



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MÁRCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAÚJO

EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)

João Pessoa – PB

2023

MÁRCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAÚJO

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior Mestrado Profissional da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Uyguciara Veloso Castelo Branco

João Pessoa – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663e Araújo, Márcia Danyelle Evangelista Freire de.
Evasão e permanência de estudantes do curso de
bacharelado em administração do Instituto Federal da
Paraíba (IFPB) / Márcia Danyelle Evangelista Freire de
Araújo. - João Pessoa, 2023.
228 f. : il.

Orientação: Uyguaciara Veloso Castelo Branco.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino Superior - Evasão - Ações afirmativas. 2.
Instituição Federal da Paraíba - IFPB. 3. Discente -
Evasão. 4. Discente - Avaliação da permanência. I.
Castelo Branco, Uyguaciara Veloso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378(043)

MÁRCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAÚJO

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO CURSO DE BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES, Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

APROVADA EM 31/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias

UFPB/PPGAES – Avaliadora Interna em substituição à orientadora afastada

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes

UFPB/PPGAES – Membro Interno Suplente

Prof^a. Dr^a. Deyse Morgana das Neves Correia

IFPB/PROFEPT - Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu eterno obrigada por essa experiência.

Às mulheres que vieram antes de mim e me carregaram em seu ventre, e que, em sua luta silenciosa, permitiram que eu estudasse, trabalhasse e realizasse as minhas escolhas.

À minha guia e mentora a quem chamo de amiga e de espiritualidade, que às vezes fala comigo com tanta sutileza e amor, noutras, dá uma machadada na cabeça (“suave como furacão, tranquila como um vulcão”) para que eu entenda que nunca estou sozinha. As coisas não vêm por engano, se elas lhe encontraram é porque você, de alguma maneira misteriosa, estava-a procurando. Ao Dr. Bezerra de Menezes.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Uyguaciara Veloso Castelo Branco, pelos ensinamentos, carinho e paciência. Meu eterno muito obrigada! Enquanto eu existir nunca me esquecerei de você. Aos professores que fizeram parte do meu processo de formação.

À minha mãe, Thereza Christina (nunca *in memoriam*, pois você permanece em mim), e ao meu pai, Jerdivan.

Ao meu esposo, Natalício, minhas sinceras desculpas pelos momentos de dúvidas e pelas lágrimas. Agradeço o seu apoio e amor. Saiba que você é muito importante para mim, seu amor é minha estrada, você é quem me faz continuar e seguir em frente. Assim como meus sonhos são nossos, essa dissertação é tão minha quanto sua.

Aos meus filhos, amados, que silenciaram muitas vezes (e outras não!) para que eu pudesse escrever. A presença de vocês é tão constante e intensa em minha vida que não consigo me lembrar da pessoa que fui antes de vocês, pois os dois sempre estiveram em mim. Vocês são o meu sorriso, a minha inspiração e meu orgulho. Toda essa trajetória acadêmica foi por e para vocês. Ao final, gostaria que soubessem que vocês podem tudo. Acreditem em si mesmos. Sim, vocês podem!

Aos meus irmãos, Rodrigo, Ramon e Anna Beatriz. À minha linda cunhada querida e irmã Naíla (não consigo pensar em nada melhor para descrevê-la como querida irmã). Ao meu afilhado Janser Tavares.

A minha madrastra querida Adeilde.

Aos meus avós: Jenerino, Maria Júlia, Félix e Gildeth.

Ao meu tio João Neto, às minhas tias Jianete Araújo, Josinete Araújo, Josinite Araújo e Carolina Freire.

Aos meus irmãos de orientação, Diana Lima, Natinelle Pinheiro, Thiago Lemos e Tiago Montenegro.

Às amigas Maria das Graças e Vanessa, vocês foram o ombro amigo, a paz e a tranquilidade neste processo. Obrigada!

As minhas amigas de infância: Kamylla Lopes Marques, Lorryne Lopes Marques, Kaline Vânia e Kelly Cristina (um exemplo de maternidade!). A amiga da minha mãe e minha amiga Lene que hoje a tenho como amiga. A amiga Araceli Milma, você é linda!

Aos amigos do trabalho: Kiarelli, Ubiratan. Daniela Espínola, Dayse Ayres, Iolivalda Lima, Adriana França, Rodrigo Vitorino, Jaqueline Valões, Etiene Mozart, Juliana, Igor Rafael, Livaldina, Maria José Dantas, Carlos André, Carlos Eduardo, Hellen, Lidiany, Fábio, Jarbas, Karla, Thalita e Jéssica, queria numerá-los um a um para não correr o risco de passar vergonha ou esquecer alguém, mas saiba que todos moram em meu coração.

A Santa Rita de Cássia, a quem me apeguei durante o final do processo.

Por fim, dedico a todas as mulheres que vieram antes de mim e me fizeram ser quem sou.

À Marielle Franco (1979-2018), cujo nome só conheci depois que soube de sua morte. E embora ache poética a expressão “Marielle vive!”, é importante frisar que Marielle morreu, foi violentamente assassinada, morta a tiros e silenciada para sempre em um crime político e feminicida. A não identificação dos mandantes do crime demonstra, infelizmente e mais uma vez, o silenciamento que essa mulher sofreu e sofre enquanto memória todos os dias.

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.*

(Tocando..., 1992)

RESUMO

A política de cotas raciais é uma política de ação afirmativa fundamental e necessária para a correção das desigualdades e reparação histórica, sobretudo, da população negra, dando-lhe a garantia de acesso à educação superior. Entretanto, além da garantia do acesso, faz-se necessário o acompanhamento da trajetória acadêmica desses estudantes, garantindo-lhes assim a sua permanência e a conclusão do curso escolhido. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram nos cursos de Bacharelado em Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB-*campus* João Pessoa), no período entre os semestres de 2019.1 a 2023.1. Para atender a esse objetivo, pretendemos partir de uma investigação acerca dos dados acadêmicos e do perfil sociodemográfico do referido curso a fim de realizar uma análise dos fatores que contribuem para a permanência ou evasão desses estudantes, sendo, dessa forma, tanto os estudantes cotistas quanto os não cotistas os sujeitos de nossa pesquisa. Nos momentos posteriores, empenharemos a identificação e análise das políticas de combate à evasão e garantia de permanência na mesma instituição para, enfim, que haja a proposição de um Protocolo de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico para os alunos cotistas do IFPB-JP. Nosso estudo compreende uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo sob a forma de um estudo de caso com abordagem mista, exploratória e descritiva. Para cumprir os objetivos do estudo, utilizamos dados provenientes da Plataforma Nilo Peçanha e dados próprios, tendo por base a Escala para Avaliação da Permanência Discente (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016) adaptada à realidade da instituição pesquisada, ao público-alvo e aos nossos objetivos específicos. Durante o período especificado, do total de 202 estudantes que ingressaram através de cotas raciais, 71 evadiram (35%). Em maio de 2023 foi aplicada a Escala para Avaliação da Permanência Discente (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016, adaptada) e percebeu-se, durante o estudo, tanto entre os estudantes ingressantes quanto entre os não ingressantes e concluintes, que os principais motivos que levam os estudantes a permanecerem no curso são as perspectivas profissionais e a possibilidade de ascensão social. Os professores do curso desempenham um papel fundamental na motivação dos estudantes para concluir seus estudos. Em resumo, o estudo destaca a importância da motivação dos estudantes para a conclusão do curso de Administração, bem como a relevância de programas acadêmicos, bolsas de estudo e assistência estudantil na permanência dos alunos. Além disso, fornece informações valiosas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e suas condições acadêmicas, o que pode auxiliar na implementação de estratégias para melhorar a permanência e o sucesso dos estudantes no curso. Acerca de políticas públicas de permanência foi encontrado o Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, que tem por público-alvo os estudantes indígenas ou quilombolas regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial do IFPB, entretanto, não há indicação dessa possibilidade ao público de estudantes cotistas. Com base nos resultados, construiu-se como produto técnico um Protocolo de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico para os alunos, proposto em fases como planejamento (ou diagnóstico), coordenação, execução, avaliação e retroalimentação, visando criar uma política atualizada de permanência e pertencimento dos estudantes que ingressaram através de cotas raciais dentro IFPB.

Palavras-chave: ações afirmativas; IFPB; Ensino Superior; Escala para Avaliação da Permanência Discente.

ABSTRACT

The policy of racial quotas is a fundamental affirmative action in correcting inequalities and repairing a history of marginalization experienced by the Black population through ensuring access to higher education. However, as important as ensuring access is, it's the follow-up and support of these students that guarantee their continuity and completion of the chosen course. In this context, the overall objective of this research is to analyze the factors contributing to the retention of students who enrolled in the Bachelor of Administration courses at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Paraíba (IFPB - João Pessoa campus) from the semesters between 2019.1 to 2023.1. To achieve this objective, we intend to begin with an investigation into academic data and the socio-demographic profile of the mentioned course to conduct an analysis of the factors contributing to the retention or dropout of these students. Both quota and non-quota students are subjects of our research. Subsequently, we will focus on identifying and analyzing policies to combat dropout rates and ensure retention within the same institution, ultimately proposing a Protocol of Actions to Combat Dropout Rates and/or Academic Monitoring for quota students at IFPB-JP. Our study comprises bibliographic, documentary, and field research in the form of a mixed, exploratory, and descriptive case study approach. To fulfill the study's objectives, we utilized data from the Nilo Peçanha Platform and proprietary data, based on the Scale for the Evaluation of Student Retention (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016) adapted to the reality of the researched institution, the target audience, and our specific objectives. During the specified period, out of a total of 202 students admitted through racial quotas, 71 dropped out (35%). In May 2023, the Scale for the Evaluation of Student Retention (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016, adapted) was applied, and it was observed, during the study, among both incoming and graduating students, that the main reasons for students to remain in the course are professional prospects and the possibility of social advancement. Course professors play a fundamental role in motivating students to complete their studies. In summary, the study highlights the importance of student motivation for completing the Administration course, as well as the relevance of academic programs, scholarships, and student assistance in student retention. Furthermore, it provides valuable information about the students' socioeconomic profile and their academic conditions, which can assist in implementing strategies to improve student retention and success in the course. Regarding public policies for retention, the Federal Government's Permanent Scholarship Program was found, targeting indigenous or quilombola students regularly enrolled in face-to-face undergraduate courses at IFPB; however, there is no indication of this possibility for quota students. Based on the results, a technical product was constructed as a Protocol of Actions to Combat Dropout Rates and/or Academic Monitoring for students, proposed in phases such as planning (or diagnosis), coordination, execution, evaluation, and feedback, aiming to create an updated policy for the retention and belongingness of students admitted through racial quotas within IFPB.

Keywords: affirmative action; IFPB; higher education; Escala para Avaliação da Permanência Discente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação dos objetivos da pesquisa e sua classificação	41
Figura 2: Trajetória da pesquisa	45
Figura 3: Etapas da pesquisa	46
Figura 4: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei nº. 12.711/2012	78
Figura 5: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei nº. 12.711/2012, tomando como exemplo os editais de 2013 do IFPB	79
Figura 6: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei nº. 12.711/2012, tomando como exemplo os editais 2023.1 do IFPB	80
Figura 7: Cronologia do IFPB até 2008	87
Figura 8: Distribuição dos Institutos Federais pelo Brasil até 2022.....	88
Figura 9: Linha do tempo: expansão dos campi do IFPB de 1999 a 2015/2018.....	93
Figura 10: Distribuição dos campi do IFPB pela Paraíba	94
Figura 11: Visão do IFPB em 2009	99
Figura 12: Fachada do IFPB-JP	99
Figura 13: Campus João Pessoa através da Plataforma Nilo Peçanha (2022), filtro ensino superior	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (1909-2022)	87
Gráfico 2: Distribuição dos Cursos superiores por tipo nos IFs.....	89
Gráfico 3: Evasão no ensino superior dos institutos federais, 2017 a 2022	91
Gráfico 4: Distribuição eixos pelo IFPB	95
Gráfico 5: Distribuição dos cursos por tipo em 2022.....	98
Gráfico 6: Distribuição dos cursos superiores do IFPB e IFPB-JP	101
Gráfico 7: Distribuição dos Estudantes matriculados por tipo de Ensino no IFPB-JP	102
Gráfico 8: Dados sobre Matrícula, Evasão, Cancelamento e Conclusão de Curso (2007 a 2012)	106
Gráfico 9: Estudantes que ingressaram em 2019.1	117
Gráfico 10: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2019.1	118
Gráfico 11: de estudantes que ingressaram no período letivo 2019.1 através de cotas.....	119
Gráfico 12: Estudantes que ingressaram em 2019.2	121
Gráfico 13: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2019.2	121
Gráfico 14: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2019.2 através de cotas	122
Gráfico 15: Estudantes que ingressaram em 2020.1	125
Gráfico 16: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2020.1	125
Gráfico 17: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2020.1 através de cotas	126
Gráfico 18: Estudantes que ingressaram em 2020.2.....	128
Gráfico 19: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2020.2	129
Gráfico 20: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2020.2 através de cotas	130
Gráfico 21: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.1.....	132
Gráfico 22: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.1 - análise por cotas.....	133
Gráfico 23: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2021.1 - análise detalhada	134
Gráfico 24: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.2.....	136
Gráfico 25: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.2 - análise detalhada	137
Gráfico 26: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2021.2 através de cotas	138
Gráfico 27: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.1	140
Gráfico 28: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.1 - análise detalhada.....	140

Gráfico 29: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2022.1 através de cotas	141
Gráfico 30: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.2.....	143
Gráfico 31: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.2 - análise detalhada.....	144
Gráfico 32: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2022.2 através de cotas	145
Gráfico 33: Evasão de estudantes que ingressaram 2023.1	147
Gráfico 34: Evasão de estudantes que ingressaram 2023.1 - análise detalhada	148
Gráfico 35: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2023.1 através de cotas	149
Gráfico 36: Sexo biológico dos ingressantes por idade.....	152
Gráfico 37: Cor/Raça.....	153
Gráfico 38: Estado Civil.....	153
Gráfico 39: Forma de ingresso	155
Gráfico 40: Escolha do curso	156
Gráfico 41: Permanência no Curso.....	158
Gráfico 42: Infraestrutura do Curso	162
Gráfico 43: Sexo Biológico dos não ingressantes por idade	164
Gráfico 44: Cor/Raça dos não ingressantes.....	164
Gráfico 45: Estado Civil dos não ingressantes	165
Gráfico 46: Forma de Ingresso dos não ingressantes	167
Gráfico 47: Escolha do curso dos não ingressantes.....	168
Gráfico 48: Permanência no Curso dos não ingressantes.....	170
Gráfico 49: Infraestrutura do Curso dos não ingressantes.....	173
Gráfico 50: Sexo Biológico dos concluintes por idade	175
Gráfico 51: Cor/Raça dos concluintes Gráfico 52: Estado Civil dos concluintes.....	176
Gráfico 53: Forma de ingresso dos concluintes.....	179
Gráfico 54: Escolha do curso dos concluintes.....	180
Gráfico 55: Permanência no Curso dos concluintes.....	182
Gráfico 56: Infraestrutura do Curso visão dos concluintes	185
Gráfico 57: Permanência estudantes visão dos concluintes	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022)	35
Quadro 2: Seleção no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022)	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das raças dentro das categorias matrículas, vagas, ingressantes e concluintes.....	90
Tabela 2: Recorte racial dos estudantes IFPB, no ensino superior.....	96
Tabela 3: Taxa de evasão nos cursos superiores do IFPB.....	96
Tabela 4: Recorte racial dos estudantes IFPB-JP, no ensino superior	102
Tabela 5: Recorte racial dos estudantes IFPB-JP nos cursos superiores de Bacharelado em Administração.....	103
Tabela 6: Taxa de evasão no Curso Superior de Bacharelado em Administração, de 2017 a 2021	107
Tabela 7: Perfil dos estudantes do Curso Superior de Bacharelado em Administração, no ano de 2021	107
Tabela 8: Análise comparada de ingresso IFPB Campus João Pessoa e Curso Superior de Bacharelado em Administração.....	111
Tabela 9: Análise comparada da evasão IFPB Campus João Pessoa e o Curso Superior de Bacharelado em Administração.....	114
Tabela 10: Ingresso, evadidos, matriculados e conclusão dos estudantes do período letivo 2019.1	116
Tabela 11: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2019.2	120
Tabela 12: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2020.1	124
Tabela 13: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2020.2	127
Tabela 14: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2021.1	131
Tabela 15: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2021.2	135
Tabela 16: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2022.1	139
Tabela 17: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2022.2	142
Tabela 18: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2023.1	146
Tabela 19: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2019.2 a 2023.1	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF: Constituição Federal CSBA-JP:

Curso Superior de Bacharelado em Administração

IES: Instituição de Ensino Superior

IFPB: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPB: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba Campus João Pessoa

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAIUB: Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

PNE: Portador de Necessidade Especiais

PNP: Plataforma Nilo Peçanha

PPGAES: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

UEPB: Universidade Estadual da Paraíba

UFMG: Universidade Federal de Campina Grande UFPB: Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1. PERCURSO METODOLÓGICO: ESCLARECENDO OS CAMINHOS ADOTADOS NA PESQUISA	31
1.1 A pesquisa e suas classificações	32
1.2 A natureza das fontes	34
1.3 Estado da arte	34
1.4 Contexto temporal e universo da pesquisa	41
1.5 Procedimentos de coleta de dados	42
1.5.1 Instrumento de Análise de Dados	44
2. EVASÃO, PERMANÊNCIA E COTAS RACIAIS: DISCUTINDO A DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL	47
2.1 Evasão e as definições deste fenômeno dentro do contexto brasileiro	49
2.2 A permanência como um ato de resistência e transformação	55
2.3 Desigualdade social e racial no Brasil	58
2.4 Políticas de ações afirmativas	68
2.5 As sementes do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras	73
2.5.1 A Lei nº 12.711/2012, Lei das Cotas Raciais	76
2.5.2 Cotas Raciais e o Contexto do IFPB	79
3. O CAMINHO QUE PERCORREMOS ATÉ CHEGAR AQUI: DE ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES ATÉ O INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA	82
3.1 De Centro Federal De Educação Tecnológica para Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: uma breve história	86
3.2 A velha senhora: o Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Da Paraíba e seus campi	92
3.3 De repente tudo ficou verde: IFPB Campus João Pessoa	98
3.4 Curso superior de bacharelado em Administração: o primeiro curso de bacharelado	103
3.5 Pandemia de COVID-19 e o curso superior de bacharelado em Administração	108
4. DESAFIOS E SUPERAÇÃO: DISCUTINDO A EVASÃO E A PERMANÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA	110
4.1 Os números falam: Evasão no IFPB Campus João Pessoa	112
4.1.1 Período letivo 2019.1	115
4.1.2 Período letivo 2019.2	120
4.1.3 Período letivo 2020.1	123
4.1.4 Período letivo 2020.2	126
4.1.5 Período letivo 2021.1	131

4.1.6 Período letivo 2021.2	135
4.1.7 Período letivo 2022.1	138
4.1.8 Período letivo 2022.2	142
4.1.9 Período letivo 2023.1	145
4.1.10 Panorama dos estudantes que ingressaram através de cotas raciais e evadiram no IFPB de 2019.1 a 2023.1	149
4.2 Fatores que contribuem para evasão/permanência dos estudantes:	151
4.2.1 Perfil dos ingressantes	152
4.2.2 Perfil dos estudantes não ingressantes	163
5. PROTOCOLO DE AÇÕES NO COMBATE À EVASÃO E/OU DE ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO, PARA ALUNOS DO IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE A	205
APÊNDICE B.....	206
APÊNDICE C	207
APÊNDICE D	220

INTRODUÇÃO

*[...] Quem descobriu o Brasil?
Foi o negro que viu a crueldade bem de frente
E ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente*
(Milagres..., 1985)

Minha compreensão de negritude foi tardia e solitária. Filha de mãe branca, demorei para me compreender como uma mulher negra. Hoje, voltando ao passado, lembro de utilizar termos como “mulata”, “da cor do pecado”, “morena”, “morena jambo”, dentre outras, para me descrever. Esses caminhos foram criações de uma linguagem cifrada acerca do que sou uma mulher negra, presa no espectro do pardo.

Ainda sinto um grande vazio, como se algo me tivesse sido arrancado – uma ascendência? Traços negros e indígenas se misturam no que sou, como em muitos paraibanos, nordestinos e brasileiros. Em nossa casa faltou um nítido diálogo sobre raça, esquecido no seio de nossa família uma revisão crítica profunda de nossa percepção de nós e do mundo. Quem somos? Para Souza (2021), grupos privilegiados utilizam do desinteresse e da falta de informações do oprimido com o objetivo de produzir e legitimar sua dominação social, silenciado o sofrimento do oprimido.

O racismo é uma forma de discriminação e opressão baseada em características raciais ou étnicas. É uma ideologia que sustenta a crença de que certos grupos raciais são superiores a outros, resultando na marginalização, desigualdade de oportunidades, estigmatização e violência contra pessoas pertencentes a grupos raciais considerados inferiores. De acordo com Almeida (2019), no já considerado clássico *Racismo Estrutural*, o racismo é uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, podendo ser expresso de forma consciente e inconsciente. Uma das suas consequências são as desvantagens para quem sofre e privilégios para quem o pratica.

O racismo pode se manifestar de várias maneiras, desde atitudes e comportamentos individuais até estruturas e sistemas sociais mais amplos. Pode ocorrer tanto de forma explícita e consciente, como em manifestações de ódio racial diretas, quanto de maneira mais sutil e inconsciente, através de preconceitos internalizados e estereótipos negativos. O racismo trata de uma relação de poder: não se pode aferir desvantagem a outro sem que tenha força e poder, não somente poder individual, mas, principalmente, de um grupo sobre outro. O racismo e a discriminação racial são atos atentatórios a dignidade humana em qualquer parte deste planeta.

Nesse sentido, o racismo transcende o âmbito individual, sendo enraizado na sociedade, ou seja, mais do que uma discriminação isolada. O racismo estrutural é um processo histórico de imposição de regras e padrões racistas por parte de uma instituição, visando resguardar, de alguma forma, a ordem social (*ibid.*).

É importante destacar que o racismo não se baseia em diferenças biológicas reais entre as raças, mas sim em construções sociais e culturais que atribuem valor e significado diferentes a diferentes grupos raciais. A ideia de raça é uma construção social, sem fundamento científico, mas o racismo tem impactos reais e significativos na vida das pessoas, afetando sua saúde, educação, oportunidades econômicas e bem-estar geral.

O combate ao racismo envolve a conscientização, a educação, a promoção da igualdade racial, a implantação de políticas antidiscriminatórias e a construção de sociedades mais inclusivas e justas. É um processo contínuo que requer o engajamento de todos, visando à superação das desigualdades raciais e a garantia dos direitos e dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua etnia ou raça.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão da raça. Considerando que quando não há a percepção de raça não é possível perceber o que é negado pelo racismo. Há apenas um grande sentimento de perda e uma inexplicável sensação de injustiça perante uma sociedade que não lhe enxerga como igual. Vivemos a realidade de opressão à brasileira, onde a opressão em relação à raça está inserida na nossa sociedade em um falso discurso de democracia racial.

No Brasil, duas realidades se contradizem: Brasil dos brancos e o Brasil dos negros, pardos e indígenas, o Brasil dos excluídos. De acordo com os dados obtidos através do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), superada apenas pela Nigéria, o Brasil tem a segunda maior população negra do mundo: do total de 191 milhões, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas.

O relatório “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” (*id.*, 2022b) apresenta novos dados acerca da população preta e parda brasileira. A população preta e parda representa 9,1% e 47,0%, respectivamente, da população brasileira em 2021. No que se refere à população desocupada, a taxa foi de 11,3% para pessoas brancas, contra 16,5% para pessoas pretas e 16,2% para pessoas pardas. Essa mesma pesquisa apresentou que o nível de rendimento da população preta e parda é inferior às brancas em todas as classes.

É percebido que a reversão do processo histórico de desigualdade é lenta, sendo a população de pretos e pardos mais vulnerável, socioeconomicamente, e essa vulnerabilidade é reproduzida também na escola.

Ainda de acordo com o relatório supracitado, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos negras (pretas e pardas) é de 9,1%, já na população branca esse mesmo indicador é de 3,9%. Entre os negros, acima de 25 anos, 40,3% possuem o ensino médio, esse índice sobe para 55,8% na população branca. Apenas 61,8% dos negros concluíram o ensino médio, o que continua menor que a taxa da população branca 76,8%.

Grande parte dos estudantes que abandona a escola é composta por pretos e pardos, realidade apresentada, poeticamente, na música a Vida é um Desafio, de Racionais MC's: "Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo. Mas o sistema limita nossa vida de tal forma que eu tive que fazer uma escolha: sonhar ou sobreviver". O racismo também se encontra na escola, operando como um mecanismo que dificulta os jovens pretos e pardos em concluir a trajetória escolar e, conseqüentemente, a acadêmica.

No que se refere à educação superior, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de estudantes negros passou de 41%, 2010, para 52%, em 2020, o que demonstra a importância de políticas públicas, como especificamente as cotas raciais.

Se questionarmos qual a cor do ensino superior brasileiro, com certeza não seria preta; a cor do *campus* é diferente da cor da sociedade. Aqui percebemos os recortes de um quadro de desigualdade racial, dramático ao verificarmos que: 1) a pequena parcela de negros está concentrada em cursos superiores de baixa demanda; 2) a população negra recebe a educação de baixa qualidade; 3) os negros encontram-se na base da pirâmide social; 4) os negros possuem menos oportunidades de ascensão social no Brasil.

E é dessa dicotomia que surge o tema reserva de vagas (cotas raciais) nas instituições de ensino superior brasileiras, especificamente, nos institutos federais. Esse tema não nasce sozinho, resulta da situação histórica dos menos favorecidos em nossa sociedade (pobres, negros, pardos, indígenas e deficientes). Para a presente pesquisa, direcionamos para a questão das cotas raciais.

No início dos anos 2000, a relação entre brancos e negros no ensino superior era de quatro brancos para um negro na graduação. Na Conferência contra o Racismo, a Xenofobia e Outras formas Correlatas de discriminação, ocorrida em 2001, na cidade de Durban África do Sul:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas; ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos

transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os africanos e afrodescendentes, asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas consequências. (Declaração De Durban E Plano De Ação, 2001, p. 12).

Com o intuito de reverter este quadro de desigualdades, foram propostas diversas políticas públicas de ações afirmativas, desenvolvidas principalmente pela militância antirracista. Sancionada pela presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) em agosto de 2012, a Lei de Cotas - Lei nº 12.711/12 (Brasil, 2012) representa um marco na definição de parâmetros de inclusão para acesso às Instituições de Ensino superior (IES) públicas e federais e aos Institutos Federais de ensino técnico de nível médio, vinculados ao Ministério da Educação (MEC), sendo um importante vetor de transformação do perfil do discente destas instituições.

O Decreto nº 7.824 (*id.*, 2012b), de 11 de outubro de 2012, regulamentava a que seria conhecida como Lei de Cotas. Este decreto especificava detalhes acerca da reserva e preenchimento de vagas nas instituições supracitadas.

Responsável pela crescente entrada de pessoas que se autodeclaram negras (pretas e pardas) no Ensino Superior Público do Brasil, a conhecida Lei de Cotas completa em 2012 dez anos de sua promulgação, prevendo a partir do mês de agosto do ano de 2022 sua revisão.

Em 2018, Como resultado da aplicabilidade da Lei de Cotas, estudantes pretos ou pardos começaram a compor a maioria nas instituições públicas de ensino superior no Brasil (50,3%), embora haja uma sub-representatividade, visto que a população de negros e pardos no país constitui 55,8%, destacando a necessidade de ampliação de políticas públicas de ações afirmativas voltadas a este grupo social (Brasil, 2018).

O que nos remete à reflexão: Por que lutam? Há tempo as causas negras estão presentes no cotidiano do brasileiro e, para quem não as compreende, são vistas como o mito quixotesco, quando Dom Quixote¹, ao transformar moinhos de vento em gigantes e, sozinho contra todos eles, gritar: “Não fujais, covardes e vis criaturas; é um só cavaleiro o que vos investe” (Cervantes, 1605, p. 54), são incompreensíveis, dando a impressão de que há uma batalha um contra. Mas veem-se conquistas educacionais como 25% das vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior destinadas a minorias, que representam vitórias sociais, visando reduzir os abismos históricos, e a luta contra o racismo estrutural presente em nossa sociedade.

¹ Dom Quixote de La Mancha (em espanhol, Don Quijote de la Mancha) é uma obra escrita pelo escritor espanhol Miguel de Cervantes e Saavedra (1547-1616). O título original é “O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de La Mancha” (El ingenioso Fidalgo Don Quijote de la Mancha, em Espanhol). E refere-se a uma sátira dos cavaleiros medievais

Quando uma minoria, através de um estudante, ingressa no ensino superior, não é só uma pessoa, é seu passado, sua história, são suas crenças, seus sonhos, seus ascendentes e seus descendentes que ingressam. É uma família, uma faceta esquecida da sociedade, suas lutas e seus conhecimentos também a adentram.

O contraponto ocorre quando estudantes abandonam seus cursos, pois há um sentimento de derrota e não só para esse estudante, mas para todo um grupo o qual ele representa. Há perdas sistêmicas, pois "a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas" (Baggi; Lopes, 2011, p. 356). A sociedade não pode mensurar as perdas da evasão.

O acesso à educação é direito constitucional assegurado a todos, e uma ferramenta aplicada no combate ao ciclo de pobreza, marginalização e das desigualdades sociais. As Políticas de Cotas Raciais são um benefício para quem não tinha acesso ao ensino superior e, embora, possuam caráter provisório e visem reparar a exclusão social e econômica vivenciada por grupos historicamente desfavorecidos, apresentando, assim, uma política de reparação, proporciona maior representatividade aos grupos minoritários.

Mas não basta assegurar o ingresso desses estudantes nas IES; é necessário criar condições para que possam permanecer e concluir o curso escolhido, concluindo assim o ciclo: Acesso, Permanência e Conclusão.

Vale destacar que a permanência é uma forma de lutar (de resistir!).

E quando não há uma forma de resgate ou a busca para compreender essa perda, causando uma quebra do ciclo, há uma faceta cruel do racismo estrutural: o esquecimento. A falta de conclusão do curso e, conseqüentemente, ausência de produção científica e representatividade no mercado de trabalho, é possível pensar que essas pessoas nunca existiram.

O tema evasão de estudantes não é novo para a academia. No entanto, a discussão ganhou outro viés após a aprovação da Lei de Cotas Raciais (Brasil, 2012), a qual estabelece a Política de Cotas para instituições federais, universidades, faculdades, centros ou institutos de ensino superior e ensino técnico, garantindo a reserva de 20% das vagas para discentes egressos de escolas públicas, com base no perfil racial – pretos, pardos e indígenas – com renda inferior ou igual a 1,5 salário-mínimo per capita ou independente de renda. Nesta pesquisa, desenvolveremos apenas as cotas para estudantes pretos e pardos.

Embora a evasão não seja um tema novo na academia, trata-se de um fenômeno complexo que merece uma discussão mais profunda com vistas a equalizar ações e intervenções sérias por parte da gestão acadêmica das IES, com vistas a compreender suas causas, para que possam se realizar mais do que políticas públicas de ingresso, mas políticas de resgate/permanência.

No tocante ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (a partir de agora chamaremos de IFPB) e, especificamente, ao Campus João Pessoa (a partir de agora identificado como IFPB-JP), não há estudos acerca do tema “permanência ou evasão dos estudantes que ingressaram através de cotas raciais”, embora o assunto seja pertinente.

No que se refere, especificamente, ao Curso Superior de Administração, lócus da pesquisa, este foi escolhido por ser o maior curso superior da instituição, ofertando 160 vagas anuais (nos turnos da manhã e noite) e, no ano de 2021, este curso possuía 1.924 estudantes matriculados. Além disso, foi o curso que esta pesquisadora concluiu, dentro desta mesma instituição de ensino e, por fim, não há pesquisa dentro do curso.

Em pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha² (PNP, 2020³), o IFPB possui 45.164 estudantes distribuídos em 21 campi, sendo que 19.068 são estudantes de graduação. No ano de 2021, 825 estudantes concluíram o curso superior. Referente ao recorte racial, dos estudantes matriculados no ano de 2020: 33,11% branco, 49,18% pardo, 8,46% preto, 7,55% não declarada, 1,48% amarela e 0,26% indígenas. No tocante ao perfil dos concluintes, há uma pequena alteração: 35,42% branco, 44% pardo, 4,61% preto, 14,42% não declarada, 1,21% amarela e 0,24% indígenas.

Ainda de acordo com a PNP, o IFPB-JP possui 14.112 estudantes regularmente matriculados, 19 cursos superiores e 10.359 estudantes matriculados em cursos de graduação, distribuídos nas três modalidades – bacharelado, licenciatura e tecnologia. Em 2020, 346 estudantes concluíram o ensino superior dentro do IFPB-JP.

A respeito do recorte racial, do número total de estudantes matriculados nos cursos superiores do IFPB-JP, 34,34% declaram-se brancos, 45,76% pardos, 8,82% pretos, 9,44% raça não declarada, 1,40% amarelos e 0,24% indígenas. No tocante as taxas de conclusão: brancos (34,97%), pardos (39,31%), pretos (3,18%), raça não declarada (20,81%), amarelos (1,45%) e indígenas (0,29%).

A taxa de evasão nos cursos superiores IFPB é de 6,2%, sendo maior nos cursos de licenciatura 11%. No IFPB-JP essa taxa é de 57,10%, sendo 44,54% nos cursos de bacharelado,

² A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) consiste em um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), cujo objetivo é sistematizar dados sobre o corpo docente, discente, técnico-administrativo e gastos financeiros das unidades da Rede Federal, com a finalidade de possibilitar cálculos dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Para saber mais: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 29 abr. 2023.

³ A edição de 2021 reúne as informações acadêmicas e de gestão alcançadas pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, durante o ano de 2020.

56,83% na Licenciatura e 64,43% em Tecnologia. Referente especificamente ao curso de Administração, a taxa é de 50,47%.

Destaca-se que o ano de base desta pesquisa foi 2020, quando o Brasil sofria com a pandemia de Covid-19, doença provocada pelo novo corona vírus, que apresentou crescimento exponencial em casos e mortes. Acredita-se que o aumento das taxas de evasão no ensino superior deve-se as alterações na educação e situação social dos estudantes possivelmente em decorrência da pandemia.

A Plataforma Nilo Peçanha não apresenta correlação entre evasão e cotas raciais. Essas informações necessitam de cruzamento de dados com o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). De acordo com a PNP, no ano de 2020, no que se refere ao curso de Bacharelado em Administração, na cidade de João Pessoa, tem-se 1.924 estudantes matriculados e são ofertadas 160 vagas anuais (manhã e noite). No ano de 2021, 97 estudantes concluíram o ensino superior. No tocante ao recorte racial, tem-se: brancos (32,74%), pardos (44,23%), pretos (6,96%), não declarada (14,35%), indígenas (0,16%) e amarela (1,56%). No que se refere à conclusão, brancos 21,65%), pardos (34,02%), pretos (1,03%), não declarada (40,21%), indígenas (0%) e amarela (3,79%).

Esses números são resquícios do sistema escravista que perpetuou em nossa sociedade por 388 anos. Abolida há 133 anos, a escravidão está mais perto de nós do que imaginamos – duas ou três gerações nos separam de brasileiros escravizados. A última mulher escravizada do Brasil, Dona Maria do Carmo Gerônimo, faleceu com 129 anos de idade, em 14 de junho de 2008 (Dona..., 2023). A tetravó desta mestrandia, chamada Izabel⁴ e nascida em 22 de junho de 1845, foi uma pessoa que viveu como escravizada, alforriada ainda jovem. Existe uma diferença temporal de apenas 139 anos entre nossas histórias, esta mestrandia (1984) e sua tetravó cativa (1845).

Importante mencionar que, mesmo no ano de 2022, uma idosa foi resgatada no Rio de Janeiro, após 72 anos em situação análoga à escravidão e foi o caso mais antigo de exploração no Brasil (Novo; Graell; Silvestrini; Vincax; Bom Dia Brasil, 2022). Em fevereiro de 2023, 207 trabalhadores foram resgatados de situação análoga à escravidão, na produção de vinho em Bento Gonçalves (RS), 56% têm entre 18 e 29 anos, 93% nasceram na Bahia, 95% se declaram

⁴ Izabel, filha legítima de João Luiz e de Maria, escravos de dona Antônia Francisca Benedita Nobre, nasceu aos vinte e dois de junho de mil oitocentos e quarenta e cinco e foi solenemente batizada aos vinte e dois de junho de mil oitocentos e quarenta e cinco, na fazenda Formiga, pelo padre Joaquim Justino Viriato Formiga, aos dezoito de agosto do referido ano. Foram padrinhos Ignácio Jacinto Ferreira Nobre e Leocádia Nobre (Fonte: Livro de registro de batizados da Igreja Nossa Senhora do Bom Sucesso de Pombal).

negros (64% pardos e 31%, pretos) e 61% não concluíram o ensino fundamental ou são analfabetos (Rocha, 2023). Todos são homens.

No Brasil, o trabalho escravo e "análogo à escravidão" (trabalho forçado realizado em jornadas exaustivas e condições degradantes) existe e persiste, é uma violência grave aos direitos humanos, afetando principalmente pretos e pardos.

Há autores que citam a abolição como um assassinato coletivo da raça negra, sendo excluído do processo qualquer caráter de humanidade, de solidariedade ou de justiça social e isentando de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja. Corroborando com este pensamento Fonseca (2009, *apud* Skidmore, 1976, p. 83), quando afirma: “[...] desde a Abolição, os pretos tinham ficado expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter. Agora, espalhados pelos distritos de população rala [...] tendem a desaparecer do nosso território.” Para Dias (2014), a abolição não se tratava de um ato humanitário, consistia em afastar o negro e o perigo da miscigenação trazida ao Brasil.

Precisamos “colocar o dedo na ferida”: 1). Aqueles que sofrem não esquecem; 2). O Brasil cresceu e se desenvolveu sob o espectro da escravidão; 3). Somos uma sociedade racista, escravocrata e elitizada, “O africano e seus descendentes estiveram presentes em todo o processo de construção da sociedade brasileira e do Estado, do período de consolidação das possessões territoriais lusas até a República” (Fonseca, p. 47, 2009).

São feridas expostas e sintomáticas; a resposta é uma sociedade que nasceu e se desenvolveu com base na exploração/expropriação do trabalho da população negra, que foi escravizada, despersonalizada e transformada em mercadoria por outro grupo social. Essa população negra durante séculos não teve sequer acesso ao direito básico de ser reconhecido como humano, teve a liberdade cessada e, por conseguinte, não teve a possibilidade de participar da distribuição de riqueza.

Não obstante, a história é contada pelos vencedores, enaltecendo os feitos dos generais e o heroísmo da elite nacional. É recente a percepção da ausência de narrativas históricas sob a ótica das próprias pessoas negras do oprimido. Negligenciamos a necessidade de uma educação antirracista⁵ dentro do currículo educacional brasileiro (em muitas instituições de ensino, essa educação é limitada ao mês de novembro⁶).

⁵ A educação antirracista é pautada na Lei Nº 10.639/03, a qual versa acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana.

⁶ Em 20 de novembro celebra-se o Dia da Consciência Negra e o Dia Nacional de Zumbi, instituído pela Lei 12.519/2011 relembra a morte de Zumbi dos Palmares, último líder do quilombo dos Palmares, assassinado em 1695. Por este motivo as escolas, os institutos federais e as universidades apresentam pautas significativas a

E essa negligência afeta toda uma população na educação, no trabalho, na economia, no cotidiano e na religião. O nazismo e o holocausto nos choca, mas não temos empatia pelos escravizados africanos e seus descendentes (parte do que somos).

Foi retirada da sociedade brasileira a oportunidade de conhecer a história da África, dos povos africanos, seus filósofos, a história de resistência da população negra, os quilombos, suas crenças, religião, filosofia e seu processo de opressão. E com isso criou-se um sentimento de nós e eles, onde os nossos antepassados negros sempre serão parte “deles”, isto é, dos outros.

Essa pesquisa tem como justificativa pessoal o fato dessa pesquisadora ter ingressado, em agosto de 2010, como Assistente em Administração, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa (IFPB-JP), onde já era estudante do curso de Administração. E a crescente percepção/necessidade de estudos e conhecimento acerca de cor e raça. Nesse sentido, ao conhecer mais de perto a realidade dessa instituição de ensino, do curso de administração e das cotas raciais, surgiu nessa pesquisadora o interesse acerca da evasão e permanência de estudantes que ingressaram através de cotas raciais no IFPB-JP. Entretanto, foi percebido que não havia pesquisas acadêmicas sobre este tema nesta IES.

Em consequente, surgiram as seguintes reflexões: i) O que acontece com os estudantes que ingressam por meio de cotas raciais nessa instituição de ensino, especificamente no curso de administração?; ii) Quantos estudantes abandonaram o curso no decorrer de cada período letivo?; iii) Quantos estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais concluem o curso?; iv) Há necessidade de políticas públicas no que tange à permanência desses estudantes?

Nesse sentido, o problema central da nossa pesquisa é: Que fatores contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais nos cursos de Bacharelado em Administração do IFPB-JP, no período de 2019 a 2023?

Para responder a essa questão central de pesquisa, nosso objetivo geral é: analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais, nos cursos de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP, no período de 2019.1 a 2023.1.

Apoiado no objetivo geral acima traçado, esse estudo tem como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos: 1) Investigar dados acadêmicos e perfil sociodemográfico dos alunos do Curso Superior de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP; 2) Analisar os fatores para a permanência/evasão dos estudantes ingressantes no Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP; 3) Identificar e analisar as políticas de combate à

igualdade racial e desigualdade sócia que a população negra sofre desde a colonização e questões sobre o racismo estrutural.

evasão/garantia de permanência para estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais no IFPB-JP; 4) Propor Protocolos de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico, para alunos cotistas do IFPB-JP.

No tocante aos benefícios da pesquisa, as contribuições desta pesquisa podem potencializar o debate acerca do tema evasão, permanência e cotas raciais dentro da sociedade, especificamente da comunidade do IFPB Campus João Pessoa.

A ideia do produto um Protocolo de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico para alunos cotistas do IFPB-JP pode ajudar auxiliar na permanência de estudantes dentro da instituição acima referenciada, bem como ser utilizado nos cursos técnicos deste campus e posteriormente em todo o IFPB, ajudando a desenvolver políticas públicas de combate à evasão e no combate à evasão e/ou de acompanhamento acadêmico para alunos cotistas do IFPB-JP.

Diante disso, a exposição desta dissertação está estruturada, além desta Introdução, que é seu Primeiro Capítulo, em seis outros capítulos:

Segundo capítulo, intitulado “Percurso metodológico: esclarecendo os caminhos adotados na pesquisa” apresenta os aspectos metodológicos desta pesquisa, apontando sua caracterização e classificação, a natureza das fontes, o estado da arte, o contexto temporal da pesquisa, procedimentos técnicos etc.

No terceiro capítulo, “Políticas públicas de educação superior, ações afirmativas e desigualdade”, falaremos sobre evasão, do ponto de vista teórico, apresentando suas definições no contexto brasileiro; sobre permanência, entendida como ato de resistência e de busca de transformação das condições materiais de existência dos sujeitos históricos; sobre desigualdade social e racial no Brasil, numa perspectiva histórico-educacional; sobre as políticas de ações afirmativas implantadas no país; e apresentamos, ainda, as “sementes” plantadas pelo sistema de cotas raciais nas Universidades brasileiras, trazendo uma discussão sobre a Lei de Cotas e sobre as cotas raciais no contexto do IFPB.

O Quarto Capítulo, intitulado “O caminho que percorremos até chegar aqui: de Escola de Aprendiz e Artífices até o Instituto Federal da Paraíba”, apresenta a história do IFPB, local em que nossa pesquisa foi realizada e nosso local de trabalho. Nesse capítulo, apresentamos a transição histórica passada pelo IFPB, de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para IFPB; e situamos, historicamente, o IFPB, em suas características, sua dimensão física e acadêmica, trazendo dados estatísticos para melhor visualizarmos sua grandeza e importância no Estado, aprofundando a caracterização do Campus João Pessoa e, mais especificamente, do

Curso Superior de Bacharelado em Administração, primeiro bacharelado do IFPB, lócus principal de nosso estudo.

O Quinto Capítulo, intitulado “Desafios e superação: discutindo a evasão e a permanência no Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB, campus João Pessoa”, apresenta a nossa pesquisa documental, discutindo os números, obtidos no arquivo digital do IFPB, relativos à Evasão, dos ingressantes nos períodos 2019.1 e 2019.2, 2020.1 e 2020.2, 2021.1 e 2021.2, 2022.1 e 2022.2, e 2023.1, apresentando o corresponde panorama dos estudantes que ingressaram por cotas raciais nos mesmos períodos letivos. O capítulo também apresenta nossa pesquisa de campo propriamente dita, aplicada aos estudantes ingressantes e concluintes dos mesmos períodos letivos em que foram coletados os dados acadêmicos, com a discussão dos resultados coletados através da aplicação da Escala para Avaliação da Permanência Discente (Nakamura, Castelo Branco; Jezine, 2016), adaptada para o contexto do IFPB.

O sexto capítulo refere-se ao produto desta pesquisa o “Protocolo de Ações no combate à evasão e/ou de acompanhamento acadêmico para alunos cotistas do IFPB-JP”, especificamente ao curso de Bacharelado em Administração.

Já o sétimo capítulo se refere às considerações finais desta pesquisa, com sugestões de encaminhamentos e desdobramentos futuros.

Para finalizar, essa dissertação não é apenas sobre políticas públicas de promoção da igualdade social, não trata somente de cotas raciais ou evasão e permanências de estudantes. É sobre representatividade, sobre ocupar espaços estratégicos que nos foram historicamente negados. É sobre falar sem ser interrompida⁷. Enfim, não se trata apenas de igualdade, mas também de liberdade. Liberdade de ser quem quiser ser (ou não ser), é sobre uma liberdade usurpada, prometida e nunca cumprida.

⁷Evoco aqui a lembrança do protesto feito por Marielle Franco (1979-2018) durante seu pronunciamento na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro após outro deputado a interromper, em defesa da ditadura: “não serei interrompida. Não aturo o [sic] interrompimento dos vereadores desta casa, não aturarei (de) um cidadão que vem aqui e não sabe ouvir a posição de uma mulher eleita!” (Instituto Marielle Franco, 2022).

1. PERCURSO METODOLÓGICO: ESCLARECENDO OS CAMINHOS ADOTADOS NA PESQUISA

Navigare necesse (est), vivere non necesse
(Plutarco [46-120 d.c], 1992 *apud* Pompeu [106-48 a.c])

Falantes da língua portuguesa em algum momento da sua vida sentiram o estranhamento quando leram “navegar é preciso, viver não é preciso...” de Fernando Pessoa (1888-1935) citando antigos desbravadores. Voltando às aulas de língua portuguesa, o professor diante de um quadro branco refletindo como o escritor português dialogava com a tradição histórica portuguesa de explorar os oceanos.

A vida não permite planejamentos imutáveis, não há regras determinantes e inflexíveis. Viver não é preciso. Não obstante, navegar requer estudo, planejamento, habilidade, bússolas, astrolábios, satélites, GPS... navegar requer ciência. Navegar requer método.

Metaforicamente, o conhecimento é um imenso oceano no qual temos que navegar, conhecendo cada ilha, cada coral, cada mistério. Um grande, vasto e misterioso oceano – o conhecimento. E dentro de um minúsculo barquinho, um pesquisador segue em busca desta aventura, o percurso metodológico é parte deste processo. Trata-se da fórmula para construir o barco com o qual iremos navegar, um manual criado por alguém que outrora ousou desvendar estes caminhos. Para o pesquisador navegar é preciso... Pesquisar é preciso!

O percurso metodológico é parte integrante de todo e qualquer trabalho científico e possui como finalidade apresentar as técnicas utilizadas pelo pesquisador para alcançar seus objetivos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), o percurso metodológico “é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”. No sentido de melhor visualizar a metodologia, construiremos tijolo a tijolo a base conceitual dos elementos que compõem os pilares da metodologia desta pesquisa. De acordo com Gil (2017), a pesquisa é um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (*id.*, p. 17).

A pesquisa busca descobrir e interpretar determinada realidade, através de questionamentos. Para Lakatos (2016, p. 155): “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, tendo como objetivo “resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes” (Richardson, 2012, p. 16). De acordo com Gerhardt; Silveira (*op. cit.*, p. 12): “pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa”.

Sendo impossível o esgotamento de um tema, a metodologia científica contribui para que outros pesquisadores possam enriquecer o conteúdo, seja refutando-o ou ratificando-o.

1.1 A pesquisa e suas classificações

De forma simples, a pesquisa refere-se a procurar resposta para a pergunta proposta. E parece ser uma atividade inerente ao ser humano, buscamos respostas, seja sobre nosso ontem, hoje, amanhã ou além. Buscamos respostas e essa busca é nossa motivação para continuar evoluindo.

A pesquisa quantitativa refere-se a tudo que pode ser contado, mensurado, traduzido em números opiniões e informações para classificados e analisados: “Nas pesquisas quantitativas os resultados são apresentados em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais.” (Gil, *op. cit.*, p. 39). As pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas em decorrência, principalmente, da adoção do enfoque interpretativista. Já “as pesquisas mistas combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa com o propósito de ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração dos resultados.” (*ibid.*, p. 40). Nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma abordagem do problema misto, trabalhando com dados quantitativos e qualitativos.

