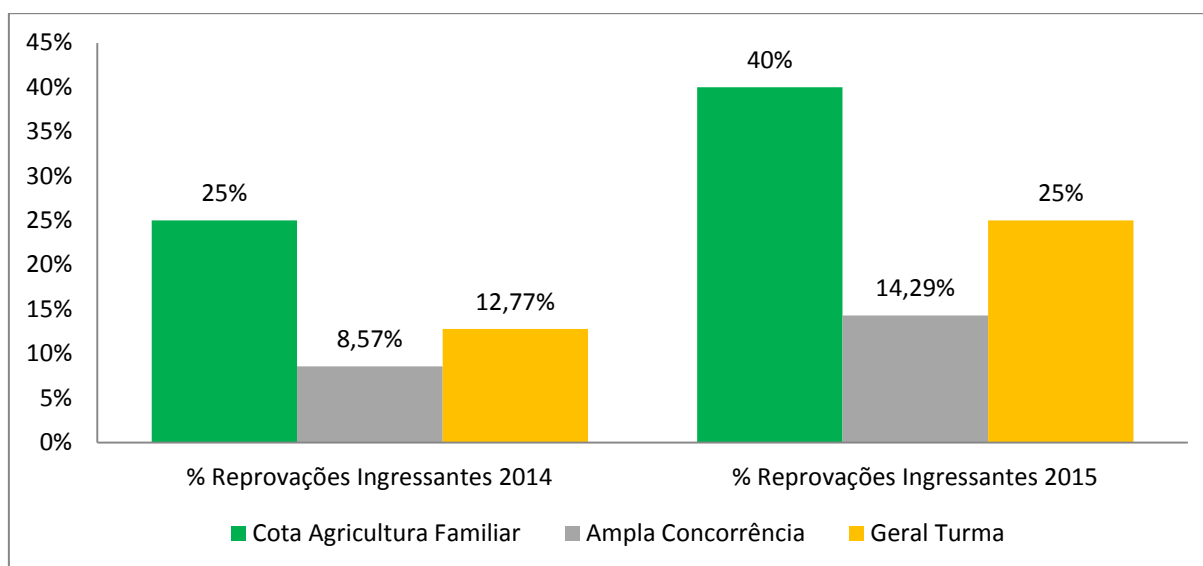


Gráfico 3. Comparação entre o Coeficiente de Rendimentos dos alunos ingressantes em 2015, por condição de vaga de ingresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Não foi encontrado nos documentos da instituição/curso nenhum estudo e/ou valor de referência em relação ao índice máximo de reprovação ideal/tolerado, tampouco foram encontradas metas e objetivos formalmente definidos sobre o assunto. Desta forma, apresenta-se, para fins de comparação e análise, o percentual médio de repetência do primeiro ano do ensino médio no Brasil, que, segundo o MEC foi de 15,2% entre os anos de 2014 e 2015 (BRASIL, 2017b).

Assim, se for considerado isoladamente o número de reprovações do primeiro ano da turma ingressante em 2014, constata-se que o índice de reprovação de 16,66% referente aos alunos oriundos da cota para a agricultura familiar foi superior à média nacional. Considerando a turma como um todo, o índice de estudantes reprovados ficou bem abaixo (4,25%), pois não houve reprovações de alunos da ampla concorrência neste ano. Quanto à turma ingressante em 2015, verifica-se que o percentual de alunos que não alcançaram a média para a aprovação do primeiro ano dos estudantes cotistas, considerados isoladamente, foi de 28% (novamente superior à média nacional) enquanto que dos alunos da ampla

concorrência foi de 5,71%. Neste caso, considerando a turma como um todo, o índice de reprovações de 15% ficou praticamente igual à média de repetência do Brasil.

As Tabelas 17 e 18, apresentadas a seguir, tratam dos índices de aprovações dos alunos/turmas sob análise, ingressantes entre 2014 e 2015:

Tabela 17. Índice de aprovação dos alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Aprovados 2014	%	Aprovados 2015	%	Aprovados 2016	%
Agricultura Familiar	12	7	58,33%	7	58,33%	6	50%
Ampla Concorrência	35	34	97,14%	34	97,14%	32	91,42%
Total	47	41	87,23%	41	87,23%	38	80,85%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Em relação ao índice de aprovações dos alunos ingressantes em 2014, constata-se uma média anual em torno de 55% para os estudantes oriundos das vagas da agricultura familiar, e, em torno de 95% para os educandos oriundos das vagas da ampla concorrência. No geral, o índice de aprovações da turma foi de aproximadamente 85%.

Quanto ao percentual de aprovações dos alunos ingressantes em 2015, percebe-se uma redução dos valores, consequência lógica do aumento do índice de reprovações visto anteriormente, em relação a essa turma.

Tabela 18. Índice de aprovação dos alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº Alunos (inicial)	Aprovados 2015	%	Aprovados 2016	%	Aprovados 2017	%
Agricultura Familiar	25	14	56%	13	52%	11	44%
Ampla Concorrência	35	33	94,28%	32	91,43%	30	85,71%
Total	60	47	78,33%	45	75%	41	68,33%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Como se verifica na Tabela 18, a média anual de aproveitamento para os estudantes oriundos das vagas da agricultura familiar foi de 50% e em torno de 90% para os alunos oriundos das vagas da ampla concorrência. Para essa turma, o índice de aprovações, no geral, foi de 74%, conforme evidenciado no Gráfico 4:

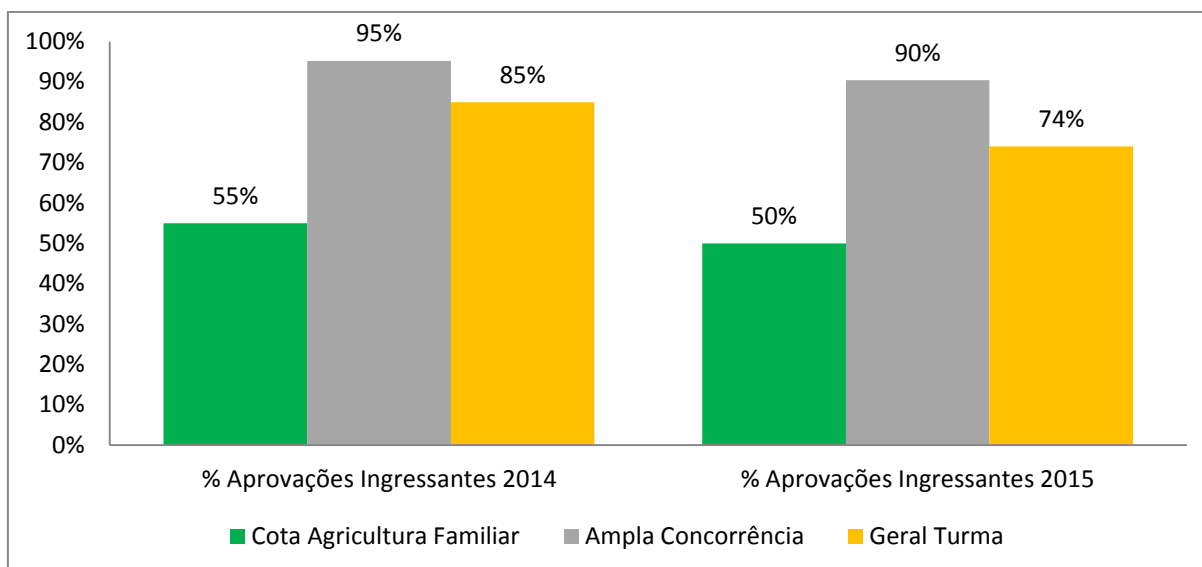


Gráfico 4. Comparação entre os índices de aprovações dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados extraídos dos registros escolares.

Por meio desses dados, constata-se a enorme diferença, principalmente no índice de aprovações, entre os estudantes oriundos da cota da agricultura familiar em comparação aos da ampla concorrência. As principais causas dessa diferença podem estar associadas ao desempenho apresentado por aqueles beneficiados pela ação afirmativa desenvolvida. Isto porque, como visto anteriormente, as notas desses, no geral, foram inferiores as dos alunos ingressantes pela ampla concorrência. Da mesma forma, os estudantes cotistas abandonaram o curso em maior proporção, alegando, principalmente, dificuldades de adaptação, baixas notas e perda da moradia estudantil. Tais motivos, se estendidos aos demais discentes, podem explicar essa discrepância nos índices de aprovações/reprovações.

Cabe destacar que não foi identificada, na instituição, nenhuma ação no sentido de oferecer aulas de reforço ou acompanhamento para os alunos provenientes da atividade agrícola, que, além dos resultados acima expostos, como será visto na sequência deste estudo, já ingressaram no curso apresentando um desempenho (nota) bem inferior ao dos alunos da ampla concorrência.

6.3.2.3 Tempo para a conclusão do curso

Para a análise deste indicador, considerou-se o tempo médio que os educandos levam para a obtenção do título de Técnico em Agropecuária, isto é, foi efetuado o cálculo da média de anos para a conclusão do curso.

Destaca-se que, de acordo com o PPC (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 15), “o tempo mínimo para a integralização curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é de 3 (três) anos e o tempo máximo de 5 (cinco) anos descontados os prazos de trancamento de matrícula”. Ainda, segundo o referido documento, os alunos que não concluírem o curso no prazo máximo definido deverão passar por um novo processo de seleção, e, posteriormente, requerer o aproveitamento das disciplinas já cursadas, adaptando-se as possíveis alterações curriculares (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Nesse sentido, expõe-se nas Tabelas 19 e 20 o tempo médio de integralização curricular dos discentes analisados neste estudo.

Tabela 19. Tempo médio para a conclusão do curso - alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº de concluintes	Tempo para a conclusão do curso					
		3 anos	%	4 anos	%	5 anos	Jubilamento
Agricultura Familiar	7	6	85,71%	1	14,29%	-	-
Ampla Concorrência	32	30	93,75%	2	6,25%	-	-
Média Geral	39	36	92,31%	3	7,69%	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Conforme exposto na Tabela 19, a grande maioria dos alunos ingressantes em 2014, tanto pela ação afirmativa da agricultura familiar como pela ampla concorrência, concluíram o curso no tempo mínimo para integralização curricular (três anos), correspondendo, respectivamente, aos percentuais de 85,71% e 93,75%. Os demais concluintes finalizaram o curso no quarto ano.

Tabela 20. Tempo médio para a conclusão do curso - alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº de concluintes	Tempo para a conclusão do curso			
		3 anos	%	4 anos ou mais	%
Agricultura Familiar	15*	11	73,33%	4*	26,67%
Ampla Concorrência	32**	30	93,75%	2**	6,25%
Média Geral	47	41	87,23%	6	12,77%

* A expectativa é de que se formem 15 alunos, tendo em vista que 11 já concluíram o curso em 2017 e 04 ainda estão ativos (no ano de 2018), cursando o terceiro ano.

** A expectativa é de que se formem 32 alunos, tendo em vista que 30 já concluíram o curso em 2017 e 02 ainda estão ativos (no ano de 2018), cursando o terceiro ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Quanto aos alunos ingressantes em 2015, também é possível constatar que a grande maioria destes, tanto cotistas quanto optantes pela ampla concorrência, concluiu o curso no tempo mínimo de 03 (três) anos. Eles corresponderam, assim, respectivamente, aos percentuais de 73,33% e 93,75%.

Neste caso, fica pendente a análise do tempo de integralização curricular dos demais estudantes da turma, não concluintes em 2017, em virtude dos mesmos ainda estarem na condição de “ativos”, isto é, ainda estão frequentando (no ano de 2018) o curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia, podendo finalizar o ciclo neste ano, no caso de aprovação, ou não, no caso de reprovação.

No Gráfico 5 é demonstrada a comparação entre o tempo médio de integralização curricular dos alunos ingressantes nas turmas de 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso ao curso:

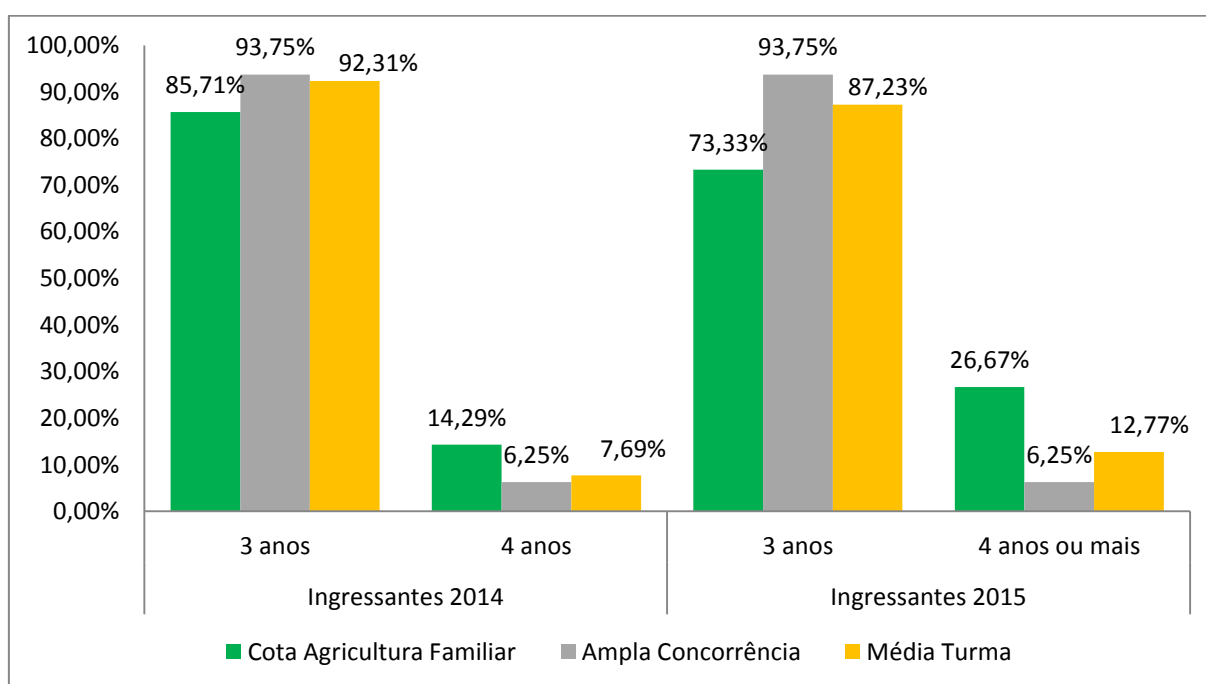


Gráfico 5. Comparação entre o tempo médio de integralização curricular entre os alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base dos dados extraídos dos registros escolares.

Se comparadas as duas turmas, ingressantes em 2014 com 2015, verifica-se uma redução no percentual de alunos que conseguiram concluir o curso no tempo mínimo de integralização (três anos), no que se refere aos cotistas, e, a manutenção no percentual (percentual exatamente igual) no que se refere aos ingressantes pela ampla concorrência. Essa redução está em sintonia com o aumento do índice de reprovações e diminuição do número de aprovações dos alunos, constatados no tópico anterior.