Acerca da finalidade, esta pesquisa classifica-se como pesquisa aplicada, pois está voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica. De acordo com Gil (*ibid.*), a pesquisa aplicada tem como objetivo gerar conhecimento com aplicação prática, dirigido à solução de problemas específicos. Refere-se a “[...] estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem (GIL, 2018, p.24). Rodrigues (2007, p. 04) afirma que “os conhecimentos adquiridos são utilizados para aplicação prática voltados para a solução de problemas concretos da vida moderna”.

A tentativa de conhecer um determinado fenômeno necessita de aproximação para observar e compreender a complexidade deste fenômeno. Por conseguinte, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa de campo e um estudo de caso.

A pesquisa de campo busca informações diretamente com a população pesquisada. Neste tipo de investigação, o pesquisador busca a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador encontros diretos com a população, no espaço em que o fenômeno ocorre (ou ocorreu), reunindo um conjunto de informações a serem registradas (Gonçalves, 2001).

No tocante a pesquisa de campo, é o tipo de pesquisa cuja fonte é um objeto que o próprio pesquisador observa, coleta, analisa e interpreta os fatos e os fenômenos ocorrem dentro do seu ambiente natural de vivência, não ocorrendo a intervenção do pesquisador no ambiente e as observações são descritas na forma exata que ocorre.

De acordo com Prodanov (2013, p. 59):

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

A pesquisa de campo é caracterizada pela investigação que, além de pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza uma coleta de dados diretamente com as pessoas (Fonseca, 2002). A pesquisa de campo é a fase que ocorre logo após o estudo bibliográfico e, nesta fase, o pesquisador coleta os dados, que posteriormente serão tabulados e analisados.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revela-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (*ibid.*, p. 33).

O Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno do momento que ele acontece, inserido em sua realidade e, as variáveis que o influenciam. Para este Gil (*op. cit.*, p. 58), o estudo de caso é um processo de “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos”.

Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ainda de acordo com o autor, um caso é sempre um recorte da realidade e, ainda que seja uma pessoa, será um aspecto específico ou conjunto de características que a tornarão um caso a pesquisar.

A caracterização como estudo de caso justifica-se pela aplicação prática de conhecimentos e soluções para este problema social (evasão dos estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais no CSBA-JP) e a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias.

1.2 A natureza das fontes

A classificação dos métodos empregados é importante para que possamos entender como os dados foram obtidos, podendo assim compreender a qualidade da pesquisa. Na classificação, são considerados muitos elementos, nenhum sistema é exaustivo (Gil, 2017, p. 27). Considerando que essa pesquisa é realizada através de material já publicado, como livros, revistas, jornais, sites eletrônicos e material acessível ao público em geral, classifica-se como bibliográfica: “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (*ibid.*, p. 28).

A pesquisa documental utiliza documentos conservados no interior dos órgãos públicos e privados, produzidos por qualquer pessoa. Considerando que nesta pesquisa teremos acesso a ficha de matrícula de alguns estudantes, trata-se de uma pesquisa também documental. A pesquisa documental é facilmente confundida com a bibliográfica. Entretanto, conforme apresenta Gil (*op. cit.*), na pesquisa documental utiliza-se uma gama mais ampla de documentos, como relatórios, fotografias, boletins oficiais ou não oficiais, textos bibliográficos, jornalísticos etc.

1.3 Estado da arte

Durante o início do ano de 2022 (janeiro a junho), foi realizado o levantamento bibliográfico da pesquisa. Optamos por fazer a busca em quatro fontes: 1) Banco de dados e Dissertações da CAPES; 2) Repositório da UFPB; 3) Repositório do PPGAES; e 4) Repositório

do IFPB. Além de levantamento documental dentro da PNP e documentos do IFPB. Utilizamos o recorte temporal de 2016 a 2022.

O objetivo foi construir um suporte teórico desta dissertação através de leituras que pudessem ajudar a compreender melhor o tema desta dissertação através dos seguintes descritores:

- Políticas Públicas;
- Ações afirmativas;
- Cotas raciais nas universidades públicas,
- Cotas nos Institutos Federais;
- Permanência no Ensino Superior;
- Evasão no Ensino Superior;
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia;
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

No banco de teses e dissertações da CAPES e no Repositório da UFPB, no momento de elaboração do estado da arte da presente pesquisa, foi realizada a associação de dois a três descritores, conforme quadro 1.

Quadro 1: Levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022)

INDICADORES	TOTAL	TESES (SELECIONADAS)	DISSERTAÇÕES (SELECIONADAS)
AÇÕES AFIRMATIVAS AND POLÍTICAS PÚBLICAS	104	3	19
“COTAS RACIAIS” AND “ENSINO SUPERIOR” AND “AÇÕES AFIRMATIVAS”	27	0	7
“COTAS RACIAIS” AND “INSTITUTOS FEDERAIS”	2	0	0
“PERMANÊNCIA” AND “ENSINO SUPERIOR” AND “INSTITUTOS FEDERAIS”	3	0	0
“EVASÃO” AND “ENSINO SUPERIOR” AND “INSTITUTOS FEDERAIS”	2	0	0
“EVASÃO” AND “ENSINO SUPERIOR”	216	0	0
“ENSINO SUPERIOR” AND “LEI Nº 12.711/2012”	12	2	4
“IFPB” AND “POLÍTICAS PÚBLICAS”	33	0	0
TOTAL	399	5	30

Fonte: Dados obtidos no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022) – Adaptado Coqueijo (2020)

As leituras dos resumos dos textos captados, após aplicação dos descritores, permitiram a seleção de alguns trabalhos. Nesse sentido, foram selecionados, inicialmente, 35 teses e dissertações, conforme quadro 2.

Quadro 2: Seleção no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022)

N	TÍTULO	ANO
1	O Ingresso de Cotistas Negros na Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho: Análise a partir da Lei Nº 12.711/2012 para a inclusão social AUTOR: CARNEIRO, André Luiz Pestana PALAVRAS-CHAVE: Política; Ação Afirmativa; Educação Superior; Cotas; Negro; Inclusão social	2018
2	Ações Afirmativas no Contexto das Políticas Neoliberais: A Implementação do Sistema de Cotas na UFAM AUTORA: FREIRE, Jeane de Amorim PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas, Ensino Superior, Políticas Públicas.	2017
3	A política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais : análise do acesso e da permanência AUTORA: MIRANDA, Emmanuella Aparecida PALAVRA-CHAVE: Programa de educação afirmativa (Brasil); Educação; Direito a educação;	2017
4	Desigualdade Racial e Educação: uma análise das políticas afirmativas no ensino superior AUTORA: TORRECILHA Ferreira, Nara PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas – Brasil; Ensino superior – Brasil; Programas de ação afirmativa na educação; Negros - Educação superior	2017
5	Políticas de Ingresso Na UFPR - Cotas, Enem E Sisu- Uma Pesquisa Analítica Do Rendimento E Da Evasão AUTOR: NOWISCK, João Carlos PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas; Cotas sociais; Políticas Públicas; Gestão Pública	2019
6	Ações afirmativas: políticas de Permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos AUTORA: CAVICHIOLO, Katia Silene PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas; Permanência Estudantil; Inclusão; Reconhecimento; Redistribuição, Políticas Públicas	2019
7	COTA NÃO É ESMOLA: Análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba AUTORA: COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Educação Indígena; Lei de Cotas;	2020
8	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESC: o impacto da reserva de vagas para negros no	2017

N	TÍTULO	ANO
	perfil dos estudantes. AUTOR: SANTOS, Wilton Macedo PALAVRAS-CHAVE: Programas de ação afirmativa na educação; Igualdade. 3. Negros – Educação – Brasil; Políticas Públicas;	
9	Aplicação da Lei De Cotas Nos Cursos de Direito E Medicina da Universidade Federal de Rondônia Campus Porto Velho: Política de Ação Afirmativa por Justiça Social com Equidade AUTORA: BASTOS, Eliane PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas. Cotas. Educação Superior. Reserva de Vagas	2018
10	Ações afirmativas na universidade federal de viçosa: Uma análise das condições de permanência AUTORA: BARBOSA, Erika David, PALAVRAS-CHAVE: Estudantes universitários - Programas de Desenvolvimento; Universidade Federal de Viçosa – Ingresso; Política pública	2017
11	Acesso e Permanência de Estudantes Cotistas na Universidade de Brasília: Estratégias para Democratização da Educação Superior AUTORA: OLIVEIRA, Etienne de Sousa Lima de PALAVRAS- CHAVE: Ações afirmativas; Política de cotas; Assistência estudantil; Democratização da educação superior	2019
12	O NEGRO NA UNIVERSIDADE: Trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense AUTORA: BORGES, Nathália Silva PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas; Ensino superior; Estudantes negros; Assistência acadêmica estudantil.	2018
13	A Política De Cotas Raciais no Curso de Elevado Perfil Socioeconômico da Universidade Federal: A Inclusão Através da Visão dos Docentes E Discentes AUTORA: GRAEFF, Betina Alves PALAVRAS-CHAVE: ensino superior, política de assistência estudantil, políticas de cotas; ações afirmativas	2020
14	Trajetória acadêmica de estudantes cotistas negros(as): o que há para saber para além do desempenho e da evasão? AUTORA: VIANA, Mariana Marilack Gomes PALAVRAS-CHAVE: Evasão Universitária, Cotas raciais e permanência.	2020
15	Educação Superior E Sistema De Cotas: A Trajetória Acadêmica De Estudantes Negros/As Da Universidade Federal Do Ceará – UFC AUTORA: MEDEIROS, Richelly Barbosa de PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades raciais; Racismo; Educação; Ações Afirmativas	2017
16	Contribuição à Análise da Aplicação da Política de Cotas Raciais no Ensino Superior	2019

N	TÍTULO	ANO
	AUTORA: VIEIRA JUNIOR, Herval de Souza PALAVRAS-CHAVE: Cotas Raciais; Avaliação de Políticas Sociais; Ações Afirmativas	
17	A Implementação das Cotas Raciais e Sociais na UFGD e Sua Contribuição para a Política de Ações Afirmativas (2012-2014) AUTORA: ROSA, Aline Anjos da PALAVRAS-CHAVE: Política de Ações Afirmativas; Cotas raciais e sociais no ensino superior; Política de cotas na UFGD	2016
18	Um estudo sobre a política de ação afirmativa: A implementação da Lei N.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019) AUTORA: FERREIRA, Anne de Matos Souza PALAVRAS-CHAVE: Política de Ação Afirmativa. Implementação. Lei n.º 12.711/2012. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	2020
19	Acesso Aos Cursos De Graduação E Desempenho Acadêmico Na Universidade Federal Do Amapá Após A Lei De Cotas AUTORA: SILVA, Siljane Dos Santos Sampaio PALAVRAS-CHAVE: Educação e Cidadania. Ensino Superior. Lei 12.711/2012. Desempenho Acadêmico.	2019
20	Política de Cotas e Democratização do Ensino Superior: Desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas AUTORA: JESUS, Marcineuza Santos de PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Educação. Políticas educacionais. Política de Cotas. Lei 12.711/2012.	2020
21	A POLÍTICA AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012 AUTORA: CROSARA, Daniela de Melo PALAVRAS-CHAVE: Lei nº 12.771/2012. Cotas no ensino superior. Universidade Federal de Uberlândia.	2017
22	Análise Da Efetividade Da Lei 12.711/2012 Para Ingresso De Negros/As No Ensino Superior Em Universidades Federais (2015 -2020) AUTOR: ANDRADE, Rogério PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Superior. População Negra. Lei de Cotas. Efetividade Legal.	2021
23	A implementação da Lei 12.711/2012 no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: caminhos e descaminhos AUTORA: LEANDRO, Maria Isabel dos Santos PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Comissões de Verificação de Autodeclaração de cor/etnia.	2021
24	O Sistema de Cotas e o Processo de Inclusão Educacional dos Estudantes nos Cursos Superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-	2017

N	TÍTULO	ANO
	Campus Campina Grande AUTOR: COSTA, Gerilany Bandeira da PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Sistema de cotas. Cotas raciais. Cotas socioeconômicas. Inclusão educacional.	
25	Evasão e Retenção de Acadêmicos na Graduação Em Ensino Superior Presencial: O Caso da Uri Campus Santiago AUTORA: NICOLA, Rita de Cássia Finamor PALAVRAS-CHAVE: Evasão; Ensino Superior; URI.	2017
26	A LEI 12.711/2012 E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TURISMO DA UFMG, UFOP E UFRJ – SIMILARIDADES, SINGULARIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO= AUTOR: COSTA, Ricardo Dias da PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de Políticas públicas; Políticas de ação afirmativa; Educação; Turismo; relações étnico-raciais.	2019
27	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: Um estudo de caso de uma IES de Santa Maria/RS AUTOR: SANTOS, Walter Chalegre dos PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Rendimento. Ensino Superior.	2021
28	A EVASÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA GESTOR EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO- PROGEPE AUTORA: GONÇALVES, Rosineide Feitosa de Menezes PALAVRAS-CHAVE: Formação, Evasão, PROGEPE. E-learning.	2017
29	PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CABEDELO AUTOR: CARVALHO, Evelin Sarmiento De PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Permanência, Política de Assistência Estudantil	2020
30	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE NO CURSO DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI AUTORA: FERREIRA, Anna Karyne Martins e Silva PALAVRAS-CHAVE: Evasão. Educação. Agronomia. Capital Cultural	2020
31	A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA: PROPOSIÇÃO DE UM PLANO PARA O APOIO PEDAGÓGICO AUTORA: NASCIMENTO, Emily Da Silva PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Políticas Públicas. Inclusão. Assistência Estudantil	2019
32	ENSINO SUPERIOR, EXPANSÃO E EVASÃO: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (PRESENCIAL) DA UFPB – CAMPUS I	2017

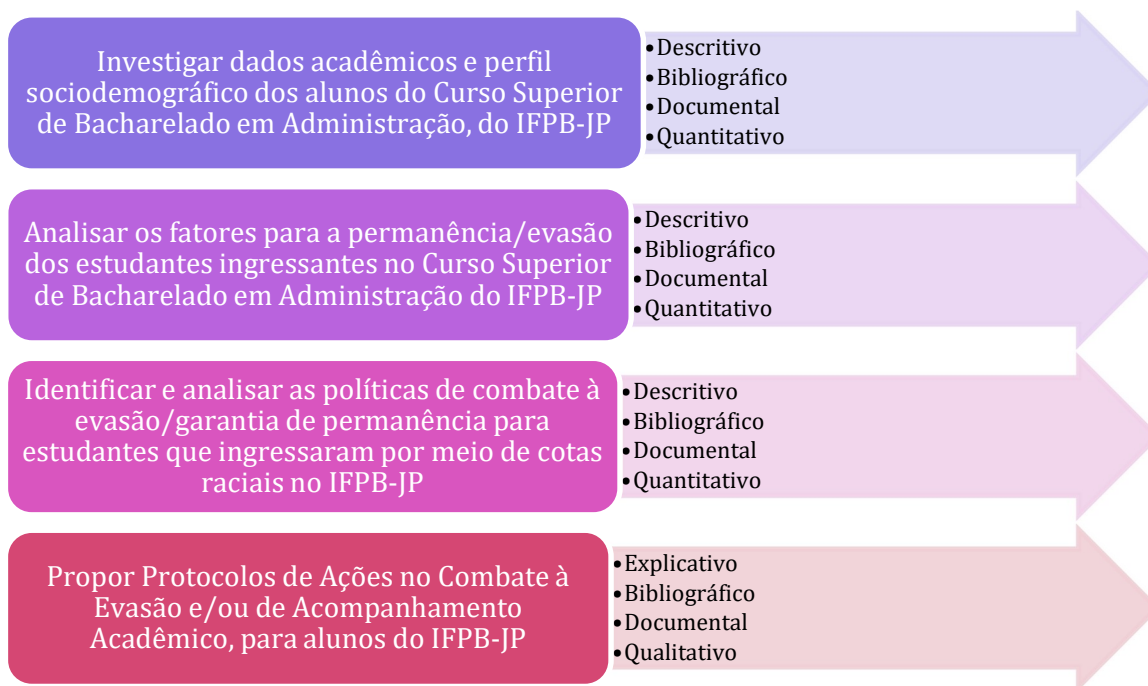
N	TÍTULO	ANO
	AUTORA: OLIVEIRA, Angelita Grenfell Quirino De PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Evasão Discente; Licenciatura em Pedagogia/UFPB.	
33	A EFICÁCIA DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) PARA PERMANÊNCIA DOS INGRESSANTES DO SISTEMA DE COTAS NA UFPB AUTORA: MACEDO, Geórgia Dantas PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Avaliação de políticas; Eficácia; Assistência Estudantil; Cotas	2017
34	UMA ANÁLISE DA PERMANÊNCIA ACADÊMICA EM CURSOS DE PREDOMÍNIO FEMININO E MASCULINO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA AUTORA: CARVALHO, Rayana Andrade de PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Permanência Acadêmica, Desigualdades Sociais, Carreiras Profissionais	2018
35	FATORES QUE INFLUENCIAM A PERMANÊNCIA DE EGRESSOS DA REDE PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR: O caso dos estudantes da área de Saúde da Universidade Federal da Paraíba AUTORA: CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha de PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Democratização do acesso; Permanência.	2018

Fonte: Dados obtidos no banco de teses e dissertações da CAPES e Portal da UFPB (2015 a 2022) – Adaptado Coqueijo (2020).

Foi percebido que, nos mais de dez anos de ações afirmativas, para reserva de vagas nas instituições de ensino superior de Brasil, foi produzido um robusto acervo de trabalhos acadêmicos, traduzindo a diversidade e a complexidade suscitada pelo tema, apresentando diferentes abordagens, para explicar o fenômeno.

Para sintetizar a presente seção e melhor fixar a classificação metodológica dos objetivos específicos, foi elaborada a figura 1 a seguir:

Figura 1: Relação dos objetivos da pesquisa e sua classificação



Fonte: Elaboração Própria (2023)

Acima, segue a relação dos objetivos da pesquisa e sua classificação. É importante ressaltar que essas categorias não são mutuamente exclusivas e um projeto de pesquisa pode incluir objetivos de diferentes tipos, dependendo da abordagem e dos questionamentos específicos da pesquisa.

1.4 Contexto temporal e universo da pesquisa

O Universo da Pesquisa caracteriza-se pela definição da área ou população-alvo; descreve a quantidade de pessoas que atuam na pesquisa, dando assim, de fato, vida à pesquisa. Para Lakatos (2003), universo ou população é o conjunto de indivíduos que possuem pelo menos uma característica em comum.

O universo da pesquisa selecionado foi o Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP. Este curso iniciou no ano de 2007, possuindo estudantes de duas turmas concluídas (2007.1 e 2007.2), quando a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas) entrou em vigor.

Em nosso estudo, optamos por realizar análise documental dos dados dos estudantes, no período de 2007 a 2022. Tal recorte temporal se justifica pela necessidade de se observar os 5 anos anteriores à Lei de Cotas, e os nove anos posteriores as cotas, a partir de 2013.1.

1.5 Procedimentos de coleta de dados

É durante a escolha da metodologia que se define os procedimentos de coleta e análise de dados; assim, é neste momento que o pesquisador determina qual o melhor procedimento para se obter as informações necessárias para atendimento dos objetivos do estudo e, conseqüentemente, à resolução do problema investigado.

Realizar uma pesquisa é muito mais do que reunir informações ou descrever; pesquisar consiste em estudar intensamente, compreender e analisar informações, e assim redigir os resultados.

Em síntese, “a coleta de dados deve iniciar após termos realmente problematizado o tema a ser pesquisado, ou seja, após termos conseguido colocar-nos questões pertinentes sobre o tema que ainda não foram tratadas por outros estudos” (Gil, 2017, p.21).

Nessa pesquisa, foram utilizados instrumentos de pesquisa distintos. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental na Plataforma Nilo Peçanha com o objetivo de compreender o perfil do estudante do CSBA-JP e, assim, entender se seria necessário realizar pesquisa juntamente com os estudantes e quais informações essa plataforma fornecia e quais não fornecia. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental dentro do IFPB-JP, analisando ficha de matrícula de estudantes e o número de diplomado.

A coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas. Elas serão sistematicamente analisadas na etapa posterior. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 57).

Após o estudo documental, houve a percepção de que as informações, inicialmente documentada junto às fontes externas e internas da instituição, não seriam suficientes, para atender aos objetivos da pesquisa, sendo necessárias informações adicionais. Surgem, assim, os questionamentos: 1) O que coletar? 2) Com quem coletar? 3) Como coletar?

Nesse sentido, foi escolhida a Escala para Avaliação da Permanência Discente (Nakamura; Castelo Branco; Jezine, 2016)⁸, adaptada à realidade da instituição pesquisada, ao público que será pesquisado e aos objetivos específicos da pesquisa.

Esta escala utiliza elementos “divididos em seis dimensões que abrangem desde aspectos antecedentes ao ingresso dos alunos até aspectos de natureza acadêmica, incluindo programas de bolsas de pesquisa e assistenciais, ofertadas pela instituição”. Trata-se de um questionário composto por itens que visam traçar o perfil do estudante cujas respostas são variáveis do tipo nominais, ordinais e escalares, e por itens que visam avaliar a permanência, elaborados com escalas do tipo Likert⁹. As proposições são afirmações com as respostas formuladas em escalas do tipo Likert, muito utilizadas para mensurar atitudes e comportamentos.

As variáveis escolhidas para o perfil do estudante são: idade, sexo, cor/raça, estado civil, tipo de escola em que cursou o ensino fundamental, tipo de escola em que cursou o ensino médio, turno em que cursou o ensino médio, ano em que concluiu o ensino médio, renda familiar, trabalho remunerado, ocupação do pai, ocupação da mãe, profissão do pai, profissão da mãe, nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, desempenho escolar, frequência a cursinho pré-vestibular e dificuldade de acesso ao ensino superior (Castelo Branco, Nakamura, Jezine, 2017, p. 213).

Sendo estas o início do questionário, passando para:

As proposições foram elaboradas visando aferir as seguintes dimensões ou fatores: externa ou convicção prévia, permanência, estrutura, programas acadêmicos, programas de assistência e conclusão do curso. Para cada proposição, é solicitado que o estudante assinale o grau de concordância com 4 níveis, ou seja, discordância total, discordância parcial, concordância parcial e concordância total. O ponto de neutralidade foi suprimido para evitar as respostas com a tendência central, nem discorda nem concorda, forçando a resposta para uma das posições. É permitido deixar a resposta em branco, caso não seja pertinente ou caso não se sinta em condições de se posicionar. (Castelo Branco, Nakamura, Jezine, 2017, p. 213).

A escala supracitada sofreu um processo de validação em relação à análise de pertinência e relevância, sendo avaliada por 13 especialistas qualificados (com expertise na temática), considerando-a adequada e coerente, com mediana igual a 5 (nível mais alto da escala), para a obtenção de informações relativas à permanência do estudante em cursos de graduação (Castelo Branco, Nakamura, Jezine, 2017, p. 213). O questionário adaptado encontra-se no Apêndice A.

⁸ Construída, tomando-se como critérios para definição dos itens, os elementos apontados por Zago (2006), Silva Filho et al., (2007), Gisi (2006), Baggi; Lopes (2011), Kira (1998), Braga; Peixoto; Bogutchi (2003), Ronsoni (2014), Zago; Pereira; Paixão (2015), Baggi; Lopes (2011), Oliveira; Silveira (2011).

⁹ Desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1930, as questões construídas a partir da escala Likert apresentam uma afirmação auto descritiva, permitindo que se descubram diferentes níveis de intensidade da opinião a respeito de um mesmo assunto ou tema. Fonte: <<https://www.institutoqualibest.com/blog/dicas/como-usar-a-escala-likert-em-suas-pesquisas/>>.

Dessa forma, esses questionários serão aplicados, através da Base de Dados *Google Forms*, com estudantes do CSBA-JP, após autorização da Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do IFPB Campus João Pessoa (DDE-JP) e submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da UFPB.

Conforme citado anteriormente, este instrumento de coleta de dados será adaptado para o contexto da instituição pesquisada e o objetivo da pesquisa.

1.5.1 Instrumento de Análise de Dados

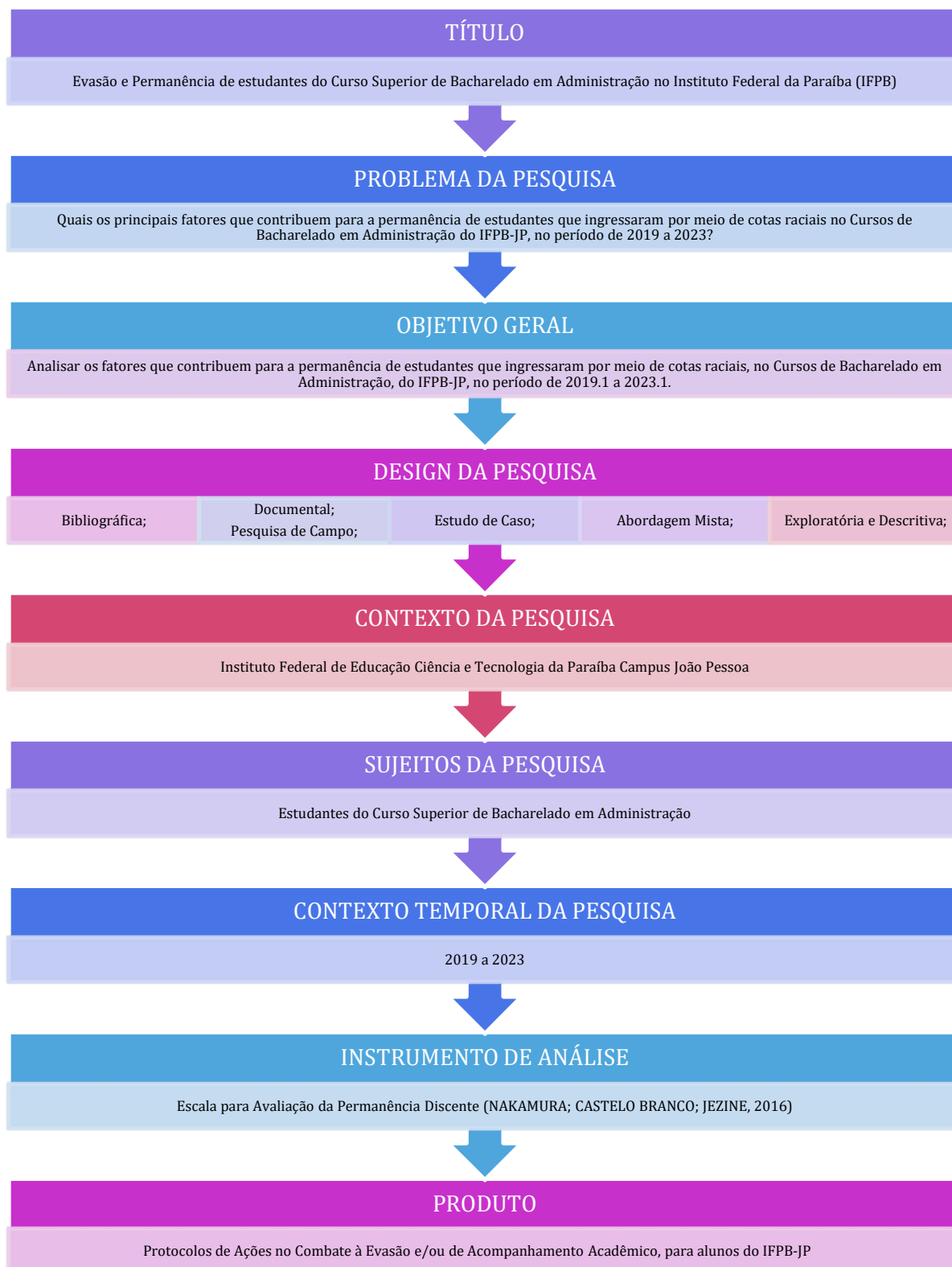
Uma vez que os dados foram coletados, os dados serão tratados e analisados a fim de atender aos objetivos específicos da pesquisa: 1) Levantar dados acadêmicos dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos superiores de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP; 2) Caracterizar o perfil sociodemográfico de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais e dos que permaneceram nos Cursos Superiores de Bacharelado em Administração do IFPB-JP; 3) Identificar quais os principais fatores de permanência/evasão dos estudantes ingressantes por meio de cotas raciais nos cursos superiores de Bacharelado em Administração do IFPB-JP;

Quivy; Campenhoudt (1995, p. 243) definem a sexta etapa da pesquisa, ou seja, a análise das informações, como:

A etapa que faz o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados para apresentá-la de forma a poder comparar os resultados esperados pelas hipóteses. No cenário de uma análise de dados quantitativos, essa etapa compreende três operações. Entretanto, os princípios deste método podem ser transpostos, em grande parte, a outros tipos de métodos.

Para tratamento dos dados coletados, fundamentamos nossa análise no método de Análise de Conteúdo (AC), utilizado frequentemente em pesquisas quantitativas e qualitativas (mista). Bardin (1977) conceitua a AC como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Entretanto, a própria autora não considera este conceito suficiente para definir as particularidades desta técnica. Acrescentando que a intenção “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

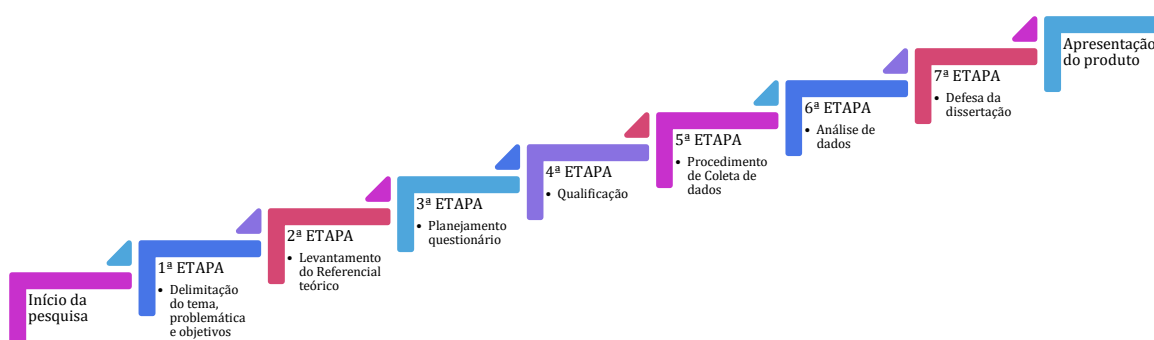
A figura 2 tem como objetivo sintetizar a trajetória da presente pesquisa.

Figura 2: Trajetória da pesquisa

Fonte: Adaptado de Coqueijo (2020)

Os fluxos dos procedimentos da pesquisa são utilizados para alcançar o objetivo inicialmente fixado, mostrando etapa por etapa o que foi planejado durante a investigação, conforme figura 3, a seguir:

Figura 3: Etapas da pesquisa



Fonte: Criação própria (2023)

Na primeira etapa, foi delimitado o tema, a problemática e seus objetivos (geral e específicos), trata-se da construção da trilha metodológica da pesquisa. Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do referencial teórico: Políticas Públicas; Ações afirmativas; cotas raciais; ensino superior; permanência; IFPB.

Na segunda fase, buscamos conhecer os autores mais citados sobre cada categoria temática e realizamos um levantamento bibliográfico em quatro fontes: Banco de dados e Dissertações da CAPES; repositório da UFPB; repositório do PPGAES e repositório do IFPB, além de levantamento documental dentro da PNP e do IFPB.

Na terceira etapa, foi realizado um planejamento para aplicação dos questionários. Na quarta etapa, foi realizada a qualificação e, assim, partimos para a quinta etapa, onde foram aplicados os questionários aos estudantes do CSBA-JP, realizando-se a coleta de dados. Na sexta etapa, foi realizada a análise dos dados à luz dos autores estudados na segunda fase, quando também foram escritas as considerações finais e, por fim, entregamos a proposta de produto.

2. EVASÃO, PERMANÊNCIA E COTAS RACIAIS: DISCUTINDO A DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL

O que é muito difícil é você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos [...]
(SUASSUNA, 2007)

Este capítulo tem como objetivo abordar o cenário contextual da evasão, permanência, desigualdade sócio-racial, Políticas Públicas direcionadas à educação superior, ações afirmativas, lei nº 12.711/2012, denominada Lei de Cotas finalizando com a contextualização no IFPB.

O acesso às universidades públicas constitui uma etapa significativa no processo de formação de estudantes, contudo, isso não significa que este estudante conclua o curso. São inúmeros os desafios para quem deseja concluir a vida acadêmica, principalmente quando se trata de estudantes de classe média e baixa, pessoas menos abastadas, e por isso, a sociedade, as universidades e governos devem desenvolver estratégias de combate à evasão.

O tema da evasão e permanência consiste em uma problemática que afeta todos os níveis de ensino, carregando consigo fatores multicausais. A Educação tem um caráter libertador e não há dúvida que educação de boa qualidade e o cumprimento dos estudos pode mudar a vida de uma sociedade. No Brasil, a educação é reconhecida como um direito fundamental, exposto no Art 6º da CF. No art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é tratada como: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ao definir os princípios e fins da educação nacional, expõe, no art. 2º, a importância da educação na formação humana: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Além do seu papel na qualificação profissional, há um consenso social de que a educação exerce papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade, transformando-a,

através da intelectualização e politização dos sujeitos. O educador Paulo Freire reforçava que a educação possibilita uma nova interpretação do mundo fazendo do educando protagonista em seu processo de transformação. E essa mudança ocorre através do tripé: acesso, permanência e conclusão ou sucesso dos estudos.

No contexto do ensino superior, para Castelo Branco e Nakamura (2013), ações governamentais pós-LDB (Brasil, 1996) ampliaram o acesso ao ensino superior, para as camadas populacionais de baixa renda, antes excluídas do sistema educacional formal, desde à educação básica até o topo da pirâmide educacional, na educação superior.

Em dados apresentados pela “Revista do Ensino Superior” (2019), vê-se que apenas 18% dos brasileiros entre 25 e 64 anos cursaram uma graduação, taxa semelhante ao México, mas bem abaixo de outros países da América Latina: na Argentina, o índice é de 36%; no Chile, de 25%; na Colômbia, de 23%. Considerando somente os adultos jovens (25 a 34 anos), a taxa é de 21%.

Para o desenvolvimento de um país, a educação deve ser vista como parte de políticas públicas, sendo necessária a elevação da quantidade de recursos públicos destinados a ela.

No Brasil, a partir de 2005, houve uma expansão das universidades públicas, entretanto também nesse período houve uma expansão de políticas mercantilistas do ensino superior que fortaleceram o setor privado.

[..] no Ensino Superior público, a rede federal totalizava 504.797 matrículas em 2001; em 2010, atingiu 938.656 (crescimento de 85,9%); nas IES estaduais, o quantitativo de matriculados na década em questão passou de 360.537 para 601.112 (expansão de 66,7%); na rede municipal, o aumento foi mais tímido (30,6%); das 79.250 matrículas informadas em 2001, chegou a 103.530 em 2010 (Barros, 2015, p. 363).

Entre 2010 e 2020 - a matrícula na educação superior aumentou 35,5%: a média de crescimento do número de matrículas é de 2,8% a.a.; em relação a 2019, a variação positiva é de 0,9%.

De acordo no Censo da Educação Superior, no ano de 2020, havia 2.457 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 304 IES públicas e 2.153 IES privadas, no Brasil, o que corresponde a 87,6%. Há ainda informações sobre os cursos de graduação que atingem um total de 41.953 cursos.

Ainda sobre 2020, houve 19,6 milhões oportunidades de ingresso; dessas, 18,7 milhões (95,6%) foram vagas ofertadas por instituições privadas. Entretanto, grande parte da população brasileira não tem condições de ingressar no ensino superior, mesmo que este seja gratuito, apesar de ser perceptível um crescimento das vagas para o ensino público, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais.

Na Paraíba, no período letivo 2022.2, as universidades públicas ofereceram 3.728 vagas disponibilizadas a instituição com o mais oportunidades é a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com 1.535 vagas, universidade Estadual da Paraíba (UEPB), são 1.449 oportunidades, e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são ofertadas 744 vagas

Outras duas instituições públicas de ensino superior da Paraíba estão oferecendo oportunidades. O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) não fez adesão ao Sisu 2023.2, mas este ofertou 1.500 vagas. Nesse sentido, na Paraíba foram ofertadas 5.228 vagas em instituições públicas, reforçando que, 50% dessas vagas são distribuídas conforme Lei nº 12.711/2012.

A ampliação de vagas no ensino superior no Brasil e, conseqüentemente, na Paraíba, permitiu maior acesso aos cursos de graduação, principalmente, a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

[...] o acesso sem garantia de permanência e formação de qualidade se configura como sinônimo de inclusão? Ou dito de outra maneira, o simples acesso à educação superior seria garantia de ampliação de capital cultural, social e simbólico, necessários à mudança de padrão social e econômico dessas camadas sociais? O acesso, sem condições de permanência, não se constituiria em mais um engodo, uma vez que as políticas de acesso à educação superior, em sua materialização, não se configuram em sinônimo de permanência no sistema. Relatos e queixas de professores, alunos e servidores apresentam uma evasão/abandono gigantesca nos últimos anos na educação superior, sobretudo pública, sem que haja qualquer medida de acompanhamento ou avaliação, com intenção de garantir a qualidade de formação dessa grande massa de alunos que teve ampliado o seu acesso, mas que não tem condições financeiras, sociais e culturais de se manter no sistema [...] (Castelo Branco; Jezine; Nakamura, 2016, p. 259-260).

Nesse sentido, é fundamental não apenas garantir o acesso dos estudantes aos cursos de graduação, mas também oferecer mecanismos que promovam a sua permanência nas instituições de ensino superior. Ações como programas de apoio acadêmico, suporte psicossocial, bolsas de estudo, tutorias e orientação vocacional podem contribuir para que os estudantes superem desafios e dificuldades, favorecendo a continuidade e conclusão de seus estudos universitários. Essas medidas visam não somente a democratização do acesso à educação superior, mas também a promoção de uma formação qualificada e inclusiva.

2.1 Evasão e as definições deste fenômeno dentro do contexto brasileiro

A evasão é definida como a saída do estudante sem completar o ciclo formativo. Para Souza (1999, p. 48): “a evasão representa a saída do aluno do curso matriculado antes de concluí-lo.” De acordo com Baggi (2010, p. 2), essa problemática trouxe preocupações importantes para as instituições de ensino em geral, públicas ou privadas, uma vez que a saída

de alunos do sistema provoca graves consequências de ordem social, acadêmica e econômica: “O abandono do aluno sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País)” (Lobo, 2012, p. 1).

Em dados da Revista Ensino Superior (online), no ano de 2019, no Brasil, apenas 33% dos universitários concluem a graduação no tempo esperado (quatro ou cinco anos, dependendo do curso). Em concordância com a revista supracitada, o Mapa do Ensino Superior (edição 2011), a evasão, na rede pública, era de 18,4%. De cem estudantes que ingressam o ensino superior na rede pública, dezoito evadem - cancelam a matrícula, pedem transferência ou simplesmente abandonam o curso.

A evasão é um processo complexo e estrutural, que afeta todos os sistemas educacionais, sobretudo o brasileiro. Entretanto, “[...] são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas” (Baggi, 2010, p. 2).

Na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2020), no ano de 2020, 10,8% dos estudantes abandonaram, desligaram ou cancelaram a matrícula no curso superior, o que corresponde a, aproximadamente, 32.336 estudantes.

De acordo com Biazus (2004), no período de 1992 a 1994, houve uma intensificação dos estudos sobre a evasão escolar universitária, através do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com a mudança de governo, em 1995, o PAIUB perdeu força e o tema evasão passou a não receber a mesma atenção do Ministério da Educação, contribuindo para uma diminuição de interesses em pesquisas sobre o fenômeno.

Apesar disso, no ano de 1996, a ANDIFES constituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. O estudo contava com o apoio das Universidades, com 61 Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, federais e estaduais, o que representa 77,2% do universo da educação superior pública do país, naquele período. O estudo, embora não obtendo um caráter inteiramente conclusivo, fez avanços no que se refere a prováveis fatores que contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação.

De acordo com esse estudo, existiam três tipos de fatores: os individuais do estudante, internos à instituição e externos à instituição:

- I. Fatores referentes a características individuais do estudante: a) relativos à habilidades de estudo; b) relacionados à personalidade; c) decorrentes da formação

escolar anterior; d) vinculados à escolha precoce da profissão; e) relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; f) decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; g) decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; h) decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; i) decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; j) decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular;

II. Fatores internos às instituições: a) peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; b) rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; c) relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; d) relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; e) vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; f) decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; g) decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; h) inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

III. Fatores externos às instituições: a) relativos ao mercado de trabalho; b) relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; c) afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; d) vinculados a conjunturas econômicas específicas; e) relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas; f) vinculados a dificuldades financeiras do estudante; g) relacionados às dificuldades de atualizar-se a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; h) relacionados a ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996).

Nesse sentido, é ponto pacífico entre os estudiosos sobre o tema evasão que elemento algum pode ser considerado isoladamente; diversos fatores devem ser analisados em conjunto.

O crescimento dos índices de evasão no ensino superior é tão preocupante que, em 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) fixou o objetivo de diminuir a taxa de evasão de alunos do ensino superior.

Embora o fenômeno da evasão escolar universitária sempre tenha preocupado a comunidade acadêmica, no entendimento de Cunha (2001), nas universidades brasileiras, a temática evasão não foi estudada com rigor analítico. Há lacunas em torno do que a caracteriza e a define. Não há um consenso mínimo sobre como compreender ou mensurar a evasão no ensino superior, por meio de uma metodologia que permita delimitar com precisão os seus índices, chegando a uma indefinição no que se refere às causas da evasão.

O autor José Bueno (1993) caracteriza a evasão como uma postura ativa do estudante:

A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante (*ibid.*, p. 13).

Dilvo Ristoff (1995) faz uma distinção entre o fenômeno evasão e o conceito de mobilidade, definindo a evasão como o abandono total do estudo e excluindo a transferência para outro curso deste conceito. Ou seja:

Ristoff (1995) parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso -nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição -mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (Lima; Zago, 2018, p. 368)

Nesse sentido, a evasão do ensino superior deve ser definida com clareza para que possamos compreender que tipo de evasão está em discussão: a evasão do curso, a evasão da IES e a evasão do sistema.

A evasão do curso “é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES, muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários.” (Lobo, 2012, p. 8). Isto é, embora o estudante interrompa o ciclo de estudos dentro do curso, este permanece dentro da instituição sendo transferido apenas de curso.

Já a evasão da instituição de ensino, conforme apresenta Lobo (*ibid.*, p. 11), ocorre quando o estudante deixa a IES. Entretanto, esse estudante não deixa o Sistema de Ensino Superior (ou seja, muda apenas de instituição).

Por fim, a evasão do sistema “é aquela em que o aluno deixa de estudar e abandona o sistema de ensino, ou seja, não se encontra mais estudando em nenhuma IES, de qualquer tipo dentro do sistema estudado” (Silva e Filho, 2007, p. 642).

A Evasão do Sistema é exatamente aquela que exige políticas públicas, que vão além das questões institucionais, acadêmicas ou até das individuais, uma vez que a Evasão é considerada um dos mais sérios problemas de um sistema educacional de qualquer nível, em qualquer lugar do mundo, que faz com que todos percam: além dos próprios alunos evadidos, os professores, as IES e todos os que nelas trabalham, quem os financia e a sociedade como um todo, pois compromete o desenvolvimento de um país! (Lobo, *op. cit.*, p. 13).

Lobo (*ibid.*) apresenta como causas para a evasão do sistema: 1) a baixa qualidade da educação básica brasileira; 2) a baixa eficiência e o diploma do Ensino Médio; 3) a limitação das políticas de financiamento ao estudante; 4) a escolha precoce da especialidade profissional; 5) a dificuldade de mobilidade estudantil; 6) a rigidez do arcabouço legal e das exigências para autorização / reconhecimento de cursos; 7) a falta de pressão para combater a evasão; 8) a legislação sobre a inadimplência no Brasil; 9) a enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real. A autora acrescenta que ainda existem outras causas para este tipo evasão. A evasão do aluno:

[...] evasão do Aluno gera a Evasão do Curso, da IES, ou do Sistema e só é possível medi-la com precisão por meio do acompanhamento da coorte, isto é, do acompanhamento da evolução da situação individualizada de cada estudante. [...] É essa Evasão que tem sido motivo de estudos por várias áreas do conhecimento e sobre a qual os gestores universitários deveriam buscar mais informações e dados, como se faz em qualquer atividade científica quando se quer resolver ou até entender um problema (*id.*, p. 15).

A Plataforma Nilo Peçanha não diferencia os tipos de evasão.

São muitos os prejuízos da evasão e atingem a todos os envolvidos, gerando perdas econômicas, acadêmicas e sociais. Para as Universidades: “[...] no setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (Silva Filho, 2007, p. 642).

A evasão pode causar ainda “a extinção de cursos, a falta de reconhecimento, a redução do quantitativo de formandos em comparação com o número de ingressantes, a ausência de qualificação de jovens para a educação técnica profissional” (Silva; Pereira, 2020, p. 64).

Para o estudante, quando ele não completa o ciclo educacional, há perdas de recursos financeiros pessoais (ou da família), investidos diretamente no processo, como mensalidade, alimentação, transporte, material etc. E perdas indiretas, como o investimento, por exemplo, no tempo destinado àquela atividade, a possibilidade de aumento salarial ou melhor empregabilidade, considerando o diploma como facilitador de acesso aos cenários de maior reconhecimento social. Psicologicamente, a evasão pode ser associada ao fracasso, causando danos à autoestima, frustração e perda de motivação.

Para a sociedade, há perdas coletivas, pois o estudante, quando abandona o curso, é uma pessoa a menos com formação completa que pode contribuir para o crescimento, desenvolvimento e melhoria desta sociedade. Em outras palavras, a evasão causa uma perda generalizada.

É preciso antecipar-se ao problema verificando e acompanhando os estudantes através de frequência em sala de aula, notas e incentivos como bolsa permanência, por exemplo, que possam servir de apoio ou solução para problemas financeiros, além de ações que possam orientar o estudante na hora de escolher o curso. Todavia, segundo Baggi; Lopes (2011, p 356),

[...] uma questão importante apresentada por Silva Filho e outros (2007) é o fato de se minimizar, frequentemente, as razões da evasão, apontando, em geral, para a falta de recursos financeiros do aluno como a principal causa para a interrupção de seus estudos. É importante que se enfatize também a compreensão das questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso.

Para Dore (2014, p. 12), “o problema do abandono deve ser visto sob uma perspectiva humana de enfrentamento, especialmente no que diz respeito à interação entre alunos e professores.” O ensino é pautado pela interação, diálogo e mediação do docente/estudante, entretanto, ao responsabilizar o professor ou o aluno por este problema é ter uma visão microscópica desta realidade, isentar a instituição ensino e o sistema educacional, reforçando que não há um único e exclusivo determinante para este problema e sim múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais. Há fatores como dificuldade e desvalorização da futura profissão escolhida (baixo prestígio social e profissional), nota baixa ao ingressar o curso.

Nas ações de políticas públicas do IFPB, constantes no PDI quinquênio 2020-2024 “c. Promoção de políticas inclusivas de combate à evasão, que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes” (Brasil, 2020).

A evasão refere-se à interrupção (abandono, escapar, sumir, fugir, romper, abandono) dos estudos por parte dos estudantes antes de concluírem seus cursos. É um fenômeno complexo e com inúmeras facetas, devendo ser estudado profundamente, entretanto, devemos destacar que, pode variar de acordo com a região, a instituição, o público-alvo e etc.

A evasão no ensino superior, especificamente no contexto da rede federal, é uma questão relevante que merece atenção. Existem diversos fatores que podem contribuir para a evasão no ensino superior, incluindo fatores financeiros, sociais, acadêmicos e pessoais.

No caso da rede federal de ensino alguns desafios específicos podem influenciar a evasão, como falta de condições socioeconômicas dos estudantes que os mantenha nos estudos, a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a falta de apoio psicossocial e a dificuldade de adaptação ao ambiente acadêmico.

Para combater a evasão no ensino superior, as instituições da rede federal têm implementado diferentes estratégias. Essas estratégias incluem a criação de programas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, auxílio alimentação e moradia, bem como a oferta de suporte acadêmico, como tutorias, orientação vocacional e apoio psicológico.

Além disso, é fundamental promover a melhoria da qualidade do ensino, a partir da capacitação dos docentes, da revisão de currículos e da oferta de atividades extracurriculares que estimulem a participação dos estudantes.

É importante ressaltar que a evasão no ensino superior é um desafio complexo, que requer uma abordagem multidimensional e uma articulação efetiva entre as instituições de ensino, os governos e outros atores envolvidos. O objetivo final é garantir que os estudantes

tenham condições adequadas para concluir seus cursos e obter uma formação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o avanço social do país.

A melhoria na qualidade do ensino superior passa pela compreensão do fenômeno evasão para que se possam desenvolver estratégias de combate. Reforçando que não se trata de um fenômeno isolado. Sendo este um tema que merece ser tratada com cuidado e atenção, necessitando ser debatida em toda instituição, principalmente, nos institutos federais, considerando que, embora possuam mais de cem anos de existência como todo, os IFs possuem apenas 15 anos. É preciso, mais do que, pensar em estratégias de ingresso faz-se necessário trabalhar ações que permanência, visando à qualidade do ensino e a inclusão.

2.2 A permanência como um ato de resistência e transformação

Ao consideramos a evasão como o “não permanecer” encontramos a outra face desta moeda a permanência – continuidade, duração, estabilidade, conservação, sobrevivência, sustentação, resistência, persistência... A persistência refere-se a permanecer, está ligada a resistência (não só na rima fraca), mas ao fato de que persiste quem resiste ao tempo e as forças contrárias, persiste quem luta e quem transforma a realidade flores que persistem florescem e dão frutos, elas conseguem se transformar com o tempo.

Santos (2009), ao dissertar sobre a permanência num trecho quase poético dentro de uma dissertação, afirma:

[...] permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiência e as transformações de todos e de cada um (*ibid.*, p. 68).

A permanência está ligada ao ato de durar no tempo, existir e resistir. Dessa forma, dentro da resistência há a possibilidade de resiliência, de se transformar, construir saberes, trocar experiências na relação com a diversidade.

Se o “não permanecer” está inserido numa esfera de fracasso ou perda (premissas que necessitam um novo olhar) a permanência encontra-se envolvida no sentido de conquista/vitória. O “não permanecer” é preocupante pois envolve a desistência e as faltas de condições materiais para permanecer, já o permanecer é visto numa esfera positiva, pois, só há possibilidade de conclusão se o estudante permanecer.

A permanência deve ser percebida como uma problemática que ultrapassa as questões estruturais, envolvendo uma série outros fatores que devem ser compreendidos com um olhar no cotidiano universitário. Dentro da educação universitária, deve estar atrelada a um

significado maior do que a dimensão tempo e sim a ideia de conclusão/sucesso, com aquisição de conhecimento e empoderamento, pois não faz sentido compreendermos a categoria permanência com a ideia de apenas existir dentro da universidade durante os anos, “[...] entendendo a permanência como a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós-graduação [...]” (*ibid.*, p. 77).

Historicamente, a educação superior brasileira sempre foi considerada de elite, revelando um cenário de desigualdade. As vagas nas universidades públicas eram ocupadas por estudantes de classe sociais mais favorecidas com maior capital cultural e econômico. Entretanto, a partir do ano de 2003 o governo federal começou a uma série de políticas públicas que pudessem atender aos estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas, visando principalmente o acesso.

A ampliação do acesso à educação superior evidenciou o desafio de implementar políticas públicas de apoio à permanência. De acordo com Nunes; Veloso (2016, p. 3):

Compreendendo que só expandir o número de instituições e vagas não garante o êxito escolar orientado para a conclusão do curso, as instituições enfatizam a questão da permanência como aquela que garante a efetivação dos estudos pela promoção do apoio estudantil, com qualidade no ensino e elementos que constituem uma ambiência apropriada para o êxito do aluno em seu percurso acadêmico até a integralização do curso.

A partir do ano de 2010, surgem políticas públicas que buscavam democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, dando apoio financeiro, a fim de minimizar as desigualdades sociais, por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

O principal objetivo destas políticas públicas é dá suporte material ao estudante em vulnerabilidade financeira no intuito de fazê-lo permanecer na academia e tentando mudar sua realidade social. A assistência estudantil é vital para a permanência deste estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sendo é importante o conhecimento e acompanhamento da situação financeira e o acompanhamento da realidade social dos estudantes. Pois estudantes oriundos das classes populares muitas vezes tendem a escolher entre trabalhar e estudar.

Nesse sentido, é importante que dentro da instituição de ensino haja profissionais como assistentes sociais, por exemplo, que possam fazer um trabalho de conhecimento da realidade do estudante fora da sala de aula. Entretanto, autores afirmam que a permanência acadêmica não é um problema simples e pode estar atrelado a fatores que antecedem o ingresso sendo

próprios do percurso acadêmico, dessa forma, não pode ser solucionado apenas o com apoio financeiro. Nesse sentido, Silva e Nogueira (2015, p 45-46) afirmam que:

Sumariamente, é possível afirmar que os “antecedentes” dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o “percurso acadêmico” remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as “projeções” representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento.

O “antecedente” supracitado trata-se de mais do que dinheiro e propriedade, refere-se a um conhecimento considerado útil e legítimo pela sociedade o que as autoras chamam de “percurso acadêmico”. Seria a bagagem cultural, vivência, leituras etc., seria também condição necessária para a permanência escolar.

Para Santos (2009), a permanência do estudante na universidade pode ser compreendida sob duas dimensões: material e simbólica. A permanência material refere-se a condições reais de frequentar e concluir o curso. Encontram-se incluídos, nesta dimensão, recursos financeiros para custear transporte, alimentação, materiais didáticos etc.

No tocante à permanência simbólica, esta se refere ao poder do símbolo, à presença de pessoas que antes não estavam inseridas dentro de um meio e agora fazem parte dele; ao poder estar presentes, ocupando um local que historicamente seriam excluídos.

Na busca de condições da permanência material na Universidade o estudante abrir mão da vivência universitária plena, para trabalhar e essa escolha pode afetar a permanência simbólica, já que o trabalho pode repercutir na vivência plena.

Por conseguinte, surgindo numa mesma instituição de ensino realidades distintas (mas não únicas): estudantes de famílias abastadas, para os quais a universidade é mais uma etapa esperada e provável na sua realidade; e estudantes que ingressaram através de cota raciais, egresso de escola pública que, em muitos casos, são os primeiros de sua família, às vezes de sua comunidade, a receberem o diploma de formação superior. Sua permanência representa um símbolo de resistência individual e coletivo, um símbolo da luta de seus antepassados.

Posto um desafio às universidades públicas, principalmente o de expandir e compreender seu público tão heterogêneo, possibilitando além do acesso à permanência, a conclusão de muitos. O acesso aos altos níveis de escolaridade (graduação e pós-graduação) permite a este grupo étnico-racial a quebrar com as correntes da estagnação e a ocupação de lugares outrora (nem sequer!) sonhados.

A permanência do estudante na Educação Superior é comumente associada às políticas públicas, principalmente na forma de assistência estudantil, evidenciando a preocupação com

o estudante de baixa renda. Entretanto, a permanência não pode ser percebida de uma forma simples e linear, são inúmeros os fatores que fazem com que o estudante conclua seus estudos desde condições financeiras, afetuosas, como a própria estrutura física e laboral, possibilidade de ascensão social, sentimento de pertencimento etc.

2.3 Desigualdade social e racial no Brasil

Considerando o tema desta pesquisa daremos enfoque à desigualdade social e racial. A sociedade brasileira é lastreada nas desigualdades sócio racial: somos a herança escravocrata e colonial.

Na atualidade, perpetuam em nossa sociedade práticas de discriminação racial, expressas por ofensas racistas por parte dos que pensam serem superiores, pelas condições financeiras ou por ser da cor branca.

É importante reconhecer que o racismo não está restrito apenas a indivíduos que se consideram superiores por sua condição financeira ou cor de pele branca. O racismo é um sistema de opressão que afeta pessoas de todas as raças e origens étnicas, embora de maneiras diferentes. Ele é enraizado em estruturas sociais, culturais e históricas que perpetuam a desigualdade racial.

A superação dessas práticas de discriminação requer um esforço coletivo para promover a conscientização, a educação e o diálogo sobre a importância da igualdade racial e do respeito à diversidade. É necessário combater o racismo em todas as suas formas, tanto nas interações individuais quanto nas instituições e na sociedade como um todo.

Isso envolve a implementação de leis e políticas que punam o racismo e promovam a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua cor de pele. Além disso, é fundamental promover a valorização da diversidade racial e étnica, construindo uma cultura de respeito, empatia e solidariedade.

A conscientização e a educação são ferramentas poderosas para combater o racismo. É importante promover espaços de diálogo e reflexão, incentivando a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. A participação ativa de todos, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica, é essencial para construir uma sociedade mais justa, igualitária e livre de discriminação racial.

Estas desigualdades não podem ser rompidas através de um processo tradicional de inclusão social, como a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação. Esse debate vai de encontro com as políticas de destituição de direitos, desencadeadas pelos

governos neoliberais nos anos 1990. As políticas neoliberais agravaram o tradicional panorama de exclusão social presente no Brasil.

As ações afirmativas que se referem a políticas públicas voltadas a reverter tendências históricas que conferem às minorias posições de desvantagem especificamente nas áreas de educação e emprego, cujo principal objetivo é a tentativa de garantia de igualdade de oportunidades individuais, ganharam grande importância e centralidade no início dos anos 2000, quando entrou em pauta a agenda governamental de Reformas Universitárias e, em paralelo, ações que buscavam a diminuição da desigualdade de acesso à educação superior.

Dentre estas ações, destacam-se: Políticas de Assistência Estudantil, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), além da Lei nº 12.711/2012, denominada “Lei de Cotas” que abordaremos com mais aprofundamento ao longo do texto.

A desigualdade racial no Brasil é resultante de relações particulares entre a formação social e as contradições relativas ao binômio capital-trabalho.

O Brasil é um país marcado por desigualdades: sociais, econômicas, regionais, etárias e educacionais. Transversalmente a estas, permeando e potencializando os seus mecanismos de exclusão, estão as desigualdades de gênero e de raça. A pregnância do legado cultural escravocrata e patriarcal é, ainda, de tal forma profunda que, persistentemente, homens e mulheres, brancos e negros continuam a ser tratados desigualmente. Um e outro grupo têm oportunidades desiguais e acesso assimétrico aos serviços públicos, aos postos de trabalho, às instâncias de poder e decisão e às riquezas de nosso país (Pinheiro *et. al.*, 2008, p. 13).

A superação da desigualdade social e racial requer ações efetivas para combater o racismo e promover a inclusão social. Isso envolve políticas públicas e programas que visem reduzir as disparidades, garantindo o acesso igualitário a oportunidades, promovendo a equidade e a justiça social.

A luta contra a desigualdade social e racial é um desafio contínuo, que exige o engajamento de toda a sociedade para criar um ambiente mais igualitário e inclusivo, onde todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem étnica, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e realização. É fundamental reconhecer a gravidade dessa interligação e trabalhar em conjunto, para transformar essa realidade, promovendo ações e intervenções sob a forma de políticas públicas, em nível macro, mas também em nível micro, através de uma educação antirracista, que garanta a formação de sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos, independentemente de sua raça ou origem étnica.

Desde a chegada dos portugueses, a desigualdade social e racial são as marcas do nosso país. Nosso processo de colonização predatório culminou no genocídio dos povos indígenas, na marginalização das culturas sobreviventes, povos negros e seus descendentes. Para Fonseca

(2009), a desigualdade racial entre uma pseudo-elite branca e os escravos negros, indígenas e mestiços era balizada pelo darwinismo social, fantasias de superioridade cultural e religiosa. E perpetuou durante toda nossa história.

Uma análise séria acerca das desigualdades sociais e, principalmente, raciais. É necessário elencar as proibições e restrições históricas sofridas pela população negra e escravizadas dentro do processo educacional brasileiro, especificamente no que no tocante ao acesso.

Desde o ano de 1500, data da invasão portuguesa ao território brasileiro, a história do Brasil foi desenhada através da relação de dominação e hierarquização. O Brasil nasceu da exploração do conhecimento e do trabalho de indígenas, africanos e seus descendentes que gerou toda a riqueza da colônia e do país.

Em 1538 inicia-se o processo de importação de escravizados negros para o que doravante chamaríamos de Brasil. Reafirmando o processo de hierarquização, os europeus (mesmo os mais pobres) encontravam-se no topo, privilégio herdado pelos seus descendentes. Já na base dessa pirâmide social: na condição de humanos escravizados.

Foram retiradas dos africanos escravizados a liberdade, a história, a cultura e a religião, esses povos foram forçados a trabalhar até a exaustão e descartados. A desigualdade é uma herança colonial de povos que têm em comum a realidade de que quanto mais escura a cor da pele menor o status social.

Precisamos reforçar que a escravidão foi legalmente aceita e praticada por cerca de 400 anos no território brasileiro (do século XVI até o século XIX), e se caracterizou principalmente pela exploração da mão de obra de africanos e de seus descendentes na condição de escravos.

E é sintomático percebemos que com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a família real portuguesa foi residir no Palácio de São Cristóvão (hoje o museu Nacional do Rio de Janeiro), um dos melhores palácios do Rio de Janeiro, casa de um rico escravocrata, o palácio pertencia a Elias Antônio Lopes, um traficante de escravos que decidiu ceder o edifício em troca de algumas benesses do príncipe regente. E quando falamos de tráfico de pessoas escravizadas, queremos dizer que o Sr. Elias Antônio Lopes, captura pessoas e matava pessoas, acorrentava-as em porões de navios por semanas e até meses de viagem, separava famílias e as vendiam. E a família real portuguesa aceitou tal doação e não ficou constrangida de quem vinha esta doação, pelo contrário, ceder o palácio para d. João, o comerciante português recebeu títulos de nobreza e conquistou o direito de ganhar uma pensão vitalícia da Coroa.

Nesta época o tráfico de escravizados era legal e permitido por lei, entretanto, não deixa de ser uma coisa grotesca. E o simbolismo desse gesto da família real portuguesa residir na casa de um traficante de escravizados mostra quão próxima era essa relação e porque a escravidão durou tantos anos no Brasil e um pouco da sociedade de hoje.

Quando o Brasil ficou independente de Portugal, em 1822, já havia muitos países, nações Europeias, por exemplo, que já estavam discutindo e aplicando o fim do comércio negreiro ou a abolição.

A legislação é um retrato colorido de sua sociedade, dialogando com seu contexto histórico. Nesse sentido, Thompson no livro “Senhores & caçadores: a origem negra” (1987) as legislações do século existiram para preservação da propriedade privada, inicialmente, as vidas e a liberdade dos proprietários, “O Estado monárquico português e o Império estiveram atentos à elaboração de políticas públicas que explicassem o lugar do africano negro nacional na sociedade brasileira de ontem, configurando o quadro etnorracial que encontramos hoje” (Fonseca, 2009, p. 49).

As leis brasileiras oferecem importantes e significativas informações acerca da visão e evolução de sua sociedade sobre os temas educação, trabalho e propriedade de pessoas negras (escravos e libertos, africanos, pretos livres e mestiço de negros) na jovem sociedade brasileira e não oferecem benefícios à população negra brasileira.

De acordo com professora Surya Barros (2017), a Constituição do Império (1824) determina a gratuidade da instrução primária aos cidadãos daquela sociedade. Como não havia uma definição sobre cidadania, abria-se a discussão acerca da cidadania brasileira no século XIX, considerando que, em 1824, a população habitante naquele Império era de portugueses e seus descendentes, imigrantes de outras regiões (como ingleses, por exemplo) e, principalmente, indígenas, escravos africanos e crioulos (nascidos em terras americanas), libertos (crioulos e africanos) e livre de cor. A cidadania era excludentes aos não cidadãos – escravos e libertos não nascidos em território brasileiro.

No que tange à educação, o texto constitucional dedicou apenas um dispositivo, o inciso XXXII do artigo 179, estabelecendo a gratuidade da instituição primária a todos os cidadãos, dentre os quais, por óbvio, não estavam todos os escravizados. Os ingênuos (pessoas indígenas) e os libertos (nascidos escravos que adquiriram a liberdade pelos meios cabíveis) por sua vez, ao menos formalmente, eram considerados cidadãos, embora fossem reduzidos a meros votantes nas eleições primárias (artigo 91, I e 94 II) (Vaz, 2022, p. 32).

Esta constituição não informava como seriam as condições de acesso ou a proibição da população negra e negros escravizadas a educação primária.

Lembrando que, primeiramente, a Constituição Imperial (1824) remete a uma sociedade escravista, onde muitas vezes, escravizados eram reduzidos a condição de sub-humanos, reduzidos a objeto. Para Vaz (2022) ao silenciar acerca do regime escravocrata, a constituição de 1824, era uma forma de exclusão. Nesse sentido o “a lei é para todos” (grifo de destaque nosso), no seu artigo 139, XIII, não abrangia as/os escravizados(as), já que estes não eram considerados cidadãos ou humanos, sujeito a direitos.

Os negros não eram tratados ou considerados gente, podendo ser resumidos ao papel de força de trabalho.

Ainda sobre a Constituição Política do Império, em 1824, estabelecia que só poderiam se tornar eleitores aqueles que tivessem renda mínima de 200 mil réis e só poderiam ser candidatos a deputados aqueles que tivessem mais de 400 mil réis de renda líquida, reafirmando o histórico de exclusão do povo negro.

A dinâmica de exclusão perdurava dentro desta sociedade. E esta condição fazia com que os escravizados não recebessem nenhuma consideração como seres humanos. Os escravizados, maioria da população da época, não podiam frequentar as escolas.

[...] as diversas legislações constituídas pelo Estado português e brasileiro, entre os séculos XVI e XIX, tiveram como objetivo aprofundar as distinções entre uns e outros, dividindo a sociedade e os grupos humanos em partículas separadas e quase estanques. Daí as políticas, os decretos e as ordenações foram pautadas pela presença ativa e majoritária da população negra – africana e brasileira – que foi protagonista de parte considerável da legislação vigente no período mencionado. No entanto, tal legislação não foi elaborada por ela: ao contrário, as leis visavam alijar os negros política e juridicamente dos benefícios sociais construídos com seu esforço (Fonseca, *op. cit.*, p. 45).

Segundo Fonseca (*ibid.*, p. 57): “em nome do capitalismo industrial, a Inglaterra praticamente obrigou diversos países do mundo a suspender a escravidão”. A Lei Feijó, de 07 de novembro de 1831, em seu preâmbulo, “Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos”, sendo fruto das relações entre Brasil e Inglaterra, ficando conhecida como “lei para inglês ver”¹⁰ pois tinha pouca eficácia no tráfico negreiro. Só em 1850 foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que reitera a proibição e aumenta a pena do tráfico ultramarino de escravos.

Tanto as leis Eusébio de Queiroz quanto a Lei Feijó reforçaram uma separação entre escravizados brasileiros e escravizados africanos. O fim do tráfico de escravos ultramarino não alterou a realidade dos escravos brasileiros: “o fim do tráfico reduz o fluxo ou acaba com a

¹⁰ Essa expressão “para inglês ver” refere-se a algo que é aparente, mas não é válido e não é real. Quando pesquisamos tal expressão descobrimos que sua origem se refere exatamente a esta situação, quando os ingleses pressionaram a corte portuguesa pelo o fim do tráfico negreiro e foram criadas leis que coíbiam aparentemente este tráfico, mas não funcionavam de fato.

entrada de negros africanos no Brasil, no entanto, não tem o mesmo efeito sobre os que aqui já estavam nesta condição de escravizados” (Pereira; Tommaselli, 2018, p. 45). Em síntese:

A preocupação das nossas autoridades não era com o fim do tráfico, mas com a imagem do Brasil diante do mundo desenvolvido e industrializado. A lei não afetou a estrutura econômica do Império, mas, como já mencionamos, aumentou o tráfico interno no país (Fonseca, *op. cit.*, p. 58).

As leis que proibiram os tráficos internacionais de escravos antecederam as leis abolicionistas, e representavam uma tentativa de embranquecimento da população brasileira, pois reduziam o fluxo de pessoas negras no país.

Em 1850, 14 dias antes da Lei Eusébio de Queirós, houve a promulgação da Lei de Terras, a qual concedeu “Terras Devolutas do Império a imigrantes”, onde esses imigrantes referem-se a brancos europeus, pois os Africanos que chegaram ao Brasil, por força da Lei Feijó, embora fossem considerados imigrantes nos termos desta lei, não recebiam tal benefício, sendo constrangidos a quatorze anos de trabalho para o Estado como pagamento por sua libertação do cativo. Portanto, “[...] a população negra, que adquire paulatinamente a liberdade – mediante fuga ou pressões internas e externas – continuou sem possibilidade de ter seu chão.” (*ibid.*, p. 59).

Vinte anos depois, no ano de 1870, enquanto a escravidão já havia acabado na maior parte dos países do ocidente, o Brasil começou a adotar medidas de liberdade gradual dos escravos. A partir dessa data, surgem as leis abolicionistas – Lei do Ventre Livre, Lei do Sexagenário e, por fim, a Lei Áurea.

Em, 1871, a Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, conhecida popularmente como Lei do Ventre Livre, estabelecia que as mulheres escravizadas dariam à luz apenas bebês livres, no seu preâmbulo declarava: “declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos [...]” (Brasil, 1871).

Para Fonseca (*op. cit.*), tal lei teve como consequência o abandono de crianças negras. Posteriormente, em 1885, a Lei dos Sexagenários tratava da libertação dos escravos maiores de sessenta anos: “essa lei não teve qualquer efeito significativo na história da escravidão no Brasil – poucos eram os negros submetidos à condição de escravizados que atingiam tal idade – mas ainda assim enfrentou grande resistência dos latifundiários cariocas” (*ibid.*, p. 60).

Como consequência direta, houve o aumento de sexagenários em situação de rua e crianças em situação de abandono. Em suma, essas leis estão diretamente relacionadas ao

processo de abandono daqueles sem capacidade produtiva, idosos e crianças foram largados à margem da sociedade imperial.

Chama a atenção, que há primeiramente a libertação dos “improdutivos” – recém-nascidos e maiores de sessenta anos, para que, finalmente, três anos depois, a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, em seu preâmbulo “declara extinta a escravidão no Brasil”¹¹.

Infelizmente, a Lei Áurea não expressou na realidade a liberação dos negros escravizados, pois muito deles já se encontravam em liberdade por sua conta e risco, sobretudo na luta que empreenderam durante séculos de escravidão no Brasil. Ela atingiu apenas 5,6% de escravizados no período imperial (Chiavenato, 1986 *apud* Fonseca, 2009, p. 64).

Esse número tão baixo refere-se à priori ao conjunto das leis anteriores e, segundo, à Guerra do Paraguai (1864-1870), que tinha exércitos compostos por negros escravizados e foi responsável pela queda demográfica de 40% do total da população negra. Quando começou esta guerra, o Brasil tinha 2,5 milhões de escravos, quando a guerra finalizou não havia mais de 1,5 milhões. Os escravizados foram transformados em “bucha de canhão¹²”, segundo Chiavenato (1986, p. 11, *apud* Fonseca, 2009, p. 40), fazendo valer o ditado popular e conservador “negro bom é negro morto”.

Os outrora escravizados, agora livres, entregues ao mundo sem nenhuma assistência.

Além de não terem recebidos qualquer benefício social por parte do Estado naquele momento, os negros ainda foram obrigados a lidar com o racismo, com a discriminação e com a marginalização social impostos pelo Estado Republicano e pela sociedade civil da época. Isso os condenou a viver na exclusão, fato que repercute até os dias de hoje (Fonseca, 2009, p. 41).

Há autores que citam a abolição como um assassinato coletivo da raça negra, sendo excluído do processo qualquer caráter de humanidade, de solidariedade ou de justiça social e isentando de responsabilidades os senhores, o Estado e a igreja. Corrobora este pensamento Fonseca (2009, *apud* Skidmore, 1976, p. 83), quando afirma: “desde a Abolição, os pretos tinham ficado expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter. Agora, espalhados pelos distritos de população rala [...] tendem a desaparecer do nosso território”. Para Dias (2014), deputado liberal alagoano Tavares Barros, a abolição não se tratava de um ato humanitário, consistia em afastar o negro e o perigo da miscigenação trazida ao Brasil.

A partir desse marco temporal (13 de maio de 1888), os outrora escravizados, brasileiros negros, alforriados e livres, seus dependentes e seus descendentes foram obrigados a buscar

¹¹ O Brasil foi o último país independente do Ocidente a eliminar oficialmente a escravidão.

¹² Pessoa (ou grupo) que é responsabilizada sozinha por alguma situação na qual houve o envolvimento ou participação de mais pessoas, estas geralmente com algum tipo de ascendência hierárquica ou funcional

meios de sobrevivência da forma que pudessem, sendo reduzidos cidadãos de segunda classe, sem direito a uma retratação ou proposta para garantir sua subsistência; afinal, a libertação sem garantia de sobrevivência deixaria a população na miséria e em situação de miserabilidade.

Esta condição de pobreza obrigava esta população a seguir o capital por toda parte, recebendo um pouco aqui e um pouco ali, em condições de subsistência, fadado a trabalhar por um prato de comida, uma roupa velha ou um pouco de sombra, mendigando água e centavos, tornando-a invisível na sociedade. Repetiriam a história de desigualdade social e miserabilidade de seus pais e avós – gerando novos escravos (agora do capital), obrigados a vender sua força de trabalho como mercadoria e inseridos na corrida social já como perdedores, ainda no ponto de partida – lutando por igualdade de condições.

Mas como concorrer com uma injustiça histórica e de berço, onde a regra principal é a reprodução de privilégios visíveis e invisíveis herdados desde o Brasil colônia?

Aqui, vale destacar que não queremos dizer que a alforria de nada serviu, contudo, houve ausência de políticas públicas de amparo aos antigos escravizados. Em oposição, foram criadas políticas excludentes. E mesmo que digamos: “isso é coisa do passado”, mas a história tem que ser contada, atualizada, revista o tempo todo, considerando que, no decorrer da história, nunca houve uma reparação civil.

Importante também pontuarmos que, na segunda metade do século XIX e a década de 1930, a sociedade brasileira foi fortemente influenciada por teorias racistas importadas da Europa. O Brasil passa por um processo de tentativa de embranquecimento, onde objetivo era que em 100 anos não houvesse mais pardos dentro de nossa sociedade, incentivado por intelectuais da época.

Anteriormente à Constituição de 1988, o Brasil reproduzia uma ideia de cultura eurocêntrica (branca, heterossexual, masculina e cristã), de acordo com Mendes (2017, p. 3), “no final de um ciclo autoritário, estabelecendo o macro ordenamento para as instituições, o regime político e as políticas públicas”.

A redemocratização brasileira é um processo recente e pauta nesta constituição preocupação de aferir o direito à igualdade e a liberdade aos indivíduos independente de cor, sexo e a influir nas oportunidades à inclusão no mundo de trabalho, na progressão ou melhoria dentro da carreira escolhida, no próprio desempenho escolar, no acesso à educação superior e na participação na vida política. O objetivo era diminuir as desigualdades históricas.

Na Constituição de 1988, que é pautada em parâmetros de equidade e direitos sociais universais, começam a surgir as primeiras políticas de reconhecimento cultural de alguns grupos historicamente segregados e começam a debater conceitos de diversidade cultural e

multiculturalismo. Foram consolidadas conquistas, ampliaram-se os direitos nos campos da Educação, da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança etc. (artigos 6 a 11, do Capítulo II, do Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais).

A Constituição Federal de 1988 adotou medidas concretas na luta antirracista e em prol da população negra ao assegurar liberdade de culto religioso, tornar imprescritível e inafiançável o crime de racismo e criar instrumentos jurídicos que resultam na possibilidade do reconhecimento de comunidades e territórios quilombolas. Estas conquistas deram impulso às demandas do movimento social em prol da população negra (Vieira, 2016, p. 16).

Além disso, outros ganhos, como a atualização legal feita com a criminalização do racismo, foram garantidos pela Constituição de 1988 e regulamentados pela Lei nº 7.716, de 1989 e “enquanto marco simbólico principais foram a criação da Fundação Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi, como herói nacional, em 1995” (Mendes, 2017, p. 24).

Acerca das relações de raça e ensino superior. No início dos anos 2000, a relação entre brancos e negros no ensino superior era de quatro brancos para um negro na graduação.

É importante refletir que, após o período de escravidão, no período de generalização do trabalho livre, ocorreu uma “política de embranquecimento” da população brasileira: “A república velha (1889 - 1930) manteve todo o ranço escravista e racista do período anterior, não enxergavam no então cidadão negro um potencial trabalhador que pudesse contribuir com o desenvolvimento do país” (Fonseca, 2009, p. 75).

Quando europeus foram convidados a virem ao Brasil, muitos refugiados de guerras, com incentivo na busca de melhor qualidade de vida, ocorria, concomitante a esta realidade, um processo de segregação do trabalho e a população negra ficou designada a continuar a exercer trabalhos braçais e bastante desvalorizados socialmente, mantendo a desqualificação dos indivíduos negros mesmo após a abolição da escravatura.

Nos períodos seguintes, houve uma conjuntura de discriminação e pauperização dos ex-escravizados e de seus descendentes. O racismo, onipresente nas relações sociais brasileiras, se estruturou enquanto um sistema opressor que negava direitos à população negra, a mais afetada pela dinâmica da produção capital-trabalho e apoiada pelo racismo. Essa dinâmica altera e afeta as possibilidades de superação da condição de pobreza e subalternização desta população, reforçada por uma ideologia dominante de que vivemos em uma democracia racial e que os oprimidos são inseridos com status de igualdade no país.

Decorrente desse processo histórico-social surge uma característica marcante da pirâmide social brasileira: o embranquecimento. Quanto mais alto o posicionamento do indivíduo na pirâmide social, menos escura será sua pele.

De acordo com Paixão (2004, p. 4-5), no texto “O Abc das Desigualdades Raciais”, no que tange as desigualdades de raça e taxas de analfabetismo, no censo demográfico ano 2010, entre a população brasileira maior de 15 anos, aponta que cerca de 15,3 milhões eram analfabetos, desses 9,7 milhões eram negros. Ainda de acordo com o autor, a população analfabeta em todo o Brasil, 63,4% eram negros(as). Entre a população analfabeta funcional a composição racial era de 57,4% de negros(as).

A taxa de analfabetismo entre os negros era de 18,7%. Nesse período, havia 32,8 milhões de analfabetos funcionais, desses 18,8 milhões eram negros, percentualmente corresponde a 36,1%. Quando correlacionamos com a população branca, temos, respectivamente, 8,3% e 20,8%. A taxa de negros analfabetos é 125% maior e, no que se refere ao analfabetismo funcional, cerca de 73% maior do que a de brancos.

A maioria dessa população que concluiu o ensino superior estudou em faculdades privadas, com credencial acadêmica nem sempre recomendável e não tiveram acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão. E a maioria dos negros estuda no período noturno, demorando mais tempo para se formar do que aqueles que estudam pela manhã. E não há informações acerca de qual o percentual desta população cursou ou está cursando a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) ou se cursou ou está cursando alguma especialização após a graduação.

Levando-nos a questionar sobre qual tem sido o papel das universidades como instituições do Estado brasileiro, que prestam um serviço de extrema relevância à população, e qual a relação destas instituições com a base da pirâmide escolar, negra e empobrecida (Fonseca, 2009).

No Brasil, 134 anos após abolição (depois de quase 400 anos de escravidão) ainda é muito difícil para a população negra ascender economicamente. De acordo com Artes e Ricoldi (2015, p. 22):

Em 2010, os negros representavam 50,9% da população geral, índice que diminuiu para 35,3% nos grupos de pessoas que frequentam a graduação. É interessante observar que, se o número absoluto de alunos brancos (3,9 milhões) representa 4,3% da população total de brancos (90 milhões), a mesma proporção para pretos é de 2,3% e, para pardos, 2,2%.

É notório que a escolaridade da população negra e parda não se eleva no mesmo ritmo que ocorre o crescimento populacional, principalmente no ensino superior. Esses dados demonstram quão importante são as políticas públicas e, especificamente, as ações afirmativas voltadas à população negra. O debate é de suma importância, no entanto, é fundamental que o governo assuma o compromisso social pelo povo (especificamente negros e pardos), elegendo estratégias de combate à desigualdade social como ações estratégicas.

Nesse sentido, faz-se necessário políticas de reparação histórica que tentem aumentar a taxa de escolarização da população negra. Dando a esta população uma educação comprometida, que ensine mais do que “ler e escrever” e sim que esteja empenhada com a mudança da realidade desta população, levando-os aos bancos da academia, inserindo-os em pontos estratégicos no mercado de trabalho e dando-lhes: o empoderamento. As políticas de ações afirmativas serão debatidas a seguir.

2.4 Políticas de ações afirmativas

A expressão “ações afirmativas” tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Originalmente *affirmative action*, de acordo com Dias (2014) e Sowell (2017), surgiu nos anos 1960.

A expressão *affirmative action* aparece pela primeira vez em um decreto do presidente John F. Kennedy, demandando uma ação afirmativa para assegurar que candidatos fossem empregados e que trabalhassem sem consideração de raça, cor, credo ou origem nacional. As ações afirmativas tinham o significado de "um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado" (Gomes, 2001).

Este ato foi constituído pela Comissão Presidencial sobre Igualdade de Emprego. A ideia principal deste decreto era vedar a discriminação em favor de candidatos a emprego em função de sua cor, credo ou nacionalidade, nos contratos com a administração federal. Posteriormente, após o assassinato de Kennedy, seu vice, o presidente Lyndon Johnson, intensifica medidas contra a discriminação, com o destaque para a Lei dos Direitos Civis, de 2 de junho de 1964, que proíbe tanto a segregação em locais públicos, quanto a discriminação no mercado de trabalho por motivo de raça, cor, sexo ou origem nacional.

Nos anos 1960, os norte-americanos começaram a discutir e eliminar leis segregacionistas, além de exigirem leis antissegregacionistas e que a sociedade e os políticos viessem também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. O movimento negro e suas lutas começavam a ganhar projeção nacional. É nesse contexto, que começam a debater as ações afirmativas.

Nesse sentido, as ações afirmativas não foram dadas por uma elite branca norte-americana. Elas foram resultado de uma conquista história dos movimentos negros daquele país, são o resultado de décadas de luta pelos direitos civis e muito sangue derramado.

Em 1970, o presidente Nixon especificou procedimentos orientados para resultados e, um ano depois assinou outro decreto no qual constavam os objetivos e cronogramas para fazer crescer materialmente a utilização de minorias e de mulheres, e que, por subutilização, deveria ser entendido a menor existência de minorias e mulheres em determinada categoria de trabalho do que se poderia razoavelmente, esperar em função de suas disponibilidades. A partir desta data, as ações afirmativas passavam a ser um conceito numérico, fosse ele chamado de “objetivos” ou de “cotas” (Sowell, 2017, p. 15).

As ações afirmativas não se limitaram às experiências norte-americanas: experiências semelhantes surgiram ao redor do globo. Seu público-alvo contemplou grupos diversos, como minorias étnicas, raciais e mulheres.

O jurista Joaquim Barbosa apresenta o seguinte conceito para ações afirmativas:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista 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 educação e emprego [...]. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgão dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 67-69).

Através deste conceito percebe-se a amplitude das ações afirmativas. Ainda sobre a base conceitual, percebemos que as ações afirmativas podem ser políticas públicas e privadas, possuindo um vasto público-alvo. Assim, as ações afirmativas são quaisquer iniciativas que tragam políticas de reparação social à sociedade ou a um determinado grupo de pessoas que sofram ou sofreram historicamente alguma forma de discriminação, que foram subjugadas ou sofram sub-representação.

Em síntese, sua finalidade é a inclusão de parcelas da sociedade desfavorecidas, a correção de injustiças históricas e a busca de uma igualdade efetiva¹³ e não meramente formal¹⁴.

De acordo com Gomes (2001, p. 6-7) as ações afirmativas têm como objetivo:

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço (Domingues, 2005, p. 166).

¹³ Refere-se a uma igualdade material. É a concretização da igualdade na prática.

¹⁴ Refere-se à igualdade perante a lei, significa que todos são iguais perante a lei.

Percebemos que as ações afirmativas possuem protagonismo dentro do processo de reparação histórica, econômica e social brasileiro, especificamente, no cenário dos afro-descendentes. Para Munanga (2003), as políticas de ação afirmativa são temas recentes na história da ideologia antirracista mundial. Países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros, onde foram implantadas, buscavam garantir um tratamento diferenciado, com a finalidade de compensar desvantagens às vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Nesse sentido, são utilizadas expressões como *equal opportunity policies*, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Há uma busca ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando-se meios para que indivíduos pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em igualdade de condições na sociedade.

No Brasil, percebemos que o termo “ação afirmativa” possui uma diversidade de sentidos.

No contexto brasileiro, em 1968, técnicos do Ministério do Trabalho sugeriram a adoção de políticas de cotas, a fim de diminuir a disparidade entre negros e brancos no mercado de trabalho. Na época, era proposto que a lei obrigasse as empresas a terem 20% de empregados negros, podendo variar entre 10% e 15%, dependendo da atividade. Contudo, o projeto foi “engavetado” após pressões populares (Fonseca, *op. cit.*). Esta proposta, que atingiria um excessivo de contingente populacional negro, não foi aprovada pelo presidente da época (Arthur Costa e Silva) e não foi cogitada pelos seus sucessores.

Em suma, não há vontade política nem interesse republicano de permitir que os negros conquistem o mercado de trabalho e as universidades, e que possam ampliar seus direitos sociais, políticos e econômicos mediante políticas que visem à promoção da equidade e da isonomia social no país em curto e médio prazo. Até porque, para tal é necessário que a sociedade brasileira e o governo revejam os conceitos de democracia social, democracia étnico racial, cordialidade, unidade nacional baseada no mito três raças irmãs etc. - conceitos esses difundidos à exaustão na mídia, mas que são apenas aparência (Fonseca, 2009, p. 93).

No ano de 1980, período de redemocratização no Brasil, foi formulado o primeiro projeto de lei, sendo proposta uma ação compensatória pelos séculos de subjugação e discriminação, apresentado pelo então deputado Abdias Nascimento. Entretanto, discussões sobre ações afirmativas só começaram a ocorrer na década de 1990, após intensos debates inicialmente promovidos pelo movimento negro paulista.

Segundo a jurista Flávia Piovesan (2005, p. 7):

As ações afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos. As ações afirmativas, como políticas

compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

As ações afirmativas desenvolvem práticas e assuntos diferentes, seu público-alvo varia entre grupos como minorias étnicas, raciais e de gênero, contemplando áreas como o mercado de trabalho; o sistema educacional, especialmente a educação superior; e a representação política. Fonseca (*ibid.*, p 11) define ações afirmativas como: “políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagens ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores, históricos, culturais e econômicos”.

As ações afirmativas representam um conjunto de ações públicas que buscam o rompimento do processo de desigualdade de acesso a direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna, para as minorias.

Para Santos (2005, p. 133), as ações afirmativas “corresponde[m] à efetivação no plano concreto de reivindicações de grupos minoritários na sociedade”, apresentando, no tocante às ações afirmativas em educação, o advento de cotas raciais para afrodescendentes em universidades públicas.

Em suma, as ações afirmativas são mecanismos institucionais que consistem justamente em dar um tratamento diferenciado a certos grupos específicos, o que pode dissonar com o conceito de igualdade, entretanto o próprio princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual.

Vale destacar que, o que chamamos de “minorias” refere-se a grupos que podem ser numericamente majoritários, mas são sub-representadas. Por exemplo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), os dados indicam que na população brasileira existem mais mulheres (97.195 milhões) do que homens (92.625 milhões) ou a população de pretos, pardos e indígenas (PPI) são, respectivamente, 7,4%, 42,3%, e 0,8%, 50,5% da população quando somada. Portanto, embora seja maioria na representação numérica, são grupos em situação de minoria quando consideramos sua capacidade de influência política.

Para Gomes (2001) sociedades que adotaram uma cultura de políticas de subjugação de um ou mais grupos, necessitam não apenas eliminar tais políticas da sua realidade, mas, sobretudo, promover uma reparação ou compensação pelas injustiças cometidas pelos seus antepassados a estes grupos. Essa reparação é justificada pelo fato de que o preconceito e a discriminação foram transmitidos por séculos e “[...] tendem inexoravelmente a se transmitir às

gerações futuras, constituindo-se em um insuportável e injusto ônus social, econômico e cultural a ser carregado, no presente, por essas novas gerações” (Gomes, 2001, p. 62).

A reparação é o principal argumento usado em prol das ações afirmativas, como as cotas raciais, que buscam a promoção de indivíduos que pertencem a grupos reconhecidamente em situação histórica de desvantagem. E parte-se da ideia de que houve uma injustiça profunda cometida, no passado da nação brasileira durante o período de escravidão e que necessita de medidas reparatórias para dirimi-la. Seria, por fim, a reparação histórica de violações, de exclusões, de discriminações, de intolerâncias, de racismos e das injustiças estruturais frutos de um processo histórico, que necessitam ser urgentemente desconstruídos, através da adoção de medidas eficazes, para romper com o legado histórico de exclusão étnico-racial.

O que podemos perceber sobre as ações afirmativas é que incidem sobre os que, tradicionalmente, são discriminados e/ou vulneráveis e que possuem caráter reparatório, buscando compensar ou corrigir um processo histórico de dominação que afeta de alguma forma a estrutura social.

No caso brasileiro, embora utilizem cotas raciais como sinônimo de ações afirmativas, essas não se limitam às cotas para negros em universidades públicas; existem outras iniciativas, de ordem pública e privada, que objetivam a igualdade. Podemos citar, no âmbito da educação superior, dois programas inseridos pelo governo para tentar equiparar a população em relação ao ensino superior: 1) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que visa o financiamento de cursos de graduação de instituição de ensino não gratuitas; e 2) o Programa Universidade para Todos (ProUni), que tem como objetivo a concessão de bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. Essas duas ações buscam a ampliação do acesso ao ensino superior e, seus beneficiários podem competir, em condições de igualdade material, nos serviços educacionais e por vagas no mercado de trabalho.

As ações afirmativas promovem um aumento do nível de emprego entre minorias étnicas, raciais, e mulheres nas organizações que a utilizam.

O tema ações afirmativas dividem opiniões, argumentos embasam sua defesa e seus críticos, sendo uma tarefa infrutífera tentar finalizá-las. Contudo a necessidade de compreender melhor esse tema afasta-nos do senso comum e cria uma base sólida para a argumentação seja para defendê-las ou para rechaçá-las.

No Brasil, há diversas leis pautadas no princípio das ações afirmativas, em que se reconhece o direito à diferença de tratamento legal, para grupos que sofreram (e sofrem) discriminação negativa, e se tornaram desfavorecidos na sociedade. Por exemplo, a Lei nº

8.213/91, que fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado; a Lei nº 8.112/90, que prescreve, no art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União. Anterior a essas leis, havia poucos portadores de deficiência dentro das empresas e no serviço público, o Estado a obrigar a contratação dessas minorias, faz contribui para um círculo virtuoso.

No Brasil, a ação afirmativa mais conhecida é o sistema de cotas, ao qual debateremos na próxima seção.

2.5 As sementes do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras

Embora no Brasil não haja uma segregação racial declarada e a máxima do Estado era a construção de uma nação sem dividir seu povo. Todos os indicadores sociais ilustram as consequenciais da desigualdade racial.

Nos anos 1960, o Estado era responsável pela educação de base e está estava vinculada aos centros urbanos e principalmente aos bairros centrais. A grande população de negros brasileiros não estava nos bairros centrais e sim nas periferias e nos subúrbios urbanos. Nesse sentido, a população negra encontrava-se distante geograficamente, socialmente e economicamente das políticas sociais e econômicas do país, nesse sentido, não eram contemplados pelas políticas e educação e emprego.

Ainda neste período, surge a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, vulgo Lei do Boi, vigente de 1964 a 1985, a qual dispunha sobre reserva de vagas dos estabelecimentos de ensino agrícolas para agricultores e filhos de agricultores no ensino público federal, “[...] surgiu em um contexto político de extremas mudanças sociais, em particular com os movimentos estudantis que se difundiam pela Europa e pelos Estados Unidos reivindicando direitos, cidadania e democracia.” (Fonseca, *op. cit.*, p. 91). Movida sob o espectro da classe dominante agrária e do governo militar de impedir a reforma agrária no país.

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Medicina Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (Brasil, 1968).

No ano de 1968, técnicos do quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho sugeriram adoção de cotas raciais a fim de diminuir a disparidade entre negros e brancos no mercado de trabalho.

Depois de uma pesquisa para estabelecer a percentagem da mão-de-obra negra no mercado de trabalho, e destacados os ramos mais procurados por essa população, deveríamos partir para uma lei que regulasse o assunto (...). Essa lei poderia estabelecer, por exemplo, que certas empresas seriam obrigadas a manter em seus quadros 20% de empregados de cor, algumas 15% e outras 10%, conforme o ramo de suas atividades e respectivo percentual de demanda (Jornal do Brasil, 1968 *apud* Santos, 1999, p. 222).

A proposta dos quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho acerca da criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manterem um percentual mínimo de empregados “de cor” entrou para os registros como primeira discussão do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas. Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada.

Fazendo-nos questionar: Por que a “Lei do Boi” contou com o apoio estatal e vigorou durante quase trinta anos e a lei que beneficiaria a expressiva população negra foi engavetada? Por que ações afirmativas como a segunda só surgiriam cerca de quarenta anos? Não há respostas simples para estas perguntas, mas Fonseca (*op. cit.*, p. 93) apresenta sua ideia:

Em suma, não há vontade política nem interesse republicano de permitir que os negros conquistem o mercado de trabalho e as universidades, e que possam ampliar seus direitos sociais, políticos e econômicos mediante políticas que visem à promoção da equidade e da isonomia social no país no curto e médio prazo. Até porque, para tal, é necessário que a sociedade brasileira e o governo revejam os conceitos de democracia social, democracia etnoracial, cordialidade, unidade nacional baseada no mito de três raças irmãs e etc. – conceito difundidos à exaustão pela mídia, mas que são apenas aparência.

Entendemos que políticas e ações afirmativas que beneficiariam a população negra nunca foram uma prioridade nas políticas públicas brasileiras.

Nos anos 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento, propôs uma ação compensatória para o afro-brasileiro, após uma discriminação secular. Dentre estas ações, figuravam:

1) reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; 2) incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; 3) incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam (Moehlecke, 2002, p. 204).

Dentro das universidades brasileiras, até a década de 1990, não havia programas de “ação afirmativa”. No interior do ensino superior no brasileiro, os estudantes ainda eram quase todos brancos e oriundos de escolas privadas, especialmente nos cursos ditos “imperiais” ou de maior prestígio social, como Direito, Medicina e Engenharia.

Em 1996, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos, através do Decreto nº 1.904. Esse documento previa políticas particularistas para a população negra (políticas de

ações afirmativas). Na seção intitulada população negra, é preconizado: “Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (Brasil, 1996, p. 14-15). Seria a semente do que estava por vir.

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de cotas foram avaliadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), com base em análises profundas dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de levantamentos do próprio IPEA (Fonseca, 2009).

Nos anos iniciais da década de 2000, iniciaram-se os programas de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos sociais. Além disso, nesse ano, houve uma significativa ampliação da oferta de vagas no ensino superior público e especialmente no ensino superior privado.

De acordo com Nunes (2011), no ano de 2003, 35 anos após a experiência de cotas da “Lei do Boi”, o Brasil voltou a adotar o sistema de cotas, especificamente no ano de 2003, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), considerada pioneira. Contudo, a mídia não deu visibilidade a experiência da UNEB. Nesse mesmo ano, mais especificamente no mês de setembro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) aprovou suas cotas étnico-raciais. Esse fato é reproduzido em pesquisas acadêmicas como “experiência pioneira”, passando a ideia ou a informação de que as cotas começaram na UERJ. Entretanto, a UNEB iniciou o sistema de cotas para negros em 2003, já a UERJ começou em 2004, sendo a segunda a adotar o sistema de cotas raciais.

No tocante às universidades federais, não há um consenso acerca de qual universidade começou a adotar cotas raciais. A primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrará em vigor a partir da seleção de 2002/2003. A Universidade de Brasília (UnB) instituiu o sistema de cotas para negros, regulamentado em junho de 2003 e com início em junho de 2004. Posteriormente, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), instituiu o sistema de cotas para negros regulamentado por meio da Resolução nº 23/2004, do conselho universitário, e ainda a Universidade Federal do Paraná (UFPR), com regulamentação também em 2004.

De acordo com Pinto (2014), ao final do ano de 2004, havia 15 programas de ações afirmativas em universidades públicas brasileiras, mas não havia um padrão nesse processo. Salvo os casos como da UERJ, UnB e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), cada universidade adotava seus próprios programas com o critério de classificação racial combinado ao de ter cursado o ensino médio em escola pública.

Ainda no ano de 2004, o Governo Federal encaminhou ao congresso nacional o Projeto de Lei nº 3.627, que instituiu o sistema de cotas nas universidades públicas.

Na época, o ministro da educação era Cristovam Buarque, simpático às cotas raciais em universidades públicas, entretanto, desentendimento entre este e o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez com que ministro entregasse a pasta e assumisse, em seu lugar, Tarso Genro (RS), que não era simpático às cotas raciais e sim a cotas sociais, nas quais alunos pobres economicamente, independentemente de raças, poderiam concorrer a uma bolsa de estudo para cursar uma universidade privada. E, em 2005, é instituído o PROUNI, institucionalizado pela Lei nº 11.096, que possui a finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

Curiosamente, considerando que a maioria dos estudantes que cursam as escolas públicas são negros, o PROUNI-beneficiaria diretamente os negros (Nunes, 2011). Portanto, ocorreu uma mudança no perfil dos estudantes de ensino superior privado, através dessa ação afirmativa (PROUNI). De acordo com Almeida (2007), até 2014, a proporção de bolsistas pretos e pardos (51%) superou a de bolsistas brancos (45,8%).

Assim, na esfera privada, já ocorria uma transformação significativa na proporção entre brancos e negros nas universidades, causados por ações afirmativas como PROUNI e FIES. Entre 1993 e 2011, os pardos passaram de 16,1% para 31,3%; os pretos passaram de ínfimos 2,1% para 5,8%; os brancos reduziram sua presença de 80% para 61,8%.

No ano de 2012, já havia 70 universidades públicas (estaduais e federais) adotando programas de ações afirmativas, embora os programas de reserva de vagas fossem atos esporádicos, tinham como base normativa leis estaduais (como no caso do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul) e deliberações internas de universidades (como no caso da UnB e da Universidade do Estado da Bahia), com uma preponderância de escolha em critérios socioeconômicos combinados com critérios étnico-raciais e sociais.