Analisando os resultados apresentados, em relação aos indicadores propostos de desempenho e permanência dos estudantes no curso, para fins de avaliação da eficiência da política desenvolvida, pode-se considerar que a ação afirmativa para a agricultura familiar, adotada para acesso ao curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, de maneira geral, não é muito eficiente. Isso porque, apesar de o coeficiente de rendimento (notas) dos alunos cotistas, oriundos da atividade agrícola, não ser tão inferior ao dos ingressantes pela ampla concorrência (em alguns anos até demonstrou-se superior), verificou-se que estes estudantes abandonam o curso em proporções muito maiores, em média 40% contra 8,5% dos alunos não cotistas (ampla concorrência). Isso superou (e muito) o percentual médio de evasão do ensino médio no Brasil de 12,7% no 1º ano, 12,1% no 2º ano e 6,7% no 3º ano (BRASIL, 2017b).

Da mesma forma, em relação aos índices de reprovações e aprovações, os discentes beneficiados pela ação afirmativa da agricultura familiar apresentaram resultados bem inferiores aos dos ingressantes pela ampla concorrência. Quanto ao índice de reprovações, especificamente, destaca-se o aumento de 25% para 40%, da turma de 2014 para a turma de 2015, enquanto que o índice de reprovações dos alunos ingressantes pela ampla concorrência passou de 8,57% para 14,29%. Esses valores ficam ainda mais expressivos se comparados ao percentual médio de repetência do primeiro ano do ensino médio no Brasil, que foi de 15,2% (BRASIL, 2017b). Em relação ao índice de aprovações dos alunos ingressantes pela cota da agricultura familiar, a média (das turmas de 2014 e 2015) foi de apenas 53% de estudantes aprovados contra uma média de 93% dos que entraram pela ampla concorrência.

Por fim, tem-se o indicador de tempo para a integralização curricular, demonstrando que a grande maioria dos alunos, tanto os que entraram na instituição pela ação afirmativa da agricultura familiar como pela ampla concorrência, concluem o curso no tempo mínimo (três anos). Contudo, ainda assim, os resultados dos educandos beneficiados pela política desenvolvida foram inferiores.

6.4 AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

A avaliação da efetividade de uma política pública, conforme já discutido anteriormente, busca analisar a relação entre a implementação de um programa e seu sucesso ou fracasso, no que se refere às mudanças nas condições sociais de vida das sociedades

atingidas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Em conformidade com esta premissa, neste momento, serão analisados os aspectos relativos ao desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso e também as nuances que se referem à inserção dos estudantes egressos no mercado de trabalho e/ou prosseguimento nos estudos.

6.4.1 Desempenho dos Alunos nos Processos Seletivos de Ingresso

Para a análise da efetividade da política implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC, propôs-se a investigação do desempenho dos alunos no processo seletivo de ingresso (Exame de Classificação), considerando que tal resultado poderia ser um indicador do sucesso da política, ao demonstrar sua condição de causa necessária de uma mudança constatada.

Relembrando Figueiredo e Figueiredo (1986), uma política obtém sucesso (é efetiva) quando se imputa a ela a condição de causa necessária – se não suficiente - de uma mudança constatada. Assim, segundo eles, não se pode concluir pelo seu sucesso apenas pela constatação de que houve mudança, sendo necessário demonstrar que essa melhoria não teria ocorrido (total ou parcialmente) sem o programa.

Nesse sentido, a análise do desempenho dos alunos nos processos seletivos (inscritos na ação afirmativa para a agricultura familiar) demonstraria se tais alunos somente são aprovados nas vagas reservadas à cota ou se alguns deles conseguem ingressar nas vagas da ampla concorrência (melhores notas). Ou seja, o desempenho dos alunos nos processos poderia ser um indicativo da condição de causa necessária – se não suficiente – ou não da mudança constatada, evidenciando se os estudantes provenientes da atividade agrícola conseguem ingressar no curso, e conseqüentemente, terem as mesmas oportunidades, do ponto de partida, para uma melhoria na condição de vida, sem necessitarem da política implementada.

Partindo para a análise de fato, buscou-se junto aos relatórios dos processos de seleção, mais precisamente, nas relações de inscritos e dos resultados obtidos na prova, o desempenho dos candidatos. Isto, como o intuito de identificar se algum deles, dentre os inscritos pela ação afirmativa da agricultura familiar, havia sido aprovado nas vagas destinadas à ampla concorrência.

Ao realizar tal análise, contudo, constatou-se que, nos relatórios dos processos de seleção disponíveis no *Campus* Concórdia, na relação dos candidatos inscritos, não havia a

especificação, por candidato, da opção por uma ação afirmativa ou pela ampla concorrência. Dessa forma, foi efetuada a solicitação de tais dados à Coordenação Geral de Ingresso, junto à Reitoria do IFC. Todavia, a mesma não pôde ser atendida, pois, segundo a justificativa apresentada, a coordenação também não possuía a relação dos candidatos homologados com a informação da cota na qual cada um se inscreveu.

Nos relatórios dos resultados do exame disponibilizados, com o número de acertos na prova, os candidatos já estão separados, conforme seu desempenho (em ordem decrescente de acertos), na vaga correspondente à sua classificação. Ou seja, os alunos que aparecem classificados/aprovados na ação afirmativa da agricultura familiar, por exemplo, são aqueles que foram selecionados nas vagas reservadas para esta cota. Assim, não há como saber se algum dos candidatos que se inscreveu pela ação afirmativa da agricultura familiar, obteve desempenho suficiente para ser aprovado nas vagas da ampla concorrência.

A ausência destes dados prejudicou a análise do indicar proposto, pois não foi possível verificar a condição de causa necessária/suficiente do programa. Isto é, não foi possível verificar se os inscritos pela cota da agricultura familiar, ou pelo menos uma parte deles, conseguiram ingressar no curso sem a política implementada.

Como os candidatos que obtiveram as melhores notas, independentemente da opção por cotas, foram aprovados pela ampla concorrência, seu desempenho, obviamente, sempre será superior em comparação àqueles que foram aprovados pelas vagas reservadas à cota da agricultura familiar, como se pode visualizar nas Tabelas 21 e 22:

Tabela 21. Desempenho dos candidatos aprovados no Exame de Classificação para ingresso em 2014

Vaga/ingresso	Nº Inscritos	Nº Aprovados	Nota Mínima	Nota Máxima	Nota Média	Aprovados pela AC
Agricultura Familiar	ausência de dados	15	3,4	5,2	4,43	ausência de dados
Ampla Concorrência	334	35	5,6	7,4	6,19	-

Legenda: AC – Ampla Concorrência.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Preliminarmente, destaca-se que, de acordo com os editais dos Exames de Classificação, o número de questões aplicadas para ingresso nos anos de 2014 e 2015 foi de 50 (cinquenta) e 30 (trinta), respectivamente, sendo todas elas perguntas objetivas, que versaram sobre as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia (IFC, 2013d; IFC, 2014). Para fins de definição do desempenho obtido pelos candidatos nos

processos seletivos, o número total de acertos foi transformado em nota, de 0,00 (zero) a 10,00 (dez).

Como se verifica na Tabela 21, no Exame de Classificação 2014, houve um total de 334 (trezentos e trinta e quatro) inscritos, não podendo se especificar quantos destes se inscreveram na ação afirmativa da agricultura familiar. Entretanto, todos eles concorreram, primeiramente pela ampla concorrência. Assim, com base nos dados levantados, constata-se que o desempenho (nota média) dos alunos aprovados pela ampla concorrência foi de 6,19, enquanto que o resultado alunos aprovados pela cota da agricultura familiar foi de 4,43.

As notas dos candidatos selecionados neste processo foram, de maneira geral, baixas, e, como não poderia ser diferente, a média de desempenho dos alunos aprovados pelas cotas da agricultura familiar foi bem inferior à média da ampla concorrência. Ainda assim, ela chama a atenção pela discrepância (1,76 pontos) e pela nota mínima de 3,4 obtida pelo(s) candidato(s) aprovado(s).

Tabela 22. Desempenho dos candidatos aprovados no Exame de Classificação para ingresso em 2015

Vaga/ingresso	Nº Inscritos	Nº Aprovados	Nota Mínima	Nota Máxima	Nota Média	Aprovados pela AC
Agricultura Familiar	ausência de dados	26	3,33	7,0	5,33	ausência de dados
Ampla Concorrência	256	35	7,0	9,0	7,52	-

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Quanto ao Exame de Classificação 2015, houve um total de 256 (duzentos e cinquenta e seis) inscritos. Novamente, não foi possível definir a quantidade de optantes pelas vagas destinadas à agricultura familiar, pela falta de dados. Neste ano, o desempenho (nota média) dos alunos aprovados pela ampla concorrência foi de 7,52 enquanto que o daqueles optantes pela cota da agricultura familiar foi de 5,33.

Comparando-se o desempenho dos candidatos por condição, nos dois processos, percebe-se que houve uma melhora na nota média de 2014 para 2015. Contudo, a diferença entre a pontuação média dos alunos aprovados pela ampla concorrência e pela cota da agricultura familiar também aumentou, chegando a 2,19 pontos. Outra vez, chama-se a atenção para a nota mínima de 3,33 obtida pelo(s) candidato(s) aprovado(s) pela ação afirmativa na prova de 2015.

Ainda quanto ao Exame de Classificação 2015, destaca-se a pontuação máxima do(s) aluno(s) aprovado(s) pela ação afirmativa da agricultura familiar, que foi exatamente a mesma

que a nota mínima do(s) aprovado(s) pela ampla concorrência, evidenciando que a definição pela vaga(s) ocorreu pelos critérios de desempate/classificação. No Gráfico 6 consta a comparação entre o desempenho (notas) nos processos seletivos de ingresso, por condição:

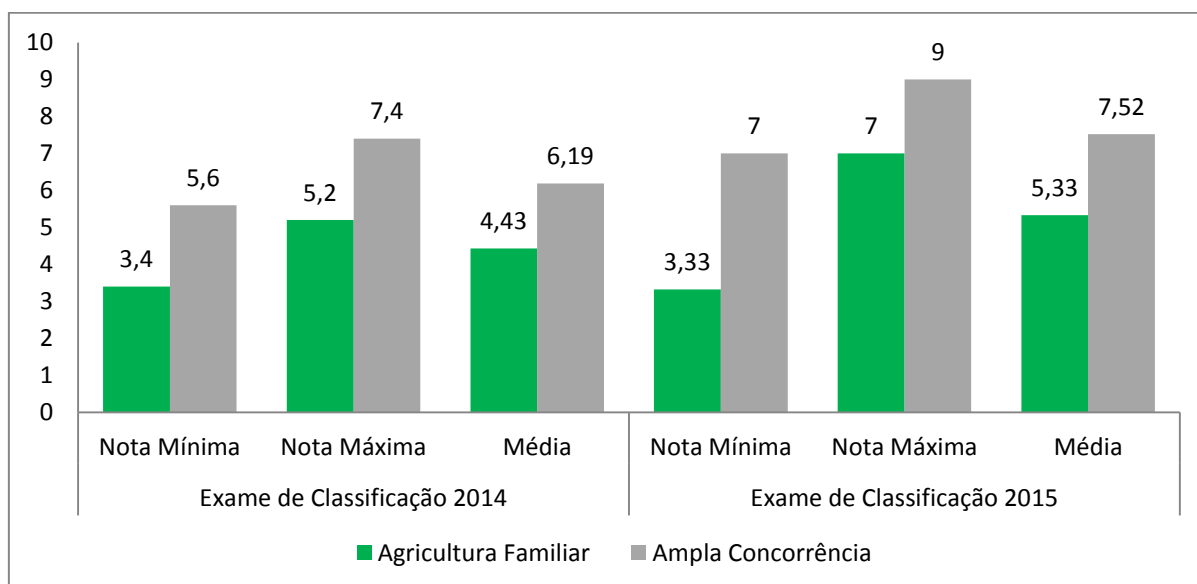


Gráfico 6. Comparação entre o desempenho (notas) nos processos seletivos de ingresso, por condição.
Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos da instituição.

Apesar da análise desse indicador ter sido prejudicada pela ausência de dados, pode-se considerar, de certa forma, a condição de causa necessária da política de ação afirmativa da agricultura familiar, pois verifica-se que, senão todos, muitos dos candidatos inscritos nas vagas destinadas à agricultura familiar somente ingressam no curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia, tendo em vista a existência da cota específica desenvolvida pela instituição.

Entende-se necessário destacar que, apesar de as notas dos alunos oriundos da atividade agrícola nos processos seletivos de ingresso do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC não terem sido boas (média de 4,43 para os aprovados de 2014 e 5,33 para os de 2015), ao concluírem o curso, de acordo com as Tabelas 7 e 8, estes mesmo alunos apresentaram notas médias, respectivamente, de 7,70 e 7,52.

No Gráfico 7 é possível verificar essa evolução no desempenho dos alunos que ingressaram pela ação afirmativa da agricultura familiar, por meio da comparação das notas médias obtidas nos processos seletivos de ingresso com as notas médias obtidas nas disciplinas, ao longo do curso.

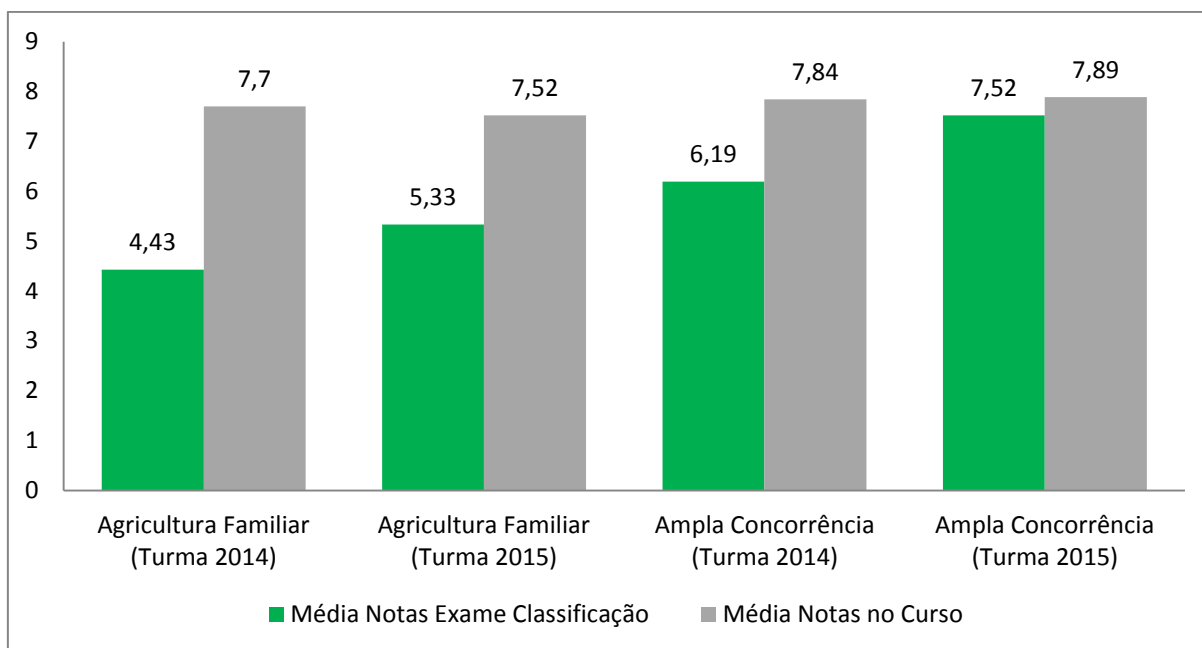


Gráfico 7. Comparação do desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso com o desempenho (média das notas nas disciplinas) ao término do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados dos estudos de egressos da instituição.

Nesse sentido, considera-se oportuno enaltecer a contribuição da instituição/curso para a melhoria do desempenho desses alunos, que, apesar de terem ingressado com notas bem inferiores aos alunos da ampla concorrência, conseguiram, ao longo do curso, associar os conhecimentos práticos e teóricos recebidos, em um patamar bem próximo ao dos alunos não cotistas.