2.5.1 A Lei nº 12.711/2012, Lei das Cotas Raciais¹⁵

O ano de 2012 é considerado um marco na história das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Após dois anos de discussão no STF, foi reconhecida a validade das cotas do programa da UnB, terminado em abril de 2012. Quatro meses após sua finalização, foi aprovada, no Congresso Nacional, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

¹⁵ Comumente conhecida como a “Lei de cotas” ou “reserva de vagas”, ao longo do texto, trataremos estes conceitos como sinônimos.

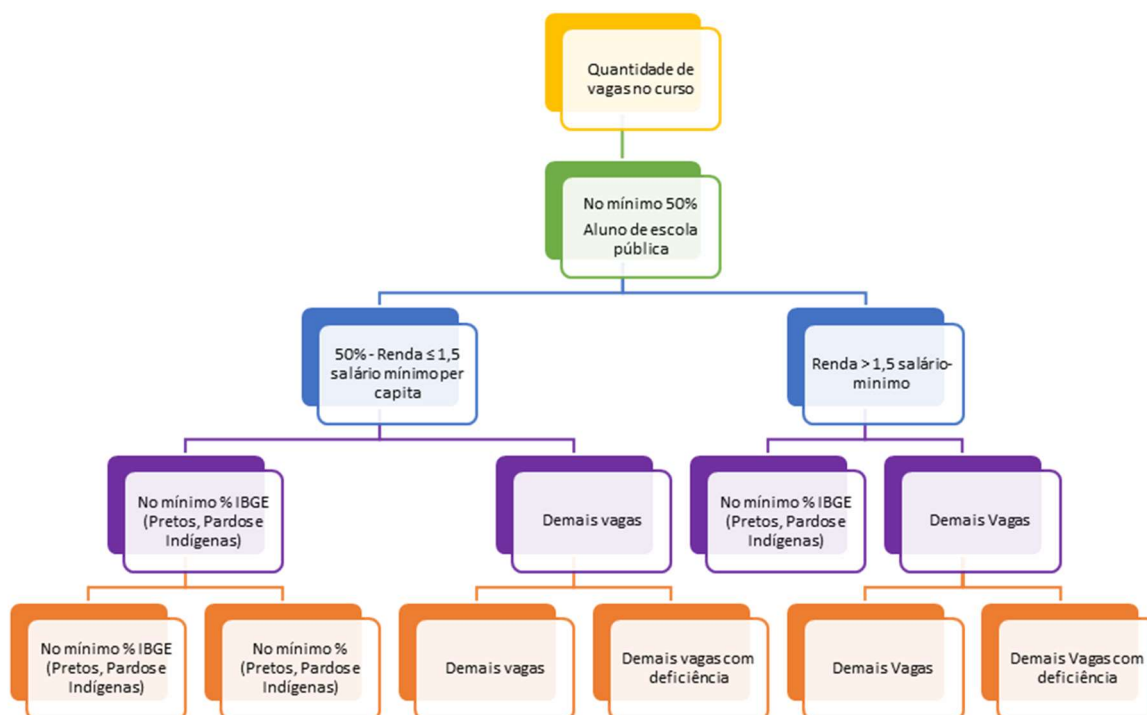
Neste mesmo ano, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro, regulamentou a Lei de Cotas, especificando, com mais detalhamento, a reserva e o preenchimento dessas vagas nas instituições públicas de ensino superior e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio vinculados MEC.

A Lei nº 12.711, que está completando dez anos de vigência, é uma das políticas de ação afirmativa mais relevantes no Brasil, na atualidade, e busca a ampliação do acesso às instituições federais de ensino, orientada por critérios socioeconômicos e étnico-raciais. Sua criação é um marco histórico-legal e relaciona-se a mudanças no processo de construção de uma universidade democrática, sendo baseada na formulação e desenvolvimento de medidas de ações afirmativas, onde há o reconhecimento do processo de exclusão socioeconômica causado pela discriminação e marginalização de determinados grupos sociais.

A Lei de Cotas estabelece reserva de vagas para estudantes, para o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio (para estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas) ou para acesso ao ensino superior em instituições federais (para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas). A lei determina que pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência tenham direito a vagas no mínimo iguais “à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” (arts. 3º e 5º da Lei nº. 12.711/2012) (BRASIL, 2016a).

Na Figura 4, é possível visualizar, por meio de um esquema didático, como funciona a reserva de vagas nas IES públicas, conforme Lei nº. 12.711/2012.

Figura 4: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei n°. 12.711/2012



Fonte: Adaptado de MEC (2012)¹⁶

O sistema de reserva de vagas para acesso, através das vagas reservadas à Lei nº 12.711/2012, às IES públicas obedece a um critério misto, em que o atendimento de um critério está condicionado ao cumprimento de outro. Na prática, a legislação prevê, primeiramente, que, pelo menos, 50% das vagas das IES públicas sejam reservadas aos estudantes egressos de escolas públicas. E esses 50% são subdivididos em dois grupos: 1) 50% dessas vagas são reservadas para estudantes cuja família tenha renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; 2) 50% das vagas são reservadas para estudantes cuja família tenha renda per capita superior àquele limite (Senkevics, 2019).

Os principais responsáveis pela execução desta política são as universidades e os institutos federais, que promovem a seleção de beneficiários da referida política, elaborando os editais de seleção.

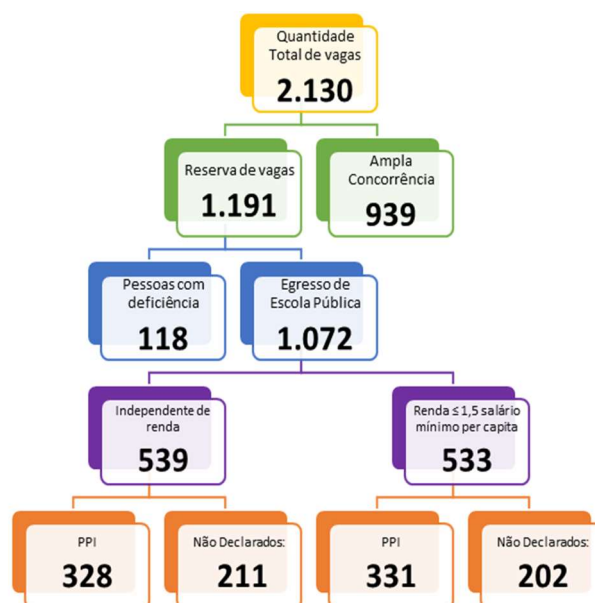
A seguir, falaremos sobre as cotas raciais no contexto do IFPB e, especificamente, no Campus João Pessoa.

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 23 de março de 2023

2.5.2 Cotas Raciais e o Contexto do IFPB

O IFPB passou a oferecer cotas raciais a partir do ano de 2013, através do edital nº 01, de 2 de janeiro de 2013 (com inclusão do aditivo i, de 16/01/2013), da Resolução CS/IFPB nº 197, de 29 de outubro de 2012 e da Resolução CS/IFPB nº 001, de 02 de janeiro de 2013, ofertando 1.140 vagas para o 2013.1, das quais 357 eram destinadas a estudantes autodeclarados PPI. Neste mesmo ano, o edital nº 158, de 06 de junho de 2013, a Resolução CS/IFPB nº 083, de 13 de maio de 2013 e Resolução CS/IFPB nº 089, de 05 de junho de 2013 (retificado pelo edital nº 178, de 20 de junho de 2013) (IFPB, 2022), ofertou 990 vagas, sendo 307 reservadas a estudantes autodeclarados PPI. Assim, começavam a história das cotas raciais dentro do IFPB, sintetizada na figura 5 a seguir:

Figura 5: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei nº. 12.711/2012, tomando como exemplo os editais de 2013 do IFPB



Fonte: Adaptado de IFPB (2013)

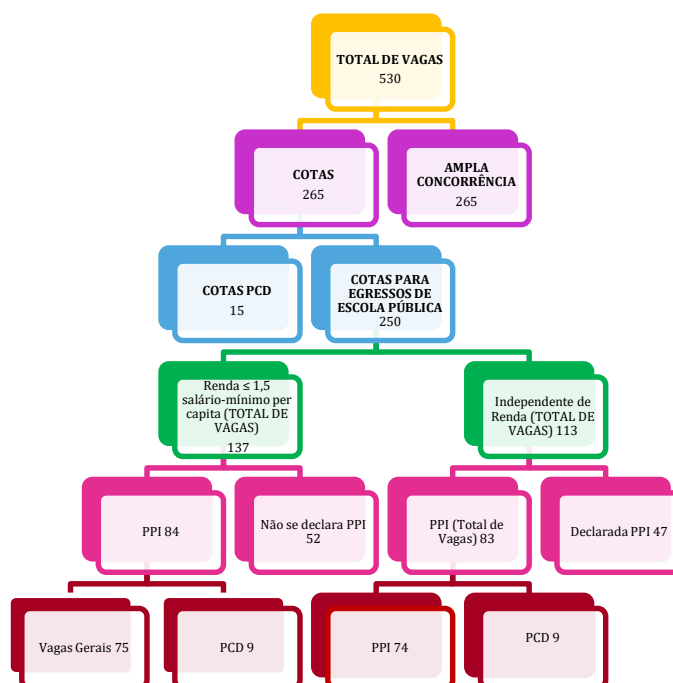
No Edital 2013.1, o IFPB adotou, como ação afirmativa apenas para os cursos de Agroecologia (Tecnologia) e Medicina Veterinária (Bacharelado), do campus Sousa, um percentual de vagas destinado aos assentados da reforma agrária no valor de 10% (dez por cento), e foram ofertadas seis vagas que não se encontram discriminadas na figura anterior (IFPB, 2013).

Atualmente, dez anos após o ingresso dos primeiros estudantes através das cotas raciais, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) disponibiliza no SISU 2023. 1.700 (mil e setecentas) vagas

em cursos de graduação distribuídas por onze *campi* em todas as regiões do Estado da Paraíba, dessas 855 são disponibilizadas para estudantes oriundos de algum tipo de cota (raciais e/ou sociais) (IFPB/2023).

No campus João Pessoa, no ano período letivo 2023.1, foram oferecidas 530 vagas para os cursos de graduação, sendo 80 para o curso superior de Bacharelado em Administração. Essas vagas foram divididas para atender à Lei de Cotas, o organograma apresentado na Figura 6 a seguir.

Figura 6: Ilustração esquemática da reserva de vagas pela Lei nº. 12.711/2012, tomando como exemplo os editais 2023.1 do IFPB



Fonte: Adaptado de IFPB (2023)

Não há uma grande mudança nas divisões de vagas entre os organogramas apresentados nas Figuras 5 e 6. Ambos os casos, a reserva de vagas começa entre pessoas com algum tipo de deficiência e egressos escola pública (no ano de 2021, 80% dos estudantes matriculados estavam na rede pública). Após a primeira divisão, ocorre uma subdivisão entre critérios de renda (renda maior ou igual a 1,5 salários-mínimos per capita e independente de renda), para posterior partilha no critério de raça, autodeclarados pretos pardos e indígenas e não declarados). Percebemos que, o sistema de reserva de vagas, para acesso no IFPB, obedecia a um critério misto (social e racial), em que o atendimento prioritário é condicionado ao

atendimento de outro. Entretanto, no organograma apresentado na Figura 7, surge a figura do PCD¹⁷ PPI, dentro das vagas de PPI.

A partir do ano de 2022, através da Resolução AR 22/2022 – Consuper/DAAOC/Reitoria/IFPB de 21 DE JUNHO DE 2022, que “altera a Resolução AR 01/2022 – Consuper/DAAOC/Reitoria/IFPB que dispõe sobre o Regulamento dos procedimentos de verificação da autodeclaração de candidatos autoidentificados negros (pretos e pardos) e indígenas para ingresso em vagas iniciais dos cursos técnicos, especialização técnica, graduação e pós-graduação do IFPB”:

Art. 3º O IFPB instituirá duas comissões para averiguação da veracidade das informações da autodeclaração dos candidatos: Comissão Local de Heteroidentificação, com o objetivo de aferimento da veracidade das informações prestadas pelos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas inscritos nos Processos Seletivos. As Comissões Locais atuarão em cada campus, antes da realização da matrícula, para verificar, avaliar e validar a autodeclaração dos estudantes classificados/aprovados nos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba e; Comissão Recursal de Heteroidentificação, com o objetivo de avaliar os recursos para candidatos com autodeclarações não homologadas no âmbito da Comissão Local (CONSUPER/IFPB, 2022).

Essas bancas de heteroidentificações têm como objetivo de aferir os estudantes que se autodeclarassem pretos e pardos, combatendo “às fraudes no que se refere ao usufruto da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas ao mesmo tempo em que defende o contraditório, a justa defesa, o processo legal e o respeito à dignidade humana” (Consuper/IFPB, 2022).

Acerca das vagas remanescentes após as chamadas regulares do Sisu, caso não haja candidatos classificados suficientes para vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e às pessoas com deficiência, as remanescentes serão ofertadas aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2017).

As cotas raciais são um passo importante para inclusão de segmentos historicamente desprivilegiados e discriminados e para a diminuição da desigualdade social e racial no país. Buscam corrigir uma situação real e secular de discriminação, dando aos seus beneficiários chances de uma igualdade real. Depois de 11 anos de sua implementação ainda divide opinião. Trata-se de uma forma transitória de poder proporcionar mecanismos de isonomia e visibilidade do povo negro. Ela não é o fim, mas um meio.

¹⁷ Pessoa Com Deficiência.

3. O CAMINHO QUE PERCORREMOS ATÉ CHEGAR AQUI: DE ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES ATÉ O INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei [...]
(A estrada, 1998)*

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, é possível perceber avanços, que objetivavam lastrear a vida da corte na colônia. Em 1809, criou-se o Colégio de Fábricas, a gênese da educação profissional brasileira. No decorrer do século XIX, são criadas instituições destinadas a atender pobres e órfãos, com propostas voltadas para o ensino das primeiras letras e para a iniciação em ofícios como: tipografia, carpintaria, sapataria, tornearia, dentre outras.

Com a abolição da escravatura (1888), a proclamação da República (1889), o surto fabril¹⁸ e a crescente urbanização, ambos do início do século XX, e o trabalho livre começaram a estruturar o trabalho assalariado e influenciaram o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil.

Assim, é fundamental a percepção de que as Escolas de Aprendizes e Artífices surgem, tardiamente, 20 anos após a abolição da escravidão no Brasil e o abandono das relações escravistas de produção, com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, num contexto de 320 anos de exclusão. A ausência de trabalho afetava multidões de desafortunados, mas particularmente os ex-escravizados.

A necessidade de atendimento social e a necessidade de desenvolvimento da mão-de-obra, fez com que, vinte anos após a proclamação da República, Nilo Peçanha, responsável pela criação das primeiras escolas profissionais oficiais, criasse quatro escolas profissionais no Estado, de acordo com o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. A Escola de Campos dos Goytacazes foi a primeira a ser inaugurada, em 17 de outubro de 1906 (Cunha, 2000).

Em 1909 (100 anos após a criação do Colégio de Fábricas), o Estado brasileiro assumiu a educação profissional. O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de

¹⁸ No Brasil “[...]há um salto de 636 empresas registradas durante a Proclamação da República para mais de 3.362, em 1909” (Ferreira, 2002, p. 34).

Aprendizes Artífices (EAAs), espalhadas pelas capitais dos estados na primeira república. As EAAs (1910-1940) “tinham prédios, currículos e metodologia didáticas próprias; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (Cunha, 2000, p. 14). Estas instituições dividiam-se em três ramos: industrial, agrícola e comercial, oferecendo um “ensino prático” aos marginalizados.

Segundo o texto oficial do Decreto nº 7.566/19, essas escolas ofereciam ensino primário e gratuito à população constante nas cidades, aos filhos dos “desfavorecidos de fortuna”, oferecendo meios para vencer as dificuldades, afastando-os da ociosidade, da ignorância, da escola do vício e do crime (Brasil, 1909).

De acordo com Ferreira (2002), as EAAs eram superestruturas voltadas ao controle social; essas instituições buscavam integrar os homens despossuídos de posses à nova ordem social do trabalho que se instalava. No tocante aos problemas dessas instituições de ensino, citam-se: o rigor das disciplinas e o elevado índice de evasão escolar e reprovação. Por exemplo, nas Escolas de Aprendizes e Artífices, da Paraíba, de 9.228 matrículas, no período de 1910-1940, apenas 70 alunos concluíram os cursos ofertados. Por isso, afirma Cunha (2000, p. 96): “No primeiro ano de funcionamento (1910), as escolas de aprendizes artífices receberam cerca de 2 mil alunos. Nos 33 anos de sua existência, passaram por elas 141 mil alunos, uma média de cerca de 4.300 por ano”.

A Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba (EAA-PB) localizou-se, inicialmente, no quartel do Batalhão da Polícia Militar, onde funcionou até 1929, possibilitando a oferta de ensino profissional, para atender de forma gratuita aqueles que necessitavam de um ensino profissional e não podiam pagar pelo serviço. Eram cursos que atendiam diretamente ao mercado, como alfaiataria, marcenaria, serralharia, encadernação e sapataria, realizados em conjunto com os cursos primários (Ferreira, 2020).

Conforme outrora debatido neste trabalho, as EAAs nascem como política pública de formação do trabalhador, num contexto de exclusão, buscando o controle social, com a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. No entanto, não busca a mobilidade social e sim perpetua a lógica de dominação capitalista dentro da dualidade social brasileira entre favorecidos e desfavorecidos.

Após a promulgação da constituição de 1937, foi assinada a Lei nº 378, em que as EAAs se tornaram liceus profissionais destinados a oferecer a educação profissional, de todos os ramos e graus, em todo país; depois se tornaram Escolas Industriais Federais, de 1961 a 1967, e Escolas Técnicas Federais, em 1967. A educação profissional, em nível técnico, passou a ter um caráter de terminalidade, oferecida de maneira concomitante ou sequencial ao ensino médio.

A partir do início dos anos 1990, com a ascensão do governo neoliberal, as Escolas Técnicas Federais e futuramente os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) sofreram um “desmonte” ou processo de sucateamento, que causou perda na qualidade; comprometimento do seu funcionamento e tentativa de inviabilização; pouco investimento em pesquisa e inovação; cortes ou diminuição de recursos financeiros; falta de qualificação dos profissionais; quase inexistência de concursos, o que causaria a falta de renovação dos servidores ou reposição no quadro funcional; estagnação na carreira e precarização dos serviços; dentre outros.

Em 1999, as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação (com um perfil de formação integral). Os CEFETs tinham o objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos, reforçando significativamente a sua atuação no âmbito da Educação Superior (com cursos de graduação e pós-graduação), tornando-se a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico.

Ainda em 1999, o Centro Federal de Educação Tecnologia da Paraíba (CEFET-PB), em João Pessoa, registrou o primeiro curso de graduação, o curso superior de Tecnologia em Telemática, início da sua atuação no âmbito da Educação Superior (curso de graduação e pós-graduação).

Em 2007, o CEFET-PB (Cajazeiras, Campina Grande e João Pessoa) oferecia 900 vagas em 14 cursos superiores. Em João Pessoa, oferecia quatorze cursos superiores: Tecnologia em sistemas para internet; Tecnologia em redes de computadores; Tecnologia em redes de acesso em telecomunicações; Tecnologia em Construção de edifícios; Tecnologia em design de interiores; Tecnologia em geoprocessamento; Tecnologia em automação industrial; Licenciatura plena em química; Tecnologia em comércio imobiliário; e Bacharelado em administração, preparando-se para abrir, na capital, o curso de graduação em Engenharia elétrica, com habilitações em Telecomunicações e em Eletrônica. A Unidade de Ensino Descentralizada de Campina Grande, recém-aberta, oferecia o curso de Tecnologia em Telemática; já a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) – Cajazeiras, ofertava os cursos superiores de Tecnologia em automação industrial e Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas. Ainda neste processo seletivo, havia a disponibilidade de 5% das vagas para alunos com deficiência e 50% para alunos que tivessem cursado o ensino fundamental, em escolas da Rede Pública; no entanto, essas reservas de vagas eram destinadas aos cursos técnicos (CEFET-PB, 2007).

Posteriormente, incorporada ao IFPB, a Escola Agrotécnica, localizada no município de Sousa, era uma instituição independente do CEFET-PB e composta por unidades

complementares, dentro do município de Sousa/PB: a sede, o Centro Vocacional Tecnológico e a unidade de São Gonçalo, localizada na zona rural (PDI, 2015). Havia três CEFETs - UNEDs em todo o estado da Paraíba – João Pessoa (1909), Cajazeiras (2004) e Campina Grande (2007).

A Reforma se deu através do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFT no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (Brasil, DECRETO Nº 6.095, 2007), instituindo a criação dos Institutos Federais e as normas para a transformação dos CEFETs e das Escolas Agrotécnicas.

[...] fica explícito o projeto de organização de uma rede federal com nova arquitetura organizacional, que seria montada a partir da “adesão voluntária” das instituições já existentes, à nova instituição – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram “convidadas”, pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias. Em julho de 2008, deu entrada no Congresso Nacional a Mensagem 513, assinada pelo presidente da república, encaminhando o Projeto de Lei nº 3.775, que daria uma nova conformação à rede federal e criaria os IFEs. O Projeto foi aprovado em dezembro de 2008, dando origem à Lei nº 11.892 (Souto, 2007, p. 37).

Não querendo diminuir esta instituição secular, ou retirar dela seus méritos, este processo foi baseado na dívida brasileira com a educação básica, profissional e tecnológica, desde quando o Brasil era uma Colônia escravocrata, com a finalidade de formar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado, através de uma educação pública, universal e politécnica.

Esse modelo atendia à visão da elite dominante brasileira, de fração de alguns escravocratas e seus descendentes, privilegiados, acostumados a explorar, que não estavam preocupados com a mudança social dos excluídos e humilhados, uma classe social composta quase que inteiramente por negros e mestiços (alguns nunca tinham calçado sapatos. A finalidade da criação dessas instituições de ensino, destinadas a essa classe marginalizada, não visava a garantia do direito pleno à educação; havia, na gênese, a nítida distinção entre os que executavam as tarefas manuais, para os quais era destinado o ensino profissional e os que pensavam e tinham poder de mando, para os quais era destinado o ensino superior

Assim, é simbólico ver essa instituição, voltada ao ensino profissionalizante, inicialmente concebida para pobres, negros e mestiços, ofertando cursos de graduação e pós-graduação, como se o ensino superior, ainda que distante, começasse a ser destinados a todos os brasileiros.

3.1 De Centro Federal De Educação Tecnológica para Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: uma breve história

Após quase cinco anos de governo, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 que, através da criação e transformação de antigas instituições profissionais, gerou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Foram criados 38 IFETs, a partir da adesão de 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. Os IFETs foram compostos por todas as escolas agrotécnicas, 31 dos 33 CEFETs e oito das 32 Escolas Vinculadas, compondo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país, também criada em 2008 (ARAÚJO, 2009; SOUTO, 2017). Na Paraíba,

[...] IFPB apresentou uma nova identidade e uma nova organização estrutural bem mais aproximada ao modelo de universidade, quando transformou a diretoria geral em reitoria, suas unidades em *campi* e se reorganizou internamente para ampliar a sua oferta de cursos, notadamente, de graduação, necessitando, a partir de então, de ampliar as suas estruturas física e de pessoal. (Araújo, 2019, p. 125).

De acordo com a legislação, art 6º, os Institutos Federais têm por finalidades a oferta de: “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” (LEI Nº 11.892/08).

O texto ainda apresenta, como finalidade, o desenvolvimento, a integralização e a verticalização da educação básica à profissional e educação superior (Lei nº 11.892/08, Art 6º).

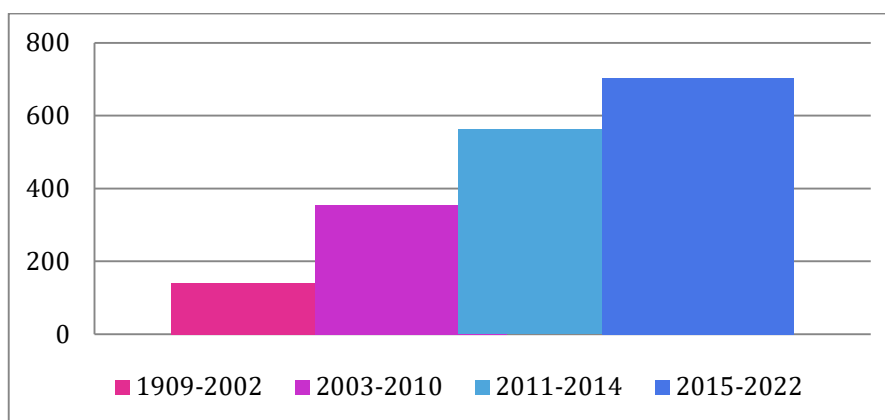
Na figura 7, está apresentada a linha temporal até a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFT, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, 113 anos de história e vários processos de transformação. Essa informação consta na página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), juntamente com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP).

Figura 7: Cronologia do IFPB até 2008

Fonte: IFPB (2008)

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é formada por 41 instituições – 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II (CONIF, 2022). São 656 *campis* em 578 municípios brasileiros. Mais de um milhão e meio de estudantes frequentam a rede federal formada por quase 12 mil cursos ofertados desde o nível básico até a pós-graduação. Para isso, a estrutura nacional conta com mais de 80 mil servidores.

De acordo com o Censo da Educação Superior no Brasil (ano 2020), essas instituições correspondem a 1,6% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil (INEP, 2020). O Gráfico 1 demonstra o crescimento da Rede Federal (1909-2022), sendo composta por 703 Unidades, em que houve um aumento de 402,14%, de 1909 até 2022.

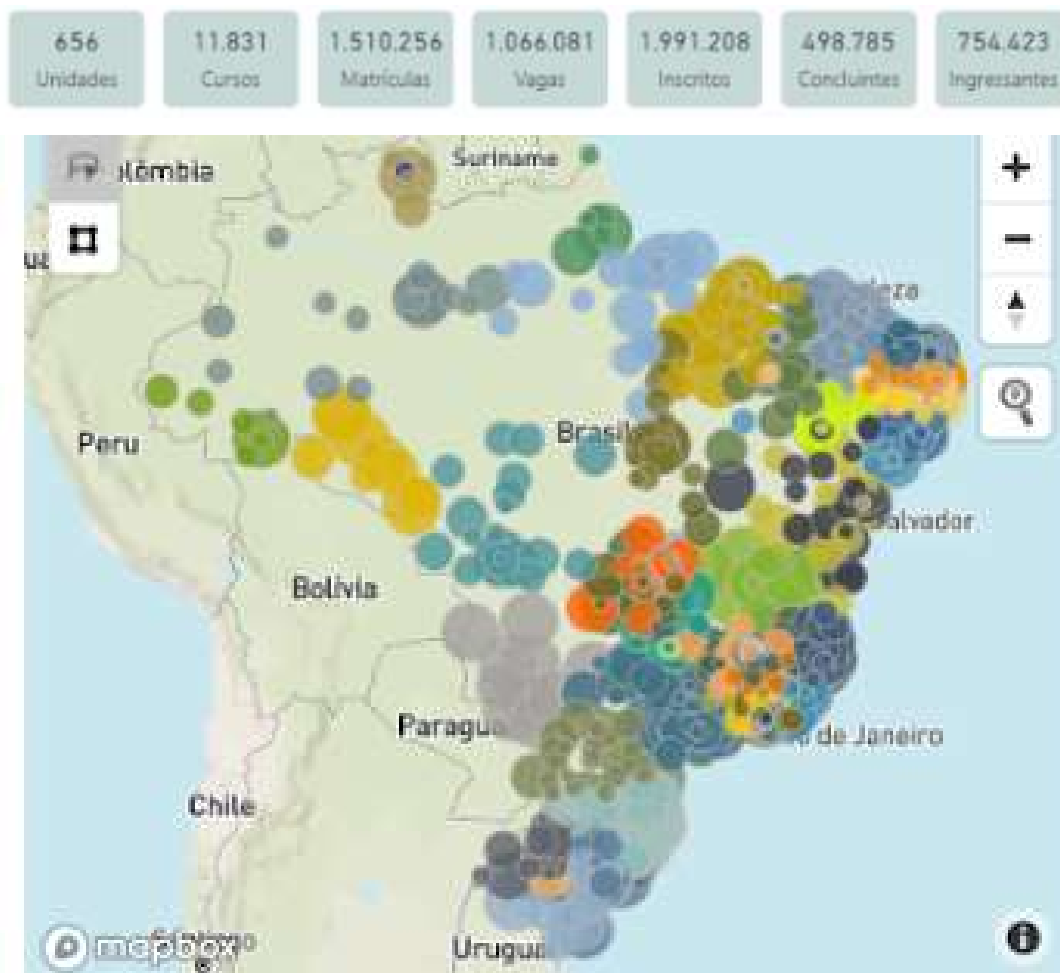
Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (1909-2022)

Fonte: Adaptado de Revista Brasileira de Geografia Econômica (2016)¹⁹

¹⁹ <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em: 23 de março 2023

A Figura 8 apresenta a distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro do Brasil.

Figura 8: Distribuição dos Institutos Federais pelo Brasil até 2022



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2023 – Base de dados, 2022 (PNP, 2022)

Os IFTs correspondem a 91,6% dos campi da Rede Federal, 646 unidades, e essas instituições são responsáveis por 10.304 Cursos de Graduação (Licenciatura, Bacharelado e Tecnologia); são 1.426.920 matrículas²⁰. Ainda sobre os dados apresentados, 806.789 vagas²¹

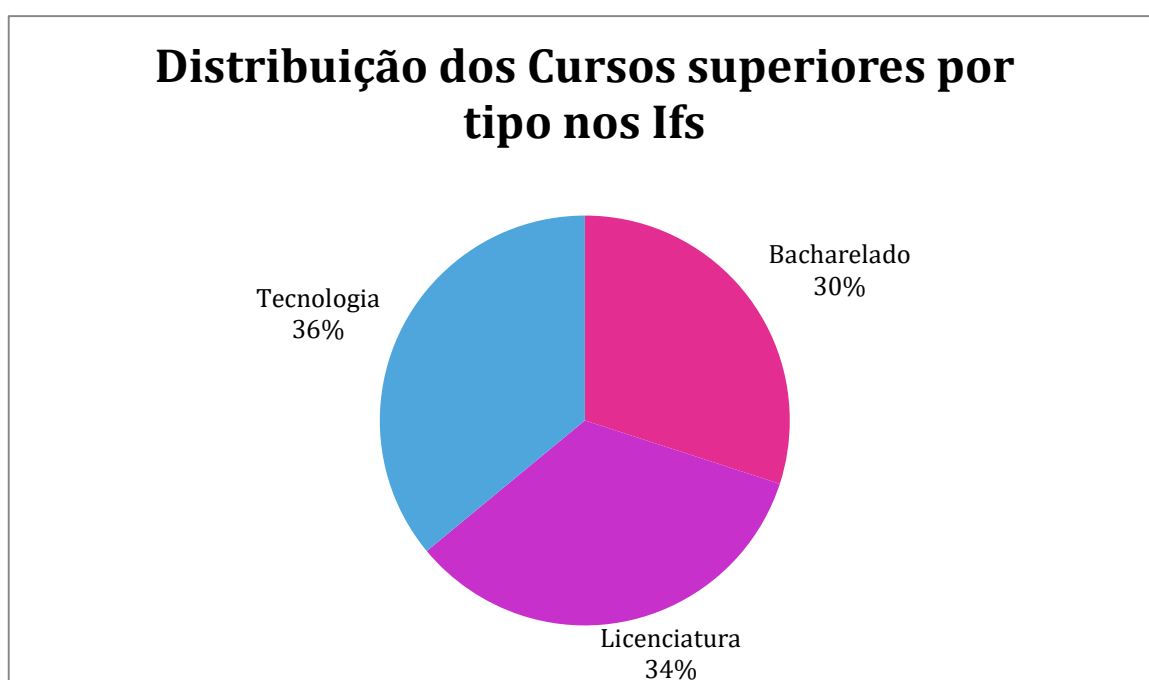
²⁰ Corresponde ao aluno que esteve com sua matrícula ativa em, pelo menos, um dia no ano de referência. Um aluno pode ter mais de uma matrícula nesse período, caso tenha se matriculado em mais de um curso. (Fonte: http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf).

²¹ Corresponde às vagas disponibilizadas para a fase inicial de um curso, por meio de processo seletivo, vestibular, sorteio, SISU ou outras formas de ingresso, no ano de referência. (Fonte: http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2020/grm_pnp_2020.pdf).

são ofertadas, 1.952.570 inscritos²², e 240.379 concluintes²³ anuais (PNP, 2021), o que demonstra o tamanho dessa instituição dentro do Brasil.

Os Cursos Superiores de Graduação são divididos em três graus acadêmicos – Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia. No Gráfico 2, há a distribuição dos Cursos Superiores (dentro dos IFETs), no ano de 2021 (Base de dados, 2020), por tipo. Ao todo, são 10.304 Cursos Superiores. Dentro dessas instituições, os Cursos de Licenciatura são 847 (36%), Tecnologia são 794 (34%) e Bacharelado, 706 (30%). O Art 8º, da Lei 11.892/08, estabelece o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura.

Gráfico 2: Distribuição dos Cursos superiores por tipo nos IFs



Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

A Lei nº 11.892/08, Art. 8º, estabelece o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura. Na Tabela 1 apresentamos a distribuição nas categorias matrículas, vagas, ingressantes e concluintes.

²² Corresponde aos candidatos que concorreram às vagas disponibilizadas para a fase inicial de um curso, em suas diversas formas de ingresso.

²³ É o somatório dos alunos formados com os integralizados em Fase Escolar, no ano de referência.

Tabela 1: Distribuição das raças dentro das categorias matrículas, vagas, ingressantes e concluintes

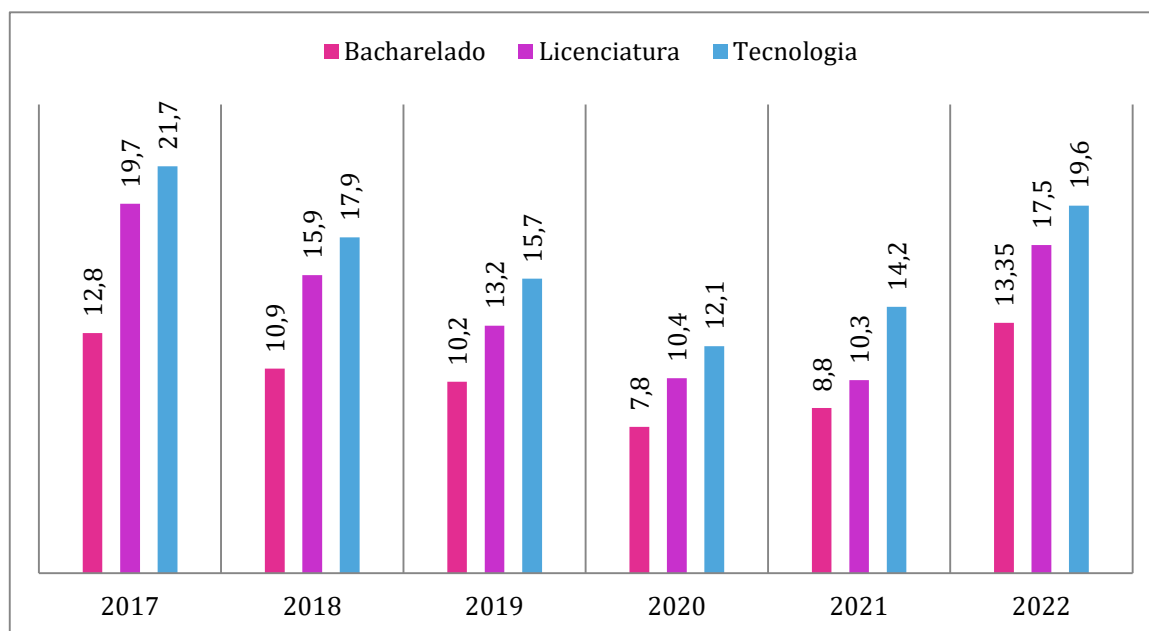
RAÇA	MATRÍCULA	VAGAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
AMARELA	3.352	24.735	846	182
%	1,10	32,34	1,20	1,05
BRANCA	103.672	74.231	24.212	6.416
%	33,90	97,06	34,25	36,84
INDÍGENAS	1.344	7.296	286	42
%	0,44	9,54	0,40	0,24
PARDA	115.256	75.236	26.873	5.785
%	37,69	98,38	38,02	33,22
PRETOS	26.540	66.431	6.547	1.147
%	8,68	86,86	9,26	6,74
NÃO DECLARADAS	55.633	61.643	11.923	3.815
%	18,19	80,60	16,87	21,91
TOTAL	305.797	76.477	70.687	17.414

Fonte: Adaptado Plataforma Nilo Peçanha 2023 (base de dados 2022)

Primeiro, analisando as matrículas, o maior número de matrículas por raça é dividido entre estudantes pardos (37,69%) e brancos (33,90%), totalizando cerca de 71,59% dos estudantes dos IFs, em 2022, seguidos de pretos (8,68%), amarelos²⁴ (33,90) e indígenas (0,44%). Por outro lado, os números de concluintes raça/cor invertem, em que os brancos são os que mais concluem seus cursos superiores (36,84%), seguido dos pardos (33,22%), pretos (6,74%), amarelos (1,05%) e indígenas (0,24%), reforçando que esses números correspondem à realidade dos estudantes, em 2021, cerca de 10 anos após a implementação de cotas acadêmicas no Brasil.

No Gráfico 3, observa-se que a taxa de evasão, dentro do Ensino Superior dos IFs, em 2021, é 10,80%, sendo maior nos cursos de tecnologia, chegando a 14,17%, também em 2022.

²⁴ Descendentes dos imigrantes do extremo leste asiático, auto identificados.

Gráfico 3: Evasão no ensino superior dos institutos federais, 2017 a 2022

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

Primeiro, devemos observar que as taxas de evasão vêm caindo. Nos Cursos de bacharelado, por exemplo, em 2017, era 12,8%, 2018 passou para 10,9%, 2019 passou para 10,2%, 2020 passou para 7,8% e, em 2021, 8,8%. Os cursos de licenciatura, em 2017, chegavam a 19,7% e, em 2021, passou para 10,3%. E, nos cursos de tecnologia, em 2017, eram 21,7% e passou para 14,2% em 2021. No ano de 2022, a evasão aumentou 13,5% bacharelado, 17,5% licenciatura e 19,6% tecnologia.

A Plataforma Nilo Peçanha não dispõe de informações sobre evasão por raça.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia estão vinculados a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC) e fazem parte da rede de Educação Profissional pública no Brasil. A seguir, falaremos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba a partir de sua criação.

3.2 A velha senhora: o Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Da Paraíba e seus *campi*

De acordo com IBGE (2022), a Paraíba tem a população estimada 4.059.905 pessoas e tem território estimado em 56.467,242 km, possuindo quatro mesorregiões com 223 municípios. Em 2010, a população paraibana se autodeclarava da seguinte forma: parda, 1.986.619 (52,7%); branca, 1.499.253 (39,8%); negra, 212.968 (5,7%); e amarela e indígena, 67.636 (1,8%).

O estado possui 41 IES que ofertam cursos presenciais, com 118.622 estudantes matriculados e 16.527 concluintes, no ano de 2020. No tocante aos cursos EAD, são 61 faculdades, 39.072 estudantes matriculados e 4.259 concluintes, dados também referentes ao ano de 2020 (SEMESP, 2021).

Acerca do Ensino Superior Público, a Paraíba possui duas universidades federais – Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); uma universidade estadual, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e um instituto federal – o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); juntas essas instituições ofertaram 6,5 mil vagas em cursos superiores, no 2º semestre de 2022.

O IFPB tem sua história estreitamente ligada ao que conhecemos hoje como IFPB Campus João Pessoa. O IFPB foi criado a partir da integração de duas instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, conforme linha do tempo que será apresentada na Figura 9.

Conforme dito anteriormente, nos últimos cem anos, o IFPB passou por diferentes denominações - Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba – EAA (de 1909 a 1937); Liceu Industrial de João Pessoa (de 1937 a 1961); Escola Industrial “Coriolano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba (de 1961 a 1967); Escola Técnica Federal da Paraíba (de 1967 a 1999); Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET-PB (de 1999 a 2008) e, finalmente, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, denominação mantida desde 2008.

O IFPB é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). No ano de 2022, esta instituição está formada por 21 Campi no Estado da Paraíba; essas unidades são geridas pela Reitoria do IFPB, com sede na capital, João Pessoa. Os campi em funcionamento são: Areia, Cabedelo, Cabedelo Centro, João Pessoa, João Pessoa Mangabeira, Cajazeiras, Campina Grande, Catolé Do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, Monteiro, Patos, Picuí, Princesa Isabel, Pedras de Fogo, Santa Luzia, Santa Rita, Soledade e

Sousa, mais a Reitoria (completando 22). Na Figura 9, podemos observar a abrangência do IFPB dentro do estado da Paraíba.

Figura 9: Linha do tempo: expansão dos *campi* do IFPB de 1999 a 2015/2018



Fonte: Adaptado de Araújo (2019)

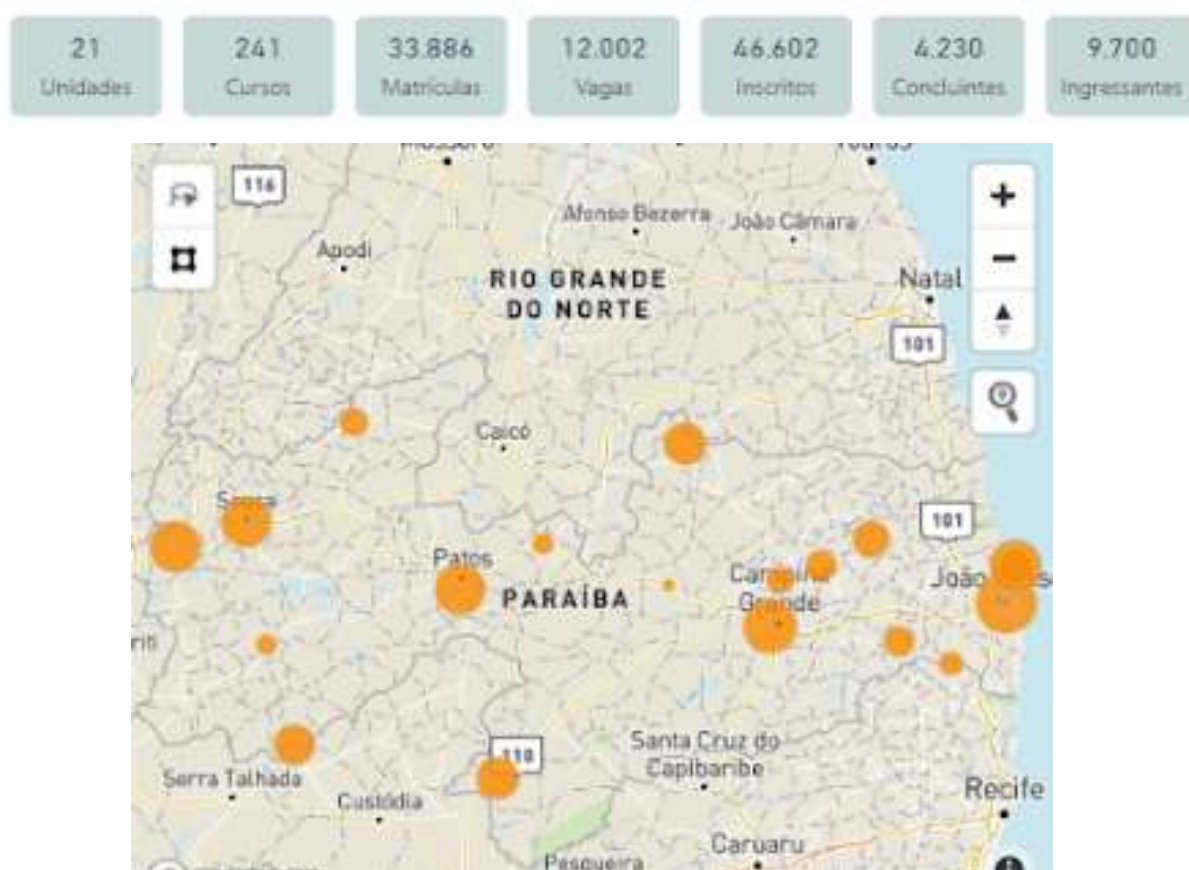
No ano de 2022, o IFPB oferece 3.420 vagas para 46 cursos superiores, divididos em dois períodos letivos (2022.1 e 2022.2); são 19.068 estudantes matriculados e 825 concluintes

(PNP, 2022). No que se refere à distribuição por tipo, são 8 cursos de licenciaturas, 6 cursos de bacharelados e 12 cursos de tecnologia. Em síntese,

O IFPB atua nas áreas profissionais das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. São ofertados cursos nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais, Produção Cultural e Design, Gestão e Negócios, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Controle e Processos Industriais, Produção Industrial, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Ambiente, Saúde e Segurança (PPC, 2018).

Os círculos no mapa a seguir (figura 10) demonstram o tamanho e a localização do campus no estado da Paraíba.

Figura 10: Distribuição dos campi do IFPB pela Paraíba



Fonte: PNP (2021)

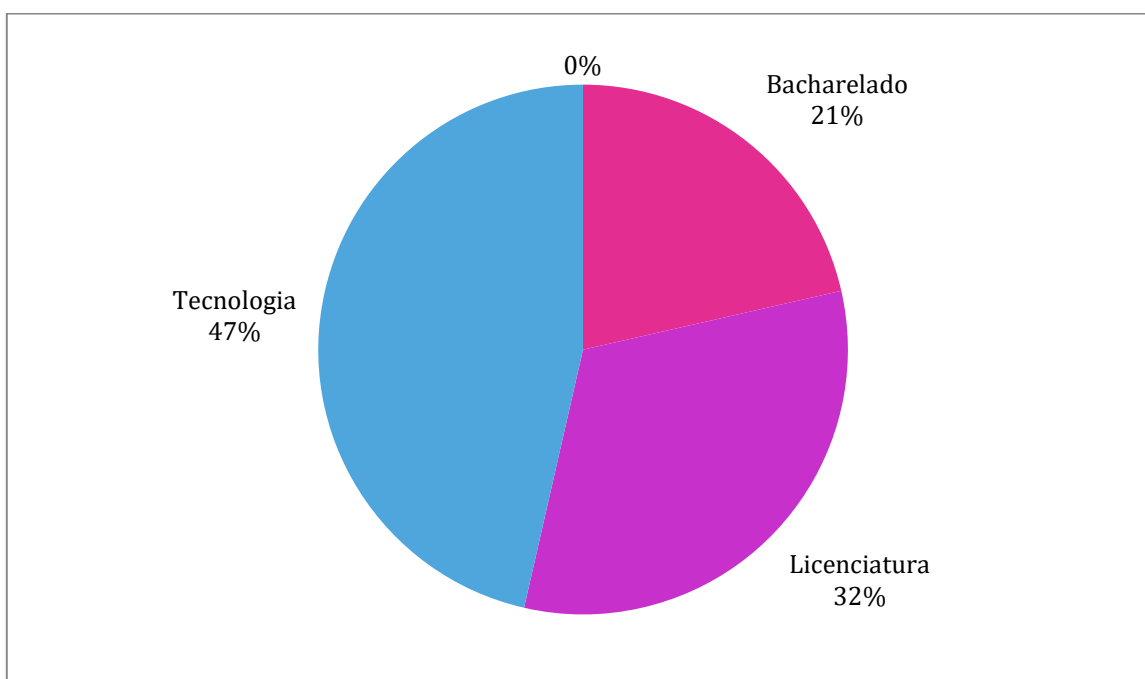
Os cursos de bacharelado – Administração, Administração Pública, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica e Medicina Veterinária, com exceção de Administração Pública, todos possuem ingressos semestrais, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). E, de acordo com PNP (2021), são 4.884 estudantes matriculados, em 2021, e 205 estudantes concluíram o curso.

Os cursos de licenciatura – Ciências Biológicas, Computação e Informática, Educação Física, Física, Letras (Língua Portuguesa) e Licenciatura em Matemática (oferecidos em três campi), todos possuem ingressos semestrais, através do SISU, sendo, de acordo com a PNP (2022), 5.159 matrículas e 198 concluintes, no ano de 2021.

Os Cursos de Tecnologia – Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Design de Interiores, Geoprocessamento, Gestão Comercial, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho, Sistemas de Telecomunicações e Sistemas para Internet e Telemática todos possuem ingressos semestrais, através do SISU, de acordo com a PNP (2022), sendo 9.025 estudantes matriculados e 422 estudantes concluintes, no ano de 2021.

O gráfico 4 apresenta a distribuição dos eixos dentro do IFPB.

Gráfico 4: Distribuição eixos pelo IFPB



Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2023 (Base de dados, 2022)

No tabela 2, vemos a distribuição dos estudantes IFPB, no ensino superior, em um recorte racial.

Tabela 2: Recorte racial dos estudantes IFPB, no ensino superior

RAÇA	MATRÍCULA	VAGAS	INGRESSANTES	CONCLUINTES
AMARELA	282	2.013	56	10
%	1,48	35,95	1,13	1,21
BRANCA	6.313	5.599	1.585	293
%	33,11	100	32	35,52
INDÍGENAS	43	719	15	2
%	0,23	12,84	0,30	0,24
PARDA	9.378	5.599	2.579	363
%	49,18	100	52,07	44
PRETOS	1.613	5.440	488	38
%	8,46	97,16	9,85	4,61
NÃO DECLARADAS	1.439	4.561	230	119
%	7,55	81,46	4,64	14,42
TOTAL	19.068	5.599	4.953	825

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2023 (Base de dados, 2022).