6.4.2 Inserção dos Alunos Egressos no Mercado de Trabalho e/ou Prosseguimento nos Estudos

Para a avaliação da efetividade da cota para a agricultura familiar considera-se, neste estudo, que fatores como a inserção dos alunos egressos (Técnicos Agrícolas) no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento dos estudos podem proporcionar mudanças na condição de vida, tanto dos próprios estudantes beneficiados pela política, como de todo o seu entorno.

O entendimento de que tais fatores contribuem efetivamente para uma melhoria na condição de vida da população-alvo, baseia-se no fato de o mercado de trabalho buscar e valorizar profissionais qualificados/capacitados, o que acaba influenciando diretamente na renda e no nível socioeconômico dos beneficiados pela política. Da mesma forma, ressalta-se

que os principais objetivos do curso Técnico em Agropecuário do *Campus* Concórdia versam sobre a formação profissional dos estudantes, deixando-os aptos para a atuação nas diversas áreas agroindustriais, bem como, para o prosseguimento dos estudos, se assim preferirem (IFC-CONCÓRDIA, 2015).

Nesse sentido, para cálculo dos indicadores propostos, este trabalho aproveitou-se dos estudos de egressos desenvolvidos pela Política de Acompanhamento de Egressos (PAEG) da própria instituição. Tal material refere-se aos alunos do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia, oriundos das turmas ingressantes nos anos de 2014 e 2015 (concluintes/egressos de 2016 e 2017).

A PAEG do IFC foi criada e regulamentada por meio da Resolução nº 059 – CONSUPER/2016 (IFC, 2016b), destacando-se, dentre seus objetivos:

[...]

II – Construir indicadores, por meio da aplicação de questionário aos egressos e pelos relatórios de atividades dos campi, para que seja verificado se as atividades desenvolvidas pelo egresso estão em consonância com os objetivos propostos pelo curso e polo IFC, visando ao planejamento de ações a serem desenvolvidas pela instituição, com vistas a sanar as fragilidades e manter e ampliar as potencialidades;

[...]

IV – Conhecer a situação profissional, os índices de empregabilidade e a inserção no mundo do trabalho dos egressos, associados à sua formação profissional, por meio do questionário;

V – Acompanhar os egressos no mundo do trabalho, nas vivências e nas dificuldades profissionais;

[...]

VIII – Identificar demandas para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação e pós-graduação;

IX – Promover e divulgar parcerias com empresas e instituições, para a inclusão social e profissional dos egressos que foram atendidos pelas ações afirmativas do IFC e das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas;

X – Promover o acompanhamento dos egressos que ingressaram por meio das Ações Afirmativas, visando identificar as múltiplas necessidades relativas à permanência no ambiente escolar;

[...] (Idem, p. 2-3).

De acordo com a referida resolução, os dados para a análise e acompanhamento dos egressos são coletados por meio de um questionário constituído por questões objetivas (com alternativas) e subjetivas (com espaço para opiniões ou descrições) (IFC, 2016b). Sendo assim, o presente estudo está se valendo das respostas deste questionário, elaborado e aplicado pelo próprio IFC (ANEXO B).

Apesar de a PAEG do IFC ter sido instituída no ano de 2016, por meio da Resolução nº 059 – CONSUPER/2016 (IFC, 2016b), a mesma começou a ser aplicada somente aos egressos de 2017. Contudo, para fins de registro e análise dos dados, o *Campus* Concórdia aplicou um questionário, por conta própria, aos seus alunos egressos de 2016, indagando

sobre a continuidade dos estudos (se os mesmos estavam cursando o ensino superior ou não) e/ou sua inserção no mercado de trabalho.

Os dados levantados pela instituição, em relação aos alunos egressos do *Campus* Concórdia, objeto desse estudo, estão dispostos nas Tabelas 23 e 24:

Tabela 23. Dados dos egressos, ingressantes 2014

Vaga/ ingresso	Formandos	Participantes	Mercado Trabalho	%	Continuidade dos Estudos	%	Outros	%
Agricultura Familiar (egressos 2016)	6	6	2	33,33%	4	66,67%	0	-
Ampla Concorrência (egressos 2016)	30	29	4	13,79%	20	68,97%	5	17,24%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

No que se refere aos alunos egressos de 2016, correspondentes à maioria dos alunos ingressantes em 2014, verifica-se que todos os concluintes oriundos da cota para a agricultura familiar atingiram pelo menos um dos principais objetivos do curso. Ou seja, conforme exposto na Tabela 23, 66,67% dos estudantes deram continuidade aos seus estudos em cursos superiores e 33,33% declararam já estarem inseridos no mercado de trabalho. Destaca-se a participação integral dos alunos cotistas na pesquisa desenvolvida pelo *campus*.

A colaboração na pesquisa dos alunos ingressantes pela ampla concorrência também foi muito significativa (96,67% dos egressos), revelando que 82,76% deles atingiram pelo menos um dos principais objetivos do curso (68,97% deram continuidade aos estudos em cursos superiores e 13,79% já estavam inseridos no mercado de trabalho). Porém, 17,24% dos respondentes declararam não estar nem estudando e nem trabalhando após o término do curso.

Tabela 24. Dados dos egressos, ingressantes 2015

Vaga/ ingresso	Formandos	Participantes	Mercado Trabalho	%	Continuidade dos Estudos	%	Outros	%
Agricultura Familiar (egressos 2017)	12	12	1	8,33%	9	75%	2	16,67%
Ampla Concorrência (egressos 2017)	32	32	1	3,12%	28	87,5%	3	9,38%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares dos alunos/turmas.

Em se tratando dos alunos egressos de 2017 (maioria dos ingressantes de 2015), constata-se que novamente todos os estudantes beneficiados pela cota da agricultura familiar responderam ao questionário aplicado pela instituição. Porém, apenas 83,33% deles atingiram, pelo menos, um dos objetivos do curso (75% deram continuidade aos estudos e 8,33% inseriram-se no mercado de trabalho). Os demais, 16,67%, responderam não estar nem estudando e nem trabalhando.

A participação dos discentes ingressantes pela ampla concorrência na pesquisa também foi integral neste ano, revelando que 90,62% deles atingiram, pelo menos, um dos principais objetivos do curso (87,5% deram continuidade aos estudos e 3,12% inseriram-se no mercado de trabalho). Novamente uma parcela desses egressos, correspondente a 9,38%, respondeu não estar nem estudando e nem trabalhando após o término do curso.

Comparando os resultados das duas turmas, ingressantes de 2014 e de 2015, percebe-se que a grande maioria dos alunos formados no curso Técnico em Agropecuária do *Campus Concórdia/IFC* opta por dar continuidade aos estudos, até mesmo os estudantes oriundos da agricultura familiar, ao invés de já se inserirem no mercado de trabalho. Isto pode ser observado no Gráfico 8.

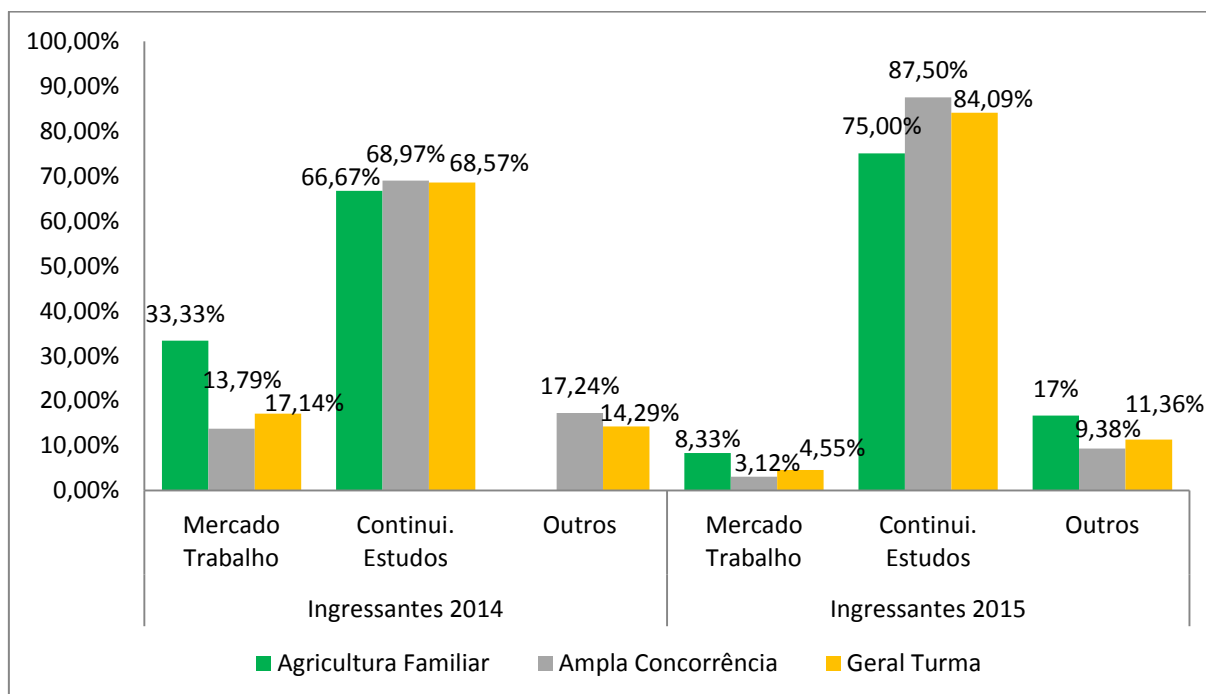


Gráfico 8. Comparação entre os dados dos egressos dos alunos ingressantes em 2014 e 2015, por condição de vaga de acesso e média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados dos estudos de egressos da instituição.

É oportuno destacar a parcela dos estudantes egressos que declarou não estar trabalhando e nem estudando após o término do curso. Em relação à média da turma dos egressos de 2016, o percentual foi de 14,29% (somente alunos da ampla concorrência), enquanto que dos concluintes de 2017 foi de 11,36% (alunos optantes pela ampla concorrência e pela cota da agricultura familiar).

Tendo em vista os resultados apresentados, analisados com base nos indicadores propostos relativos ao desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso e à inserção dos egressos no mercado de trabalho e/ou prosseguimento nos estudos, para fins de avaliação da efetividade da política desenvolvida, pode-se considerar que a ação afirmativa para a agricultura familiar, adotada para acesso ao curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, de maneira geral, é efetiva. Isso porque, mesmo com a ausência de dados, que acabou prejudicando a análise do desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso, pode-se considerar a condição de causa necessária da política de ação afirmativa da agricultura familiar, em virtude de que muitos estudantes oriundos da atividade agrícola não teriam ingressado no curso se não fosse pela existência dessa cota específica. Ressalta-se a discrepância entre o desempenho dos estudantes nos Exames de Classificação: a) ingressantes 2014 - a nota média dos aprovados pela ampla concorrência foi de 6,19, enquanto que dos aprovados pela cota da agricultura familiar foi de 4,43; b) ingressantes 2015 - a nota média dos aprovados pela ampla concorrência foi de 7,52 enquanto que dos optantes pela cota da agricultura familiar foi de 5,33.

Quanto ao indicador de inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho e/ou prosseguimento nos estudos, que são os principais objetivos do curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, constatou-se que a política implementada apresentou resultados muito positivos, pois todos os alunos concluintes beneficiados pela cota da agricultura familiar, ingressantes em 2014, atingiram pelo menos um dos objetivos (66,67% deram continuidade aos seus estudos e 33,33% inseriram-se no mercado de trabalho). Dos que ingressaram no ano seguinte, 83,33% atingiram pelo menos um dos objetivos do curso (75% deram continuidade aos estudos e 8,33% inseriram-se no mercado de trabalho) e apenas 16,67%, responderam não estar nem estudando e nem trabalhando após o término do curso. Esses resultados foram muito significativos, mesmo se comparados aos dos alunos concluintes da ampla concorrência, que foram: ingressantes 2014, 82,76% atingiram pelo menos um dos objetivos do curso (68,97% deram continuidade aos estudos e 13,79% inseriram-se no mercado de trabalho) e 17,24% declararam não estar nem estudando e nem trabalhando; ingressantes 2015, 90,62% atingiram pelo menos um dos objetivos (87,5%

deram continuidade aos estudos e 3,12% inseriram-se no mercado de trabalho) e 9,38% declararam não estar nem estudando e nem trabalhando. Destaca-se a participação praticamente integral dos egressos nas pesquisas desenvolvidas pela instituição, bem como, o fato de que a grande maioria dos alunos opta por dar continuidade aos estudos, até mesmo os provenientes da agricultura familiar, ao invés de já inserirem-se no mercado de trabalho.

6.5 AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA COTA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

Como a avaliação da eficácia nada mais é do que a avaliação de metas, normalmente feita pelos próprios executores da política e com o intuito de demonstrar que as expectativas foram cumpridas, em termo de qualidade e volume do produto (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), buscou-se junto aos documentos institucionais, primeiramente, as metas almejadas pela instituição com a implementação da ação afirmativa para a agricultura familiar. Após esta análise, constatou-se que o IFC/*Campus* Concórdia não estipulou objetivos específicos para a política desenvolvida, nem mesmo quanto a um quantitativo mínimo de ingressantes e/ou concluintes desejado.

Por este motivo, partiu-se do pressuposto de que a instituição, ao implementar tal política, esperava que houvessem candidatos que se enquadrassem nos requisitos estipulados, bem como, que os alunos beneficiados pela cota concluíssem o curso. Assim, foram determinados como indicadores da eficácia da ação afirmativa para a agricultura familiar a relação entre as vagas disponibilizadas nos processos seletivos e o número de candidatos inscritos, além da relação entre as vagas reservadas para a cota e o quantitativo de alunos concluintes, conforme descrito na sequência da presente pesquisa.

6.5.1 Relação entre as Vagas Destinadas e o Número de Inscritos e Ingressantes

Neste primeiro momento, a ideia era analisar a relação entre o número de vagas destinadas ao programa e o número de candidatos inscritos nos processos seletivos, para fins de levantamento da demanda pelas vagas da ação afirmativa para a agricultura familiar. Todavia, como a instituição não possui uma relação de candidatos inscritos com a

informação/especificação da cota para qual cada um se inscreveu, a análise desse indicador também ficou prejudicada, conforme exposto nas Tabelas 25 e 26.

Tabela 25. Relação candidatos \times vagas referente ao Exame de Classificação 2014

Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Inscritos	Demanda por vaga
Agricultura Familiar	35	ausência de dados	ausência de dados
Ampla Concorrência	35	334	9,54

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Para fins de cálculo da relação candidatos \times vagas para a ampla concorrência, ressalta-se que foram considerados todos os candidatos inscritos nos processos seletivos dos exercícios. Isto, em razão de que, conforme disposto no edital, todos os concorrentes, mesmo os optantes pelo sistema de cotas, competem primeiramente pelas vagas da ampla concorrência e se não classificados, concorrerão em seu grupo de ações afirmativas (IFC, 2017c).

Tabela 26. Relação candidatos \times vagas referente ao Exame de Classificação 2015

Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Inscritos	Demanda por vaga
Agricultura Familiar	35	ausência de dados	ausência de dados
Ampla Concorrência	35	256	7,31

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Com base nestas tabelas, verifica-se que a demanda pelas vagas da ampla concorrência nos Exames de Classificação 2014 e 2015, respectivamente de 9,54 e 7,31 candidatos por vaga, foi extremamente alta. Se não existissem as cotas previstas pela Lei nº 12.711/2012 e a cota específica para agricultura familiar, ou seja, caso todos os candidatos inscritos concorressem a totalidades das vagas ofertadas (140 vagas anuais), a demanda nos Exames de Classificação 2014 e 2015, teria sido, respectivamente, de 2,39 e de 1,83 candidatos por vaga. Mesmo com essa expressiva redução, constata-se a grande procura dos educandos pelo curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia.

Ainda em relação à demanda pelas vagas nos processos seletivos, verificou-se que a instituição, a partir do Exame de Classificação 2016, passou a calcular o Índice de Candidato \times Vaga, disponibilizando-o no seu Portal do Ingresso (IFC, 2018d). Todavia, conforme Tabela

27, tal índice é calculado de maneira geral (total de inscritos pelo total de vagas), sem a especificação daquelas destinadas ao sistema de cotas e ampla concorrência.

Tabela 27. Índice de Candidato x Vaga – Curso Técnico em Agropecuária do Campus Concórdia

<i>Campus</i>	<i>Curso</i>	Índice candidato x vaga 2016	Índice candidato x vaga 2017	Índice candidato x vaga 2018
Concórdia	Agropecuária	1,59	2,62	2,92

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nas informações disponíveis em IFC (2018d).

Na sequência, parte-se para a análise da relação entre as vagas x aprovados e vagas x ingressantes nos processos seletivos, resultando nas seguintes informações, constantes na Tabela 28:

Tabela 28. Relação vagas x aprovados e vagas x ingressantes (Exame Classificação 2014)

Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Aprovados	Aprovados/vagas	Nº de Ingressantes	Demanda (ingressantes/vaga)
Agricultura Familiar	35	15	0,43	12	0,34
Ampla Concorrência	35	35	1,00	35	1,00

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

Em relação ao Exame de Classificação de 2014, verifica-se que o número de candidatos aprovados pela cota da agricultura familiar foi inferior a metade das vagas disponibilizadas para essa ação afirmativa (0,43 aprovados x vaga). Se forem considerados apenas os candidatos que de fato ingressaram no curso, esse índice fica ainda menor, correspondendo à relação de 0,34 ingressantes x vaga.

Já quanto à ampla concorrência, a demanda pelas vagas disponibilizadas nos processos seletivos sempre será igual a 1,0 candidato/vaga, ou pelo menos sempre que houver mais candidatos inscritos e aprovados no Exame de Classificação do que vagas, em virtude de os mesmos se classificarem primeiramente nessa condição.

Na Tabela 29 está situada a relação vagas x aprovados e vagas x ingressantes, a partir dos dados extraídos do Exame Classificação 2015.

Tabela 29. Relação vagas x aprovados e vagas x ingressantes (Exame Classificação 2015)

Vaga/ingresso	Vagas	Nº de Aprovados	Aprovados/vagas	Nº de Ingressantes	Demanda (ingressantes/vaga)
Agricultura Familiar	35	26	0,74	25	0,71
Ampla Concorrência	35	35	1,00	35	1,00

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos relatórios dos processos seletivos do IFC.

No Exame de Classificação 2015, o número de candidatos aprovados pela ação afirmativa da agricultura familiar foi um pouco melhor, superando a metade das vagas disponibilizadas para essa cota (0,74 aprovados \times vaga). Quando analisado apenas os candidatos que de fato ingressaram no curso, a relação reduz para 0,71 ingressantes \times vaga. No geral, destaca-se que o número de ingressantes pela cota da agricultura familiar em 2015 aumentou mais do que 100% em relação ao Exame de Classificação de 2014.

No Gráfico 9 é demonstrada a comparação entre a relação de vagas \times aprovados e vagas \times ingressantes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso.

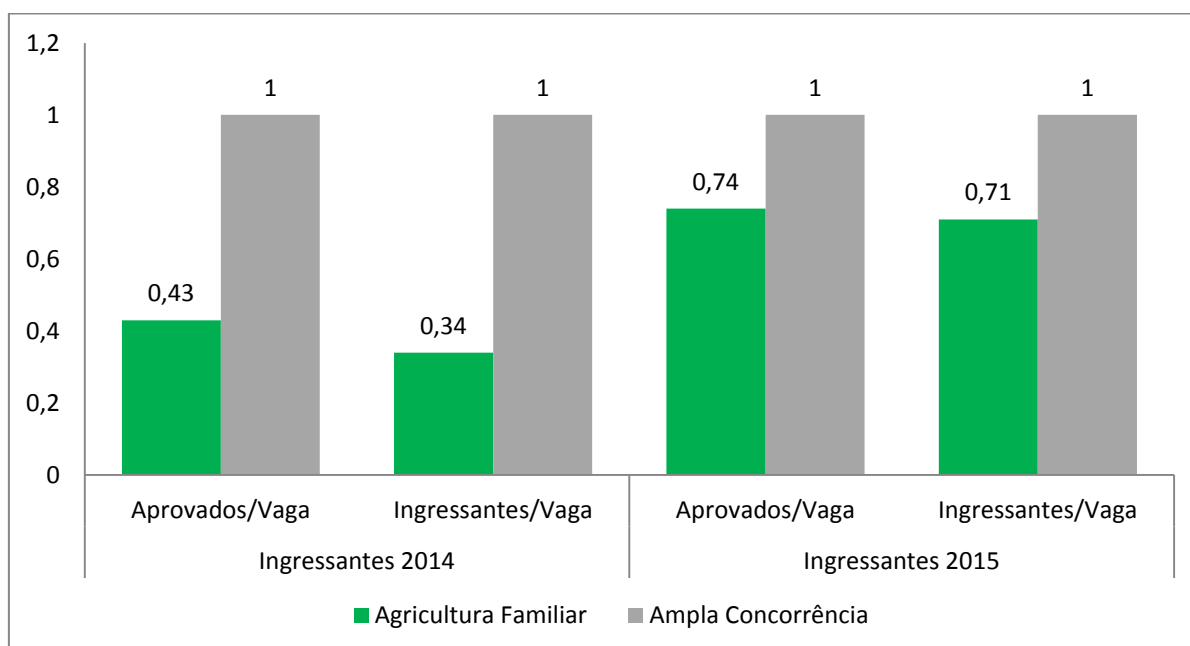


Gráfico 9. Comparação entre a relação de vagas \times aprovados e vagas \times ingressantes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados dos processos seletivos e registros escolares.

Ao reportar ao referencial teórico percebe-se, conforme concepção de Arretche (2009), que a eficácia de um programa pode ser verificada por meio da análise de suas metas e propostas alcançadas. Como citado, no caso do IFC, não foram encontradas metas almejadas, específicas para a ação afirmativa da agricultura familiar. Contudo, dentre os documentos institucionais analisados, foi verificado que, no Acordo de Metas e

Compromissos (TAM), celebrado entre a Setec/MEC e o IFC, há algumas metas determinadas para a instituição. Destacam-se, no presente estudo, os indicadores denominados “índice de eficiência da Instituição” e “índice de eficácia da Instituição” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 3).

Nos termos do referido acordo, o índice de eficiência da Instituição corresponde a

média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que esse total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 3).

Como meta para esse índice, acordou-se que o IFC deveria alcançar, no mínimo, 75% de eficiência no ano de 2013 (meta intermediária) e 90% de eficiência no ano de 2016 (SETEC/MECxIFC, 2010). Nesse sentido, a Tabela 30 explicita o índice de eficiência da Instituição, calculado com base nos dados referentes às turmas/alunos objetos desse estudo:

Tabela 30. Índice de eficiência (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº Alunos Regulamente Matriculados	Nº Vagas Processo Seletivo	Índice de Eficiência
Agricultura Familiar	12	35	34,28%
Ampla Concorrência	35	35	100%
Média Turma	47	70	67,14%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

Os resultados encontrados no cálculo do índice de eficiência proposto pelo TAM estão em consonância com os valores evidenciados no indicador anterior, que se propôs a analisar a relação entre os candidatos ingressantes e o número de vagas disponibilizadas no programa. Assim, confirma-se que, em relação ao Exame de Classificação 2014, apenas 34,28% das vagas disponibilizadas para a ação afirmativa da agricultura familiar foram ocupadas.

Na Tabela 31 fica demonstrado o índice de eficiência da Instituição (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2015:

Tabela 31. Índice de eficiência (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº Alunos Regulamente Matriculados	Nº Vagas Processo Seletivo	Índice de Eficiência
Agricultura Familiar	25	35	71,42%
Ampla Concorrência	35	35	100%
Média Turma	60	70	85,71%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

Quanto ao Exame de Classificação 2015, constata-se que 71,42% das vagas disponibilizadas para a ação afirmativa da agricultura familiar foram ocupadas, representando um aumento bem significativo em relação ao ano anterior.

Analisando-se isoladamente as vagas reservadas à política desenvolvida, pode-se concluir que a instituição não conseguiu atingir o índice de eficiência propostos no TAM (nem a meta intermediária e nem a final). Todavia, há de se frisar que houve uma melhora bem significativa. Já em relação às vagas da ampla concorrência, o IFC sempre terá um índice de eficiência igual a 100%, ou, pelo menos, sempre que houver mais candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos do que vagas disponibilizadas, em virtude de os mesmos se classificarem primeiramente nessa condição.

Em uma análise geral (ação afirmativa e ampla concorrência), verifica-se que a turma ingressante em 2014 obteve um índice de eficiência de 67,14% e a turma que entrou em 2015 de 85,71%. Ambos os resultados ficaram um pouco abaixo das metas estipuladas no TAM de 75% de eficiência no ano de 2013 (meta intermediária) e 90% de eficiência no ano de 2016 (SETEC/MECxIFC, 2010), conforme apresentado no Gráfico 10.

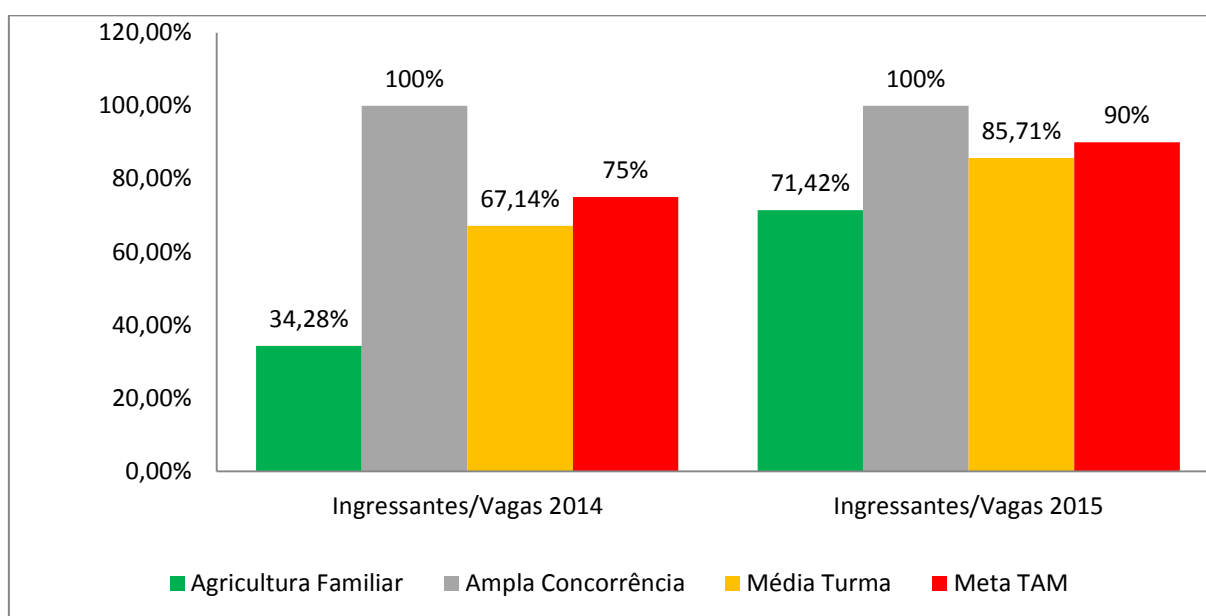


Gráfico 10. Comparação entre a relação de ingressantes x vagas (índice eficiência TAM), por condição e por média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

Importa ressaltar que, as vagas não preenchidas destinadas a ação afirmativa da agricultura familiar, ofertadas nos Exames de Classificação de 2014 e 2015, foram remanejadas e ocupadas por estudantes inscritos nas cotas da Lei 12.711/2012 (IFC, 2013d; IFC, 2014).

Já o índice de eficácia da Instituição, acordado no TAM, deve ser calculado “pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 3). Nesse sentido, destaca-se que o mesmo será analisado na sequência dessa pesquisa, no tópico que se refere à análise da relação entre ingressantes e concluintes, por tratar-se das mesmas informações.

6.5.2 Relação entre Ingressantes e Concluintes

Além do cálculo da demanda pelas vagas ofertadas pelo *Campus* Concórdia/IFC para o curso Técnico em Agropecuária, considera-se de grande relevância analisar o percentual de alunos que obtiveram êxito em sua jornada, ou seja, que conseguiram concluir o curso escolhido. Nesse sentido, seguem as Tabelas 32 e 33 com os dados referentes aos alunos/turmas objeto deste estudo:

Tabela 32. Relação ingressantes x concluintes (turma ingressantes em 2014)

Vaga/ingresso	Nº de Ingressantes	Nº de Concluintes	% Concluintes
Agricultura Familiar	12	7	58,33%
Ampla Concorrência	35	32	91,43%
Média Turma	47	39	82,98%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros escolares.

O percentual de alunos cotistas da agricultura familiar, ingressantes em 2014, que conseguiram concluir o curso foi de 58,33%, um índice bem inferior aos 91,43% referente aos alunos ingressantes pela ampla concorrência. Como exposto na Tabela 32, a média geral de conclusão dos ingressantes em 2014 foi de 82,98%.

Quanto aos ingressantes de 2015, ressalta-se que, em virtude das reprovações, alguns alunos ainda estão ativos (em 2018) nesse ciclo, ou seja, não concluíram o curso ao término dos três anos mínimos para a integralização curricular. Nesse sentido, se a análise recair sobre o percentual de conclusão que já ocorreu, de fato (ao final do exercício de 2017), tem-se uma redução nos índices, tanto para os ingressantes via ação afirmativa da agricultura familiar como para os da ampla concorrência. Contudo, se, ao analisar, considerar-se o percentual de

conclusão com os alunos ainda ativos, o índice de conclusão dos ingressantes via ampla concorrência seria o mesmo e o dos alunos que entraram via ação afirmativa seria ligeiramente superior.

Tabela 33. Relação ingressantes x concluintes (turma ingressantes em 2015)

Vaga/ingresso	Nº de Ingressantes	Nº de Concluintes*	% Concluintes	Nº de Concluintes**	% Concluintes
Agricultura Familiar	25	11	44%	15	60%
Ampla Concorrência	35	30	85,71%	32	91,43%
Média Turma	60	41	68,33%	47	78,33%

* Se considerado apenas os alunos que já concluíram o curso em 2017.

** Se considerado os alunos que já concluíram o curso em 2017 e os que estão ainda ativos, cursando o terceiro ano.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros escolares.