Acerca da Evasão, no IFPB, primeiro, devemos ressaltar que apenas dez Campi oferecem cursos superiores – Cabedelo, Cajazeiras, Campina Grande, Guarabira, João Pessoa, Monteiro, Picuí, Princesa Isabel e Sousa, conforme tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Taxa de evasão nos cursos superiores do IFPB

Campus	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de Evasão
Princesa Isabel	400	24	6%
Monteiro	558	36	6,45%
Cajazeiras	1.537	117	7,61%
Cabedelo	854	68	7,96%
Sousa	1.299	117	9,01%
Patos	598	131	21,91%
Guarabira	501	117	23,35%
Campina Grande	2.501	653	26,11%
Picuí	461	187	40,56%
João Pessoa	10.359	5.915	57,10%
IFPB	19.068	7.365	38,62%

Fonte: Adaptado Plataforma Nilo Peçanha 2023 (base de dados 2022).

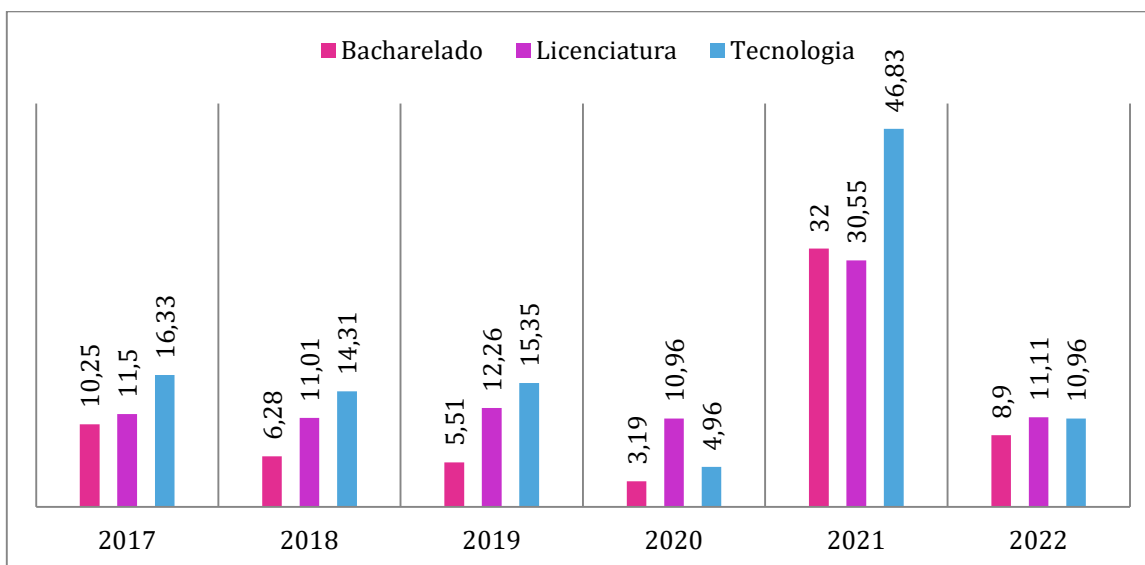
O que nos chama atenção é a Taxa de Evasão dentro do Ensino Superior do IFPB, em 2021, de 38,62%, estando acima da média nacional dos Cursos Superiores dos IFs (10,80%), sendo necessário uma análise mais aprofundada, para compreender melhor o que está acontecendo. Acredita-se que, considerando a data da coleta de dados em 2020, o aumento dessa evasão pode ter ocorrido devido aos efeitos da pandemia de coronavírus SARS-Cov2.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia de coronavírus SARS-Cov2. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o MEC suspendeu as aulas presenciais, que foram substituídas por aulas em meios digitais (aulas remotas), enquanto durasse a situação de pandemia, para instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino.

Em decorrência da interrupção das atividades presenciais de todos os estudantes no Brasil e, especificamente, na Paraíba, foi imposta uma nova realidade ao ensino superior para os próximos anos: houve uma necessidade de se readequar, para reduzir os danos pedagógicos e os riscos à saúde pública, além da manutenção de uma educação de qualidade (Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 5/2020).

A suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino superior públicas e privadas decorre da necessidade de desenvolver maneiras alternativas de ensino e, na tentativa de adaptação e implementação de sistemas digitais, houve uma necessidade de reinventar o ensino através da adaptação às novas necessidades e podemos perceber algum dos danos causados pela pandemia, como, por exemplo, o aumento no índice de evasão, pois muito dos estudantes que se enquadraram em insegurança financeira e alimentar, não tinham acesso a computadores, celulares e internet.

No gráfico 5, apresentamos os dados de evasão por tipo de ensino, nos anos de 2017 a 2021, no IFPB.

Gráfico 5: Distribuição dos cursos por tipo em 2022

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2023 (Base de dados, 2022)

No ano de 2021, o maior número de evasão foi nos cursos de Tecnologia (46,83%), acima da taxa estadual 38,62%, seguido dos cursos de Bacharelado (32%) e Licenciaturas (30,55%). Novamente, acredita-se que esse aumento foi causado pelas alterações do ensino causadas pela pandemia de SARS-Cov2. Já em 2022, a evasão volta aos números parecidos com os anos anteriores a 2021.

A seguir apresentaremos o IFPB Campus João Pessoa, *locus* desta pesquisa.

3.3 De repente tudo ficou verde: IFPB Campus João Pessoa

O IFPB, Campus João Pessoa (IFPB-JP), é um campus centenário, foi instituído em 1909, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, espalhadas pelas capitais dos estados, na Primeira República e tem sua história está entrelaçada ao IFPB, até sua separação, em 2008, quando passou a ser Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba *Campus* João Pessoa. O prédio foi construído nos anos 1960 para sediar a Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB). Nos anos 1990, transformou-se em unidade sede do CEFET-PB e, em 2008, o IFPB-JP, localizado na Avenida Primeiro de Maio, nº 720, bairro Jaguaribe – figura 11.

Figura 11: Visão do IFPB em 2009



Fonte: IFPB (2019)

O Campus João Pessoa está localizado na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, a 24ª cidade do país em número de habitantes e possui um IDH de 0,763. De acordo com IBGE (2022), possui área territorial de 210,044km² e população 825.796 pessoas. Na figura 12 é possível ver a fachada do prédio.

Figura 12: Fachada do IFPB-JP



Fonte: Sítio do IFPB (BRASIL, 2020)

De acordo com o sítio do IFPB (2022), atualmente o IFPB, Campus João Pessoa, oferece 17 Cursos Superiores, 09 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 07 Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, dois cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), duas Especializações, dois Mestrados Profissionais e um Mestrado Acadêmico.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, em 2021, o IFPB, Campus João Pessoa, possui 14.112 estudantes matriculados, oferece 3.338 vagas e 841 estudantes concluíram seus cursos. No que se refere aos cursos superiores, são 17 cursos, 10.359 matriculados e 346 concluintes (PNP, 2021), conforme figura 13.

Figura 13: Campus João Pessoa através da Plataforma Nilo Peçanha (2022), filtro ensino superior

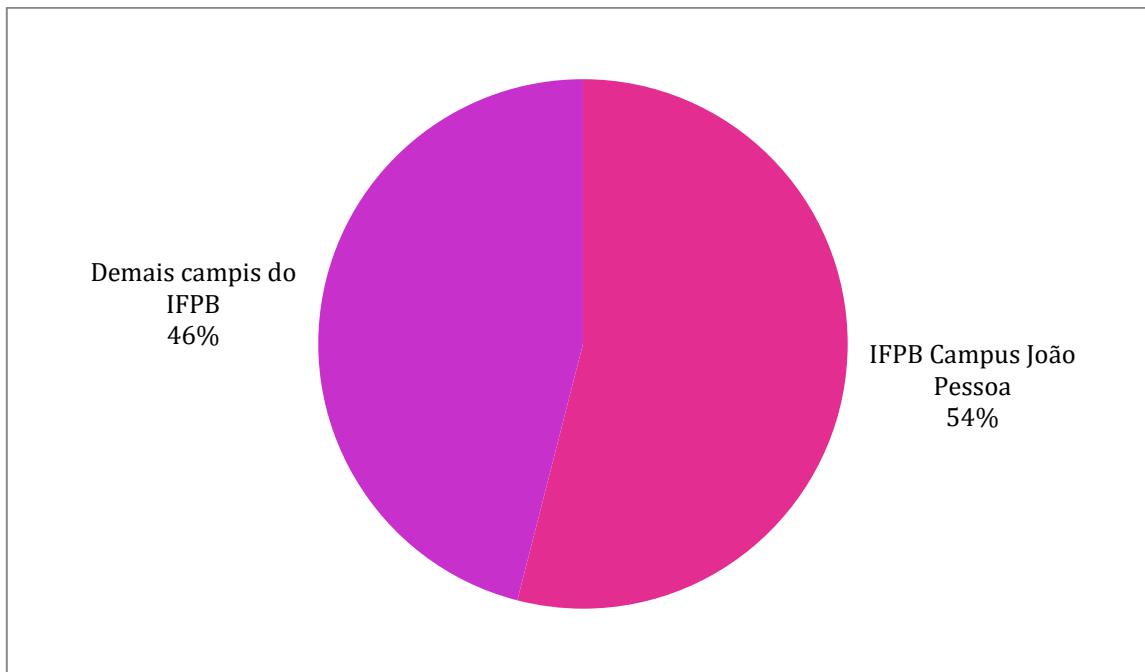


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2023 (Base de dados, 2022)

No tocante ensino superior, são ofertados 19 cursos superiores, possuindo 5.075 matrículas ativas e o número de concluintes anuais é 218. Em comparação aos demais campi

do IFPB, são 54% do total de cursos superiores ofertados pelo Campus João Pessoa, mostrando a dimensão desse *campus*, vide gráfico 6.

Gráfico 6: Distribuição dos cursos superiores do IFPB e IFPB-JP



Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2023 (Base de dados, 2022)

Acerca dos cursos de Bacharelado, são oferecidos 5 (cinco) cursos: Administração, Administração Pública, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, com entrada de estudantes semestralmente através do SISU, com exceção do Curso Superior de Bacharelado em Administração Pública.

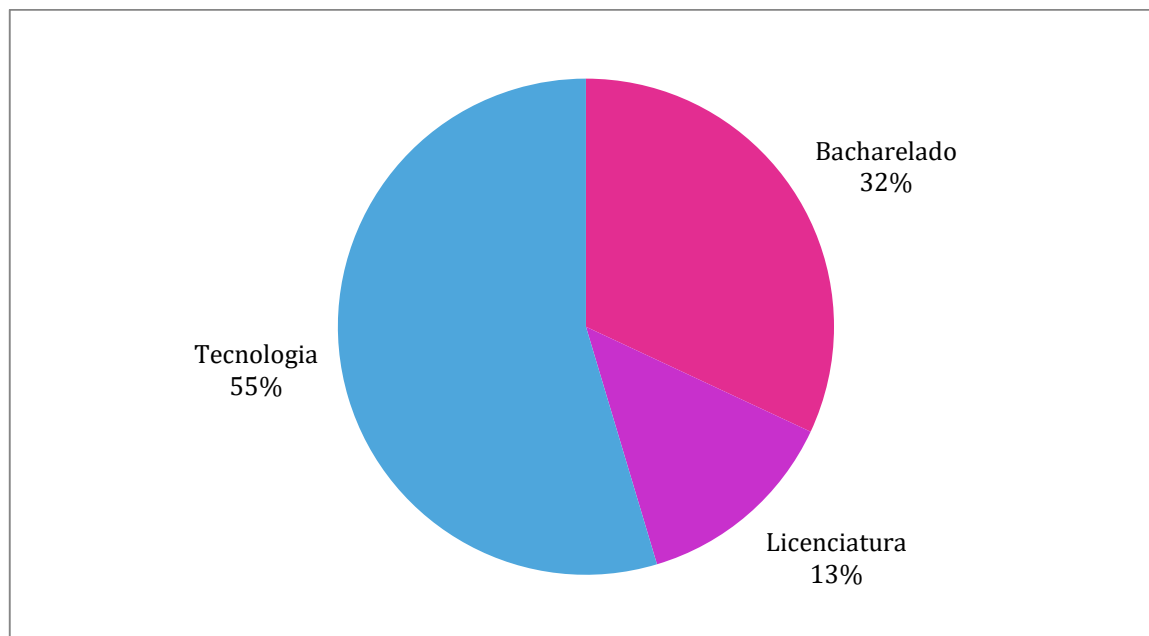
São 4.183 matriculados, 1060 vagas anuais e 193 concluintes.

No tocante à Licenciatura, são oferecidos 3 (três): Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Química, com entrada de estudantes semestralmente através do SISU. O Curso Superior de Licenciatura em Letras é ofertado na modalidade EAD. São 892 estudantes matriculados, 206 vagas anuais e 25 concluintes anuais.

Já os cursos de Tecnologia, são oferecidos 9 (nove) cursos: Automação Industrial, Construção de Edifícios (o qual já não oferece mais vagas para ingresso), Design de Interiores, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Negócios Imobiliários, Redes de Computadores, Sistemas de Telecomunicação e Sistemas para Internet. São 5.507 estudantes matriculados, 499 vagas ofertadas pelos SISU e 197 concluintes anuais. Esses dados são sintetizados no Gráfico 7, a seguir, em que percebemos que a maior oferta de cursos são os de Tecnologia, com 52,9%, seguido dos cursos de Bacharelado (29,4%) e Licenciaturas (17,6%). Esse padrão segue quando

dividimos as matrículas por tipo de ensino: Tecnologia (53%), Bacharelado (31%) e Licenciatura (13%), conforme gráfico 7.

Gráfico 7: Distribuição dos Estudantes matriculados por tipo de Ensino no IFPB-JP



Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

Na tabela 4 vemos a distribuição dos estudantes IFPB no ensino superior em um recorte racial.

Tabela 4: Recorte racial dos estudantes IFPB-JP, no ensino superior

RAÇA	MATRÍCULA	VAGAS	INGRESSANTES	CONCLUINTE S
AMARELA	145	542	18	5
%	1,40	26,40	0,91	1,45
BRANCA	3.557	2.053	622	121
%	34,34	100	31,40	34,97
INDÍGENAS	25	368	8	1
%	0,24	17,92	0,40	0,29
PARDA	4.740	2.053	1.009	136
%	45,76	100	11,36	3,18
PRETOS	914	2.053	225	11
%	8,82	100	11,36	3,18
NÃO DECLARADAS	978	1.775	99	72

%	9,44	86,46	5	20,81
TOTAL	10.359	2.053	1.981	346

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

A Tabela 4 demonstra a distribuição das matrículas e as taxas de conclusão no critério raça, no Campus João Pessoa. Primeiro, percebemos que há uma tendência da resposta “não declarada”, tanto em nível geral (tabela 1) como no recorte do Campus JP (tabela 3). Segundo, podemos notar que o percentual de matrículas segue o nível da população brasileira – pardos, brancos, negros, amarelos e indígenas.

Na próxima seção abordaremos informações sobre o Curso Superior de Bacharelado em Administração.

3.4 Curso superior de bacharelado em Administração: o primeiro curso de bacharelado

De acordo com o Censo da Educação Superior (CES), no ano de 2020, há 1.517 Cursos Superiores de Bacharelado em Administração no Brasil, 145 ofertados por Universidades Públicas e 1.372 ofertados por instituições privadas. Neste mesmo ano, 626.813 estudantes ingressam nestes cursos, 90.971 estudantes concluíram e, destes, 8.166 são egressos de instituições públicas.

Muitos Institutos Federais oferecem Cursos Superiores de Bacharelado em Administração; ao todo são 21 Institutos Federais que ofertam 83 Cursos de Bacharelado em Administração. Em 2020, 13.297 estudantes estavam matriculados, 28.207 ingressantes e 649 concluintes, com a taxa de evasão, em 2021, de 12,77% (PNP, 2021), conforme Tabela 5.

Tabela 5: Recorte racial dos estudantes IFPB-JP nos cursos superiores de Bacharelado em Administração

CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Amarela	127	957	34	4
%	0,96	30,47	1	0,62
Branca	4.086	2.766	1.009	249
%	30,73	88,06	29,54	39,91
Indígena	16	239	6	0
%	0,12	7,61	0,18	0

CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Pardas	5.320	3.084	1.385	209
%	40,01	98,19	40,54	32,20
Pretas	1.316	2.753	385	42
%	9,90	87,65	11,27	6,47
Não Declaradas	2.432	2.808	597	137
%	18,29	89,40	17,48	20,80
TOTAL	13.297	3.141	3.416	649

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

No ano de 2022, na Plataforma Nilo Peçanha, ingressaram 3.416 estudantes nos cursos superiores de Bacharelado em Administração nos IFs e, neste mesmo ano, 649 estudantes concluíram. No ano de 2021, 40,54% dos estudantes que ingressaram nesse curso eram pardos, seguidos de 29,54% brancos, 11,27% se declararam negros e, seguidos, por 1% e 0,18% amarelos e indígenas, respectivamente, enquanto 17,48% não se declararam. No tocante aos concluintes, há uma inversão: enquanto os pardos (32,20%) ingressam mais, eles concluem menos que os brancos (39,91%); nesse sentido, estudantes que não declararam raça, e não fizeram uso de reserva de vagas raciais, 20,80% concluíram, assim como estudantes pretos e amarelos, respectivamente, 6,47% e 0,62%; não foi registrado conclusão de estudantes indígenas neste ano.

A Lei nº 11.892/2008 apresenta, como objetivo dos Institutos Federais, no inciso VI, do artigo 7º, a oferta de cursos de Bacharelado e Engenharia, entre outras alternativas de cursos superiores, visando a formação de profissionais especialistas para os diversos setores da economia e áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

O Curso Superior de Bacharelado em Administração é oferecido no Campus João Pessoa (CSBA-JP) e autorizado pela Resolução CEFET-PB nº 25/2005, de 25 de março de 2005, que aprovou a proposta de implantação do curso, a partir do segundo semestre de 2006 (CEFET-PB Nº 25/2005-CD). O curso é diurno integral e oferece 80 vagas anuais, 40 por semestre.

A Resolução IFPB nº 54, de 19 de julho de 2010, alterou “a Resolução nº 025/2005-CD-CEFET-PB, de 21 de outubro de 2005, que aprova o Projeto de Implantação do Curso Superior de Bacharelado em Administração na Unidade Sede (atualmente Campus João

Pessoa)” (Brasil, Resolução IFPB nº 54, 2010). Finalmente, seu reconhecimento ocorreu, em 20 de julho de 2011, pela Portaria MEC Nº 275/2011 (IFPB/PPC, 2010).

O CSBA-JP “visa a atender ao mercado de trabalho em expansão, gerado pela demanda das empresas e destina-se a complementar a formação educacional de egressos do ensino médio e dos cursos técnicos por meio de um ensino de qualidade e gratuito” (PPC/IFPB, 2010).

O curso proposto apresentou como justificativa a necessidade de maior “profissionalização dos atuantes da área de Administração em todas as frentes (pública, privada e terceiro setor), visando prepará-los para os grandes desafios de competitividade do mercado” (PPC/IFPB, 2010).

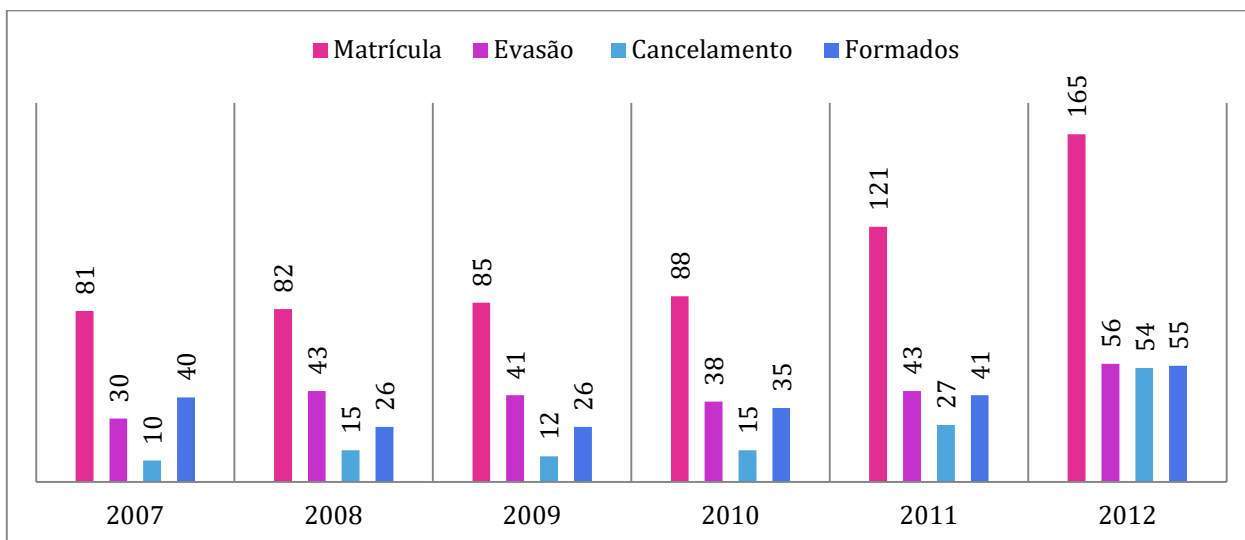
Acerca da estrutura curricular, o curso:

[...] é ministrado com carga horária de 3.238 (três mil, duzentas e trinta e oito) horas no total, correspondendo a 2.778 (duas mil, setecentas e setenta e oito) horas sob a forma de disciplinas, 300 (trezentas) horas de Estágio Supervisionado Obrigatório, 60 (sessenta) horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e 100 (cem) horas de atividades acadêmicas curriculares complementares. O curso é ofertado nos períodos diurno e noturno, devendo ser integralizado no prazo mínimo de 04 (quatro) e máximo de 06 (seis) anos letivos. O aluno do Curso Superior de Bacharelado em Administração pode cursar um máximo de 25 (vinte e cinco) créditos por semestre, correspondendo a 418 (quatrocentos e dezoito) horas [...] (IFPB/PPC, 2020).

A primeira turma iniciou em fevereiro de 2007, selecionada pelo Processo Seletivo Unificado 2007/CEFET-PB, e houve 43 ingressos, no entanto, em pesquisa aos arquivos do IFPB, Campus João Pessoa, desta turma, dezoito estudantes concluíram o curso, 7 homens e 11 mulheres.

Até o ano de 2009, o então CEFET-PB não tinha reserva de vagas para rede pública, mas já apresentava reversa vagas para pessoas com deficiência, a seguir, o gráfico 8.

Gráfico 8: Dados sobre Matrícula, Evasão, Cancelamento e Conclusão de Curso (2007 a 2012)



Fonte: Arquivo IFPB (2023)

O gráfico 8 apresenta a evolução das matrículas, evasão, cancelamento e conclusão, no CSBA-JP, durante os primeiros anos pré-cotas raciais. Acerca do aumento do cancelamento, este ocorreu devido a instituição da Lei nº 12.089/09 a qual proibiu que um mesmo estudante ocupasse duas vagas simultâneas em instituições públicas de ensino superior. A instituição dessa lei aumentou o número de cancelamentos e consequente matrícula, pois quando o cancelamento ocorre dentro do período de vigência do edital é possível convocar o próximo da lista.

Vale o destaque que as matrículas sempre deverão ser o somatório das evasões, cancelamentos e formados, além disso, os estudantes jubilados foram inseridos no quesito evasão.

De acordo com o PPC do Curso Superior de Bacharelado em Administração, do IFPB, Campus João Pessoa, o curso possui três tipos de ingressos:

Através da adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), informando previamente o percentual de vagas destinadas a esta forma de seleção, sob responsabilidade do MEC;
 Através do Processo Seletivo Especial (PSE), para as modalidades de reingresso, transferência interna, transferência interinstitucional e ingresso de graduados, cuja forma deverá ser aprovada pelo Conselho Superior;
 Através de termo de convênio, intercâmbio ou acordo interinstitucional, seguindo os critérios de processo seletivo, definidos no instrumento da parceria e descrito em edital. (PPC/IFPB, 2010).

Até 2022, “este curso tem dois ingressos anuais: no primeiro semestre letivo são oferecidas 80 (oitenta) vagas e no segundo semestre também 80 (oitenta) vagas, a serem preenchidas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação”

(IFPB/PPC, 2020). No ano de 2021, 1.924 estudantes são ingressantes, 97 concluintes e a taxa de evasão é de 50,47% (PNP, 2021).

Atualmente, em 2022, o curso tem 15 anos e está na 30ª turma, conforme tabela 5.

Tabela 6: Taxa de evasão no Curso Superior de Bacharelado em Administração, de 2017 a 2021

ANO	MATRÍCULAS	INGRESSO	CONCLUINTES	EVASÃO
2017	1.097	443	66	6,02%
2018	1.152	192	38	3,99%
2019	1.265	199	74	5,38%
2020	1.470	94	51	1,87%
2021	1.924	328	97	50,47%

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021).

Na Tabela 6 acompanhamos o crescimento das matrículas dos estudantes e o número de concluintes e a evasão, a partir do ano de 2017.

Para analisarmos a dimensão do curso superior de Bacharelado em Administração, ofertado pelo IFPB, Campus João Pessoa, no ano de 2021, dos 13.297 estudantes matriculados em um curso de bacharelado em administração oferecidos por IFs, 1.924 estavam matriculados no IFPB, Campus João Pessoa (14,47%) e esses valores, quando confrontamos a conclusão, neste ano, correspondem a: 649 estudantes que concluíram, 97 eram do IFPB-JP, cerca de 14,97%, a seguir na tabela 6.

Tabela 7: Perfil dos estudantes do Curso Superior de Bacharelado em Administração, no ano de 2021

CLASSIFICAÇÃO RACIAL	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Amarela	30	105	5	3
%	1,56	32,61	1,52	3,09
Branca	630	322	103	21
%	32,74	100	31,40	21,65
Indígena	3	107	1	0
%	0,16	33,23	0,30	0
Pardas	851	322	173	33
%	44,23	100	52,74	34,02
Pretas	134	322	35	1

%	6,96	100	10,67	1,03
Não Declaradas	276	322	11	39
%	14,35	100	3,35	40,21
TOTAL	1924	322	328	97

Fonte: Adaptado da Plataforma Nilo Peçanha, 2022 (Base de dados, 2021)

Nesta tabela 7, percebemos que as matrículas e ingresso seguem os padrões apresentados nas demais tabelas: pardos, brancos, não declarados, pretos e indígenas. No entanto, quando analisamos a conclusão há uma mudança. Os concluintes não declarados 40,21%, seguidos dos pardos e, posteriormente, os brancos; ainda aqui encontramos outra distorção, os amarelos e, finalmente, os pretos e indígenas. Chama-nos a atenção, também, que apenas um estudante preto concluiu o curso, no ano de 2021.

3.5 Pandemia de COVID-19 e o curso superior de bacharelado em Administração

Ainda acerca dos dados que serão apresentados, precisamos acrescentar que, no ano de 2020, a pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no ensino superior no Brasil. A partir de março de 2020, as instituições de ensino foram obrigadas a lidar com as restrições e medidas de segurança para conter a propagação do vírus. Através da Portaria nº 518/2020 – Reitoria/IFPB, de 13 de março de 2020, constituiu-se um comitê responsável pela elaboração do Plano de Ação no que concerne às medidas de proteção para o enfrentamento e disseminação e o combate ao coronavírus (COVID-19). E, no dia 17 de março, as aulas foram suspensas, inicialmente, até 12 de abril, considerando a Resolução AR nº 13/2020 - Consuper/Reitoria/IFPB, de 17 de março de 2020, sofrendo outras prorrogações.

Nos meses correntes, docentes e discentes tiveram que se adaptar rapidamente a novos métodos de ensino e aprendizagem. Nos meses seguintes, houve capacitação de professores e investimento em recursos tecnológicos que pudessem aproximar a realidade de aprendizagem da sala de aula de modo seguro.

No mês de setembro, o semestre letivo 2020.1 foi retomado, onde estudantes começaram a assistir aulas através de plataformas online, como videoconferências e salas de aula virtuais, sendo este concluído no mês de dezembro de 2020.

No entanto, a falta de acesso à internet e à tecnologia adequada foi um desafio para muitos estudantes, resultando em disparidades no acesso à educação. Alguns estudantes chegaram a relatar falta de alimento.

O semestre letivo 2020.2 começou no ano de 2021 e foi concluído em junho do referido ano. E continuou em sua totalidade online.

Com o avanço da vacinação, o IFPB começou a planejar o retorno gradual das atividades presenciais. No dia 13 de julho de 2021, seguiu o primeiro período letivo de 2021, iniciando online e, no dia 27 de outubro de 2021, começaram a ser ofertadas disciplinas presenciais (especialmente as que tinham aulas laboratoriais), passando, posteriormente, para o ensino híbrido.

No entanto, a retomada completa dependeu da redução dos casos de COVID-19 e da liberação das autoridades de saúde. O período letivo 2022.1 já começou totalmente presencial, entretanto ainda não compreendemos em totalidade o cenário completo das mudanças no ensino superior brasileiro (e na condição de trabalho dos docentes, técnicos em administração) após a COVID-19 pode ser um desafio, pois algumas transformações ainda podem estar em andamento ou não terem sido plenamente percebidas. A pandemia acelerou a adoção do ensino online e modelos híbridos, proporcionando maior flexibilidade para estudantes e docentes, além de melhorar o acesso à educação em áreas remotas.

Além dos desafios acadêmicos, a pandemia também trouxe preocupações com a saúde mental dos estudantes. Entre 2020 e 2021, o IFPB intensificou o suporte psicológico e foram oferecidos serviços de apoio para lidar com o isolamento social, com a incerteza e o estresse relacionados à situação da pandemia.

É importante ressaltar que o impacto da pandemia na educação superior continua a ser sentido até o momento. Pesquisas e projetos foram afetados, congressos e eventos acadêmicos foram adiados ou cancelados, e a qualidade do ensino e aprendizagem foi afetada em diferentes áreas.

Em resumo, a pandemia de COVID-19 obrigou a educação, em geral, e a educação superior, em particular, não apenas no Brasil, mas no mundo, a passar por transformações rápidas e significativas. As instituições de ensino tiveram que se adaptar ao ensino remoto, enfrentando desafios de acesso à tecnologia e garantindo a qualidade do ensino, impactando na saúde mental dos estudantes e na continuidade das atividades acadêmicas, com interrupções em pesquisas e eventos acadêmicos. Essa realidade afetou mais diretamente o Brasil em virtude das ações negacionistas e do conseqüente atraso na aquisição e distribuição de imunizantes, repercutindo em uma crise sanitária sem precedentes.

4. DESAFIOS E SUPERANÇA: DISCUTINDO A EVASÃO E A PERMANÊNCIA NO CURSO SUPERIOR DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA

Essa fase da pesquisa é documental. Os dados obtidos nesta pesquisa foram retirados do arquivo digital do IFPB Campus João Pessoa.

Importante acrescentar que o número de ingressos pode variar de acordo com o período letivo, pois, de acordo com a Coordenação de Controle Acadêmico, as vagas que não são preenchidas podem ser remanejadas, conforme orientam as Portarias MEC nº 18/2012 e MEC nº 9/2017, em razão de não haver mais candidatos classificados na lista de manifestação de interesse da modalidade de vaga original. Além disso, passando o primeiro mês de aula, o IFPB não abre mais editais para preenchimento de vagas, pois considera que o estudante já iniciaria com prejuízo.

Os estudantes matriculados no IFPB ingressaram através das notas do ENEM ou do PSE (graduado, transferência interna ou externa ou reingresso de estudante que abandonaram a matrícula e concorrem para retomá-las), sendo o PSE um processo de ingresso e de mobilidade acadêmica.

Neste capítulo, apresentamos o resultado da nossa pesquisa documental, exibindo cálculos referentes à evasão no Curso Superior de Bacharelado em Administração. Foram analisados, aproximadamente, 800 fichas de estudantes. Atualmente (período letivo 2023.1), o Curso Superior de Bacharelado em Administração possui 554 estudantes matriculados.

Na sequência, apresentamos os resultados do nosso estudo de caso, discutindo os achados da pesquisa, analisando-os à luz do referencial teórico abordado e, finalmente, apresentamos propostas de ações preventivas ou de intervenções, que possam ser implementadas pelos gestores.

Conforme mencionado na metodologia, os dados trabalhados neste tópico foram fornecidos pelo arquivo digital do IFPB (sistema SUAP). Foi solicitado à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do IFPB, Campus João Pessoa, informações acerca dos estudantes que ingressaram no Curso Superior de Bacharelado em Administração, durante o período 2019.1 a 2023.1 (4 anos), para verificação das taxas de ingresso, evasão e conclusão desses estudantes. E não houve como excluir desse estudo o contexto da pandemia de COVID-19, pois esta alterou o ensino durante dois anos e há consequências até hoje.

A seguir na tabela 8, é apresentada uma análise comparativa entre o ingresso no IFPB e no Curso Superior de Bacharelado em Administração.

Tabela 8: Análise comparada de ingresso IFPB Campus João Pessoa e Curso Superior de Bacharelado em Administração

ANO	IFPB CAMPUS JOÃO PESSOA	CBS EM ADMINISTRAÇÃO	
	QNT INGRESSO	QNT INGRESSO	% INGRESSO
2019.1	791	98	12,38
2019.2	897	97	10,81
2020.1	779	93	11,93
2020.2	789	103	13,05
2021.1	852	112	13,14
2021.2	789	107	13,56
2022.1	788	107	13,57
2022.2	583	99	17,00
2023.1	762	86	11,28
CRESCIMENTO	-2,99	-10,89	-

Fonte: Elaboração própria, dados IFPB (2023)

A média de crescimento dos cursos superiores do IFPB Campus João Pessoa é de -2,99% (negativo). Já no Curso superior de Bacharelado em Administração é de -10,89% (negativo).

Nesse sentido, o ingresso nos cursos superiores do IFPB, *Campus* João Pessoa, decresceu durante o período estudado, 2019.1 a 2022.1, o que demonstra uma redução na procura dos estudantes e que vagas deixaram de ser preenchidas, considerando que os períodos letivos 2023.1 e 2022.2 esses números não foram utilizados nos cálculos.

A média de crescimento dos cursos superiores do IFPB Campus João Pessoa é de -2,99%. Isso significa que, em média, os cursos superiores oferecidos pelo IFPB Campus João Pessoa tiveram um crescimento percentual negativo de aproximadamente -2,99%. Essa informação sugere que, em média, houve uma diminuição de cerca de 2,99% no número de alunos, matrículas ou qualquer outra métrica que esteja sendo analisada ao longo do período considerado.

Por outro lado, a média de crescimento do Curso Superior de Bacharelado em Administração é de -10,89%. Esse valor aponta que, em média, o curso de Administração do IFPB Campus João Pessoa teve um crescimento percentual negativo de aproximadamente -10,89%. Isso indica que, em média, o número de alunos, matrículas ou outro indicador

específico do curso de Administração diminuiu em cerca de 10,89% durante o período analisado.

Essa redução significativa no número de estudantes que escolhem o curso pode indicar uma diminuição na demanda por essa área específica ou uma percepção negativa do mercado de trabalho em relação às oportunidades de carreira em Administração.

A diminuição no número de estudantes ingressantes pode ter impactos financeiros na instituição de ensino. Ter menos alunos matriculados significa menos recursos financeiros disponíveis, para investir em melhorias acadêmicas, atualização do currículo, contratação de professores qualificados e outras necessidades importantes para manter a qualidade do curso.

Portanto, é essencial que esta instituição de ensino investigue as possíveis razões por trás dessa queda acentuada no número de estudantes ingressantes em Administração. Identificar as causas desse declínio e implementar estratégias eficazes para reverter essa tendência negativa são fundamentais para garantir a viabilidade e a qualidade do programa de Bacharelado em Administração.

De acordo com Sguissardi (2006), o crescimento negativo dos cursos pode ser explicado pelo grande crescimento do setor privado que se explica, em grande medida, pela drástica redução do financiamento às IFES públicas e pelas facilidades de criação de IES privadas, especialmente com finalidade de lucro.

A seguir, discutiremos a evasão dentro do IFPB, Campus João Pessoa, comparando-a com o Curso Superior de Bacharelado em Administração.

4.1 Os números falam: evasão no IFPB Campus João Pessoa

No que se refere a análise comparativa da evasão e permanência do IFPB, Campus João Pessoa, com o Curso Superior de Bacharelado em Administração, devemos, inicialmente, lembrar que, no que tange a evasão, serão consideradas: evasão, transferências (interna e externa) e cancelamento (voluntário e compulsório), mesmo que a transferência não seja considerada um abandono do sistema superior, mas um processo de mobilidade acadêmica.

De acordo com Paula (2021, p.13), é importante considerar que, no contexto do ensino superior, algumas taxas de evasão relatadas por cursos e instituições podem incluir movimentos de mobilidade acadêmica, mesmo que seja resultado de reingressos por meio de novos processos seletivos. Para a instituição, os registros de evasão fornecidos pelos colegiados ou secretarias também podem envolver mudanças de cursos. No entanto, é relevante observar que,

do ponto de vista da graduação, a saída do estudante sem obter o diploma é considerada evasão do curso. Portanto, mesmo as mobilidades internas dentro do ensino superior podem ser classificadas como evasão, pelo menos nos registros específicos de uma determinada graduação. É essencial ter em mente que a definição de evasão pode variar de acordo com o nível de análise adotado pelo pesquisador ou gestor.

O autor está destacando a complexidade da análise da evasão no ensino superior, apontando que as taxas de evasão podem ser influenciadas por diferentes fatores, como a mobilidade acadêmica e as mudanças de cursos dentro da instituição. Embora esses movimentos possam ser considerados evasão em alguns registros, é importante considerar o contexto e o nível de análise adotado. O autor destaca que, do ponto de vista da graduação, a saída do estudante sem obtenção do diploma é considerada evasão. No entanto, essa definição pode variar dependendo do pesquisador ou gestor que está analisando os dados. Em resumo, o autor enfatiza a necessidade de considerar diferentes perspectivas e critérios ao interpretar os dados sobre evasão no ensino superior.

Para Tinto (1987):

Nenhuma definição de evasão provavelmente conseguirá captar inteiramente a complexidade de sua ocorrência no ensino superior. Pesquisadores e gestores institucionais devem escolher com algum cuidado as definições que melhor se encaixam em seus interesses e objetivos (Tinto, 1987, p. 14) (tradução nossa).

Tanto Tinto (1987) quanto Paula (2021) apontam a complexidade da evasão no ensino superior, ressaltando a necessidade de considerar diferentes fatores, contextos e níveis de análise, ao interpretar as taxas de evasão. Além disso, eles destacam a importância da seleção cuidadosa das definições de evasão, levando em conta os interesses e objetivos dos pesquisadores e gestores institucionais.

A evasão na educação superior pode ocorrer por diversos motivos que não estão necessariamente ligados a dificuldades acadêmicas, financeiras ou de adaptação. Existem outros fatores que podem influenciar a decisão de um estudante em abandonar seus estudos, como questões pessoais, mudanças de planos, oportunidades profissionais, entre outros. É importante reconhecer que cada caso é único e que a evasão não deve ser automaticamente atribuída a dificuldades específicas na instituição ou no curso.

Agora apresentaremos detalhadamente os resultados da pesquisa. Na tabela 9, iremos comparar a evasão nos cursos superiores do IFPB, Campus João Pessoa, com a evasão no Curso Superior de Bacharelado em Administração.

Tabela 9: Análise comparada da evasão IFPB Campus João Pessoa e o Curso Superior de Bacharelado em Administração

ANO	IFPB		CBS EM ADMINISTRAÇÃO	
	EVASÃO	%	EVASÃO	%
2019.1	512	64,72%	42	8,2%
2019.2	624	69,56%	55	8,8%
2020.1	488	62,64%	47	9,6%
2020.2	433	54,87%	47	10,8%
2021.1	465	54,57%	45	9,6%
2021.2	392	49,68%	40	10,2%
2022.1	327	41,49%	34	10,3%
2022.2	94	16,12%	24	25,5%
2023.1	39	5,11%	5	12,8%
Média	463	56,79%	44,29	9,64%

Fonte: Elaboração própria, dados IFPB (2023)

Na tabela 8, optamos por retirar os períodos 2023.1 e 2022.2 da métrica, pois estes como estão muito no início e não irão se enquadrar com a realidade do curso, distorcendo-a totalmente.

Ao analisar os dados sobre a evasão nos cursos superiores do IFPB, Campus João Pessoa, observa-se um crescimento nas taxas de evasão ao longo dos períodos mencionados, de 2019.1 a 2022.1. Esse aumento nas evasões pode ser motivo de preocupação e requer uma análise mais aprofundada para entender as razões por trás desse fenômeno.

Para Tinto (1982, p.7), considera-se que a entrada no ensino superior seja um período marcado por incertezas em relação aos interesses e objetivos pessoais e profissionais. É um momento de descoberta, onde os estudantes estão mais propensos a experimentar e explorar diferentes áreas. Portanto, não é surpreendente que a maioria dos alunos não se sinta completamente segura em relação às escolhas que fizeram ao ingressar em um curso ou instituição específica.

É importante considerar que a evasão pode ser influenciada por diversos fatores, como problemas financeiros, dificuldades acadêmicas, falta de suporte emocional ou social, entre outros. Identificar e abordar esses desafios específicos pode ser fundamental para reduzir as taxas de evasão e promover a permanência dos estudantes nos cursos.

Nesse sentido, podemos entender que o aumento progressivo da evasão pode ser considerado devido a uma redefinição dos projetos do futuro. Como resultado, é inevitável que os cursos e/ou instituições registrem um percentual considerável de evasão, devido às mudanças naturais nas preferências e objetivos profissionais dos indivíduos.

Além disso, é relevante analisar o perfil dos estudantes que estão abandonando os cursos. Isso inclui considerar se existem diferenças significativas entre cotistas e não cotistas, bem como outros aspectos socioeconômicos e demográficos que possam estar relacionados à evasão. Compreender esses padrões pode ajudar a desenvolver estratégias de suporte mais direcionadas e eficazes.

Nesse contexto, é fundamental que a instituição implemente políticas e programas de apoio aos estudantes, como tutoria acadêmica, aconselhamento psicológico, orientação de carreira e atividades extracurriculares que promovam o engajamento e o senso de pertencimento dos estudantes à comunidade acadêmica.

Por fim, é importante realizar um acompanhamento contínuo das taxas de evasão e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Através da análise de dados e do monitoramento constante, a instituição poderá identificar tendências, tomar decisões embasadas e implementar ações corretivas necessárias para combater a evasão e promover uma educação de qualidade e inclusiva.

A seguir, analisaremos as evasões no Curso Superior de Bacharelado em Administração no contexto de 4 anos de 2019.1 a 2023.1, iniciando pelo período letivo 2019.1.

4.1.1 Período letivo 2019.1

O semestre letivo 2019.1²⁵ iniciou-se no dia 26 de agosto de 2019 e encerrou-se no dia 24 de janeiro de 2020. Nesse semestre letivo, ingressaram 791 estudantes, sendo que 98 no Curso Superior de Bacharelado em Administração. São esses estudantes, ingressantes no período letivo 2019.1, se blocados, concluiriam o curso.

Acrescentamos que, quando o ingressante não for a soma dos matriculados, evadidos e/ou formados, há trancamento de matrícula.

²⁵ Calendário 2019 (proposta atualizada) <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/calendario-academico-2019-proeja-subseq-superior-proposta-2.pdf>, acesso em 23 de março de 2023.

A Tabela 10 apresenta a quantidade ingressos, matriculados, conclusão e evasão. O ingresso, refere-se ao somatório de matriculados, evadidos e formados.

Tabela 10: Ingresso, evadidos, matriculados e conclusão dos estudantes do período letivo 2019.1

TIPO DE INGRESSO	INGRESSO	MATRIC	EVADIDO	FORMADO
Ampla Concorrência	39	4	22	13
PSE	17	2	5	10
PCD	1	-	-	1
Oriundo de Escola Pública	8	2	4	2
Oriundo de Escola Pública (PCD)	0	-	0	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI	11	-	4	7
Oriundo de escola pública, PPI, declarado PCD	1	-	1	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	8	2	3	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	12	2	2	8
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	0	-	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	1	-	1	-
TOTAL	98	15	42	41

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Na Tabela 10, registra as informações sobre ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes do período letivo 2019.1. No total, 98 estudantes ingressaram nesse período, dos quais 12 (13%) ainda estão matriculados, 42 (43%) evadiram e 41 (44%) concluíram o curso.

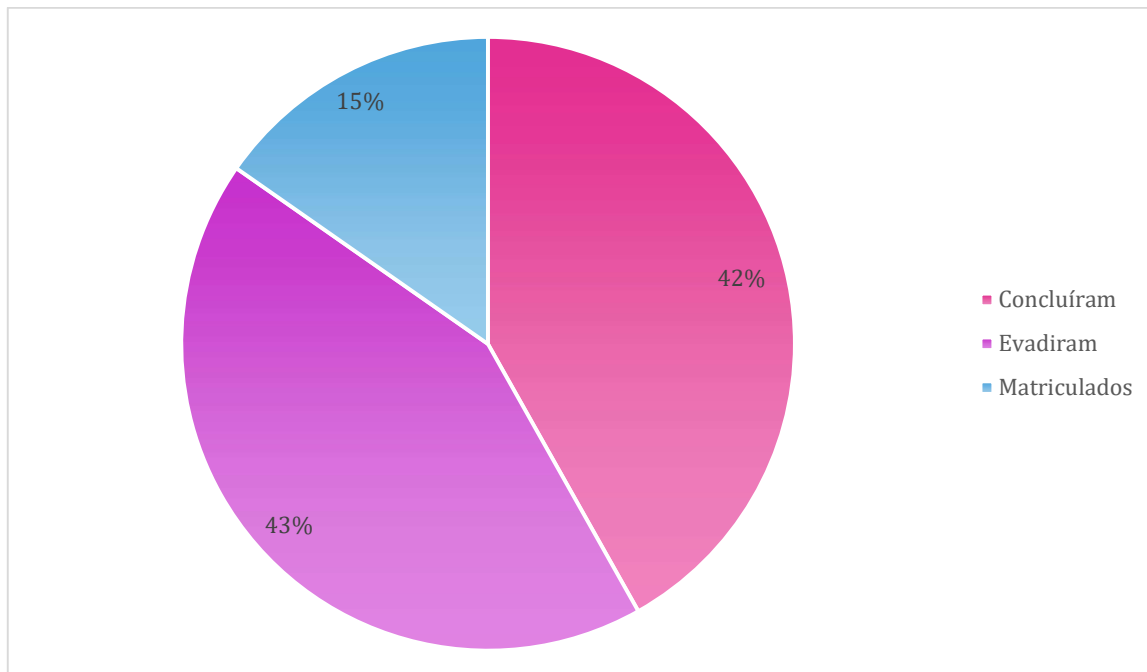
Dos 98 estudantes que ingressaram, 39 foram pela ampla concorrência, 17 PSE e 1 PCD, totalizando 41, corresponde a 41,83% dos ingressos.

No tocante a permanência, 41 estudantes concluíram a graduação; 15 estudantes permanecem matriculados no curso, desses, e cinco com expectativa de conclusão para o período letivo 2023.1.

No caso dos estudantes que ingressaram por meio de cotas sociais, um total de 59 (60,2%), 8 ingressaram como oriundos de escolas públicas. Desses, 2 permanecem matriculados, sendo que 1 está na fase de TCC e 1 ainda está na metade do curso. Quatro estudantes se evadiram e 2 concluíram o curso. Não houve ingresso de PCD oriundo de escola pública.

A seguir, no gráfico 9, estão apresentados os dados relativos aos estudantes que ingressaram em 2019.1.

Gráfico 9: Estudantes que ingressaram em 2019.1



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

O gráfico 9 apresenta a distribuição dos estudantes que ingressaram no período letivo 2019.1, dividindo-os entre concluintes, evadidos e matriculados. Percebe-se que, neste período letivo, o número de estudantes que concluíram e permanecem matriculados foi maior do que os evadiram. Dos estudantes que ingressaram nesse período, 43% evadiram, o que significa que interromperam seus estudos antes de concluir o curso.

Aproximadamente 42% dos estudantes concluíram o curso. Essa é uma porcentagem significativa e indica um bom desempenho desses estudantes, que alcançaram os requisitos acadêmicos e cumpriram todas as exigências do curso para se formarem.