Houve uma redução da média geral dos ingressantes em 2015, em comparação a dos de 2014, considerando as duas situações: 1) ponderando sobre as conclusões que já ocorreram, de fato, ao final do exercício de 2017, o percentual de conclusão foi de 68,33% (14,65% menor); e, 2) mesmo considerados como concluintes os alunos ainda ativos (em 2018), frequentando o terceiro ano do curso, o percentual de conclusão seria de 78,33% (4,65% menor). No Gráfico 11 é demonstrada a comparação entre a relação de alunos ingressantes e concluintes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso:

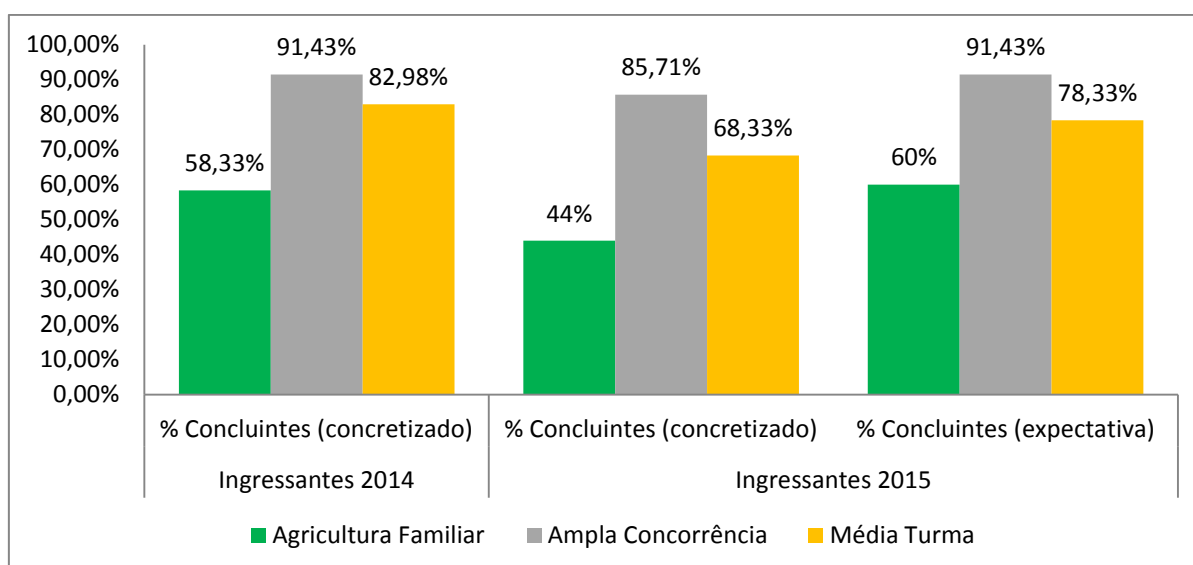


Gráfico 11. Comparação entre a relação de alunos ingressantes e concluintes, por turma e condição de vaga de acesso ao curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados dos registros escolares.

Para fins de análise dos resultados desse indicador, como não foi encontrada nenhuma meta almejada pela instituição com a implementação da política em questão, retoma-se o “índice de eficácia da Instituição”, fixado no TAM, servindo como parâmetro de comparação.

Como citado no tópico anterior, esse índice é calculado “pela média aritmética da eficácia de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas no processo seletivo para cada uma dessas turmas” (SETEC/MECxIFC, 2010, p. 3). O objetivo acordado foi de que o IFC deveria alcançar, no mínimo, 70% de eficácia no ano de 2013 (meta intermediária) e 80% de eficiência no ano de 2016 (SETEC/MECxIFC, 2010).

Nesse sentido, na Tabela 34 fica evidenciado o índice de eficácia (do TAM) calculado com base dados referentes às turmas/alunos objetos desse estudo:

Tabela 34. Índice de eficácia (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2014

Vaga/ingresso	Nº Concluintes	Nº Vagas Processo Seletivo	Índice de Eficácia
Agricultura Familiar	7	35	20%
Ampla Concorrência	32	35	91,43%
Média Turma	39	70	55,71%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

O índice de eficácia encontrado, calculado com base no TAM e nos dados dos ingressantes em 2014, evidencia o baixo percentual de concluintes (20%) referente às vagas ofertadas pela política de ação afirmativa para a agricultura familiar. Isso porque, das 35 (trinta e cinco) vagas disponibilizadas para essa cota, foram formados apenas 07 (sete) alunos.

Quanto às vagas da ampla concorrência, o índice de eficácia foi de 91,43%, muito superior ao da cota. Na média da turma (ingressantes 2014), o índice de eficácia ficou em 55,71%, demonstrando que, ao final do ciclo do curso, pouco mais da metade das vagas ofertadas efetivaram-se em alunos formados.

O índice de eficácia dos ingressantes em 2015 (Tabela 35) revelou-se um pouco melhor em relação às vagas da agricultura familiar. Se forem considerados apenas os alunos com o ciclo já finalizado, o índice foi de 38,50%. Se forem considerados os alunos ainda ativos (em 2018), frequentando o terceiro ano do curso, o percentual seria de 42,86%. Quanto às vagas da ampla concorrência, se forem considerados apenas os alunos com o ciclo já finalizado, o percentual foi um pouco inferior ao ciclo anterior, correspondendo a 85,71%. Se

considerados os alunos ainda ativos (em 2018), cursando o terceiro ano do curso, o percentual seria exatamente o mesmo (91,43%).

Tabela 35. Índice de eficácia (do TAM), considerando os alunos ingressantes em 2015

Vaga/ingresso	Nº Concluintes*	Nº Vagas Processo Seletivo	Índice de Eficácia	Nº Concluintes**	Índice de Eficácia
Agricultura Familiar	11	35	38,50%	15	42,86%
Ampla Concorrência	30	35	85,71%	32	91,43%
Média Turma	41	70	58,57%	47	67,14%

* Se considerado apenas os alunos que já concluíram o curso em 2017.

** Se considerado os alunos que já concluíram o curso em 2017 e os que estão ainda ativos, cursando o terceiro ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

Comparando esses resultados às metas do TAM, considera-se que o índice da ação afirmativa da agricultura familiar, analisado isoladamente, ficou longe de atingir as metas de eficácia estipuladas (tanto a meta intermediária de 70% quanto a final de 80%). Já em relação à ampla concorrência, o índice de eficácia superou as metas estabelecidas. O índice das turmas, ingressantes em 2014 e 2015, também ficou abaixo dos valores acordados com a Setec/MEC. No Gráfico 12 fica explícita a comparação entre a relação de concluintes x vagas (índice eficácia TAM), por condição e por média da turma:

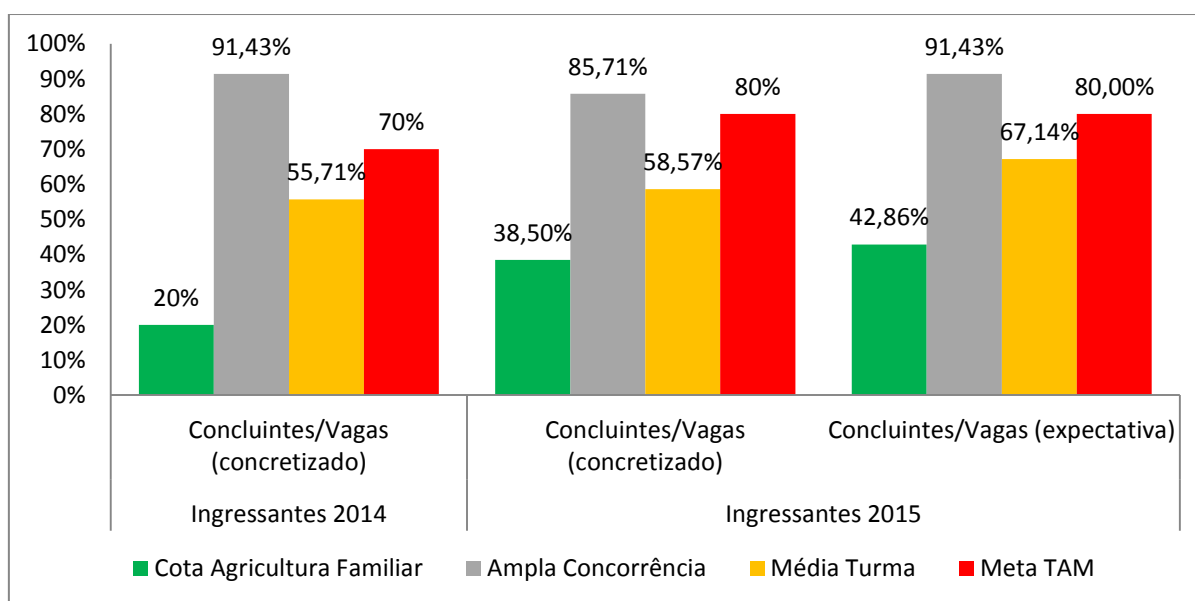


Gráfico 12. Comparação entre a relação de concluintes x vagas (índice eficácia TAM), por condição e por média da turma.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos registros escolares.

No geral, analisando todos os indicadores propostos para fins de avaliação da eficácia da política implementada, pode-se considerar que a ação afirmativa para a agricultura familiar, adotada para acesso ao curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC, não é muito eficaz. Esse entendimento decorre dos resultados apresentados, que evidenciam tanto o baixo número de estudantes ingressantes pela cota específica, em relação ao número de vagas disponibilizado nos processos seletivos, quanto o baixo percentual de estudantes cotistas que concluíram o curso. Ressalta-se que não foi possível determinar a demanda pelas vagas disponibilizadas à ação afirmativa para a agricultura familiar em virtude da ausência de dados.

Quanto às vagas x aprovados e vagas x ingressantes de candidatos oriundos da atividade agrícola nos processos seletivos, em 2014, a relação de aprovados/vaga foi de 0,43 e de ingressantes/vagas foi de 0,34; em 2015 foi de 0,74 aprovados/vagas e 0,71 ingressantes/vagas. Apesar da significativa melhora, ainda está distante da relação de 1,0 aprovados/vagas e ingressantes/vagas da ampla concorrência, bem como, do índice de eficiência da Instituição de 90% acordado no TAM.

Na relação entre ingressantes x concluintes, os resultados foram regulares: dos alunos da turma de 2014, que entraram pela ação afirmativa da agricultura familiar, apenas 58,33% concluíram o curso e da turma de 2015, mesmo se considerados como concluintes aqueles que ainda estão com o ciclo ativo em 2018, o índice seria de 60%. A relação ingressantes x concluintes referente à ampla concorrência é muito distinta: da turma de 2014, 91,43% dos alunos terminaram o curso, e, da turma de 2015, se considerados aqueles que ainda estão com o ciclo ativo em 2018, o percentual ficaria exatamente o mesmo.

Utilizando-se, para fins de comparação e análise, o índice de eficácia da Instituição proposto no TAM, avalia-se que os resultados encontrados estão muito abaixo dos desejados. Das 35 (trinta e cinco) vagas disponibilizadas em 2014 para ação afirmativa da agricultura familiar, foram formados apenas 07 (sete) estudantes (20%) e das 35 (trinta e cinco) vagas disponibilizadas em 2015 serão formados, no máximo, 15 (quinze) estudantes (42,86%). Apesar da significativa melhora de uma turma para outra, o índice ainda foi muito inferior aos 91,43% da ampla concorrência e aos 80% da meta acordada no TAM.

6.6 PROSPECÇÃO DOS PONTOS FORTES E FRACOS DA POLÍTICA DESENVOLVIDA

Com base nos resultados dos indicadores propostos para a avaliação da eficiência, efetividade e eficácia da ação afirmativa para a agricultura familiar, bem como, nos ensinamentos descritos no referencial teórico, propõe-se uma prospecção com os principais pontos fortes e fracos da política desenvolvida pelo *Campus Concórdia/IFC*, para acesso ao curso Técnico em Agropecuária, de modo a sugerir melhorias e/ou novos encaminhamentos.

Isso porque, conforme entendimento de Cunha (2006), uma das funções da avaliação de uma política pública é justamente subsidiar o planejamento e a formulação de intervenções, acompanhando a implementação, as reformulações e os ajustes e as decisões sobre a manutenção ou não de atividades.

No Quadro 5 são apresentadas as principais ideias, a partir das análises propiciadas por este estudo, quanto aos aspectos considerados negativos ou positivos da política desenvolvida. Em relação aos pontos fracos apontados, são expostas sugestões de melhoria, visando o ajuste e o aprimoramento da ação afirmativa para a agricultura familiar.

Aspecto	Ponto Forte ou Ponto Fraco	Sugestões de Melhorias
Implementação da ação afirmativa para a agricultura familiar	PONTO FORTE 1: Além do fato da implementação dessa cota atender ao compromisso assumido no TAM do IFC criar ações afirmativas para ingresso que contemplassem as realidades locais dos <i>campi</i> (SETEC/MECxIFC, 2010), essa política permitiu o acesso à educação pública federal de estudantes oriundos de um grupo social com histórica defasagem educacional, como verificado nos dados do IBGE (2010).	
	PONTO FRACO 1: Definição da ação afirmativa específica sem a participação da comunidade escolar e da sociedade, de maneira geral. A discussão permanente sobre políticas públicas e o envolvimento efetivo por parte dos cidadãos, por meio da participação social, é fundamental para o processo de implementação de um programa (DIAS; MATOS, 2012).	SUGESTÃO 1: A instituição, principalmente nesse tipo de situação, pode promover audiências públicas ou outras ações do gênero, para ouvir as partes interessadas, como professores, alunos, pais e a sociedade, de maneira geral. Como a implementação de uma política pública representa respostas às demandas e situações específicas de uma cidade ou região (DIAS; MATOS, 2012), ela deve ser feita com a participação social e transparência (QUEIROZ, 2016).
	PONTO FRACO 2: Ausência de um processo formal, com a exposição clara da motivação e justificativa para a criação dessa cota específica, bem como, da opção pela agricultura familiar. Conforme análise de Oliveira (2016, p. 198), é importante que se compreenda “o momento histórico, os delineamentos socioculturais e as interferências do sistema econômico sobre a produção das políticas públicas”. Isto se antecipa como imprescindível para que se	SUGESTÃO 2: O IFC pode complementar a documentação referente a criação da ação afirmativa para agricultura familiar, expondo os motivos e justificando o porquê da criação dessa cota específica e da escolha pelo grupo social da agricultura familiar.

Aspecto	Ponto Forte ou Ponto Fraco	Sugestões de Melhorias
	perceba “os implicantes da construção de uma determinada política e seus reflexos na vida dos sujeitos que dela se beneficiam” (Idem, p. 198).	
Avaliação da política desenvolvida	PONTO FRACO 3: Ausência de estudos e avaliações da política de ação afirmativa para a agricultura familiar, implementada pelo <i>Campus Concórdia/IFC</i> . A avaliação de uma política representa um importante instrumento de gestão, pois permite a verificação dos impactos e efeitos desejados/indesejados, a definição quanto às ações e programas futuros (FREY, 2000), assim como, a otimização de recursos públicos aplicados, o controle sobre as ações governamentais e a divulgação de resultados à sociedade (CUNHA, 2006).	SUGESTÃO 3: Sugere-se a realização de avaliações periódicas da política desenvolvida, até porque, além dos motivos já destacados, no entendimento de Pereira, Rodrigues e Guilherme (2010) essas políticas possuem como característica o critério da temporalidade. Isto é, não devem ser programas implementados em caráter permanente ou definitivo, mas sim, com um determinado prazo de vida.
	PONTO FRACO 4: Ausência de metas e resultados almejados com a implementação da política de ação afirmativa para a agricultura familiar. Para avaliar uma política, é necessário aplicar valor, estabelecendo critérios de avaliação (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). O objetivo da avaliação é apreender “em que medida as metas estão sendo alcançadas, a que custo, quais os processos [...] que estão sendo ativados [...]” para indicar novos cursos de ação mais eficazes (LIMA JÚNIOR et al., 1978 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108).	SUGESTÃO 4: Para a realização de avaliações constantes, que embasem o processo de tomada de decisão em relação a política desenvolvida, devem ser definidas as metas almejadas. Estas podem envolver resultados relacionados aos benefícios alcançados e custos envolvidos no programa (eficiência) (MARINHO; FAÇANHA, 2001); mudanças nas condições sociais de vida das sociedades atingidas pela política avaliada (efetividade) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986); e, resultados relacionados à qualidade e ao volume do produto da ação implementada (eficácia) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).
	PONTO FRACO 5: Como não há a definição de metas almejadas, também não foram propostos indicadores de desempenho para medir o atingimento ou não dos resultados desejados com a política implementada. Conforme análise de Sano e Montenegro Filho (2013), pontuados os critérios essenciais à avaliação de uma política pública, é necessário um ajuizamento permanente quanto aos indicadores de desempenho propostos.	SUGESTÃO 5: Sugere-se a definição pelo <i>campus/instituição</i> , de indicadores de desempenho que sejam capazes de demonstrar se os objetivos e metas almejados estão sendo atendidos. Ainda, propõe-se a utilização dos indicadores desenvolvidos neste estudo: a) Indicadores para a avaliação da eficiência: - desempenho (coeficiente de rendimento) dos alunos; - índice de abandono do curso; - índice de aprovação e reprovação; - tempo médio para a conclusão do curso; b) Indicadores para a avaliação da efetividade: - desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso; - inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho e/ou prosseguimento dos estudos; c) Indicadores para a avaliação da eficácia: - relação entre vagas e inscritos e vagas e ingressantes; - relação entre os ingressantes e concluintes e vagas e concluintes.
Documentos e Ações	PONTO FRACO 6: A ausência de dados referentes a opção dos candidatos por	SUGESTÃO 6: A instituição pode fazer constar nos seus relatórios a informação sobre a opção

Aspecto	Ponto Forte ou Ponto Fraco	Sugestões de Melhorias
Institucionais	ações afirmativas nos relatórios dos Exames de Classificação prejudicou a análise dos indicadores de demanda por vaga e de desempenho dos alunos nos processos seletivos. O relatório de inscritos/homologados nos processos seletivos não especifica se os candidatos se inscreveram para as vagas reservadas às ações afirmativas ou se estão concorrendo apenas pela ampla concorrência. Da mesma forma, o Índice de Candidato \times Vaga, disponibilizado pela instituição no seu Portal do Ingresso (IFC, 2018d), traz apenas a demanda geral pelas vagas (total de inscritos pelo total de vagas) ou seja, não há o Índice de Candidato \times Vaga para as vagas das ações afirmativas e para as vagas da ampla concorrência.	dos candidatos pelas vagas das ações afirmativas, principalmente para fins de análise da procura pela política desenvolvida. Da mesma forma, sugere-se o cálculo do Índice de Candidato \times Vaga especificamente para cada ação afirmativa, bem como, para a ampla concorrência, disponibilizando-os no Portal do Ingresso, junto aos demais.
	PONTO FRACO 7: Ausência de estudos formais sobre a evasão escolar. Conforme entendimento de Araújo e Santos (2012), a questão da evasão é bem complexa, sendo que sua ocorrência pode ser provocada por referentes às características do próprio estudante e por fatores externos e internos às instituições. Ou seja, são necessários estudos que auxiliem na identificação de tais motivos para tentar amenizá-los. As cotas oportunizam o ingresso de alunos antes excluídos. Contudo, se não forem garantidas ações de permanência, esses alunos acabam evadindo das escolas (WATAKABE, 2015).	SUGESTÃO 7: Sugere-se uma análise mais específica pela instituição/campus sobre essa problemática, bem como o desenvolvimento de estudos sobre a evasão escolar, e com base nestes, a implementação de ações específicas voltadas para a permanência dos alunos nos cursos.
	PONTO FORTE 2: Destaca-se que, apesar de a instituição/campus não possuir um estudo formal sobre a evasão escolar, o Setor de Registros Escolares do Campus Concórdia indaga os estudantes, quando estes comunicam ao departamento sua saída do curso, sobre os fatores motivadores do abandono.	
	PONTO FORTE 3: Da mesma forma, apesar da ausência de estudos sobre a evasão, a instituição/campus possui vários programas para estimular a permanência dos alunos nos cursos/instituição, em especial os auxílios financeiros e a moradia estudantil.	
	PONTO FORTE 4: Destaca-se a implantação da Política de Acompanhamento de Egressos (PAEG) pelo IFC, que vem contando com a participação praticamente integral dos alunos nas pesquisas realizadas, bem como, seus objetivos: a) de acompanhar	

Aspecto	Ponto Forte ou Ponto Fraco	Sugestões de Melhorias
	<p>se “as atividades desenvolvidas pelo egresso estão em consonância com os objetivos propostos pelo curso”, visando ações a serem desenvolvidas para sanar fragilidades e ampliar as potencialidades; e b) de acompanhar os egressos que ingressaram por ações afirmativas, “visando identificar as múltiplas necessidades relativas à permanência no ambiente escolar” (IFC, 2016b, p. 2-3).</p> <p>PONTO FRACO 8: Entende-se que o questionário (ANEXO B) desenvolvido pela PAEG não atende aos seus objetivos. Isso porque não há questões específicas sobre a continuidade dos estudos por parte dos egressos (um dos objetivos propostos pelo curso). Conseqüentemente, não há questões capazes de identificar as múltiplas necessidades relativas à permanência escolar, em relação aos egressos que foram beneficiados por ações afirmativas.</p>	<p>SUGESTÃO 8: O questionário desenvolvido pela PAEG pode ser complementado, incluindo-se questões relativas à continuidade dos estudos, como por exemplo, se os alunos egressos já inseriram-se no ensino superior; se estão matriculados em cursos na mesma área de formação; no caso de não estarem estudando, se foi por opção ou se encontraram alguma dificuldade/problema; entre outras questões pertinentes.</p>
Desempenho dos alunos cotistas	<p>PONTO FRACO 9: Constatou-se por meio dos indicadores propostos que o desempenho dos estudantes provenientes da atividade agrícola são inferiores ao dos estudantes que ingressam pela ampla concorrência, e, conseqüentemente, os seus índices de aprovação/reprovação também são piores. Ressalta-se que, apesar da análise do indicador de desempenho nos processos seletivos ter sido prejudicada pela ausência de dados, foi possível verificar, com os dados disponíveis, que há uma aparente defasagem na formação anterior dos alunos aprovados pela ação afirmativa, tendo em vista que alguns deles ingressaram com notas muito baixas (3,4 no Exame de Classificação 2014 e 3,33 em 2015). Da mesma forma, no decorrer do curso, o coeficiente de rendimento (média das notas nas disciplinas) dos alunos beneficiados pela política desenvolvida permaneceu inferior ao dos alunos ingressantes pela ampla concorrência, resultando em índices de reprovações bem maiores e de aprovações bem menores.</p>	<p>SUGESTÃO 9: Na concepção de McCowan (2007), é difícil para qualquer instituição corrigir as desigualdades desenvolvidas nos anos anteriores da formação escolar, nem por isso as universidades podem absolver-se da responsabilidade como um todo, colocando a culpa apenas nas desigualdades dos níveis antecedentes. Nesse sentido, sugere que o <i>campus</i> faça uma análise pedagógica sobre essa questão, no intuito de desenvolver, por exemplo, ações e programa de acompanhamento/nivelamento dos alunos ingressantes pela ação afirmativa da agricultura familiar.</p>
Inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento dos estudos	<p>PONTO FORTE 5: Destaca-se o elevado percentual de alunos egressos, beneficiados pela ação afirmativa da agricultura familiar que já estavam inseridos no mercado de trabalho ou estudando após o término do curso (em relação a turma de 2014, o índice foi de 100%; quanto à turma de 2015, foi de</p>	

Aspecto	Ponto Forte ou Ponto Fraco	Sugestões de Melhorias
	83,33%). Vale frisar que os objetivos do curso Técnico em Agropecuária do <i>Campus</i> Concórdia/IFC são a formação profissional sólida, preparando os alunos para a atuação em diversas atividades agroindustriais e possibilitar o prosseguimento dos estudos (IFC-CONCÓRDIA, 2015, p. 11).	
Inclusão no curso	PONTO FRACO 10: Apesar de a política possibilitar o acesso à educação pública federal para estudantes oriundos de um grupo social com histórica defasagem educacional, constatou-se que o número de estudantes aprovados pela cota da agricultura familiar foi bem inferior à quantidade de vagas disponibilizadas nos processos seletivos de ingresso, principalmente no Exame de Classificação de 2014, com a relação de 0,43 aprovados \times vagas. Se analisados os indicadores de ingressantes \times vagas e concluintes \times vagas os resultados são ainda menos significativos.	SUGESTÃO 10: Como a cidade de Concórdia, assim como os demais municípios da Região Oeste de SC, se caracteriza pela forte presença das agroindústrias familiares e de pequenos produtores rurais (CONCÓRDIA, 2017), entende-se que há demanda pelas vagas da ação afirmativa destinada a esse grupo social. Nesse sentido, sugere-se uma maior divulgação sobre o curso e a política implementada, podendo ser desenvolvida, por exemplo, junto a associações, sindicatos, entre outras entidades do setor. Também, pode ser criada uma seção específica sobre essa cota no Portal do Ingresso da instituição, que esclareça eventuais dúvidas.

Quadro 5. Avaliação dos pontos fortes e fracos da política de ação afirmativa e sugestões de melhorias.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base no referencial bibliográfico e nos resultados apresentados.

Conforme entendimento de Frey (2000), a avaliação de uma política pública pode levar à suspensão/fim do ciclo político no caso de os objetivos terem sido alcançados ou da iniciação de um novo ciclo, de um novo programa ou à modificação do programa existente, no caso contrário. O autor ainda destaca que a “avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública” (Idem, p. 228-229).

Nesse sentido, ressalta-se que as sugestões apresentadas no Quadro 5 são fruto da análise e avaliação da política desenvolvida pelo *Campus* Concordia/IFC para o curso Técnico em Agropecuária. Tais propostas potencialmente poderão se constituir como contribuições para que esta política possa ser aprimorada, com vistas a melhoria dos critérios, quase sem acompanhamento, de eficiência, eficácia e efetividade da ação afirmativa para a agricultura familiar, e conseqüentemente, da ampliação da inclusão sócio educacional desejada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi estruturado tendo como foco a seguinte questão de pesquisa: quais são os resultados da política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada no *Campus* Concórdia do IFC, em termos de desempenho dos alunos beneficiados e dos impactos sócio educacionais? A partir deste questionamento cabe destacar que a discussão sobre a implementação de uma política pública educacional requer um olhar crítico sobre as condições sob as quais as ações são planejadas e executadas. Além disso, deve-se observar os procedimentos adotados quanto ao acompanhamento, avaliação e reorganização dos processos, de modo a qualificá-los.

A importância das políticas públicas é inegável, pois estas representam tanto as respostas, quanto o descaso do governo, voltadas ao atendimento das necessidades da sociedade. Tendo em vista a grande diversidade de políticas públicas, a escassez de recursos, bem como, os diferentes interesses entre os mais variados grupos sociais, concorda-se que é fundamental a participação da população no processo de implementação, desde a etapa da identificação do problema até a avaliação da política desenvolvida. Isto, tanto para tentar garantir o atendimento do interesse público, como para fins de controle da ação estatal.

A questão do direcionamento, cada vez maior, de políticas públicas para a área da educação é totalmente compreensível, não só pelo fato de a educação ser um direito de todos, mas principalmente pelo entendimento de que ela é a base para o desenvolvimento do ser humano e da igualdade social, representando um fator nivelador das desigualdades do ponto de partida.

A implementação de políticas públicas, contudo, nem sempre é bem aceita por toda a sociedade, principalmente em se tratando de políticas sociais redistributivas, como é o caso da ação afirmativa para a agricultura familiar, objeto dessa pesquisa. Como se destacou no referencial bibliográfico, a criação de programas e ações pelo governo, no intuito de reduzir as desigualdades sociais, acaba expondo a contraposição de interesses antagônicos e gerando debates intermináveis. Em relação à discussão sobre o sistema de cotas sociais, todavia, os argumentos apresentados deixaram claro, principalmente, a legalidade desse programa e sua orientação pelo princípio da igualdade material, que defende o tratamento desigual aos desiguais. A discriminação positiva, representada pelas ações afirmativas, procura promover a inclusão social e educacional, tão importante à diversificação nas instituições de ensino e ao desenvolvimento do país.

Apesar da notória importância da criação de cotas para acesso ao ensino público, sendo essa uma demanda muito antiga de diversos grupos sociais, o Poder Público acabou ignorando sua implementação por muito tempo e só resolveu agir após várias universidades já adotarem, por conta própria, sistemas de reserva de vagas em seus processos seletivos. A medida estatal veio com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que, além de atender as demandas desses grupos sociais, fez parte de um pacote de ações do governo (como por exemplo: Reuni, UAB, Fies, Prouni, entre outros) que visavam ampliar a oferta de educação pública e a promoção da equidade no acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino. No meio dessa reestruturação, foram também criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o IFC.

Como destacado neste estudo, os IFETs possuem a função de intervir na realidade local para desenvolvê-la e de garantir medidas que visem à inclusão de grupos historicamente excluídos, utilizando a educação profissional e tecnológica como meio de transformação social. Para facilitar o atendimento dessa função, além da reserva das cotas obrigatórias da Lei nº 12.711/2012, facultou-se às instituições a implementação de reserva de vagas suplementares, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, e no caso dos IFs, que contemplassem as realidades locais dos *campi*. Menciona-se que essa liberdade para o desenvolvimento de cotas específicas vai ao encontro da concepção de que deve haver autonomia para adaptações e ajustes das políticas públicas implementadas, conforme as necessidades e peculiaridades locais. Isto é justificado pelo fato de o Brasil ser um país de dimensões continentais, com grande diversidade regional e profundas desigualdades sociais.

A discussão deste tema permitiu a constatação de que, mais do que um ato discricionário, para o IFC, a criação de uma cota específica foi praticamente uma obrigação, acordada com a Setec/MEC no TAM. Inferiu-se que desse acordo, surgiu a ação afirmativa para a agricultura familiar para o acesso ao curso Técnico em Agropecuária, beneficiando estudantes oriundos da atividade agrícola, sendo esta muito presente na região onde se localiza o *Campus* Concórdia/IFC, campo da pesquisa.

Embora a ação afirmativa para a agricultura familiar tenha sido aprovada pelo IFC ainda no ano de 2013, até o momento em que este estudo se realiza, não havia sido oportunizada nenhuma avaliação sobre tal política. Por esse motivo, o debate central aqui exposto buscou pontuar os principais resultados da ação afirmativa desenvolvida no *Campus* Concórdia/IFC, em termos de desempenho dos alunos beneficiados e dos impactos sócio educacionais.