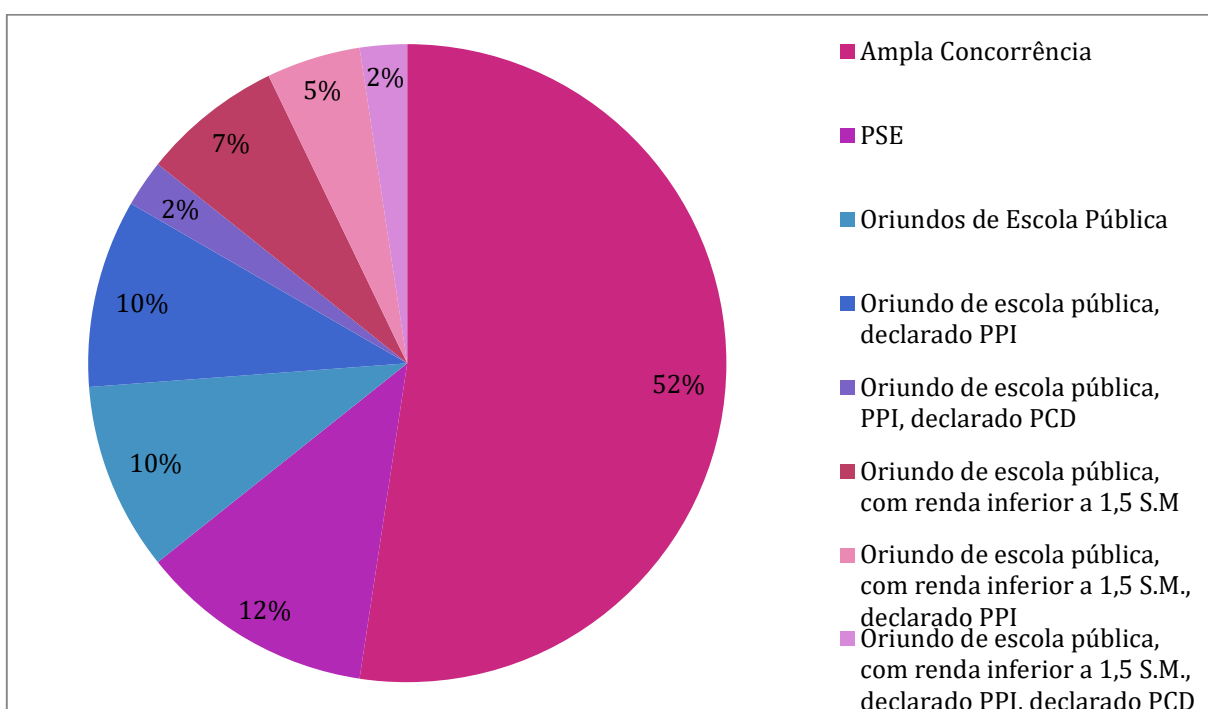
A conclusão do curso é um indicativo de sucesso acadêmico e demonstra o comprometimento e a dedicação dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, 15% dos estudantes permaneceram matriculados, ou seja, estão retidos e continuam cursando disciplinas para concluir o curso. Conforme mencionado, 5 desses estudantes encontram-se em fase de elaboração de TCC ou apenas concluindo o estágio obrigatório, os outros, estima-se, que tenham a expectativa de concluir o curso em períodos letivos futuros. A taxa de retenção é um indicativo positivo, pois mostra que esses estudantes estão progredindo em seus estudos e demonstram um comprometimento contínuo com a conclusão do curso,

porém deve ser tida como um alerta para acompanhamento por parte da gestão acadêmica, pois pode ser um indicador de evasão futura, caso o estudante não vislumbre possibilidade de êxito.

Apesar de bastante elevada, é importante destacar que a taxa de evasão menor do que a soma das taxas de conclusão e retenção (estudantes matriculados) indica que os estudantes têm interesse de permanecer e concluir os estudos.

O Gráfico 10 apresenta informações sobre evasão, no período letivo 2019.1.

Gráfico 10: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2019.1



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

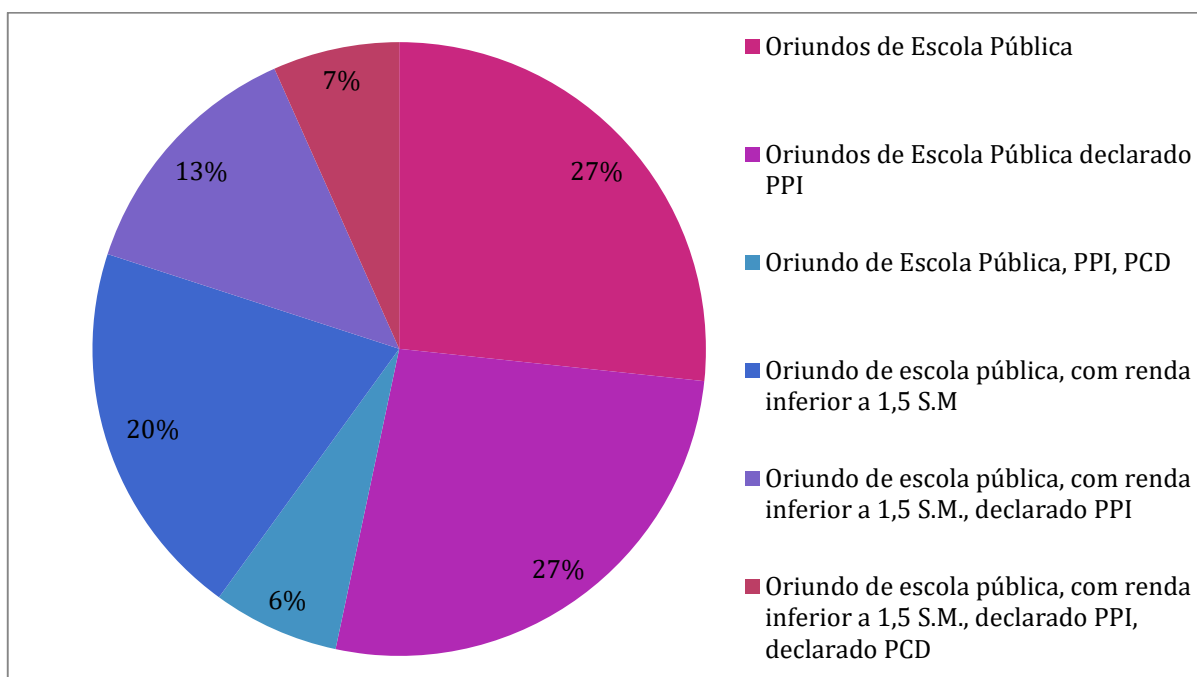
A evasão ocorreu da seguinte forma: 52% eram da ampla concorrência, 12% ingressaram pelo Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PSE), 10% eram provenientes de escolas públicas, 10% eram provenientes de escolas públicas e declarados como PPI, 7% eram provenientes de escolas públicas com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, 5% eram provenientes de escolas públicas, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e declarados como PPI. Além disso, 2% dos estudantes declarados como PCDs evadiram, sendo 1 proveniente de escola pública e declarado como PPI, e 1 proveniente de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e declarado como PPI.

Os números apresentados indicam que a evasão varia entre os diferentes grupos de estudantes. A ampla concorrência representa a maior taxa de evasão, com 52% dos casos, enquanto o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PSE) possui uma taxa de evasão de 12%. Os estudantes provenientes de escolas públicas e os declarados como PPI têm uma taxa de

evasão de 10% cada. A evasão entre os estudantes com deficiência é baixa, representando apenas 2% dos casos. Esses dados destacam a necessidade de compreender e abordar as diferentes circunstâncias que contribuem para a evasão, especialmente entre os grupos mais afetados, a fim de implementar medidas adequadas para aumentar a permanência dos estudantes nos cursos superiores.

A seguir, o gráfico 11 apresenta a evasão dentre os ingressantes por cotas.

Gráfico 11: de estudantes que ingressaram no período letivo 2019.1 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Considerando informações apresentadas no Gráfico 12, dentre os estudantes que ingressaram por meio de cotas, no período letivo de 2019.1 e evadiram, observamos o seguinte perfil: 4 (27%) eram oriundos de escolas públicas; 4 (27%) eram oriundos de escola pública, declarados PPI; 1 (7%) era oriundo de escola pública, PPI e também declarado PCD; 3 (20%) eram oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos; 2 (13%) eram oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e declarados PPI; 1 (7%) era oriundo de escola pública com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, declarado PPI e também PCD.

É importante destacar que dos 15 estudantes cotistas que evadiram: 8 (53,3%) ingressaram por meio de cotas raciais. Além disso, os dois estudantes PCDs também eram cotistas raciais. Esses dados revelam uma realidade preocupante, uma vez que 53,3% das evasões correspondiam a estudantes pretos, pardos e indígenas.

Por fim, dos três estudantes PCDs que ingressaram no mesmo ano, dois evadiram. É interessante observar que esses três estudantes também ingressaram por meio de cotas raciais, sendo declarados PPI.

4.1.2 Período letivo 2019.2

O semestre letivo 2019.2 iniciou no dia 26 de agosto de 2019 e encerrou no dia 24 de janeiro de 2020. Ingressaram nesse período letivo 97 estudantes. Esses estudantes estariam cursando o oitavo período.

A seguir, vide tabela 11, são apresentados os dados de ingresso, matrícula e conclusão de curso dos estudantes ingressantes no período 2019.2.

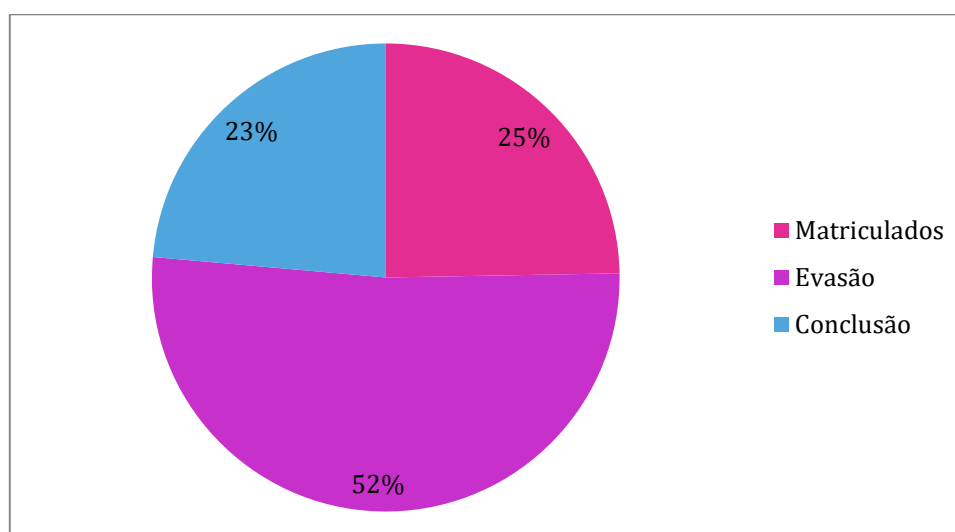
Tabela 11: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2019.2

Tipo de Ingresso	INGRESSO	MATRICULADOS	EVADIDOS	FORMADOS
Ampla Concorrência	39	9	19	11
PSE	11	4	3	4
PCD	2	-	1	1
Oriundo de Escola Pública	9	-	8	1
Oriundo de Escola Pública (PCD)	-	-	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI	11	3	8	-
Oriundo de escola pública, PPI, declarado PCD	1	-	1	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	10	3	7	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	12	1	7	4
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	1	1	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	1	1	-	-
TOTAL	97	22	54	21

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo 2019.2, através da ampla concorrência, ingressaram 39 estudantes, 11 pelo PSE e 47 através de algum tipo de reserva de vaga.

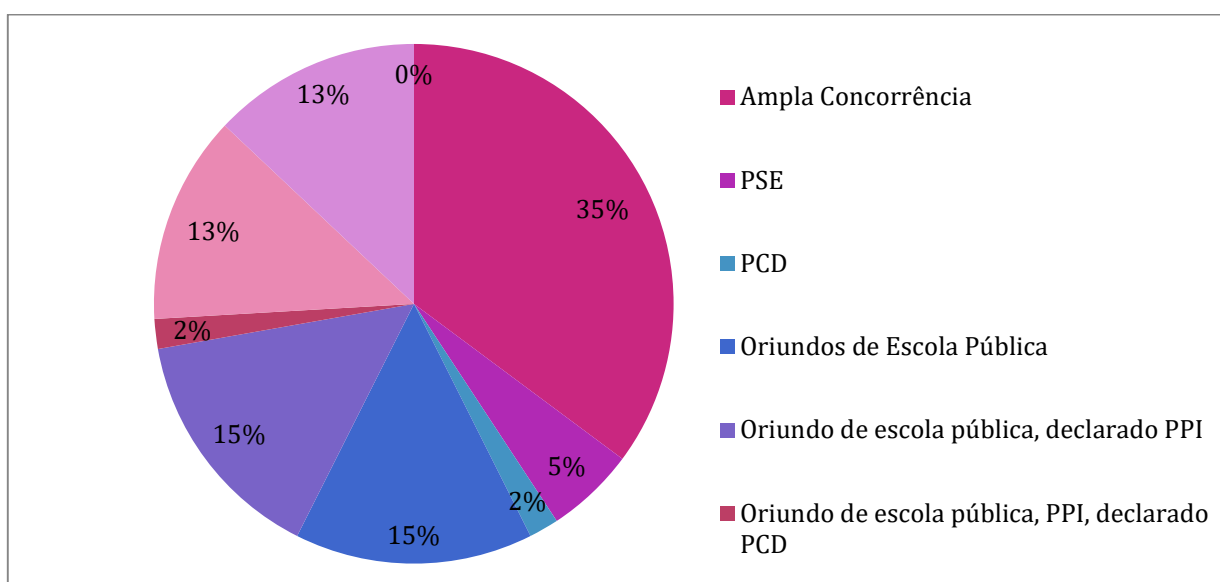
O Gráfico 12 apresenta informações sobre ingressantes, no período letivo 2019.2.

Gráfico 12: Estudantes que ingressaram em 2019.2

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

A evasão, no período letivo 2019.2, chegou a 52%, superando a taxa de estudantes matriculados (23%) e os que concluíram (25%) o curso, ou seja, aproximadamente metade dos estudantes que ingressaram no curso acabaram abandonando-o antes de concluí-lo.

O Gráfico 13 apresenta informações sobre evasão, no período letivo 2019.2.

Gráfico 13: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2019.2

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

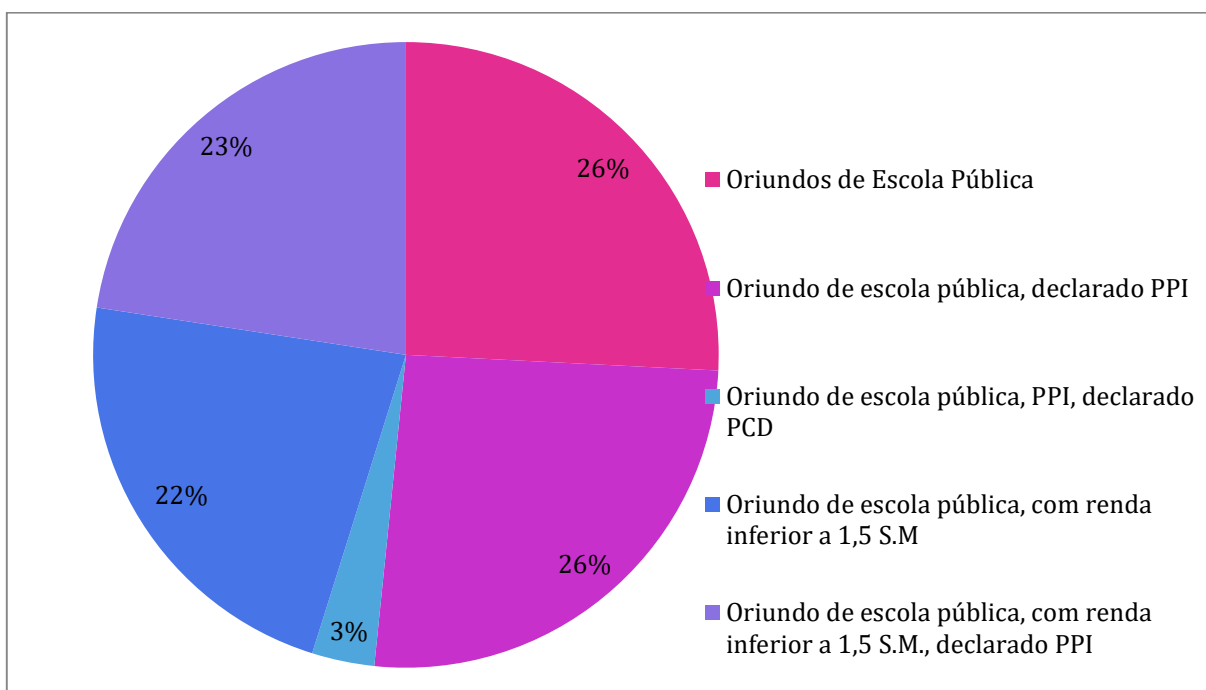
O gráfico apresenta a evasão dos estudantes 2019.2, pelo tipo de ingresso, observando-se, inicialmente, que a taxa de evasão dos estudantes que ingressaram por ampla concorrência foi de 35%. Isso significa que mais de um terço dos estudantes que entraram na instituição, por esse critério, acabaram abandonando o curso antes de concluí-lo.

Já os estudantes oriundos de escolas públicas apresentaram uma taxa de evasão de 15%. Isso indica que, embora a taxa de evasão seja menor em comparação com os ingressantes por ampla concorrência, ainda há um número significativo de estudantes que não conseguiram se manter no curso.

É interessante notar que a taxa de evasão entre os estudantes oriundos de escola pública PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) também foi de 15%. Essa informação sugere que, mesmo com políticas de inclusão e ações afirmativas, ainda existem desafios e obstáculos que afetam a permanência desses estudantes no curso.

Os dados apresentados no gráfico a seguir referem-se à evasão dos estudantes que ingressaram por cotas no período letivo 2019.2, categorizados de acordo com sua origem escolar e perfil socioeconômico.

Gráfico 14: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2019.2 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Observa-se que a taxa de evasão dos estudantes oriundos de escolas públicas foi de 26%, tanto para aqueles que se autodeclararam PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) quanto para os oriundos de escola pública, sem autodeclaração.

Além disso, entre os estudantes que se autodeclararam PPI e também apresentaram renda familiar inferior a 1,5 salários-mínimos, a taxa de evasão foi de 23%. Esse grupo de estudantes enfrentou desafios adicionais devido à sua condição socioeconômica, o que pode ter contribuído para a evasão.

Por fim, os estudantes oriundos de escolas públicas e que declararam ter renda inferior a 1,5 salários-mínimos, sem considerar a autodeclaração PPI, apresentaram uma taxa de evasão de 22%. Esses estudantes também enfrentaram dificuldades relacionadas à sua origem escolar e situação socioeconômica. Os estudantes oriundos de escola pública, PPI e PCD tiveram uma taxa de evasão de 3%.

4.1.3 Período letivo 2020.1

O semestre letivo 2020.1 começou no dia 10 de fevereiro de 2020 e tinha previsão de encerramento em 01 de julho de 2020²⁶. Entretanto, foi interrompido, no dia 17 de março de 2023, pela pandemia de COVID-19. As aulas só retomaram no dia 08 de setembro de 2020 concluindo em 18 de dezembro de 2020²⁷, sendo ofertadas disciplinas não laboratoriais que tivessem carga-horária igual ou superior a 67h (hora-relógio), de forma contínua ou modular, as quais seriam analisadas pela comissão do curso e este período letivo teve 15 semanas, sendo que cada disciplina não poderia exceder 6 semanas, não podendo exceder 30h (relógio).

Os estudantes que ingressaram neste período letivo, no semestre letivo 2023.1 estão cursando o sétimo período (faltando apenas um período para a conclusão).

Nesse período letivo, ingressaram 93 estudantes, como mostra a tabela a seguir. A Tabela 12 apresenta informações acerca do “Ingresso, Matrícula e Evasão dos estudantes que ingressaram em 2020.1”.

²⁶ Calendário Acadêmico 2020 (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/calendario-academico-2020-superior-subsequente-proeja-final-1.pdf>, acesso em 23 de março de 2023).

²⁷ Calendário Acadêmico 2020.1 – AENPS (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/calendario-academico>), acesso em 23 de março de 2023

Tabela 12: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2020.1

Tipo de Ingresso	INGRESSANTES	MATRÍCULAS	EVADIDO	FORMADOS
Ampla Concorrência	40 ²⁸	12	22	3
PSE	11	3	5	3
PCD	2	1	1	-
Oriundo de Escola Pública	8 ²⁹	3	4	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI	10 ³⁰	5	4	-
Oriundo de escola pública, declarado PCD	-	-	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	1	-	1	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	8	4	4	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	10	6	4	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	-	-	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	2	-	2	-
TOTAL	95	34	55	6

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo 2020.1, através da ampla concorrência, ingressaram 40 estudantes, 11 pelo PSE e 40 através de algum tipo de reserva de vaga.

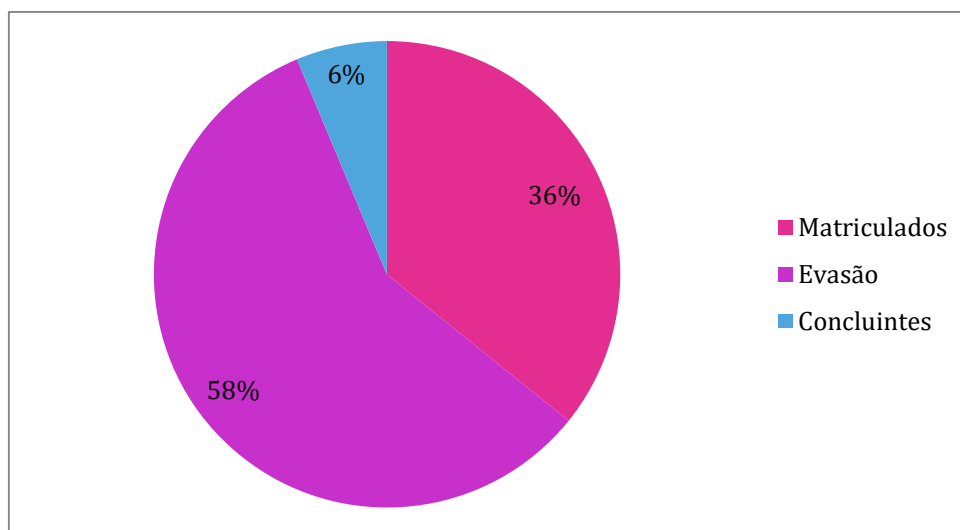
Através das cotas ingressaram: 8 estudantes oriundos de escola pública; 10 estudantes oriundos de Escola Pública autodeclarados PPI; 1 Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD; 8 estudante oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M; 10 estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI; 2 estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD.

O Gráfico 15 apresenta informações sobre ingressantes, no período letivo 2020.1.

²⁸ Houve três trancamentos

²⁹ Houve um trancamento

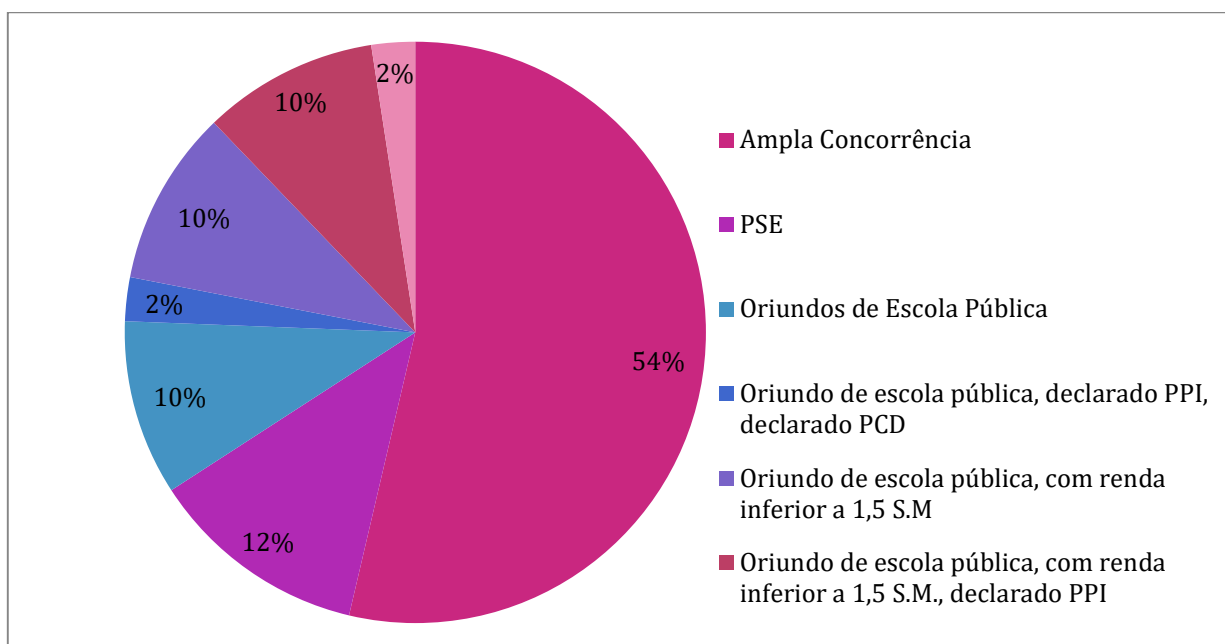
³⁰ Houve um trancamento

Gráfico 15: Estudantes que ingressaram em 2020.1

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

A evasão no período letivo 2020.1 chegou a 58%, superando a taxa de estudantes matriculados (36%) e os que concluíram (6%) o curso, do mesmo modo que, no semestre anterior, metade dos estudantes que ingressaram no curso acabou abandonando-o antes de concluí-lo.

O Gráfico 16 apresenta informações sobre evasão, no período letivo 2020.1.

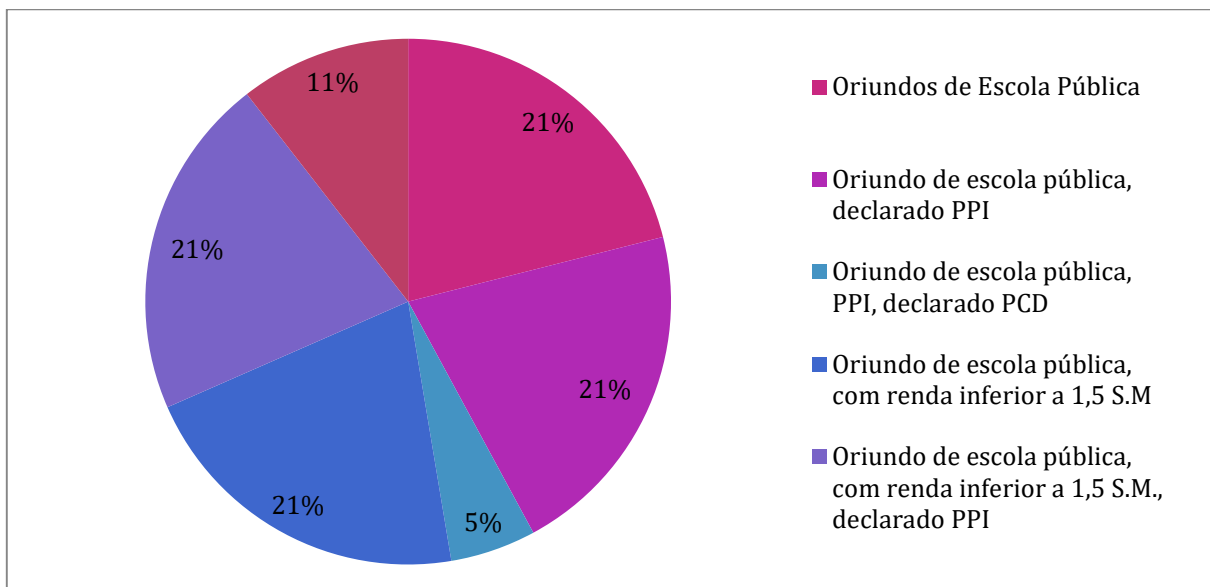
Gráfico 16: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2020.1

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No que se refere aos estudantes que ingressaram 2020.1, 54% dos estudantes que ingressaram, através da ampla concorrência, evadiram. No que se refere aos estudantes que ingressaram através do PSE, a taxa é de 12%.

O gráfico 17, a seguir, apresenta a evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2020.1 através das cotas sociais.

Gráfico 17: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2020.1 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Da mesma forma, os estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e que também se autodeclararam PPI, apresentaram uma taxa de evasão de 21%. Já os estudantes que se autodeclararam PPI e PCD (Pessoa com Deficiência), e são oriundos de escola pública, apresentaram uma taxa de evasão de 11%. Por fim, entre os estudantes que se autodeclararam PPI e PCD, e são oriundos de escola pública, a taxa de evasão foi de 5%.

4.1.4 Período letivo 2020.2

Considerando o panorama de COVID-19 e as suspensões das aulas até 02 de setembro de 2020, o período letivo 2020.2 iniciou-se no dia 01 de fevereiro de 2021 e finalizou em 5 de

julho de 2021³¹, contando com 17 semanas de aulas. As aulas desse período letivo foram todas não presenciais e os estudantes puderam escolher disciplinas não laboratoriais.

Em tempo, acrescentamos que, ainda sobre o cenário da pandemia de COVID-19, esses estudantes ingressaram já em disciplinas 100% não presenciais, não conhecendo diretamente seus colegas e professores.

Estudantes que ingressaram no período letivo 2020.2 estão cursando, no ano letivo 2023.1, o sexto semestre, faltando dois períodos para conclusão do curso (se estiverem bloqueados). A seguir, a tabela 13 apresenta dados relativos ao ingresso, matrícula e evasão dos estudantes ingressantes no período 2020.2.

Acrescentamos que, quando o ingressante não for igual a soma dos matriculados e evadidos, houve trancamento de matrícula.

Na tabela 13, vemos o ingresso, matrícula e evasão dos estudantes dos estudantes no período letivo 2020.2.

Tabela 13: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2020.2

Tipo de Ingresso	INGRESSANTES	MATRICULADOS	EVADIDOS
Ampla Concorrência	54	21	30
PSE	9	5	2
PCD	1	1	-
Oriundo de Escola Pública	8	4	3
Oriundo de escola pública, declarado PPI	11	7	4
Oriundo de escola pública, declarado PCD	-	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	2	1	1
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	8	4	4
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	10	7	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	-	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	1	1	-
TOTAL	103	51	47

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período mencionado, um total de 103 estudantes ingressaram, sendo 54 (52%) pela ampla concorrência e 9 (8,73%) por meio do Programa de Ações Afirmativas (PSE). Dos ingressantes, 39 estudantes foram admitidos através de cotas. Entre esses, 8 (9%) vieram de

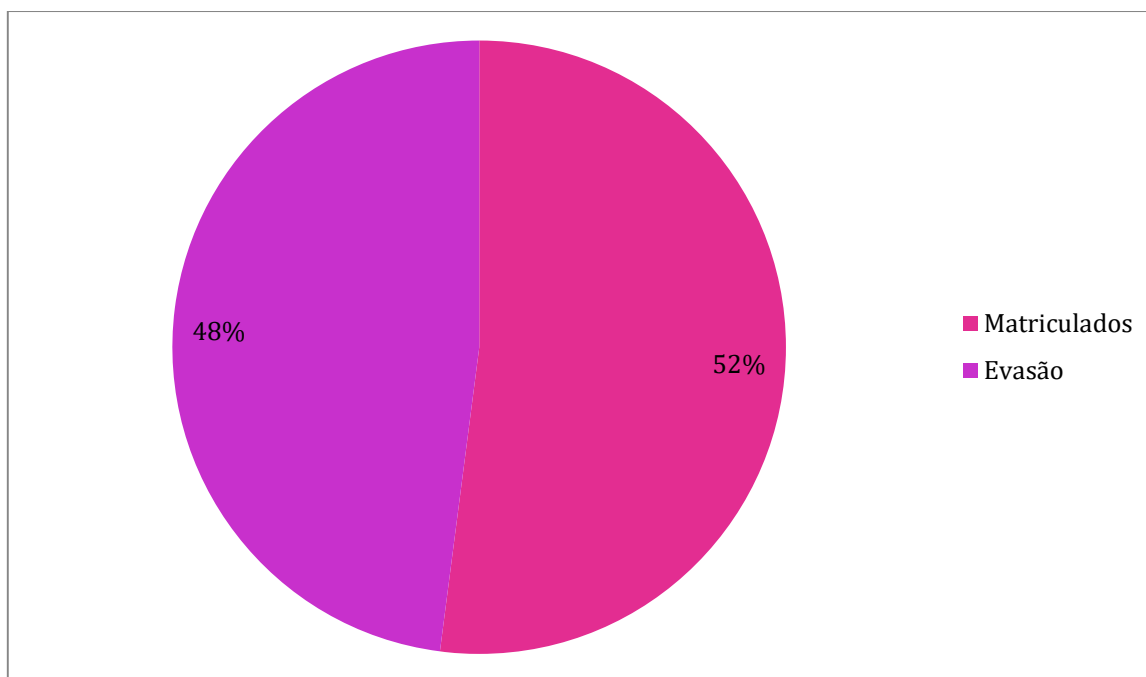
³¹ Proposta de Calendário 2020.2 – AENPs (atualizada): [https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico#:~:text=Proposta%20Calend%C3%A1rio%202020.2%20%2D%20AENPs%20\(aualizada\)](https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico#:~:text=Proposta%20Calend%C3%A1rio%202020.2%20%2D%20AENPs%20(aualizada), data de acesso 23 de março de 2023), data de acesso 23 de março de 2023

escolas públicas, 11 (10,6%) foram oriundos de escolas públicas e se autodeclararam Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), 2 (2%) vieram de escolas públicas, sendo autodeclarados PPI e também Pessoas com Deficiência (PCD). Além disso, 8 (8%) estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar inferior a 1,5 salários-mínimos foram admitidos, assim como 10 (10%) estudantes oriundos de escolas públicas com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, autodeclarados PPI. Houve ainda 1 (1%) estudante que veio de escola pública, tinha renda familiar inferior a 1,5 salários-mínimos, se autodeclarou PPI e também PCD, além de 1 (1%) estudante autodeclarado PCD.

Não houve ingresso de estudantes autodeclarados PCD provenientes de escolas públicas com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, nem de estudantes autodeclarados PCD vindos de escolas públicas.

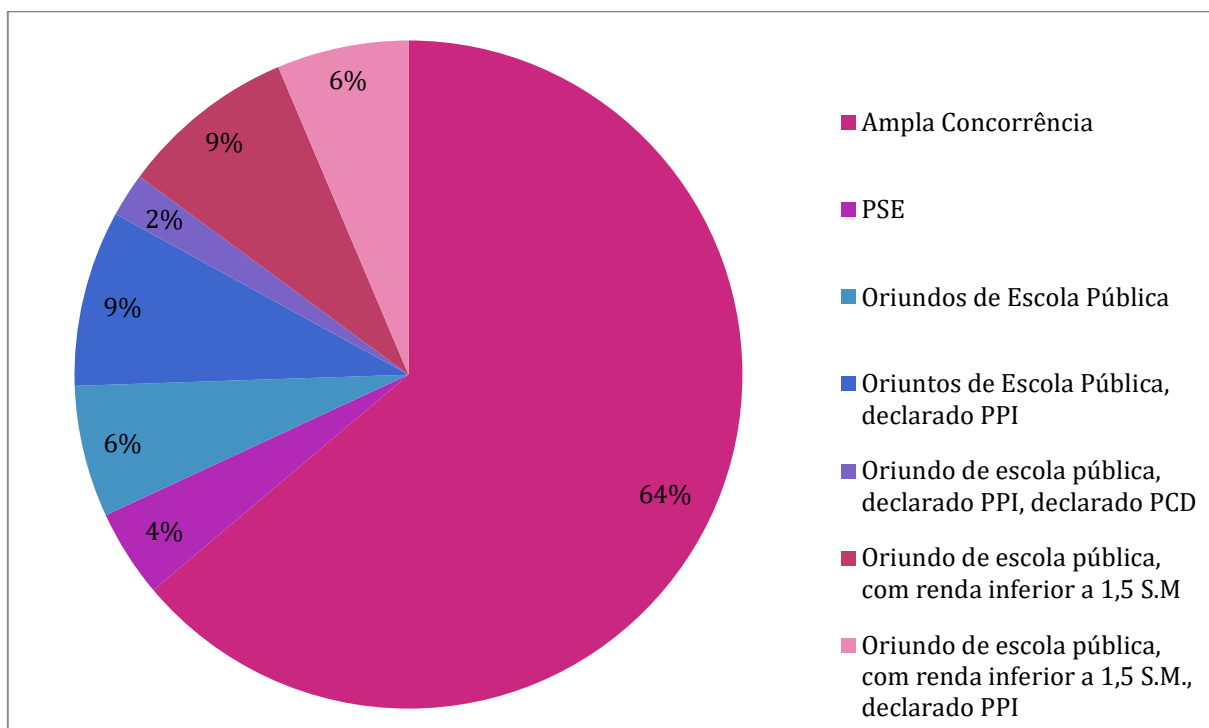
Acerca da evasão, 50,46% dos estudantes, que ingressaram no período letivo 2020.2, se evadiram, como mostra o gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18: Estudantes que ingressaram em 2020.2



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

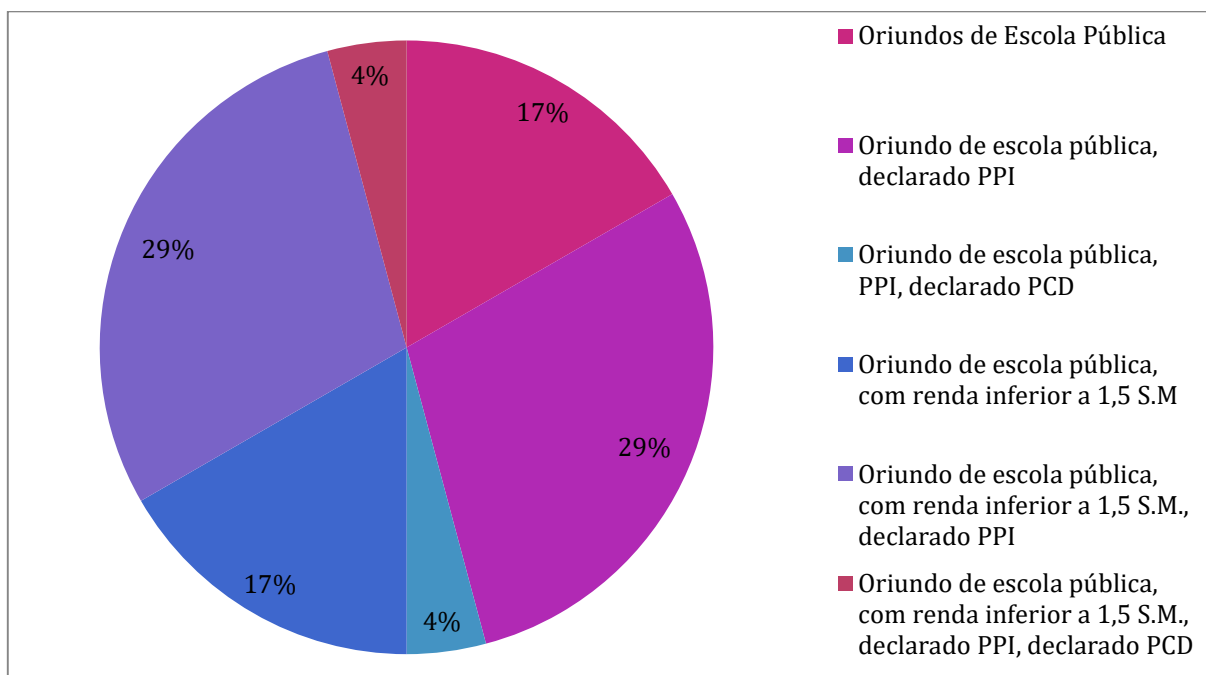
No que tange a evasão, 48% dos estudantes que ingressaram no período letivo 2020.2 evadiram. No gráfico 19, veremos a melhor a evasão destes alunos.

Gráfico 19: Evasão por tipo de ingresso período letivo 2020.2

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo mencionado, dos 47 estudantes que evadiram (totalidade), 30 (64%) ingressaram por meio da ampla concorrência, 2 (4%) ingressaram através do Programa de Seleção Estudantil (PSE), 3 (6%) eram provenientes de escola pública, 4 (9%) eram provenientes de escola pública e se autodeclararam como Pessoa Preta ou Parda (PPI), 1 (2%) era proveniente de escola pública, se autodeclarava como PPI e também como Pessoa com Deficiência (PCD), 4 (9%) eram provenientes de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos, e 3 (6%) eram provenientes de escola pública, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e também se autodeclaravam como PPI. Não houve registro de evasão de estudantes PCD provenientes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e que se autodeclaravam como PPI.

O gráfico 20, a seguir, apresenta evasão dos estudantes que ingressaram através de cotas.

Gráfico 20: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2020.2 através de cotas

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No contexto da evasão dos estudantes que ingressaram por cotas, no período letivo 2020.2, observa-se que diferentes grupos apresentaram taxas específicas de evasão.

Dentre os estudantes que ingressaram oriundos de escola pública, 29% evadiram, refletindo os desafios enfrentados por esse grupo no contexto educacional. A evasão também foi significativa entre os estudantes que ingressaram por cotas de escola pública e se autodeclararam PPI (Pretos, Pardos e Indígenas), representando 29% do total. Esses números ressaltam as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, evidenciando a importância de medidas para garantir sua permanência e sucesso acadêmico.

Adicionalmente, constatou-se que 17% dos estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos (SM) evadiram, assim como 17% dos estudantes dessa mesma categoria que também se autodeclararam PPI. Esses resultados destacam os desafios socioeconômicos enfrentados por esses estudantes, agravados pelo panorama do COVID-19, que pode ter impactado suas condições de acesso e permanência na instituição.

No que diz respeito aos estudantes de escola pública com renda inferior a 1,5 SM e que também se autodeclararam PCD (Pessoas com Deficiência) observou-se uma taxa de evasão de 4%. Além disso, 4% dos estudantes oriundos de escola pública, que também se autodeclararam PPI apresentaram evasão. Esses dados ressaltam a importância de políticas inclusivas e de apoio específico para estudantes com deficiência, bem como para aqueles que enfrentam múltiplas vulnerabilidades.

No contexto da pandemia de COVID-19, é importante considerar que os desafios relacionados à evasão podem ter sido ampliados. As restrições impostas pela pandemia, como a transição para o ensino remoto e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por muitos estudantes podem ter contribuído para o aumento das taxas de evasão. Portanto, é fundamental implementar estratégias que garantam o apoio e a continuidade dos estudos para esses estudantes, considerando as especificidades do cenário atual.

4.1.5 Período letivo 2021.1

O semestre letivo 2021.1³² iniciou-se no dia 13 de julho de 2021 e terminou no dia 30 de dezembro de 2021.

Ingressaram nesse período letivo 112 estudantes. Esses estudantes estariam cursando o quarto período. Os dados mais detalhados estão na tabela 14 a seguir.

Tabela 14: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2021.1

Tipo de Ingresso	INGRESSO	MATRÍCULA	EVADIDO
Ampla Concorrência	38	22	16
PSE	29 ³³	16	11
Oriundo de Escola Pública	11	8	3
PCD	2	1	1
Oriundo de escola pública, declarado PPI	12	9	3
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	2	1	1
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	9 ³⁴	2	6
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	12	8	4
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	-	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	-	-	-
TOTAL	112	67	45

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

³² Proposta Calendário Acadêmico – AENPs (para cursos semestrais) <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/superior-2021-2.pdf>, acesso em 23 de março de 2023

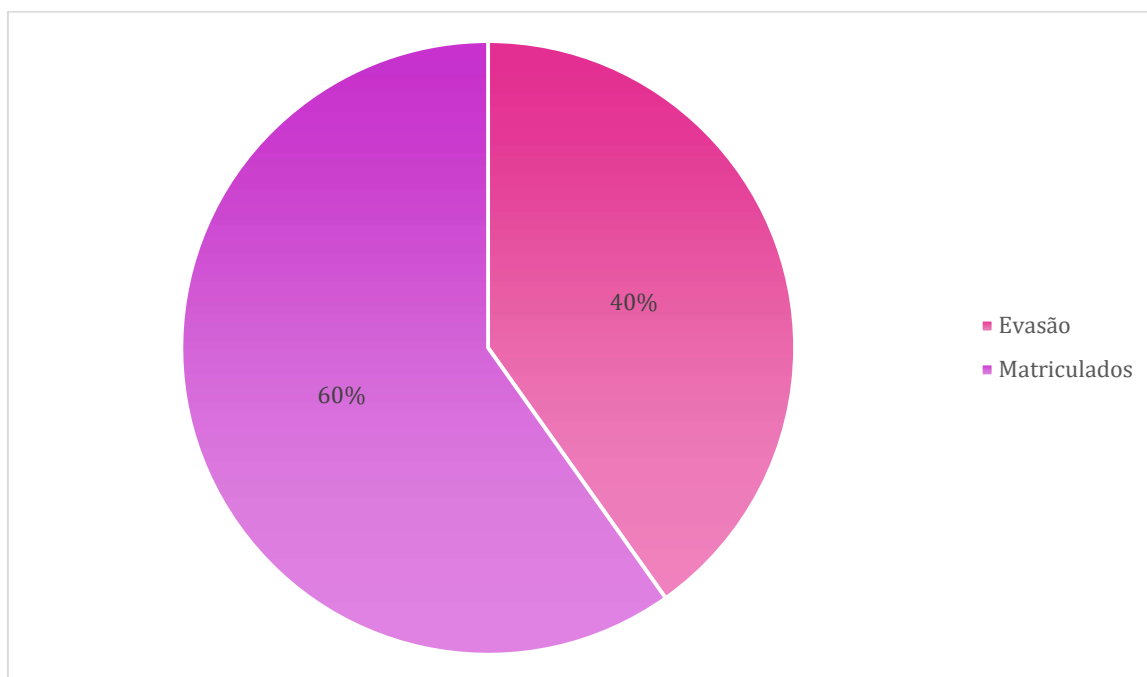
³³ Dos estudantes 2021.1 que ingressaram através do PSE há dois formados;

³⁴ Dos estudantes 2021.1 que ingressaram através de vagas oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M dois trancaram o período

No período letivo 2021.1, através da ampla concorrência, ingressaram 38 estudantes, 29 pelo PSE e 45 através de algum tipo de reserva de vaga.

O gráfico 21 apresenta a relação entre matriculados e evadidos dos estudantes que ingressaram no período 2021.1

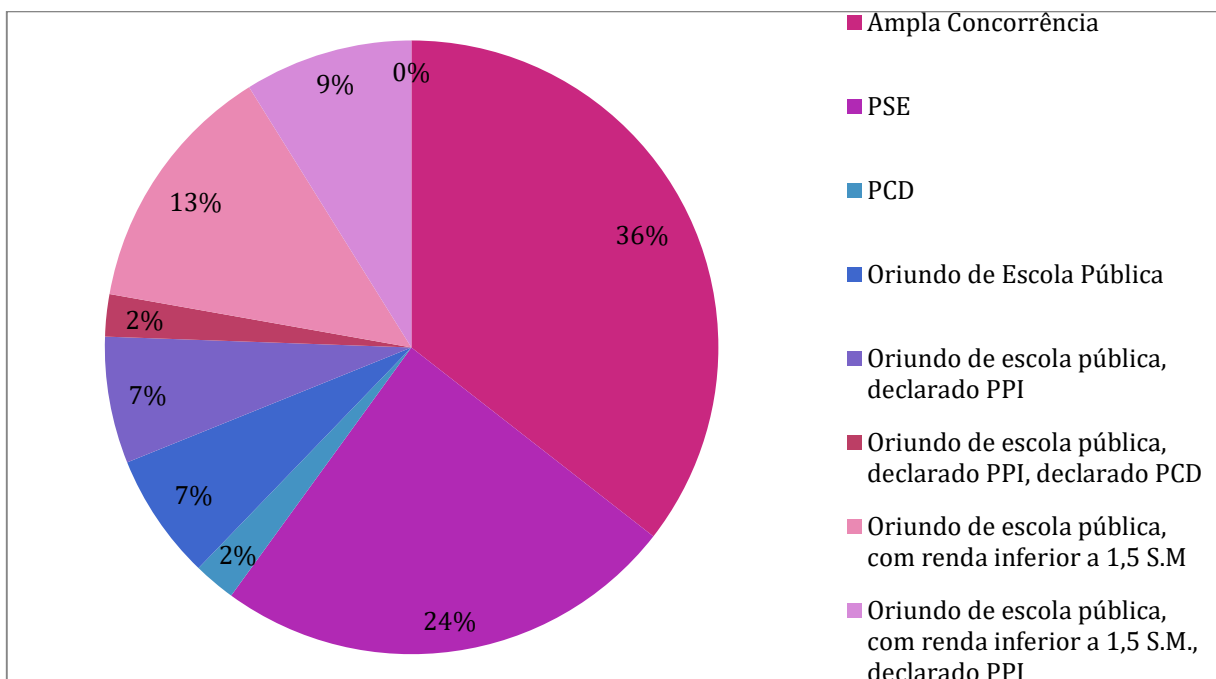
Gráfico 21: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.1



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Dos estudantes que ingressaram no período 2021.1, conforme supracitado, ingressaram neste período letivo 112 estudantes, 40% (45) evadiram e 60% (67) permaneceram matriculados.

A seguir, o gráfico 22 mostra detalhes maiores sobre a evasão no período letivo 2021.1.