Como relatado, a cota específica para estudantes oriundos da atividade agrícola foi criada, aparentemente, sem nenhum processo formal, sem embasamento em estudos, discussões com a comunidade escolar ou sociedade, bem como, sem a apresentação da motivação para sua criação, nem a definição de objetivos e metas almejados. A ausência destas informações foi muito sentida, pois, além de não deixar claro todo o ciclo de implementação da política e sua razão de ser, fez com que a definição dos parâmetros para a análise e avaliação partisse do zero. Deste modo, ficou mais difícil analisar/avaliar se a política está sendo boa ou ruim, por seu sucesso ou fracasso, sem saber o que a instituição esperava dela.

Mesmo assim, entende-se que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados, pois foi possível realizar a análise da política pública de ação afirmativa para a agricultura familiar implementada pelo *Campus* Concórdia/IFC quanto ao acesso ao curso Técnico em Agropecuária, a partir de uma perspectiva de inclusão social e educacional.

Ao investigar a eficiência da cota para a agricultura familiar, considerando os indicadores de desempenho e permanência dos estudantes no curso como fatores que denotam os benefícios da política, constatou-se que a ação afirmativa, de maneira geral, não é muito eficiente. Apesar de o coeficiente de rendimento (notas) dos alunos cotistas nas disciplinas não ser tão inferior ao dos discentes ingressantes pela ampla concorrência, verificou-se que estes estudantes abandonam o curso em proporções muito maiores, possuem índices de reprovações muito mais expressivos e de aprovações bem mais baixos.

Em relação à proposição de discutir a efetividade da cota para a agricultura familiar, notadamente quanto às mudanças nas condições de vida da população-alvo da política, pautada na inserção de egressos no mercado de trabalho e no prosseguimento de estudos, os resultados apresentados permitem inferir que a política implementada é, até certo ponto, efetiva. Tal fato ocorre, pois, mesmo com a ausência de dados para a análise do desempenho dos alunos nos processos seletivos de ingresso, pode-se considerar a condição de causa necessária da ação afirmativa da agricultura familiar, em virtude de que muitos estudantes oriundos da atividade agrícola somente conseguiram ingressar no curso/instituição pela existência dessa cota. Da mesma forma, a política desenvolvida apresentou resultados muito significativos em relação à inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho e prosseguimento dos estudos após o término do curso.

Quanto ao objetivo expresso de avaliar a eficácia da política de cotas destinadas a agricultura familiar como expressão da inclusão sócio educacional, considerou-se que a política desenvolvida não é muito eficaz. Esse entendimento decorreu dos resultados

apresentados, que evidenciaram tanto o baixo índice de ingressantes pela cota específica em relação ao número de vagas disponibilizadas nos processos seletivos, quanto o baixo índice de alunos que conseguiram concluir o curso.

Em relação ao objetivo específico de assinalar os principais pontos fortes e fracos identificados quanto à política implementada, sugerindo ações para o aperfeiçoamento da ação afirmativa, ressaltaram-se, com base no referencial bibliográfico e nos resultados encontrados, alguns pontos negativos (como a ausência de motivação para a criação da ação afirmativa para a agricultura familiar, de metas, indicadores de desempenho e de informações nos documentos institucionais) e positivos (como a escolha do grupo social da agricultura familiar e as ações e programas existentes no *campus* para estimular a permanência dos alunos nos cursos) da política desenvolvida. Para os pontos fracos identificados foram feitas sugestões de melhorias (como a complementação das informações ausentes na documentação institucional, a definição de metas e objetivos almejados com a ação afirmativa criada e a realização de avaliações constantes, podendo ser utilizados os indicadores de desempenho propostos nestes estudos). Tais prospecções podem, potencialmente, se constituir como contribuições para o aprimoramento dessa política, requalificando os processos e inserindo a temática da ação afirmativa para a agricultura familiar no centro de um debate institucional.

Dessa forma, respondendo ao objetivo geral deste estudo, considera-se que, apesar de a política desenvolvida não ser tão eficiente e nem tão eficaz, ela é positiva e fundamental para a inclusão social e educacional dos estudantes provenientes da atividade agrícola. Como foi demonstrado, esse grupo social possui uma histórica defasagem educacional e, no caso da cidade e região de localização do *Campus* Concórdia, representa uma parcela muito significativa da população. Também, como evidenciado, muitos dos alunos inscritos nos processos seletivos não teriam ingressado no curso/instituição sem a política implementada, confirmando assim sua importância enquanto política de inclusão.

É preciso sempre lembrar que as políticas educacionais requerem mais tempo do que as demais políticas públicas para se consolidarem e atingirem os resultados desejados. Além disso, destaca-se que é muito difícil mensurar o ganho social de uma política pública como a cota para a agricultura familiar, tendo em vista que estas ações costumam transformar a vida não somente dos estudantes diretamente beneficiados pelo programa, mas sim de todas as pessoas no seu entorno.

Vale ressaltar que, na justificativa para a realização da presente pesquisa, foi destacado que no ambiente da instituição/*campus* se infere que os resultados obtidos pelos alunos cotistas (oriundo da atividade agrícola) prejudicam a qualidade do ensino e aumentam

o índice de evasão dos cursos, em virtude desses estudantes ingressarem no ensino médio/técnico despreparados, com uma defasagem de aprendizagem do ensino fundamental. Como base nos resultados apresentados na avaliação da eficiência, efetividade e eficácia da política desenvolvida, pode-se considerar que esse entendimento, no que diz respeito ao aumento da evasão/abandono e do ingresso dos estudantes com defasagem do ensino fundamental, acabou se confirmando.

Para reverter este cenário, ou seja, para melhorar o desempenho e os índices dos alunos beneficiados pela cota da agricultura familiar, bem como os impactos sócios educacionais da ação desenvolvida, de maneira geral, necessita-se o aprimoramento da referida política, começando pela definição dos objetivos e metas almejados com sua criação. A realização de avaliações constantes possibilitará o acompanhamento e a identificação de problemas e falhas na execução, para que sejam feitos os ajustes necessários. Recordar-se, inclusive, a característica de temporalidade desse tipo de programa, que não deve ser implementado em caráter permanente, mas sim com um prazo de duração, encerrando-se após o atingimento dos fins propostos.

Ainda que a avaliação de políticas públicas sociais, como é o caso da ação afirmativa desenvolvida no *Campus* Concórdia/IFC, seja muito mais complexa, ela é essencial como instrumento de gestão e tomada de decisão, determinando medidas futuras capazes de aperfeiçoar as ações e aumentar o compromisso da instituição com a inclusão social e educacional.

Por fim, entende-se que este estudo demanda análises mais aprofundadas para sua ampla compreensão, principalmente da área pedagógica em relação às questões envolvendo o desempenho (notas) dos alunos e a evasão escolar. Da mesma forma, seria interessante a realização de estudos futuros, comparando os resultados obtidos (nos mesmos indicadores) pelos alunos beneficiados pela ação afirmativa da agricultura familiar, com os resultados dos alunos beneficiados pelas cotas obrigatórias da Lei nº 12.711/2012, de modo a analisar se os problemas/dificuldades são os mesmos. Também, análises podem ser desenvolvidas comparando-se os resultados apresentados pelas turmas com alunos da cota da atividade agrícola com os de outras turmas de outros cursos de nível médio do *campus*, para avaliar se há alguma diferença significativa entre elas.

Esta pesquisa acadêmica, ao trazer à tona um problema específico, vivenciado no âmbito do IFC, notadamente quanto a implementação da política de cotas para a agricultura familiar, também apresenta contribuições significativas para a avaliação e melhorias na referida política pública, cumprindo o propósito de um mestrado profissional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. D. D. **A Relação entre Agricultura Familiar e a Educação na Trajetória de Alunos Internos do CAVG**. 2015. 97 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Ciências e Tecnologias na Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas, 2015.
- ANCHIETA, K. A. **História da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Londrina – UEL (2000 – 2005)**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA, 4., 2012, Taubaté. **Artigo**. Taubaté: Unitau, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- ARRETCHE, M. T. S.. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-39.
- _____. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.
- ARRUDA, M. da C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: II SEPNET, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Ufrjr, 2010. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/ARRUDA-2010SEPNET.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- AZEVEDO, C. M. M. de. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BELA SANTA CATARINA. **Sobre Concórdia: capital nacional da suinocultura**. 2017. Disponível em: <<http://www.belasantacatarina.com.br/concordia/sobre>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 1., 2012,

Salvador. **Anais...** . Salvador: Anpad, 2012. p. 1 - 16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EnAPG407.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BONADIMAN, D. **A inconstitucionalidade do sistema de cotas para negros**. 2018. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13745>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 292 p.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Portaria nº 202, de 04 de setembro de 2001**. Brasília, DF, 04 set. 2001 (a). Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/discriminacao/portaria_202_01>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Ministério da Justiça. **Portaria nº 1.156, de 20 de dezembro de 2001**. Institui o Programa de Ações Afirmativas no âmbito do Ministério da Justiça. Brasília, DF, 20 dez. 2001 (b).

_____. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2001(c). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica**: Brasília: Ministério da Educação, 2010a. 19 slides, color. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2010 (b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012 (a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012 (b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012 (c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Nota Informativa nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC**, de 07 de agosto de 2015. Sobre a utilização do vocábulo adequado para designação de área que compreende o local de uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **O que é a agricultura familiar**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar>>. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 mai. 2017 (a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 19 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita**. Brasília, 2017 (b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Ministério dos Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **O que são Ações Afirmativas**. 2018 (a). Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Cotas**. 2018 (b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PROUNI: Programa Universidade para Todos**. 2018 (c). Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

CAMPOS, L. C. et al. Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de negócios: análise empírica em universidade federal brasileira. **Revista Contabilidade & Finanças da USP**, São Paulo, v. 28, n. 73, p. 27-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v28n73/pt_1808-057X-rcf-1808-057x201702590.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CAVALCANTI, I. T. do N.; ANDRADE, C. S. M. **Ações afirmativas na UFBA: uma análise exploratória por gênero do desempenho dos ingressantes de 2009**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/acoes_afirmativas_na_ufba_uma_analise_exploratoria_por_genero_do_desempenho_dos_ingressantes_de_2009.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Institutos Federais completam oito anos nesta quinta-feira**. 2016. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/100-comunicacao/127-institutos-federais-completam-oito-anos-em-2016?Itemid=609>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CRUZ, R. M. da . **A dicotomia agronegócio x agricultura familiar e os impactos na segurança alimentar e nutricional**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Direito Agrário, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, C. G. S. da. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **George Washington University**: Programa Minerva, Washington, p.1-41, 2006. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Set. 2018.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas**: Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DOMINGUES, P. Como o racismo à brasileira deve ser enfrentado?. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37, p. 241-244, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v23n37/v23n37a15.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Arranjos Produtivos Regionais/SC**. [s.l.]: Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional (DIPE), 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/ArranjosProdutivosRegionais.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

ESTADO DO PARANÁ. Lei n. 13.134, de 18 de abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial [do Estado do Paraná]**, Paraná, 19 abr. 2001.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei n. 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense e dá outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2001.

_____. Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]**, Rio de Janeiro, 29 dez. 2000.

FERES, M. M. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**. São Paulo: SETEC/MEC, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 dez. 2017.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. C. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica. **Revista Fundação João Pinheiro**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 108-129, set./dez. 1986. Disponível em: <<http://www.josenorberto.com.br/ac-2007-38.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, [s.l.], n. 21, p. 212-259, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GASPAR, L.; BARBOSA, V. **Ações Afirmativas e Políticas de Cotas no Brasil: uma bibliografia 1999-2012**. Recife: Ministério da Educação: Fundação Joaquim Nabuco, 2013. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/documentos/acoes_afirmativas_e_politicas_de_cotas_brasil.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2011.

GOLDEMBERG, J. Universidade e meritocracia. **O Estado de S.paulo**. São Paulo, [n.p.], ago. 2013. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,universidade-e-meritocracia-imp-,1065506>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUNTER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992, 224 p.

HEES, C. A.; HEES, L. W. B. A Autonomia das Universidades Diante da Lei de Cotas. In: CONFERÊNCIA FORGES: AUTONOMIA E OS MODELOS DE GOVERNO E GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 5., 2015, Coimbra. **Artigo**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.[n.p.]. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/4-Carlos-Alexandre-Hees-et-al_A-autonomia-das-universidades.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, [s.l.], v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento**. 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_xls.shtm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2017: resultados preliminares**. Rio de Janeiro, v. 7, p.1-108, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro_2017_resultados_preliminares.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução nº 015/2011: Conselho Superior/28/07/2011**. Lex: Resoluções aprovadas em 2011, Blumenau, 2011. Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/resolucao-015-2011-aprova-regulamento-moradia-estudantil.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Edital Exame de Classificação 2013 do IFC**. Blumenau, 2012. Disponível em: <http://exame-2013.ifc.edu.br/arquivos/Edital_Exame_de_Classificacao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Resolução ad referendum n. 21/2013 CONSUPER**. Lex: Resoluções aprovadas em 2013, Blumenau, 2013 (a). Disponível em: <<http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Ad-referendum-021-2013-3.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Resolução n. 48/2013 CONSUPER**. Lex: Resoluções aprovadas em 2013, Blumenau, 2013 (b). Disponível em: <<http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/RESOLU%C3%87%C3%83O-048-2013-Aprova-ad-ref.-021.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Ata da 2ª Reunião Ordinária do CONSUPER – BIÊNIO 2013/2014 – setembro/2013.** Lex: Atas de Reuniões 2013, Blumenau, 2013 (c). Disponível em: <<http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2014/07/Ata-02-CONSUPER-2013-2014.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Edital Exame de Classificação 2014 do IFC.** 2013 (d). Disponível em: <<http://ingresso.ifc.edu.br/category/tecnico-integrado/>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Edital Exame de Classificação 2015 do IFC.** 2014. Disponível em: <<http://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/6/2014/04/Edital-449-2014-Exame-de-Classifica%C3%A7%C3%A3o-2015-RETIFICA%C3%87%C3%83O-IV.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 037 – CONSUPER/2016.** Lex: Resoluções aprovadas em 2016, Blumenau, 2016 (a). Disponível em: <<http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2016/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-037-2016-Aprova-Altera%C3%A7%C3%A3o-Reserva-de-vagas-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Resolução nº 059 – CONSUPER/2016.** Lex: Resoluções aprovadas em 2016, Blumenau, SC, 2016 (b). Disponível em: <<http://egressos.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/28/2016/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-059-2016-Politica-de-Acompanhamento-de-egressos-PAEG.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016.** Blumenau: IFC, 2017 (a). Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/RELAT%C3%93RIO-2016.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **Sobre o IFC.** 2017 (b). Disponível em: <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

_____. **Edital do Exame de Classificação 2018 do IFC.** 2017 (c). Disponível em: <<http://ingresso.ifc.edu.br/category/tecnico-integrado/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Resolução nº 021 – CONSUPER/2017.** Lex: Resoluções aprovadas em 2017, Blumenau, 2017 (d). Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2017/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-021-2017-Aprova-Regulamento-de-visita-t%C3%A9cnica-3.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. IFCultura. **Regulamento dos eventos: X mostra de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI) III IFCultura.** 2017 (e). Disponível em:

<<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2017/08/Regulamento-Publicado-09.08.2017.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PAE. **Edital nº 02/2018**. 2018 (a). Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2018/02/Edital-n%C2%BA-02.2018-acess%C3%ADvel.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Edital nº 28/2018**: Auxílio para participação em eventos e visitas técnicas. 2018 (b). Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2018/02/Edital-n%C2%BA-28.2018-acess%C3%ADvel.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **III JIFC/2018**: Regulamento Geral dos Jogos Internos do IFC. 2018 (c). Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/REGULAMENTO-GERAL-JIFC-2018-Retificado-em-17.04.2018.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Índice de Candidato x Vaga – Técnicos Integrados**. 2018 (d). Disponível em: <<http://ingresso.ifc.edu.br/2017/04/27/indice-candidato-x-vaga-tecnicos-integrados/>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Blumenau: IFC, 2018 (e). 358 p. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2017.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. **Políticas e Programas Estudantis**. Disponível em: <<http://estudante.ifc.edu.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CONCÓRDIA (IFC). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. 2015. Disponível em: <http://tecnico-agropecuaria.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/18/2016/10/ppc_reformulado__2015.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Histórico**. 2017 (a). Disponível em: <<http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Curso Técnico em Agropecuária**. 2017 (b). Disponível em: <<http://tecnico-agropecuaria.concordia.ifc.edu.br/sobre-o-curso/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. **Cursos**. 2017 (c). Disponível em: <<http://concordia.ifc.edu.br/cursos/>>. Acesso em 22 nov. 2017.