Gráfico 22: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.1 - análise por cotas

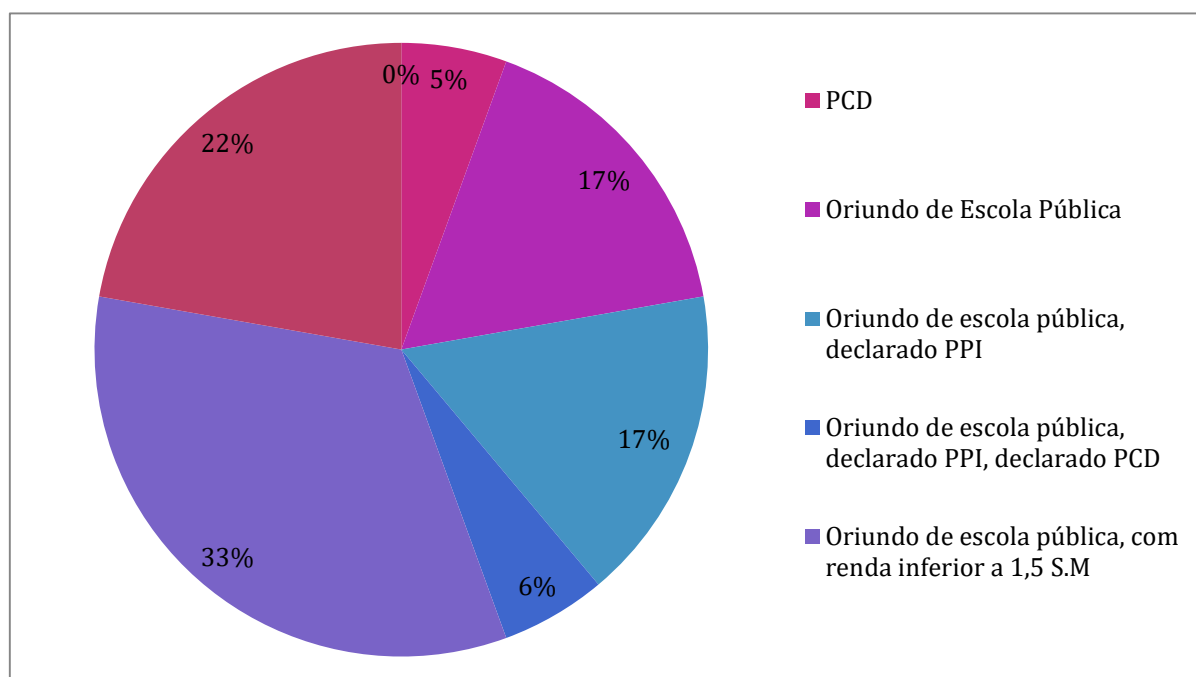
Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo mencionado, verificou-se que dos 45 estudantes que evadiram, as formas de ingresso foram distribuídas da seguinte maneira: 16 (36%) ingressaram por meio da ampla concorrência; 11 (24%) ingressaram por meio do Programa de Seleção Estudantil (PSE); 3 (7%) eram provenientes de escola pública; 3 (7%) eram provenientes de escola pública e se autodeclararam como Pessoa Preta ou Parda (PPI); 1 (2%) era proveniente de escola pública, se autodeclarava como PPI e também como Pessoa com Deficiência (PCD); 6 (13%) eram provenientes de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos; e 4 (9%) eram provenientes de escola pública, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e também se autodeclaravam como PPI. Não foram registradas evasões de estudantes PCD provenientes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e que se autodeclaravam como PPI. A seguir, o gráfico 23 apresenta maior detalhamento sobre a evasão no referido período letivo, dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas.

No período letivo supracitado, sintetizando, houve uma evasão de 45 estudantes e, destes, 18 estudantes que evadiram eram oriundos de algum tipo de cota, o que nos mostra um percentual de 40%. Ainda sobre a evasão neste período letivo, 7 estudantes oriundos de cotas raciais evadiram, percentual de 15,5%.

A seguir no gráfico 23 apresentaremos de forma detalhada o ingresso dos estudantes no período 2021.1.

Gráfico 23: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2021.1 - análise detalhada



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Ao analisar as evasões dentro dos diferentes recortes das cotas, podemos observar alguns padrões. Cerca de 5% dos estudantes que evadiram eram PCD (Pessoas com Deficiência) e ingressaram por meio das cotas raciais. Além disso, 17% dos evadidos eram provenientes de escolas públicas, 17% eram provenientes de escolas públicas e se autodeclaravam como PPI, 6% eram provenientes de escolas públicas e se autodeclaravam como PPI e também como PCD. Também foi registrado que 33% dos evadidos eram provenientes de escolas públicas e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos, enquanto 22% eram provenientes de escolas públicas, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI.

Esses dados revelam a existência de desafios e possíveis dificuldades enfrentadas por estudantes que ingressaram por meio das cotas raciais, especialmente aqueles que se enquadram em mais de um recorte (como PCD e PPI) ou que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis. Essas informações podem contribuir para o desenvolvimento de políticas e ações que visem melhorar a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, proporcionando um ambiente mais inclusivo e igualitário no ensino superior.

4.1.6 Período letivo 2021.2

O período letivo 2021.2³⁵ iniciou-se em 04 de outubro de 2021 e encerrou-se em 23 de dezembro de 2021, possuindo 79 dias. Os dados sobre ingressantes, matrícula e evasão, no período 2021.2 estão na tabela a seguir.

Na tabela 15 apresentamos o ingresso, as matrículas e a evasão dos estudantes no período letivo 2021.2

Tabela 15: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2021.2

TIPO DE INGRESSO	INGRESSO	MATRIC	EVADIDO
Ampla Concorrência	50 ³⁶	25	21
PSE	16	13	3
PCD	3	3	-
Oriundo de Escola Pública	8	5	3
Oriundo de escola pública, declarado PPI	12	6	7
Oriundo de escola pública, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	6	3	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	12	9	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	0	-	-
TOTAL	107	64	43

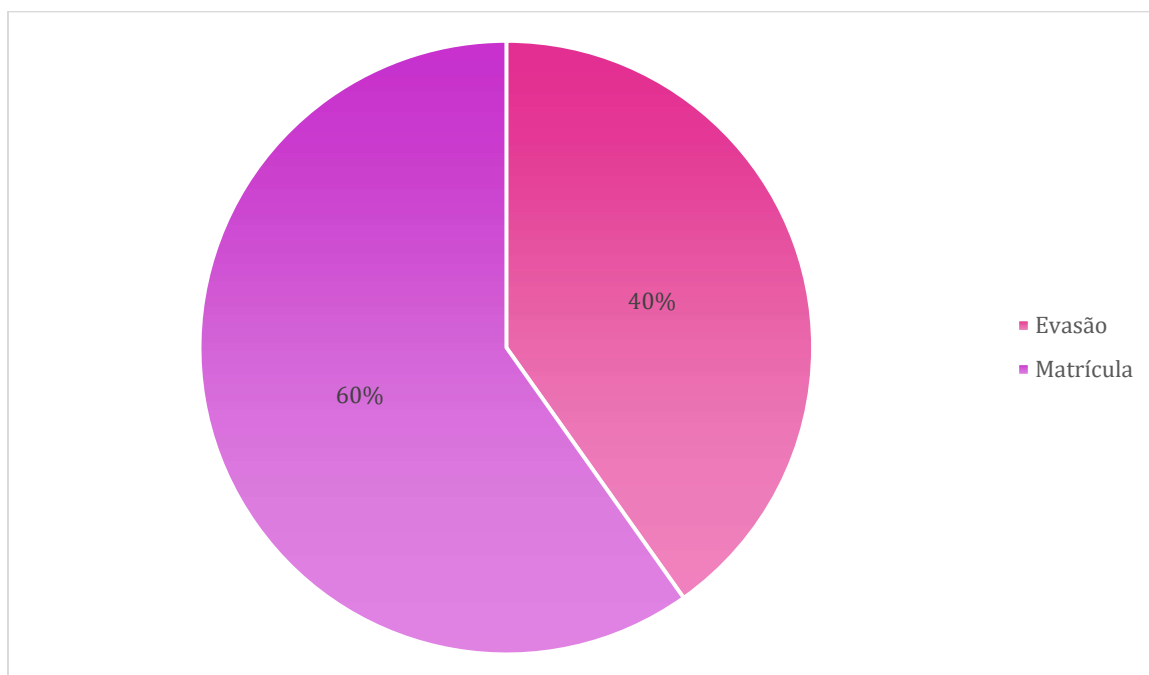
Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Durante o período letivo em análise, um total de 107 estudantes ingressou no CSBA-JP; dentre esses estudantes, 69 (64,4%) foram admitidos por meio da ampla concorrência, PCD e Programa de Seleção Estudantil (PSE), sendo 50 (72,4%,) através na ampla concorrência, 16 (23%) PSE e 3 (4,3%) PCD.

No gráfico 24 apresentamos a evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2021.2.

³⁵ Calendário Acadêmico 2021 – AENPs: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/etim-2021-2.pdf>, data do acesso 23 de março de 2023

³⁶ Houve dois trancamentos e uma formatura

Gráfico 24: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.2

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo 2021.2, dos 107 que ingressaram 43 (40%) dos estudantes que ingressaram evadiram,

No que diz respeito ao ingresso através das demandas sociais, um total de 38 estudantes (55,8%) foram admitidos. Dentro desse grupo, 8 (21%) eram provenientes de escola pública; 12 (31,5%) eram provenientes de escola pública e se autodeclaravam como PPI; 6 (15,7%) eram provenientes de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos; e 12 (31,5%) eram provenientes de escola pública, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI.

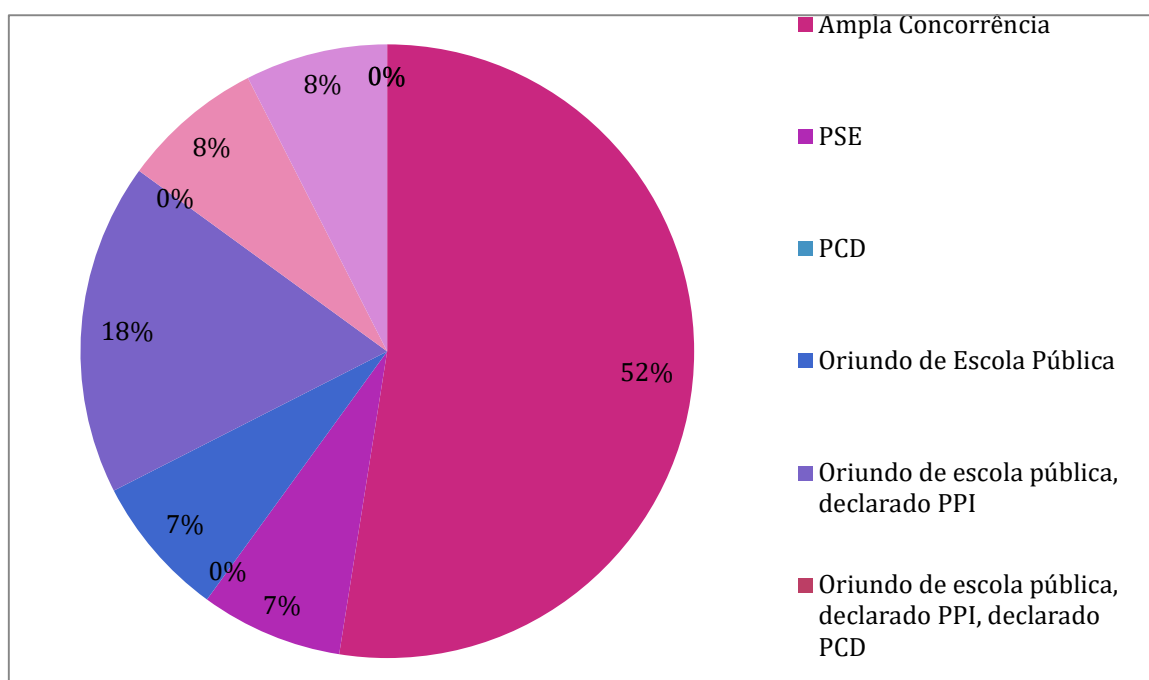
É importante ressaltar que não houve o ingresso de estudantes através das demandas sociais PCD (Pessoas com Deficiência) que se enquadrassem nas seguintes categorias: provenientes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos; provenientes de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI; e provenientes de escola pública.

Esses dados revelam um panorama do ingresso de estudantes por meio de cotas raciais e das diferentes demandas sociais. Observa-se que houve uma representatividade significativa de estudantes admitidos através das demandas sociais, com destaque para aqueles provenientes de escolas públicas e com renda inferior a 1,5 salários-mínimos. No entanto, é importante

avaliar as lacunas existentes, como a ausência de ingresso de estudantes PCD dentro dos critérios mencionados.

A seguir (gráfico 25) são apresentados os dados de evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2021.2.

Gráfico 25: Evasão de estudantes que ingressaram 2021.2 - análise detalhada



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

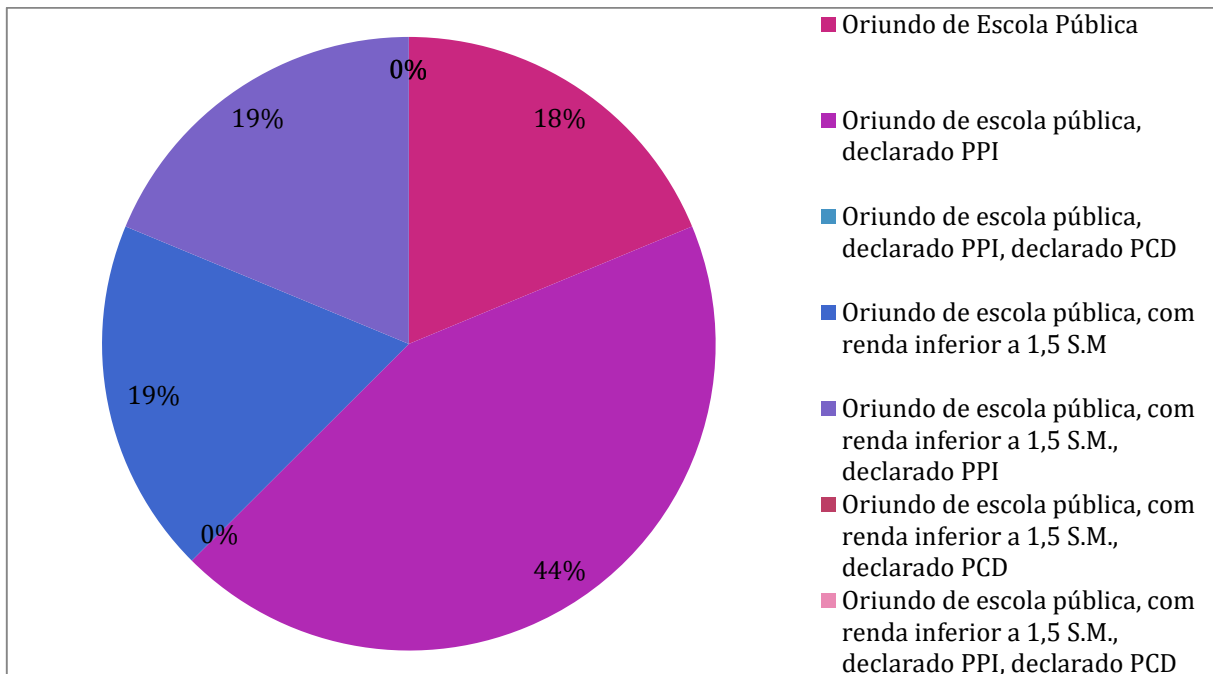
No que se refere à evasão dos estudantes, um total de 43 estudantes evadiram durante o período analisado. Dentre esses, 21 (52%) eram provenientes da ampla concorrência, 3 (7%) do Programa de Seleção Estudantil (PSE), 3 (7%) eram provenientes de escola pública, 7 (18%) eram provenientes de escola pública e se autodeclaravam como PPI, 3 (8%) eram provenientes de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos, e 3 (8%) eram provenientes de escola pública, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI.

Esses números demonstram que a evasão ocorreu em diferentes grupos de estudantes, independentemente da forma de ingresso e das características socioeconômicas. É importante ressaltar que a evasão representa uma perda significativa de estudantes ao longo do período letivo, o que pode ter impactos negativos tanto para os próprios estudantes quanto para as instituições de ensino.

Essas informações sobre evasão podem ser utilizadas como base para identificar possíveis fatores que contribuem para a saída dos estudantes e auxiliar na implementação de estratégias de retenção e apoio aos estudantes, visando reduzir os índices de evasão e

proporcionar uma experiência acadêmica mais satisfatória. A seguir (gráfico 26), encontram-se dados sobre evasão de estudantes cotistas.

Gráfico 26: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2021.2 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No que diz respeito à evasão dos estudantes que ingressaram por meio de cotas, um total de 16 estudantes evadiu, representando 37% do total de evasões. Entre esses estudantes, destaca-se a seguinte distribuição: 7 (44%) eram oriundos de escola pública e se autodeclaravam como PPI, 3 (19%) eram oriundos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, 3 (19%) eram oriundos de escola pública com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI, e 3 (18%) eram oriundos de escola pública.

4.1.7 Período letivo 2022.1

O período letivo 2022.1 iniciou-se no dia 14 de fevereiro de 2022 e encerrou-se no dia 15 de julho de 2022³⁷. E, no ano de 2023, esses estudantes estão cursando o terceiro período letivo.

A seguir (tabela 16), estão detalhados os dados de ingresso, matrícula e evasão dos estudantes ingressantes no período 2022.1.

³⁷ Calendário Acadêmico 2022 - AENPs (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/calendario-semestral-2022.pdf>, data do acesso 23 de março de 2023)

Tabela 16: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2022.1

Tipo de Ingresso	INGRESSO	MATRIC	EVADIDO
Ampla Concorrência	53 ³⁸	35	14
PSE	8	7	5
PCD	3	2	1
Oriundo de Escola Pública	12	6	2
Oriundo de escola pública, declarado PPI	12	6	6
Oriundo de escola pública, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	7	3	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	12	9	3
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	0	-	-
TOTAL	107	70	34

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

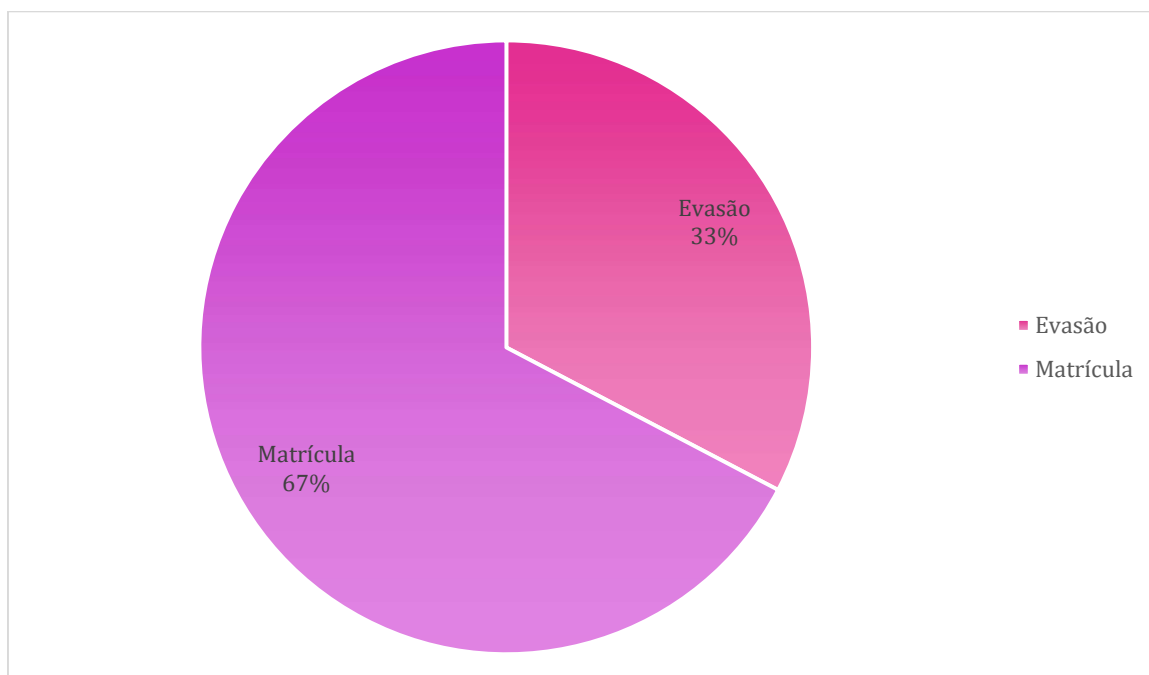
Nesse período letivo, ingressaram 107 estudantes, sendo 53 (49,5%) através da ampla concorrência, sendo 7 (7,47%) através do PSE, 53 (78%) ampla concorrência e 3 (4,4%) PCD, nesse sentido 64 vagas (60%) das vagas do período letivo 2022.1.

Através de cotas sociais ingressaram 43 estudantes, desses 24 foram através de algum tipo de cota racial. Nesse período letivo, não houve ingresso de estudantes PCD através de alguma cota social: 12 oriundos de escola pública; 12 oriundos de escola pública, declarado PPI; 7 oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M e; 12 oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI.

Nesse período letivo, não houve ingresso de estudantes através da cota PCD: 1) Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado; 2) Oriundo de escola pública;

A seguir (gráfico 27), são apresentados os dados de evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2022.1.

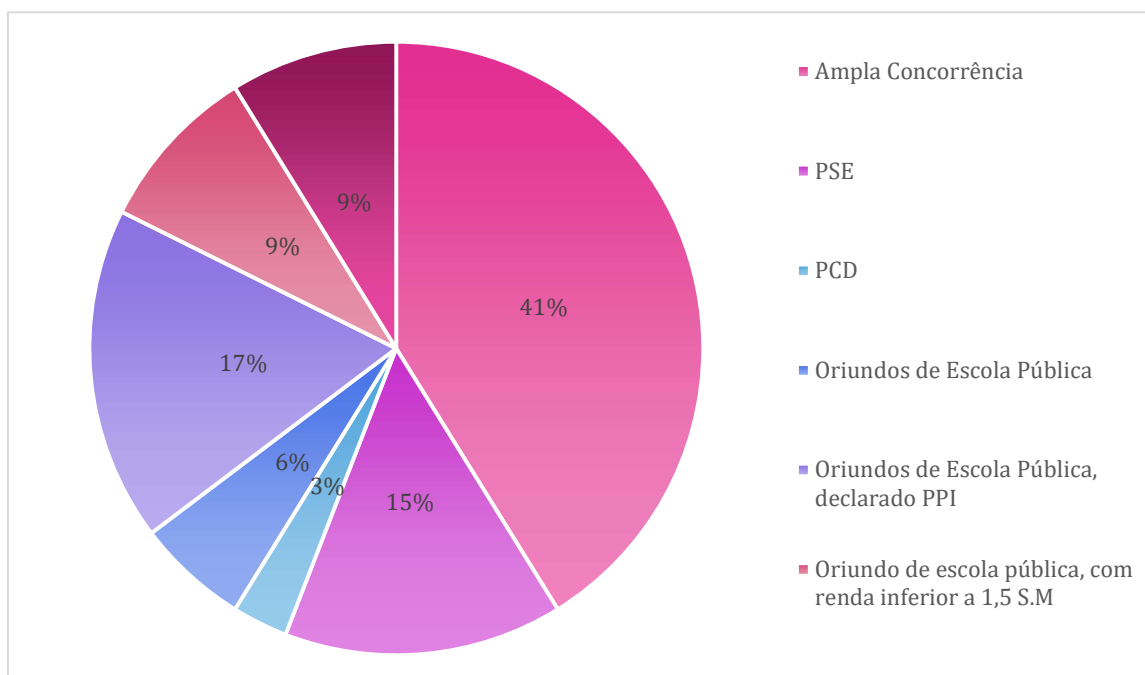
³⁸ Houve um estudante formado e dois estudantes que trancaram.

Gráfico 27: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.1

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

O gráfico 27 apresenta a evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2022.1, nesse período 33% dos 107 estudantes que ingressaram neste período evadiram.

O gráfico 28, apresenta a evasão dos estudantes de forma ampla, dividindo por forma de ingresso.

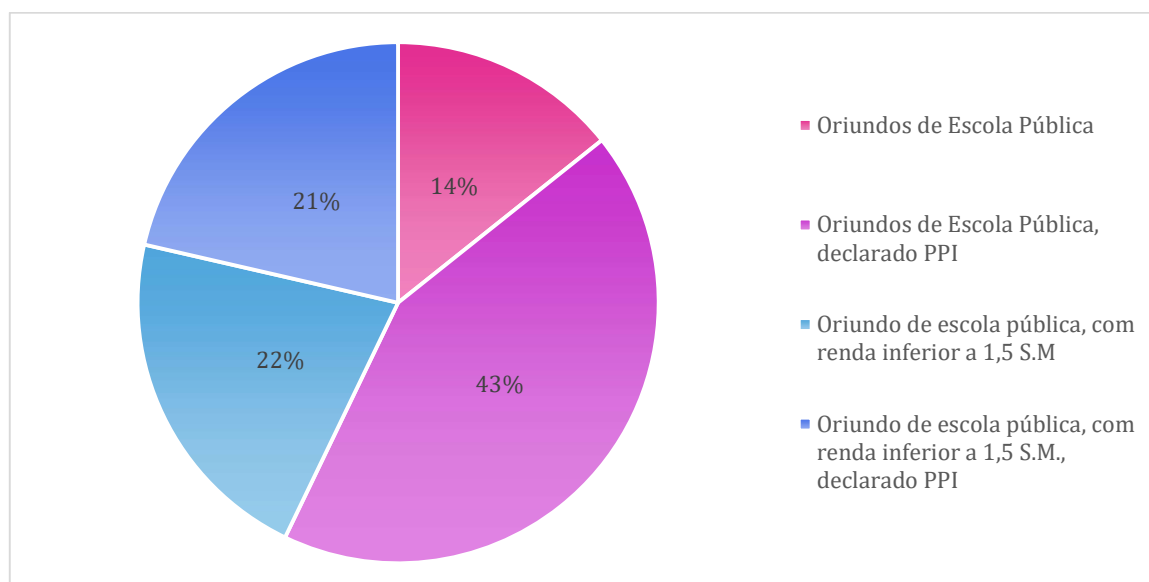
Gráfico 28: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.1 - análise detalhada

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Conforme Gráfico 28, no período letivo 2022.1, 34 estudantes evadiram, 31,7% dos estudantes que ingressaram neste período letivo, sendo: 14 (41%) estudantes da ampla concorrência, 6 (18%) oriundos de escolas públicas declarados PPI, 5 (15%) oriundos do PSE, 3 (9%) estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M, 3 (9%) estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, 2 (6%) oriundos de escola pública, 1 (3%) PCD.

A seguir, no gráfico 29, encontram-se dados sobre evasão de estudantes cotistas no período letivo 2022.1

Gráfico 29: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2022.1 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Acerca da evasão através dos estudantes que ingressaram por algum tipo de cota (racial ou social): 6 (43%) estudantes oriundos de escola pública, declarados PPI, 3 (22%) estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M, 3 (21%) estudantes oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI e 2 (14%) oriundos de escola pública.

4.1.8 Período letivo 2022.2

O período letivo 2022.2 iniciou-se no dia 08 de agosto de 2022 e encerrou-se no dia 22 de dezembro de 2022³⁹. E, no ano de 2023, esses estudantes estão cursando o segundo período letivo.

Referente ao ingresso desses estudantes, 99 estudantes foram matriculados, conforme tabela 17 a seguir.

Tabela 17: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2022.2

TIPO DE INGRESSO	INGRESSO	MATRIC	EVADIDO
Ampla Concorrência	49 ⁴⁰	31	15
PSE	15	13	2
PCD	1	0	1
Oriundo de Escola Pública	7	5	2
Oriundo de escola pública, declarado PPI	10 ⁴¹	8	2
Oriundo de escola pública, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, declarado PPI, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	5	4	1
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	8	6	2
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	-	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	-	-	-
TOTAL	99	67	25

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

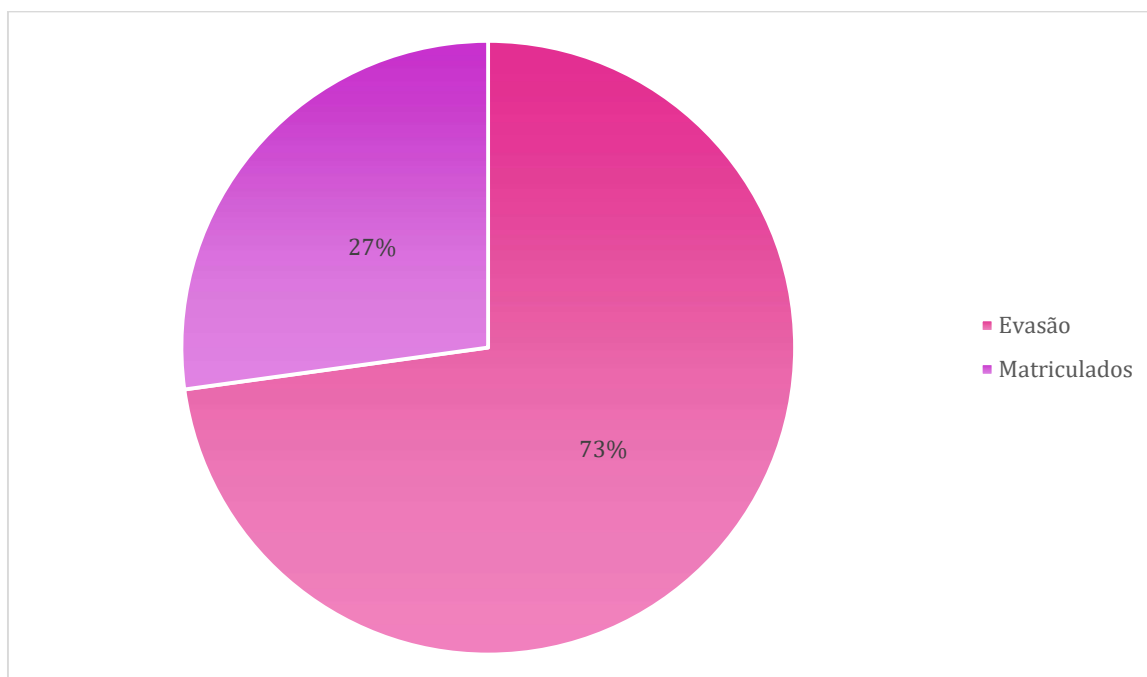
No período letivo 2022.2, ingressaram através da ampla concorrência 49 (49%) estudantes, 15 (15%) PSE e 1 (1%) PCD, esses ingressos correspondem a 65% dos ingressos no período supracitado.

No gráfico 30, apresentamos o percentual entre ingresso e evasão no período letivo 2022.2.

³⁹ Proposta de Calendário 2022 - AENPs - ajustado devido ao 2º turno da eleição 2022 (para cursos semestrais) (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/calendario-ajustado-eleicao-semestral-2022.pdf>, data do acesso 23 de março de 2023)

⁴⁰ Houve três trancamentos.

⁴¹ Houve dois trancamentos

Gráfico 30: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.2

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No gráfico 30, mostra o percentual entre ingressantes e os estudantes que evadiram. Dos 99 estudantes que ingressaram, 25 (27%) evadiram.

No tocante ao ingresso por cotas em geral, um total de 34 estudantes (34,3%) foram ingressantes por meio desse sistema. Dentre esses estudantes, observa-se a seguinte distribuição: 7 (22%) eram oriundos de escola pública, 10 (31,2%) eram oriundos de escola pública e se autodeclaravam como PPI, 5 (15,6%) eram oriundos de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos, e 8 (25%) eram oriundos de escola pública, tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclaravam como PPI.

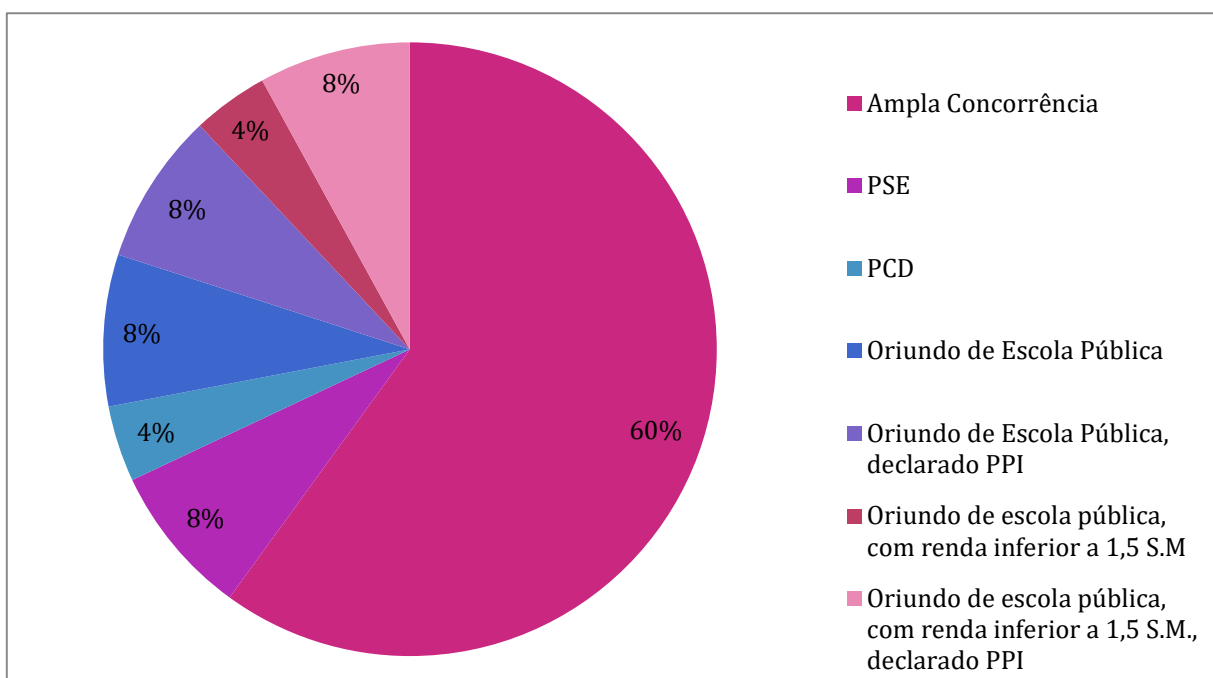
No entanto, não houve ingresso de estudantes PCD por meio das cotas. Os ingressantes por cotas foram: 1) oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e se autodeclarando como PPI; 2) oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos; 3) oriundo de escola pública e se autodeclarando como PPI; 4) oriundo de escola pública.

Esses dados demonstram a representatividade das cotas na composição dos estudantes matriculados, evidenciando o acesso de estudantes provenientes de escolas públicas, autodeclarados PPI e com renda inferior a 1,5 salários-mínimos. No entanto, é importante

avaliar e acompanhar as políticas de inclusão e suporte para garantir que esses estudantes tenham as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento e sucesso acadêmico.

A seguir (gráfico 31), são apresentados os dados de evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2022.2.

Gráfico 31: Evasão de estudantes que ingressaram 2022.2 - análise detalhada

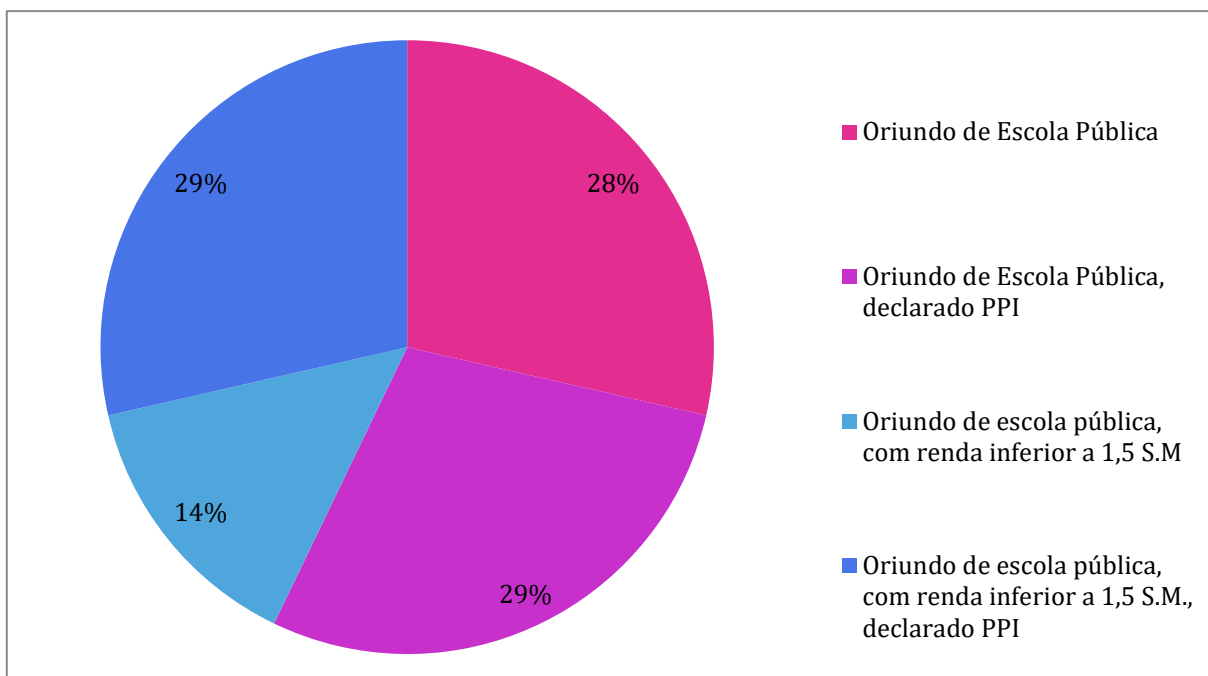


Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período letivo 2022.2, foram identificados casos de evasão entre os estudantes que ingressaram em diferentes modalidades. Dos estudantes que ingressaram por ampla concorrência, 15 (60%) evadiram. Além disso, 2 (8%) estudantes que ingressaram por meio do Programa de Seleção Estudantil (PSE) também evadiram. Entre os estudantes oriundos de escola pública, foram registradas 2 (8%) evasões, enquanto outros 2 (8%) estudantes, que eram provenientes de escola pública e se autodeclaravam como PPI, também abandonaram o curso. Há ainda 2 (8%) estudantes que evadiram e eram oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos. Além disso, houve um caso de evasão de um estudante PCD e um estudante proveniente de escola pública, com renda inferior a 1,5 salários-mínimos e autodeclarado como PPI. Esses dados mostram a existência de evasão em diferentes grupos de ingresso, destacando a importância de se desenvolver estratégias e políticas que possam contribuir para a retenção e o sucesso dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

A seguir (gráfico 32), encontram-se dados sobre evasão de estudantes cotistas.

Gráfico 32: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2022.2 através de cotas



Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No contexto das cotas (gráfico 32), identificamos casos de evasão entre os estudantes que ingressaram por esse sistema. Um total de 7 estudantes evadiram, sendo que 4 deles eram provenientes das cotas raciais. Dentre os estudantes que evadiram por meio das cotas raciais, observamos que 2 (29%) eram oriundos de escola pública, 2 (29%) eram oriundos de escola pública e se autodeclaravam como PPI (Pessoa Preta ou Parda) e 2 (29%) eram oriundos de escola pública e tinham renda inferior a 1,5 salários-mínimos. Esses números evidenciam a necessidade de se acompanhar de perto e oferecer suporte adequado aos estudantes que ingressam por meio das cotas, visando a sua permanência e êxito acadêmico.

4.1.9 Período letivo 2023.1

O período letivo 2023.1⁴² iniciou-se no dia 13 de fevereiro de 2023, teve como previsão de finalização o dia 10 de julho de 2023 e os estudantes que nele ingressaram estão cursando o

⁴² Proposta Calendário 2023, cursos semestrais (<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/calendario-academico/documentos/proposta-de-calenario-2023-cursos-semestrais.pdf>, data de acesso: 23 de março de 2023)

primeiro semestre. Neste semestre, ingressaram 86 estudantes, distribuídos nos turnos manhã e noite.

A tabela 18 apresenta o ingresso e as evasões durante o período letivo 2023.1. Vale acrescentar que se trata de um período corrente e não há como perceber o abandono de matrícula, pois este só seria apresentado após o mês de julho de 2023.

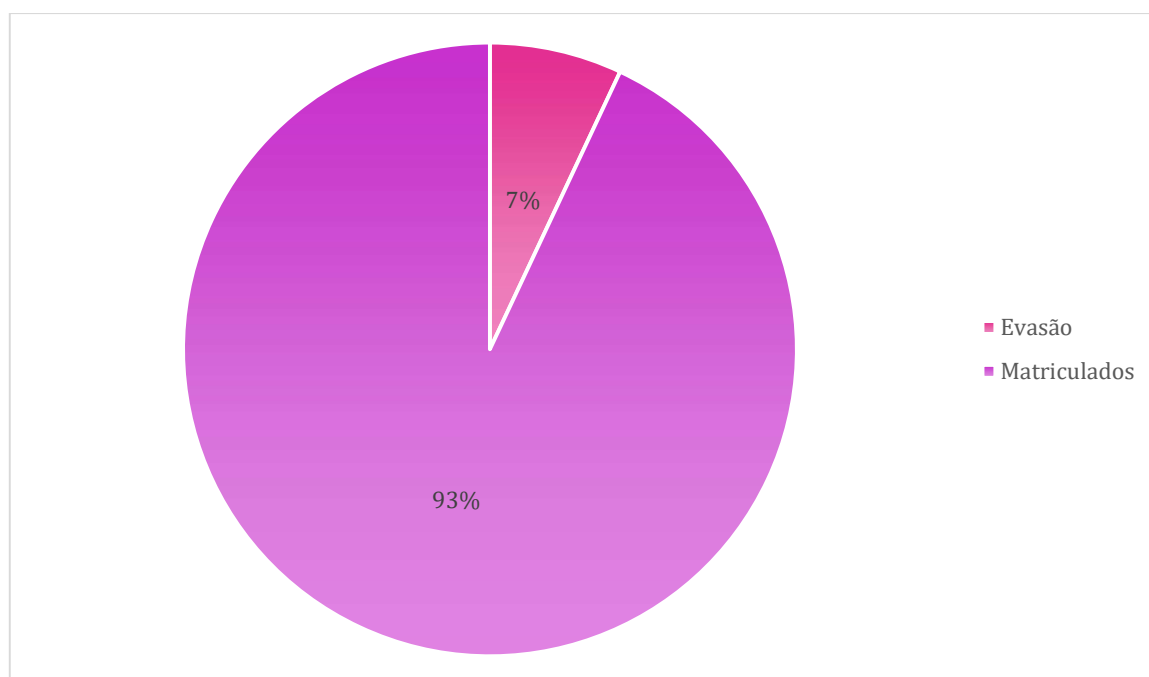
Tabela 18: Ingresso, matrícula e evasão dos estudantes período letivo 2023.1

TIPO DE INGRESSO	INGRESSO	MATRIC	EVADIDO
Ampla Concorrência	39	37	2
PSE	13	13	-
PCD	2	1	1
Oriundo de Escola Pública	9	7	2
Oriundo de escola pública, declarado PPI	9	9	-
Oriundo de escola pública, declarado PCD	0	-	-
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M	7	7	0
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI	7	6	1
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PCD	0	0	0
Oriundo de escola pública, com renda inferior a 1,5 S.M., declarado PPI, declarado PCD	0	0	0
TOTAL	86	80	6

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Ao analisar os dados sobre o ingresso de estudantes no período letivo 2023.1, observa-se que 86 estudantes foram admitidos. Desses, 52 (60,4%) não ingressaram por cotas, sendo 39 (75%) por ampla concorrência, 13 (25%) por meio do Programa de Ingresso por Vagas Reservadas (PSE) e 2 (3,8%) são pessoas com deficiência (PCD).

No gráfico 33, apresentamos o percentual entre ingresso e evasão no período letivo 2023.1.

Gráfico 33: Evasão de estudantes que ingressaram 2023.1

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No gráfico 33, vemos o percentual dos estudantes que evadiram no período letivo 2023.1, devemos reforçar que se trata de um período corrente, nesse sentido, vemos que 7% dos estudantes que ingressaram neste período evadiram.

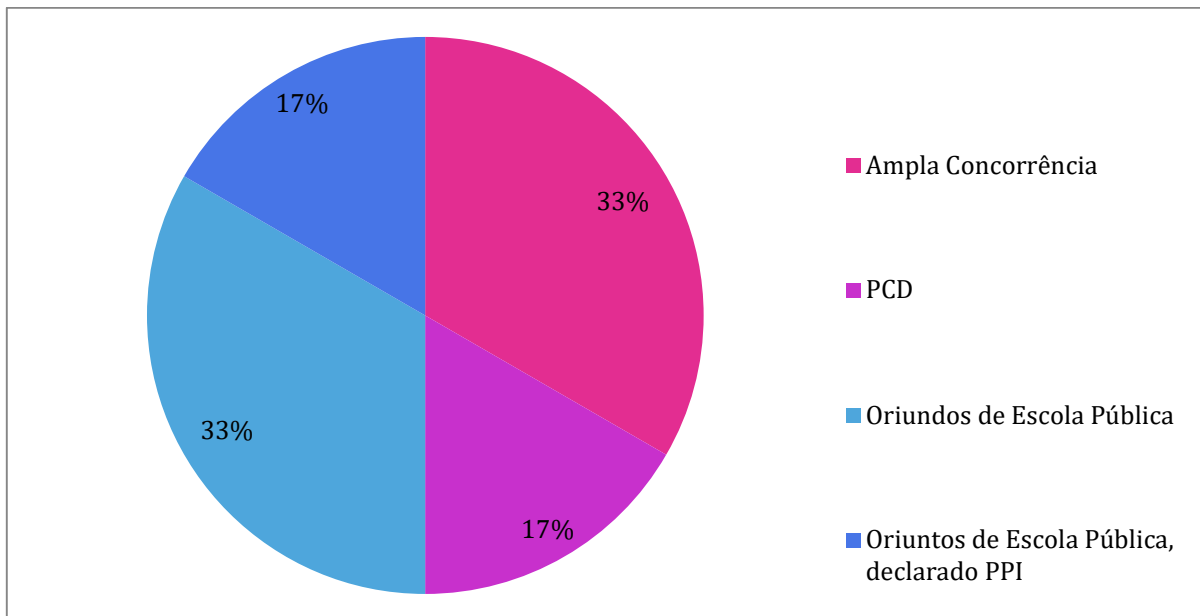
Quanto ao ingresso por cotas raciais e sociais, um total de 34 estudantes (39,5%) foram admitidos. Dentre esses, 9 (26,4%) são oriundos de escolas públicas, 9 (26,47%) são oriundos de escolas públicas com renda inferior a 1,5 salário-mínimo (SM) e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), 7 (20,5%) são oriundos de escolas públicas com renda inferior a 1,5 SM e autodeclarados PPI. Não houve estudantes matriculados nas demandas específicas de cotas: 1) oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 SM e autodeclarados PPI; 2) oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 SM e autodeclarados PCD; e 3) oriundos de escola pública, com renda inferior a 1,5 SM, autodeclarados PPI e autodeclarados PCD.

Importante ressaltar que 16 estudantes (18,6%) ingressaram por meio de cotas raciais, o que representa uma parcela significativa dos estudantes admitidos.

Esses dados evidenciam a diversidade de perfis dos estudantes admitidos, com uma porcentagem considerável de estudantes provenientes de escolas públicas e beneficiários de políticas de cotas raciais e sociais. Essas medidas buscam promover a equidade e a inclusão no acesso ao ensino superior, proporcionando oportunidades para grupos historicamente sub-representações.

A seguir (gráfico 34), são apresentados os dados de evasão dos estudantes que ingressaram no período letivo 2023.1.

Gráfico 34: Evasão de estudantes que ingressaram 2023.1 - análise detalhada

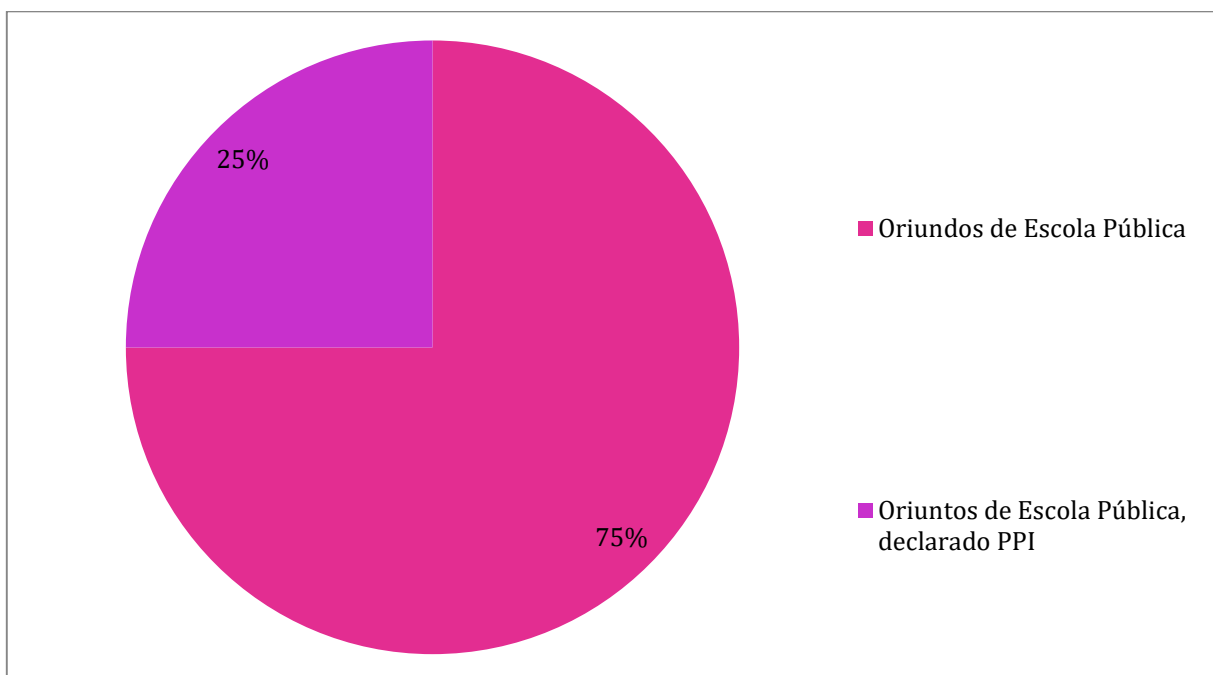


Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Ao analisar os dados sobre a evasão dos estudantes no período letivo 2023.1, observa-se que ocorreram evasões em três modalidades de ingresso. Dois estudantes que ingressaram por ampla concorrência evadiram, o que representa uma taxa de evasão nessa categoria. Além disso, dois estudantes oriundos de escolas públicas e um estudante oriundo de escola pública declarado PPI também evadiram, até o presente momento.