_____. **Edital nº 28 IFC/CON/2017: Moradia Estudantil.** 2017 (d). Disponível em: <http://editais.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/BRN001BA9B09A6F_012273.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

KERN, M. C. L.; ZILIOOTTO; D. M. Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 16, n. 59, p. 182-200, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3752/2358>>. Acesso Em: 10 abr. 2018.

LEAL, L. de O. O sistema de cotas raciais como ação afirmativa no direito brasileiro. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 8, n.31, p. 104-123, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista31/Revista31_104.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

LEWGOY, B. Cotas Raciais na UnB: as lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 218-221, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a13v1123.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. da C.; SILVA, P. B. e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 19, n. 56, p. 141-254, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2018.

LINHARES, M.. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México.** 2010. 490 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOWY, T. J. Population Policies and the American Political System in A. E. Keir Nash, ed., **Governance and Population: The Governmental Implications of Population Change.** Washington: Government Printing Office, 1972.

MARCHESAN, F.; OLIVEIRA, O. S. de. Ação Afirmativa para a Agricultura Familiar no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia: origem e motivação para sua criação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESEMPENHO NO SETOR PÚBLICO, 1., 2017, Florianópolis. **Anais...** . Disponível em: <<http://cidesp.com.br/index.php/Icidesp/1cidesp/paper/view/242/15>>. Acesso em: 27 de fev. 2018.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. **Programas sociais: efetividade, eficiência e eficácia** como dimensões operacionais da avaliação. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0787.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702/37440>>. Acesso em 20 mar. 2018.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, Londres, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-005-0097-4>>. Acesso em : 15 mar. 2018.

MELLO, G. N. de. Políticas Públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 7-47, set./dez. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002>. Acesso em 07 fev. 2018.

MENEZES, P. L. de. **A ação afirmativa (Affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2001. 174 p.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

MOREIRA, A. J. Miscigenando o círculo do poder: ações afirmativas, diversidade racial e sociedade democrática. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba, v. 61, n. 2, p. 117-148, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/43559/29061>>. Acesso em: 16 abr. 2018. Link não funciona.

OLIVEIRA, A. R. M. de; ESCOTT, C. M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0717.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, O. S. de. A produção dos diplomas normativos e a gestão da educação municipal: “a voz” dos sujeitos formuladores das políticas. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 196-213, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/5142/3308>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PEREIRA, A. B.; RODRIGUES, E.; GUILHERME, R. C. Ações Afirmativas: política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 244-250, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7621/5786>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PEREIRA, L. F. P.. **Ações Afirmativas na Educação Pública Superior: análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de Administração da UFES**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./mai. 2006.

_____. Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez. 2008.

PORTAL DO CIDADÃO (Concórdia). **A economia geral**. Disponível em: <<https://concordia.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/6>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

QUEIROZ, A. A. **Cartilha Políticas Públicas e o Ciclo Orçamentário**. Brasília: DIAP – Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, 2016. Disponível em: <https://www.diap.org.br/images/stories/cartilha_pp.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

RAWLS, J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Organizado por Erin Kelly.

RIBEIRO, E. B. O Trabalho Infantil e sua Influência no Desempenho Escolar dos Alunos do Meio Rural. In: **PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR, 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_geo_pdp_eliana_bojanoski_ribeiro.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

RUA, M. das G. **Políticas públicas**: [S.l.]: Instituto de Gestão, Economia e Políticas Públicas, [s.d.]. 14 slides, color. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/videos/videoaula_6.1-

a_concepcao_de_ciclo_de_politicas._as_fases_do_ciclo_de_politicas_publicas..pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANO, H.; MONTENEGRO FILHO, M. J. F. As técnicas de avaliação da eficiência, eficácia e efetividade na gestão pública e sua relevância para o desenvolvimento social e das ações públicas. **Desenvolvimento em Questão**, [s.l.], v. 11, n. 22, p. 35-61, 2013.

SANTOS, M. A. de, et al. Memória IFC Campus Concórdia: 50 anos de registros e relatos. In: **Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar**. 2015, Santa Rosa do Sul. **Artigo**. Disponível em: <<http://eventos.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/MEM%C3%93RIA-IFC-CAMPUS-CONC%C3%93RDIA-50-ANOS-DE-REGISTROS-E-RELATOS.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SANTOS, S. A. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade? **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Brasília, n. 10, p. 111-120, 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/20158/2009_santos_sales_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 04 jan. 2018.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. Coletânea, vol. 1. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3132/1/Coletanea_pp_v1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 3, jul. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC/MEC); INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/MEC-SETEC-ACORDO-DE-METAS-E-COMPROMISSOS.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, M. A. S. N. da; TORELLY, E.; MADEIRA, L. M. O Estado Social no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e as políticas públicas criminais: (des) conformidades e (in) efetividades. In: **IX Salão de Iniciação Científica PUCRS**, 9, 2008, Porto Alegre. **Artigo**.

SOARES, C. L. M.; PAIM, J. S. Aspectos críticos para a implementação da política de saúde bucal no Município de Salvador, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 27, n.

5, p.966-974, maio 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v27n5/14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006,

SOUZA, F. D. S. de; SOUZA, J. B. de. As cotas raciais, as ações afirmativas e a meritocracia na universidade estadual do sudoeste da Bahia-UESB. In: XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 12., 2017, [s.l.]. **Artigo**. p. 711 - 716. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6863/pdf_555>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ÚLTIMO SEGUNDO – iG. **Cientistas protestam contra lei de cotas em universidades**. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-07-06/cientistas-protestam-contra-lei-de-cotas-em-universidades.html>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DO PARANÁ. **Proposta de Regulamentação do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**. 2016. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/profiap/area-academica/copy_of_REG_UTFPR.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VALENTIM, D. F. D. Ex-alunos negros cotistas da UERJ: o que dizem sobre suas relações com os professores. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Artigo**. Campinas: Junqueira&marin Editores, 2012. p. 29 - 41. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/2287d.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimentos de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na universidade de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, [s.l.]. p. 2 - 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4981-int.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

WATAKABE, T. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 15, n. 170 , p. 87-98, jul. 2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/27306/14873>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso:** desenho e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ANEXO A – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* Concórdia/IFC

Matriz Curricular 2014		Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Componentes Curriculares		Horas/ano	Horas/ano	Horas/ano
Disciplinas Ensino Médio (Base Comum)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	120	120
	Arte	60		
	Educação Física	60	60	60
	Língua Estrangeira (Inglês)	30	30	30
	Matemática	120	120	120
	Química	60	90	60
	Física	60	60	60
	Biologia	60	60	90
	História	60	60	60
	Filosofia	30	60	30
	Geografia	60	60	60
Disciplinas Ensino Médio (Núcleo Diversificado.)	Sociologia	30	30	60
	Informática	30	30	30
Disciplinas Politécnicas	Língua Estrangeira (Espanhol) ou Pesquisa Científica	30	30	30
	Manejo do Solo (Agricultura Geral)	60		
	Olericultura	60		
	Paisagismo	30		
	Zootecnia I (Manejo, Sanidade e Reprodução)	60		
	Desenho Técnico	30		
	Nutrição Animal e Agrostologia	30		
	PPO em Olericultura	90		
	PPO em Paisagismo	90		
	PPO em Zootecnia I	90		
	Culturas Anuais		60	
	Defesa Fitossanitária e Receituário Agrônomo		30	
	Mecanização Agrícola		60	
	Topografia		90	
	Zootecnia II (Manejo, sanidade e reprodução)		60	
	PPO em Culturas Anuais		120	
	PPO em Zootecnia II		120	
	Infraestrutura Rural (Irrigação e Construção)			60
	Fruticultura e Silvicultura			60
	Gestão da Unidade de Produção			60
	Zootecnia III (Manejo, sanidade e reprodução)			60
	Agroecologia e Sustentabilidade			30
	Produção Agroindustrial			30
PPO em Fruticultura e Silvicultura			120	
PPO em Zootecnia III			120	
Carga horária do Ensino Médio		810	810	810
Carga horária das Disciplinas Técnicas		540	540	540
Carga horária total por ano		1350	1350	1350
Carga horária total do ensino médio (horas)			2430	
Carga horária da base técnica (horas)			1.620	
Estágio supervisionado (horas)			120	
Carga horária total do curso (horas)			4170	

ANEXO B – Questionário da PAEG Aplicado aos Alunos Egressos do IFC

Ao Clicar em “Concordo” no ícone abaixo, declaro automaticamente estar ciente do que foi anteriormente exposto e estar de acordo em participar desta pesquisa.

*Obrigatório

1. *

Concordo

2. **E-mail:** *

3. **Cidade e Estado em que reside:**

4. **Endereço completo (rua, número, bairro complemento, CEP):**

5. **Gênero:** *

Masculino.

Feminino.

Prefiro não dizer.

6. **Você possui algum tipo de deficiência?** *

Não.

Sim, motora.

Sim, visual.

Sim, auditiva.

Sim, cognitiva.

Informações acadêmicas

7. **Você já concluiu um ou mais cursos no IFC?** *

Marque todas que se aplicam.

Ensino Médio Integrado.

Ensino Médio Subsequente.

Ensino Médio Concomitante.

Graduação - Bacharelado.

Graduação - Licenciatura.

Graduação - Tecnólogo.

Pós-graduação lato sensu (especialização).

Pós-graduação stricto sensu (mestrado).

Não, me formei em outra instituição.

8. **Descreva o curso e o período de ingresso e conclusão do(s) curso(s) que você se formou no IFC.**

9. **Caso você já tenha se formado em algum curso no IFC, selecione o campus:** *

Abelardo Luz.

Luzerna.

Araquari.

Rio do Sul.

Blumenau.

Santa Rosa do Sul.

Brusque.

São Bento do Sul.

Camboriú.

São Francisco do Sul.

Concórdia.

Sombrio.

Fraiburgo.

Videira.

Ibirama.

10. **O ingresso no curso em que você se formou mais recentemente, no IFC, foi por meio de Ações Afirmativas (cotas)?** *

Escola Pública Baixa Renda Preto, Pardo ou Indígena (EPBRPPI).

Escola Pública Baixa Renda Não Preto, Pardo ou Indígena (EPBRNPPI).

Escola Pública Qualquer Renda Preto, Pardo ou Indígena (EPQRPPI).

Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena (EPQRNPPI).

Agricultura Familiar (opção apenas para Cursos Técnicos:

Concomitante/Integrado/Subsequente).

Docentes de Escola Pública (opção apenas para os Cursos de Graduação).

Não entrei por Ação Afirmativa (cotas), o ingresso foi pela Ampla Concorrência.

11. Você participou de algum projeto de pesquisa ou extensão? *

Sim, como voluntário.

Sim, como bolsista.

Não.

12. Você recebeu auxílios do Programa de Assistência Estudantil?

Não.

Auxílio-Moradia: destinado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de complementação para suas despesas de aluguel, em razão do ingresso no IFC, e que sejam oriundos de outros municípios ou de zonas rurais distantes, para que possam residir nas proximidades do campus. 12 parcelas de R\$300,00

Auxílio-Permanência I: destinado a estudantes em extrema vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de complementação para suas despesas de alimentação, transporte, material didático, entre outras, cujos serviços correspondentes não são fornecidos pelo IFC, visando, assim, à permanência e ao êxito acadêmico. 10 parcelas de R\$400,00

Auxílio-Permanência II: destinado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de complementação para suas despesas de alimentação, transporte, material didático, entre outras, cujos serviços não são fornecidos pelo IFC, visando, assim, à permanência e ao êxito acadêmico. 10 parcelas de R\$200,00

13. Qual conceito você atribui ao IFC, como instituição? *

Ótimo.

Muito bom.

Bom.

Regular.

Fraco.

14. Seus interesses na continuidade dos estudos são: *

Na mesma área da minha última formação.

Em área diferente da minha última formação.

Não tenho interesse em continuar estudando.

15. Caso você tenha interesse em regressar ou continuar os estudos no IFC, descreva, de acordo com os exemplos abaixo, o(s) curso(s) e o campus (localidade) que você gostaria de fazer.

16. Você teria interesse em ministrar, gratuitamente, curso ou palestra no IFC? Em caso afirmativo, em qual área e qual localidade?

Informações profissionais

17. Atualmente você: (este item tem grande relevância para conhecermos nossos egressos e seu atual contexto profissional). *

Não está atuando profissionalmente.

Está atuando na mesma área de formação do curso técnico (concomitante, integrado, subsequente).

Está atuando em área diferente da formação do curso técnico (concomitante, integrado, subsequente).

Está atuando na mesma área de formação do curso de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo).

Está atuando em área diferente da formação do curso de graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo).

Está atuando na mesma área de formação do curso de pós-graduação (especialização).

Está atuando em área diferente de formação do curso de pós-graduação (especialização).

Está atuando na mesma área de formação do curso de pós-graduação (mestrado).

Está atuando em área diferente da formação do curso de pós-graduação (mestrado).

18. Situação de trabalho: *

Empregado com carteira assinada.

Funcionário público.

Estágio remunerado.

Estágio não remunerado (Obrigatório)

Autônomo/prestador de serviços/trabalha por conta própria.

Não se aplica (caso você não esteja atuando profissionalmente).

19. Qual o motivo de não estar trabalhando na área de formação?

Por falta de vagas na área.

Por baixos salários.

Por escolha vocacional equivocada.

Por estar estudando.

Por escolha.

20. Na sua opinião, em que faixa se enquadra sua remuneração? *

Até 1 salário mínimo.

De 1 a 2 salários mínimos.

De 2 a 3 salários mínimos.

De 3 a 4 salários mínimos.

De 4 a 5 salários mínimos.

De 5 a 10 salários mínimos.

Acima de 10 salários mínimos.

Não se aplica (caso você não esteja atuando profissionalmente).

Não se aplica (caso esteja fazendo trabalho voluntário).

Não se aplica (caso esteja em estágio não remunerado).

21. Natureza do emprego. *

Administração Pública.

Empresas Privadas.

Entidades sem Fins Lucrativos.

Sociedade de Economia Mista.

Autônomo

Não se aplica (caso você não esteja atuando profissionalmente).

22. Como você obteve seu emprego atual? *

Por concurso público para vaga de estabilidade.

Por concurso público para vaga de ACT (temporário).

Por efetivação de estágio.

Por seleção de currículo.

Por indicação de pessoas influentes.

Por trabalhar de forma autônoma.

Não se aplica (caso você não esteja atuando profissionalmente).

23. Caso você esteja atuando profissionalmente deixe o nome da empresa, a cidade e o estado.