É importante destacar que, embora esses casos de evasão tenham ocorrido em algumas modalidades de ingresso, as demais modalidades não registraram nenhum caso de evasão no período em questão. Isso pode indicar que as políticas de apoio e acompanhamento implementadas para essas modalidades estão sendo eficazes na promoção da permanência dos estudantes, embora não haja tempo suficiente para acompanhar sua efetividade, haja vista que o período foi iniciado no ano em curso e ainda não finalizou seu ciclo.

A seguir, encontram-se dados sobre evasão de estudantes cotistas.

Gráfico 35: Evasão de estudantes que ingressaram no período letivo 2023.1 através de cotas

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

Conforme mencionado, os estudantes que ingressaram por cotas raciais representaram, até o momento, 25% das evasões no período letivo de 2023.1. Essa informação destaca a importância de compreender as razões por trás dessas evasões e identificar possíveis medidas de apoio que possam ser implementadas para reduzir esse número.

4.1.10 Panorama dos estudantes que ingressaram através de cotas raciais e evadiram no IFPB de 2019.1 a 2023.1

Durante o período de 2019.1 a 2023.1, ingressaram, através de cotas raciais, 202 estudantes, desses 75 (35,1%) evadiram, conforme exposto na tabela 19.

Tabela 19: Ingresso, matrícula e conclusão dos estudantes período letivo 2019.2 a 2023.1

ANO	INGRESSO	EVASÃO COTAS RACIAIS	
2019.1	25	8	32%
2019.2	25	15	60%
2020.1	23	9	39%
2020.2	24	8	33%
2021.1	24	7	29%
2021.2	24	10	41%

2022.1	24	9	37%
2022.2	18	4	22%
2023.1	15	1	6%
TOTAL	202	71	35%
MÉDIA	24,14	9,4	36,6%

Fonte: Elaboração própria através de dados obtidos pelo sistema SUAP (IFPB, 2023)

No período de 2019.1 a 2023.1 ingressaram 202 estudantes através de cotas raciais, desses 71 evadiram.

Nesse cálculo, é importante ressaltar que excluímos os anos letivos 2022.2 e 2023.1 para uma análise mais precisa. No que diz respeito às políticas de cotas raciais, é notável que a taxa de evasão dos estudantes que ingressaram por esse sistema no CSBA-JP foi de 36,6% no período de 2019.1 a 2022.1. Embora essa taxa esteja abaixo da média de evasão dos cursos superiores do IFPB, que é de 56,79%, ainda é preocupante que mais de 1/3 desses estudantes acabem desistindo do curso sem que saibamos ao certo quais são os reais motivos por trás dessa evasão.

Esses dados reforçam a importância de acompanhar de perto a implementação das políticas de cotas raciais e entender os desafios enfrentados pelos estudantes beneficiados por essa medida. É necessário promover ações que garantam a permanência desses alunos e que possibilitem um ambiente acadêmico inclusivo, estimulante e propício para o sucesso de todos. Identificar as razões que levam à evasão é fundamental para desenvolver estratégias que possam mitigar os obstáculos enfrentados por esses estudantes e, assim, promover uma educação mais igualitária e transformadora. Afinal, somente com esforços conjuntos e políticas educacionais consistentes poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade e promova a equidade no acesso ao ensino superior.

Com base nos dados apresentados, é evidente que a evasão é uma realidade mais grave entre os estudantes cotistas, especificamente, os raciais, mesmo considerando diferentes critérios de classificação. Isso reforça a necessidade de ações e políticas de suporte específicas para garantir a permanência e a conclusão do curso desses estudantes.

É essencial que a instituição adote estratégias eficazes para abordar os desafios socioeconômicos que podem influenciar na evasão dos estudantes cotistas. Isso pode incluir a oferta de programas de suporte financeiro, bolsas de estudo, assistência socioemocional e acadêmica, orientação vocacional e profissional, entre outras medidas. Além disso, é importante

criar um ambiente acadêmico inclusivo e acolhedor, onde os estudantes se sintam valorizados e apoiados em sua jornada educacional.

A instituição deve monitorar os indicadores de evasão entre os estudantes cotistas e avaliar a eficácia das políticas de cotas implementadas. Isso permitirá identificar possíveis lacunas ou desafios que ainda precisam ser abordados e ajustar as estratégias de suporte de acordo com os desafios identificados.

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica na valorização da diversidade e no combate a qualquer forma de discriminação ou exclusão. Isso ajudará a criar um ambiente de respeito mútuo e a promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Por fim, é importante destacar que a redução da evasão entre os estudantes cotistas é um desafio complexo que requer esforços contínuos e abrangentes. É um processo que envolve a colaboração de diferentes setores da instituição, incluindo professores, orientadores, gestores e equipes de suporte estudantil. Com uma abordagem holística e comprometimento institucional, é possível promover uma educação mais inclusiva e equitativa, garantindo a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

4.2 Fatores que contribuem para evasão/permanência dos estudantes:

Apresentamos, a partir de agora, os resultados da nossa pesquisa empírica realizada através da aplicação de um questionário online, durante o mês de abril de 2023, tendo como amostra os alunos do Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB, Campus João Pessoa, que ingressaram de 2019.1 a 2023.1.

Os questionários foram encaminhados via e-mail, grupo de WhatsApp e a pesquisadora conversou em sala de aula com muito deles reforçando o pedido.

Atualmente, o CSBA-JP tem 540 matrículas ativas, 201 (37,22%) estudantes responderam ao questionário. Para fins de análise, a amostra será dividida em: Ingressante 61 (30%), não ingressante 110 (55%) e 30 (15%) concluintes.

4.2.1 Perfil dos ingressantes

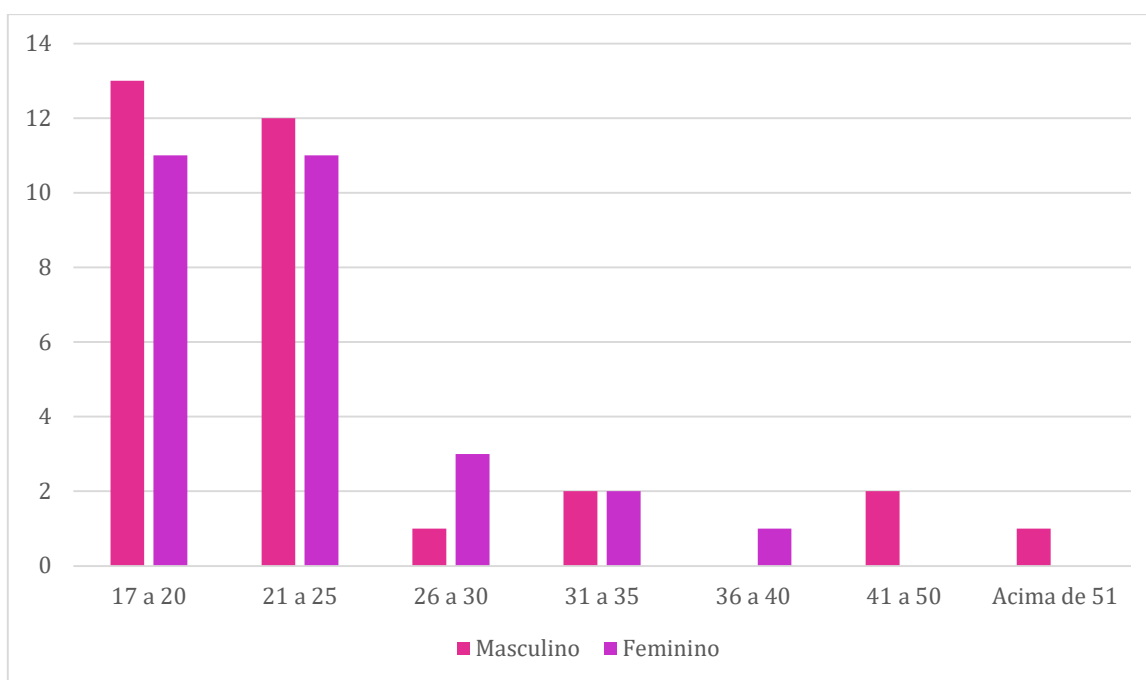
Neste tópico, abordaremos as características dos 61 (30%) alunos ingressantes, respondentes da pesquisa e buscaremos, a partir da análise dos dados, identificar possíveis preditores da evasão discente nos cursos em questão.

Os assim denominados ingressantes matricularam-se no Curso Superior de Bacharelado em Administração, no período letivo 2023.1 e estão cursando o primeiro período.

A seguir, serão apresentados os gráficos com o perfil sociodemográfico dos estudantes ingressantes.

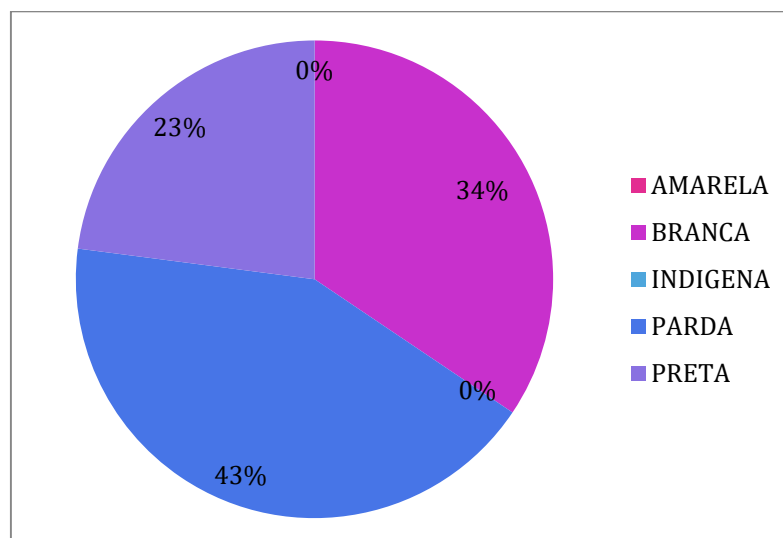
O gráfico 36 apresenta a divisão do sexo biológico por faixa etária dos estudantes ingressantes.

Gráfico 36: Sexo biológico dos ingressantes por idade

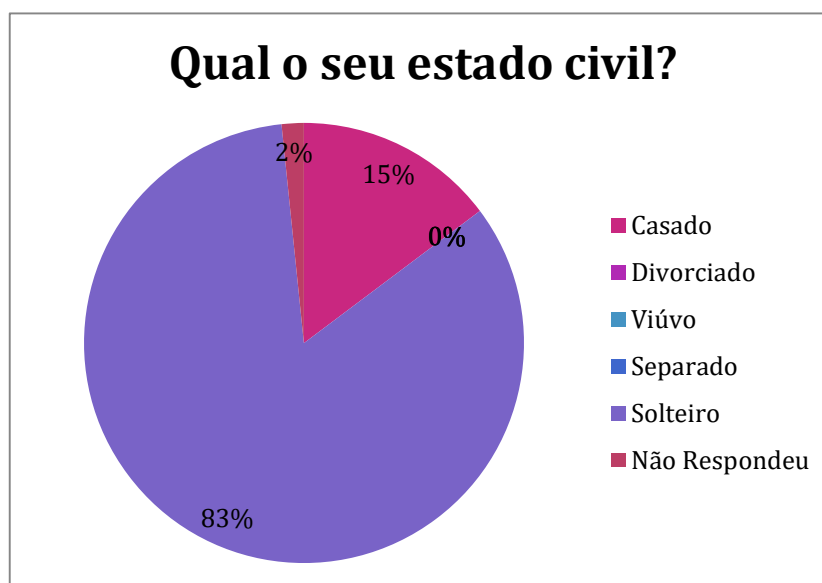


Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

De acordo com o Gráfico 32, o perfil dos estudantes “ingressantes” se caracteriza da seguinte forma: grande parte dos estudantes que permaneceram encontram-se em idade de 17-20 (39%) e 21-25 (37%) anos e não há prevalência de um sexo dentre outro.

Gráfico 37: Cor/Raça

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Gráfico 38: Estado Civil

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Grande parte dos estudantes é solteiro (83%). Em relação à identificação de raça/cor, a amostra revela uma presença significativa de alunos pardos (43%), seguidos por alunos brancos (34%) e pretos (23%).

Ainda sobre dados da amostra, 55% dos respondentes estão matriculados no turno da manhã e 82% da amostra respondeu que não estagiou, o que é esperado, considerando que estes encontram-se concluindo o primeiro período. A maior parte dos discentes cursou o ensino

fundamental somente em escola pública (42%), seguido dos que estudaram somente em escola particular (34,4%).

A maioria dos estudantes não frequentou cursinho pré-vestibular (85,7%), o que pode indicar diferentes trajetórias educacionais e falta de acesso a recursos preparatórios para o processo seletivo. Além disso, 56% dos respondentes afirmaram não ter tido dificuldades na escola durante o curso superior, 21,5% não conseguia conciliar trabalho com estudo e 14,03% não conseguiu classificação no processo seletivo, o que pode ser resultado de diferentes fatores, como a concorrência acirrada, a preparação inadequada ou a falta de recursos para a preparação adequada para o exame.

Já quando questionados sobre em que instituição esses estudantes concluíram o ensino médio, 57% cursaram o ensino médio somente em escola pública, 37% só em escola particular, 16,07% estudou parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública, 5,3% parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular e 1 informou que concluiu o ensino médio no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. A maioria dos entrevistados concluiu o ensino médio no ano de 2022 (17%).

Quando questionados sobre o turno em que concluiu o ensino médio 96,42% da amostra respondeu que concluiu o ensino médio no turno diurno e 78,57% concluiu o ensino médio numa instituição pública. Paula (2002) nos chama atenção acerca da origem escolar a qual o autor considera um fator relevante a ser considerado em relação à evasão, pois os estudantes provenientes de escolas públicas têm uma probabilidade maior de abandonar o sistema de ensino.

Mesmo que tal informação não se aplique ao todo, a origem escolar dos estudantes é um aspecto que pode influenciar significativamente os índices de evasão no ensino superior. Estudantes provenientes de escolas públicas muitas vezes enfrentam desafios adicionais, como falta de recursos educacionais adequados, infraestrutura precária e menor acesso a oportunidades de suporte acadêmico. Essas desigualdades podem afetar negativamente o desempenho acadêmico, a motivação e a persistência destes estudantes.

4.2.1.1 Caracterização socioeconômica dos estudantes ingressantes

A análise do perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes revela uma significativa prevalência de baixa renda, famílias apresentando uma renda mensal entre 1 e 2 salários-

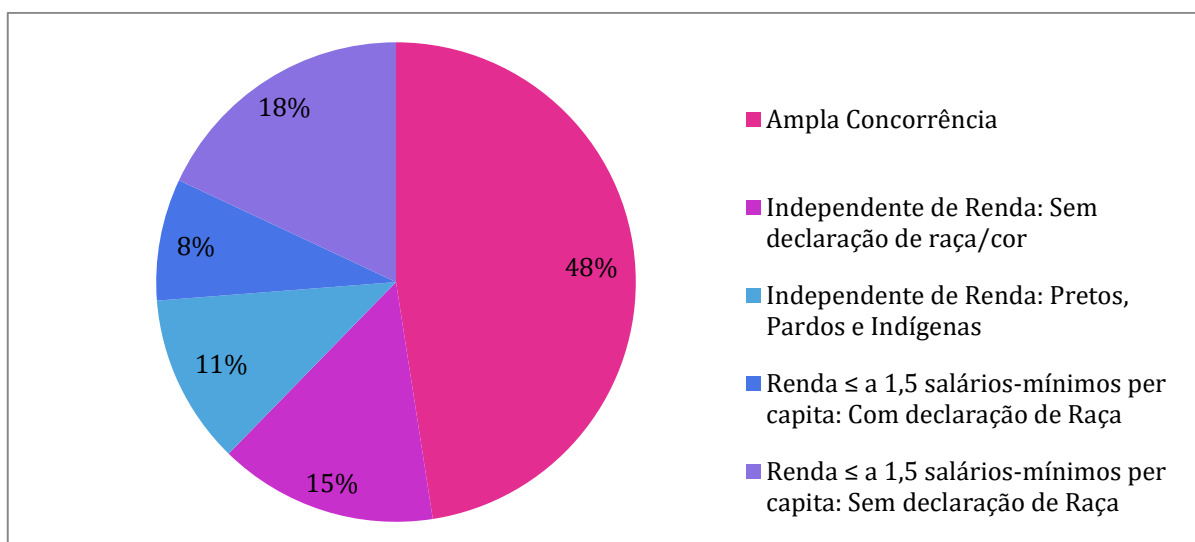
mínimos (16,39%) e seguidas por aquelas que recebem de 3 a 5 salários-mínimos (55,73%). Observa-se que a maioria dos pais (54%) e mães (73%) está empregada ou possui alguma ocupação, enquanto 14% dos pais e 13% das mães estão desempregados ou trabalhando informalmente. Além disso, 63% dos estudantes não possuem nenhuma atividade remunerada. No que diz respeito à presença de indivíduos com ensino superior completo na família, a maioria dos entrevistados informou que há um membro na família (32%) ou nenhum (23%) com essa qualificação.

Esses dados indicam que muitos estudantes ingressantes vêm de famílias com recursos limitados e pouca experiência prévia com o ensino superior. Essas condições podem impactar na evasão, pois esses alunos podem enfrentar desafios financeiros e ter menos apoio familiar na continuidade dos estudos. Portanto, é fundamental implementar estratégias de suporte e políticas de inclusão para garantir a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes.

4.2.1.2 Caracterização acadêmica dos estudantes ingressantes

Nessa seção, iremos apresentar o perfil acadêmico dos estudantes que ingressantes. Iniciamos, no gráfico 39, com a forma de ingresso.

Gráfico 39: Forma de ingresso



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

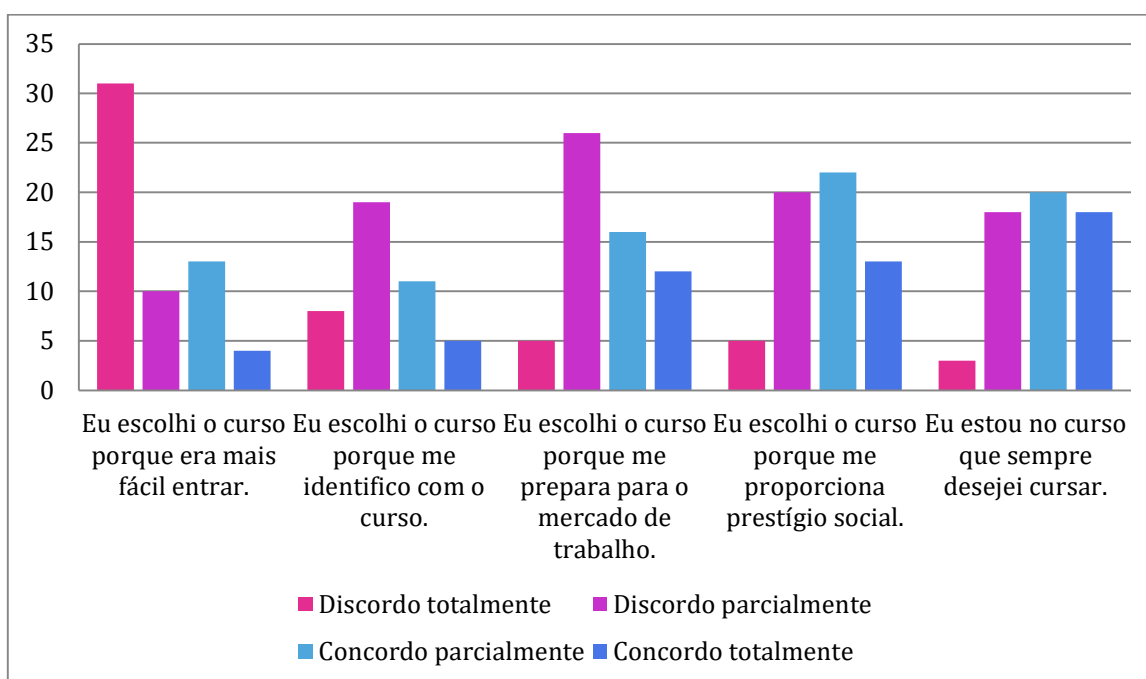
Acerca da forma de ingresso, 48% dos respondentes informaram que ingressaram através da ampla concorrência; 15% responderam ingressaram em vagas independente de renda, sem declaração de raça/cor; 11% responderam ser oriundos de vagas independente de renda (Pretos, Pardos e Indígenas); 8% responderam ser oriundos de vagas para estudantes com renda

menor ou igual a 1,5 salários-mínimos per capita, com declaração de raça; e 18% com renda menor ou igual a 1,5 salários-mínimos per capita, sem declaração de raça.

No gráfico 40 foram elencadas as opções sobre a escolha do curso.

No que se refere à escolha do curso, observando-se os itens da escala relativos a essa temática (Gráfico 40), percebe-se, de modo geral, que a maioria dos ingressantes não escolheram o curso por ser fácil de entrar no IFPB; um percentual significativo não se identifica com o curso escolhido; consideram que o curso escolhido não prepara para o mercado de trabalho; concordam que o curso proporciona relativo prestígio social; e uma parcela considerável está fazendo o curso que sempre desejou, o que aponta para uma motivação favorável à permanência. O detalhamento da análise desses itens encontra-se feita logo a seguir.

Gráfico 40: Escolha do curso



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No que tange a escolha do curso, a maioria dos estudantes (50,8%) discordou totalmente da afirmação de que escolheram o curso por ser mais fácil de ingressar. Apenas 10,3% discordaram parcialmente, enquanto 21,31% concordaram parcialmente e somente 6,55% concordaram totalmente com essa afirmação. Esses dados indicam que a motivação dos estudantes para escolher o curso vai além da facilidade de ingresso, revelando um interesse genuíno na área de estudo e nas oportunidades que o curso oferece. Isso demonstra que os

alunos estão engajados e buscam um curso que esteja alinhado com seus interesses e aspirações profissionais.

Ao serem questionados sobre o motivo da escolha do curso, 18,60% dos estudantes discordaram totalmente da afirmação de que escolheram o curso porque se identificam com ele. Por outro lado, 44,18% discordaram parcialmente, indicando que a identificação não foi o principal fator decisivo. No entanto, é importante ressaltar que 25,43% concordaram parcialmente e 25,53% concordaram totalmente, demonstrando que uma parcela significativa dos estudantes realmente se identifica com o curso escolhido. Esses dados sugerem que a identificação com o curso é um elemento importante para um número considerável de estudantes, influenciando sua escolha e motivação durante a graduação, apesar do expressivo número dos que discordaram totalmente dessa afirmativa.

Já a afirmativa “eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho”, observamos que 5% dos ingressantes discordaram totalmente, indicando que eles não veem o curso como uma preparação adequada para o mercado de trabalho. Além disso, 44,06% discordaram parcialmente, sugerindo que têm algumas reservas em relação à preparação oferecida pelo curso. Por outro lado, 27,11% concordaram parcialmente e 20,33% concordaram totalmente, o que mostra que uma parcela significativa dos estudantes reconhece o potencial do curso em prepará-los para o mercado de trabalho. Esses resultados evidenciam uma polaridade nas percepções dos ingressantes em relação à preparação profissional proporcionada pelo curso, apontando, em maior percentual aproximado de 50%, para os estudantes que não consideram a preparação adequada e dos que consideram adequada a preparação para o mercado de trabalho. Esse aspecto merece ser mais discutido pelos Colegiados e Coordenação de curso para que ações sejam pensadas para trabalhar essa temática entre os estudantes ingressantes.

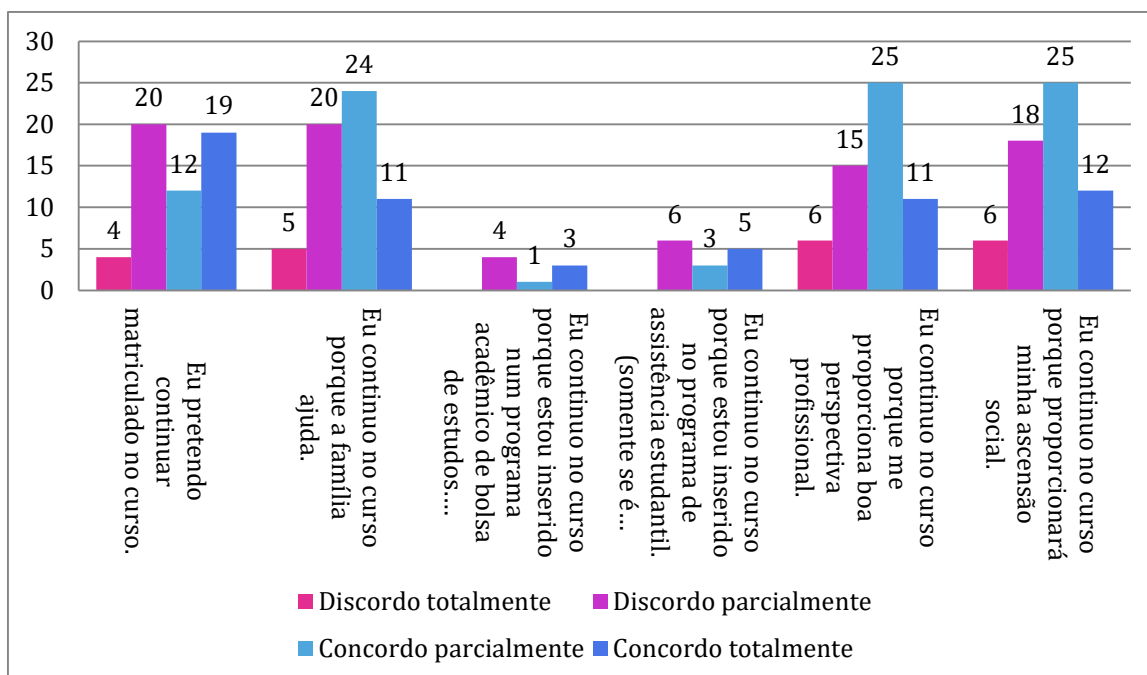
Quando analisamos a afirmativa "eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social", podemos observar que 5% dos ingressantes discordaram totalmente, indicando que não consideram o curso como uma forma de obter prestígio social. Além disso, 33,33% discordaram parcialmente, sugerindo que veem algum nível de prestígio associado ao curso, mas não como o principal motivo de escolha. Por outro lado, 36,66% concordaram parcialmente, indicando que veem o prestígio social como um fator relevante na escolha do curso, e 21,66% concordaram totalmente, demonstrando que atribuem importância ao prestígio social proporcionado pelo curso. Esses resultados mostram que as percepções sobre o prestígio social variam entre os ingressantes, refletindo que o prestígio social é um elemento importante para a escolha desse curso.

Ao analisar a afirmativa "eu estou no curso que sempre desejei cursar", observa-se que 5,08% dos ingressantes discordaram totalmente, indicando que não estão no curso que desejavam. Além disso, 30,05% discordaram parcialmente, sugerindo que têm algumas ressalvas em relação à escolha do curso. Por outro lado, 33,89% concordaram parcialmente, indicando que estão parcialmente satisfeitos com a escolha realizada. Por fim, 22,03% concordaram totalmente, o que significa que estão no curso que sempre desejaram. Esses resultados revelam que há uma variedade de percepções entre os ingressantes, com a maioria realizando o curso desejado e outros expressando diferentes níveis de discordância com a escolha feita, o que alerta para possíveis insatisfações ou desistências.

A seguir, os itens relativos à permanência são apresentados para análise mais detalhada, no gráfico a seguir. De modo geral, percebe-se uma parcela significativa de estudantes que não pretendem continuar matriculados no curso; destacam-se também os que continuam no curso por receberem ajuda da família e, apesar disso, é muito baixo o número de estudantes inserido em programa assistencial ou acadêmico de bolsa; por fim, é representativo o número daqueles que concordam que o curso lhes dá boa perspectiva profissional e possibilidade de ascensão social, apesar do significativo contingente que discorda parcialmente dessas afirmativas.

No Gráfico 41 foram elencadas as questões sobre a permanência no curso.

Gráfico 41: Permanência no Curso



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Ao analisar a afirmativa "eu pretendo continuar matriculado no curso", observa-se que 7,27% dos estudantes discordaram totalmente, indicando que têm algumas dúvidas ou incertezas sobre sua continuidade no curso. Além disso, 36,36% discordaram parcialmente, o que pode sugerir que não têm intenção de permanecer matriculados. Por outro lado, 21,81% concordaram parcialmente, indicando que têm algum interesse em continuar, mas com ressalvas. Por fim, 34,54% concordaram totalmente, o que significa que têm a intenção firme de continuar matriculados no curso. Esses resultados revelam uma diversidade de perspectivas em relação à continuidade dos estudos, com uma parcela significativa demonstrando dúvidas ou desinteresse em prosseguir, enquanto outros manifestam comprometimento e intenção de permanecer no curso.

Ao analisar a afirmativa "eu continuo no curso porque a família me ajuda", observa-se que 8,33% dos estudantes discordaram totalmente, indicando que não dependem da ajuda da família para continuar no curso, 33,33% discordaram parcialmente, sugerindo que têm alguma dependência da família para se manterem no curso, mesmo que parcialmente. Por outro lado, 40% concordaram parcialmente, indicando que contam com o apoio da família, mas não exclusivamente. Por fim, 18,33% concordaram totalmente, o que significa que dependem significativamente do suporte da família para prosseguir com seus estudos. Esses resultados destacam a importância do apoio familiar como um fator que influencia a permanência dos estudantes no curso, sendo que há uma diversidade de níveis de dependência em relação a essa ajuda.

No tocante aos Programas Acadêmicos com bolsa de estudo. Quando apresentamos o questionário aos estudantes do primeiro período, muitos afirmaram desconhecer o significado do que seria "programas acadêmicos". Acerca da afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos" (apenas para os bolsistas), apenas 8 dos 61 estudantes ingressantes (9,83%) responderam a afirmativa, indicando que as quantidades de bolsas são poucas. Metade dos estudantes (50%) discordam parcialmente, sugerindo que sua permanência no curso não está exclusivamente relacionada à bolsa de pesquisa. Já a 12,5% concordam parcialmente, o que indica que a bolsa de pesquisa tem algum impacto em sua decisão de continuar no curso. Por fim, 37,5% concordam totalmente, o que significa que a bolsa desempenha um papel significativo na manutenção deles no curso. Esses resultados demonstram que a bolsa de estudos é um fator relevante para alguns estudantes na decisão de permanecerem no curso, embora haja uma diversidade de perspectivas em relação à sua importância.

De acordo com Souza, Ferrugini e Zambalde (2017), as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel essencial ao oferecer modalidades extracurriculares, como a extensão e a pesquisa, além do ensino teórico em seus cursos. A extensão permite a aplicação prática dos conhecimentos em ações concretas, beneficiando a comunidade e estimulando o senso de cidadania dos alunos. Já a pesquisa incentiva o pensamento crítico, a solução de problemas e a inovação, preparando os estudantes para aprofundar seus conhecimentos e contribuir para o avanço do conhecimento científico e social. Essas atividades extracurriculares enriquecem o crescimento acadêmico, pessoal e profissional dos alunos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e éticos, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e se destacar em suas carreiras.

Em outras palavras, as atividades extracurriculares como extensão e pesquisa são fundamentais para complementar a formação dos alunos em cursos superiores, proporcionando uma visão mais abrangente do conhecimento e desenvolvendo competências importantes para a vida pessoal e profissional dos estudantes. Além de enriquecer o aprendizado, essas modalidades promovem o engajamento dos alunos na sociedade e contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o seu futuro.

Nesse sentido, devemos reforçar que os programas acadêmicos desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento científico e na formação de habilidades de pesquisa. Esses programas oferecem aos estudantes a oportunidade de se envolverem em projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos, permitindo que eles apliquem seus conhecimentos teóricos na prática e desenvolvam suas habilidades de investigação. Os estudantes envolvidos nesses programas têm a oportunidade de compartilhar suas descobertas e contribuições em eventos acadêmicos, conferências e projetos de extensão.

Entretanto, quando questionamos “Qual o programa acadêmico que participa ou que participou?”, nenhum estudante afirmou participar de algum programa acadêmico.

Já no que se refere ao Programa de Assistência Estudantil. Quanto à afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil" (apenas para os contemplados), apenas 14 estudantes (23%) responderam positivamente, indicando a baixa quantidade de estudantes contemplados. 43% discordaram parcialmente, 21,4% concordaram parcialmente e 35,7% concordaram totalmente com a afirmativa.

No geral, os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados, de acordo com 100% dos estudantes. Metade dos estudantes considerou fácil se candidatar a um programa de assistência.

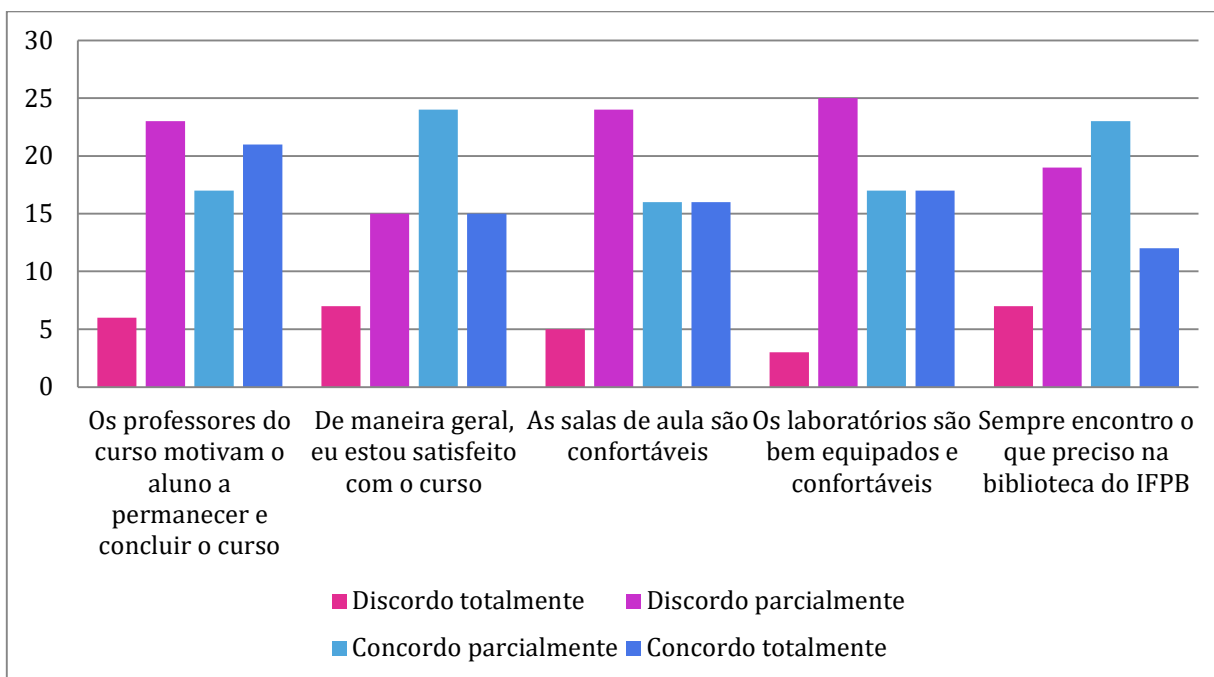
No que se refere aos recursos fornecidos pelo programa, 42% dos entrevistados concordaram totalmente com a afirmação, 21,4% concordaram parcialmente e 35,71% discordaram parcialmente e 2% discordaram totalmente.

No programa de Apoio à Permanência do Estudante (PAPE), todos os ingressantes afirmaram ser contemplados. Em relação à faixa de contemplação, 42,85% dos estudantes responderam ser contemplados na Faixa 03 - R\$ 300,00, a mesma quantidade afirmou estar na Faixa 04 - R\$ 200,00 e 14,3% estavam na Faixa 01 - R\$ 600,00.

Na afirmação "eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional", 10,5% dos estudantes discordaram totalmente, indicando que não veem o curso como uma boa opção para sua carreira; 26,31% discordaram parcialmente, sugerindo que possuem algumas dúvidas ou incertezas em relação à perspectiva profissional do curso. Por outro lado, 43,85% concordaram parcialmente, o que indica que consideram o curso oferecendo alguma perspectiva profissional satisfatória. Por fim, 19,25% concordaram totalmente, demonstrando que veem o curso como uma excelente opção para suas futuras carreiras. Esses resultados mostram que a perspectiva profissional é um fator relevante na decisão dos estudantes de permanecerem no curso, embora exista uma diversidade de opiniões e níveis de concordância.

Na afirmação "eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social", 9,83% dos estudantes discordaram totalmente, indicando que não acreditam que o curso possa trazer uma melhora em sua condição social. 29,05% discordaram parcialmente, sugerindo que possuem algumas dúvidas ou incertezas em relação à sua ascensão social através do curso. Por outro lado, 41% concordaram parcialmente, o que indica que veem o curso como uma possibilidade de melhorar sua situação social, mas não necessariamente como garantia de ascensão. Por fim, 19,06% concordaram totalmente, demonstrando que acreditam que o curso realmente trará uma ascensão social significativa. Esses resultados revelam que a ascensão social é um fator considerado pelos estudantes na decisão de continuar no curso, mas também evidenciam a existência de diferentes perspectivas e graus de concordância em relação a esse aspecto.

O Gráfico 42 apresenta a percepção dos ingressantes acerca da infraestrutura do curso.

Gráfico 42: Infraestrutura do Curso

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Na afirmativa "os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso", 9,8% dos estudantes discordaram totalmente, o que indica que não se sentem motivados pelos professores a continuar e concluir o curso; 29,05% discordaram parcialmente, sugerindo que possuem algumas reservas ou dúvidas em relação à motivação fornecida pelos professores.

Por outro lado, 27,8% concordaram parcialmente, o que indica que percebem alguma motivação por parte dos professores, mas não de forma total ou abrangente. Por fim, 34,42% concordaram totalmente, demonstrando que acreditam que os professores do curso realmente os motivam a permanecer e concluir seus estudos. Esses resultados revelam que a motivação dos professores desempenha um papel significativo na decisão dos estudantes de continuar e concluir o curso, embora haja uma variedade de perspectivas e níveis de concordância em relação a esse aspecto.

Acerca da satisfação, 24,6% afirmaram estar totalmente satisfeitos e 34,3% estar satisfeitos parcialmente com o curso, o que demonstra um nível de satisfação acima de 50% por parte dos estudantes.

Em relação à infraestrutura do Curso Superior de Bacharelado em Administração, a primeira afirmativa diz respeito às salas de aula sendo confortáveis. Nesse caso, 4,91% dos estudantes discordam totalmente, indicando que não consideram as salas de aula confortáveis. Por outro lado, 39,34% discordaram parcialmente, sugerindo que têm algumas ressalvas ou insatisfações em relação ao conforto das salas. Além disso, 52,44% consideram as salas de aula

confortáveis, sendo que 26,22% concordaram parcialmente e outros 26,22% concordaram totalmente, indicando que possuem uma visão otimista sobre o conforto das salas de aula.

Quanto à afirmativa sobre os laboratórios serem bem equipados e confortáveis, 4,9% discordam totalmente, o que indica que não consideram os laboratórios bem equipados e confortáveis, 40,3% discordaram parcialmente, sugerindo que têm algumas ressalvas ou insatisfações em relação aos laboratórios. Por outro lado, 27,42% concordaram parcialmente e outros 27,42% concordaram totalmente, demonstrando que percebem os laboratórios como bem equipados e confortáveis.

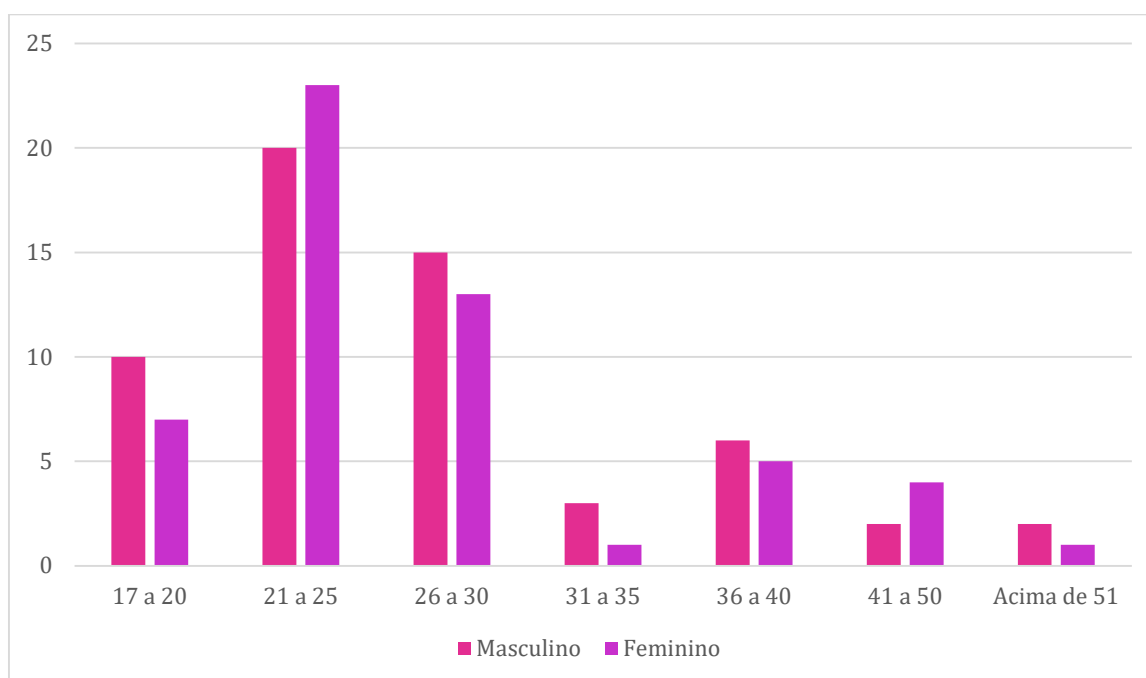
Em relação à disponibilidade do que precisam na biblioteca do IFPB, 11,4% discordam totalmente, indicando que não encontram o que precisam na biblioteca. Além disso, 31% discordaram parcialmente, sugerindo que têm algumas ressalvas ou dificuldades em encontrar o que precisam. Por outro lado, 37,7% concordaram parcialmente e outros 19,9% concordaram totalmente, mostrando que percebem a biblioteca como um local onde encontram o que necessitam.

Esses resultados revelam que, no geral, há uma variedade de percepções em relação à infraestrutura do curso, com alguns estudantes expressando satisfação e outros apontando ressalvas e insatisfações. Isso destaca a importância de avaliar e aprimorar continuamente a infraestrutura do curso para atender às necessidades dos estudantes, considerando essa dimensão como importante para a permanência no curso.

4.2.2 Perfil dos estudantes não ingressantes

Os estudantes designados como não ingressantes são aqueles que se encontram entre o segundo e sétimo período do curso.

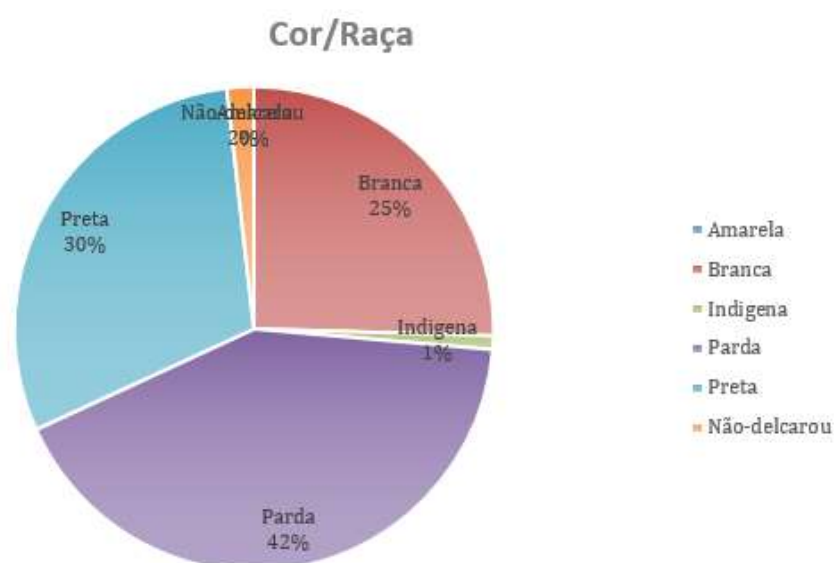
Responderam ao questionário 110 (55%) estudantes, cerca de 20,37% dos estudantes matriculados. A seguir (gráfico 43), serão apresentados os gráficos com o perfil sociodemográfico dos estudantes não ingressantes.

Gráfico 43: Sexo Biológico dos não ingressantes por idade

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No que tange os estudantes não ingressantes, 53% dos entrevistados são do sexo masculino. Ambos os sexos possuem maior representatividade na faixa etária de 21 a 25 (39%), seguido de 26 a 30 anos (25,4%).

O gráfico 44 apresenta as divisões de cor/raça e o gráfico 45, o estado civil dos estudantes não ingressantes.

Gráfico 44: Cor/Raça dos não ingressantes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Gráfico 45: Estado Civil dos não ingressantes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No grupo de estudantes não ingressantes, percebemos um perfil diversificado no que tange a categoria “Raça/Cor”, prevalecendo 42% dos estudantes que se declararam pardos, seguidos de 30% que se declaram pretos, 25% se declaram brancos e 1% indígena.

Vale o destaque que, ao compararmos com o perfil dos ingressantes, há uma distribuição diferenciada, sendo o grupo de alunos autodeclarados brancos o segundo mais apontados pelos pesquisados anteriormente.

Já no que se refere ao estado civil, 81% declararam-se solteiros, 14% casado, 4% divorciados e 1% não declarou seu estado civil.

Em relação ao turno das aulas, 50,9% dos estudantes não ingressantes estão matriculados no período da manhã.

Quando perguntados onde concluíram o ensino fundamental, 43,63% concluíram em escola particular, 33,63% concluíram em escola pública, 9,09% concluíram parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública, 7,07% concluíram parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública e 4,54% afirmaram que concluíram em escola particular na condição de bolsista.

Em contrapartida, quando se trata da conclusão do ensino médio, 66% dos concluintes afirmaram tê-lo concluído em escolas públicas. Dentre esses estudantes, 73% concluíram o ensino médio no turno diurno. No que diz respeito ao ano de conclusão do ensino médio, 27,27% não responderam o ano em que concluíram, já 14,5% informaram ter concluído o ensino médio no ano de 2014 e 22,7% informaram que concluíram entre 2016 a 2018.

Esses estudantes ingressaram no ensino superior do IFPB a partir do período letivo 2019.2 a 2022.2.

Ao serem questionados sobre a preparação para o ingresso na educação superior, 79,09% dos concluintes informaram não ter feito cursinho pré-vestibular.

Em relação às dificuldades encontradas para ingressar no ensino superior, 43,6% dos concluintes afirmaram não ter enfrentado dificuldades significativas. Por outro lado, 15,45% não conseguiram classificação no processo seletivo, 12,2% tiveram dificuldade em conciliar trabalho com estudo, 10% não tinha interesse por curso superior e 7,6% afirmaram estar indecisos. Para finalizar, 12,2% não responderam ao questionamento.

Os dados fornecidos revelam informações importantes sobre o percurso dos estudantes não ingressantes, abrangendo seu histórico educacional, preparação anterior ao ingresso na educação superior e os desafios enfrentados durante esse processo. Essas informações têm o potencial de serem utilizadas no desenvolvimento de estratégias para auxiliar futuros estudantes a superarem obstáculos e aprimorarem suas experiências educacionais, o que, por sua vez, contribuirá para o sucesso acadêmico e profissional desses estudantes.

4.2.2.1 Caracterização socioeconômica dos estudantes não ingressantes

A análise do perfil socioeconômico dos estudantes não ingressantes revela que 14,56% dos entrevistados tem renda familiar de 1,1 a 2 salários-mínimos, o mesmo número (14,56%) afirmaram receber de 2,1 a 3 salários-mínimos, 48% de 3,1 a 5 salários-mínimos, 16,3% de 5,1 a 10 salários-mínimos, 3,6% de 10,1 a 20 salários-mínimos, 1,81% de 10,1 a 20 salários-mínimos e 1% preferiu não declarar sua renda.

Foi questionado se esses estudantes atualmente exerciam algum tipo de trabalho remunerado: 39% assinalaram não, 27,27% informaram sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais), 10% não responderam, 9% informaram trabalhar em tempo integral (até 40 horas semanais) e 4,5% informaram que as vezes realizam algum trabalho remunerado.

No que se refere a atual situação ocupacional de seu pai, a maioria (61,8%) declarou que o pai está trabalhando com vínculo empregatício, 10% declarou que a ocupação do pai é outra, 7,2% declarou que o pai está trabalhando sem vínculo empregatício. Chamou-nos atenção que 12,7% dos entrevistados não responderam a este questionamento, fazendo-nos questionar que o silêncio também diz muito. Nesse sentido, apresentamos um comentário de um dos estudantes, que não respondeu acerca da profissão do pai e deixou uma observação na parte aberta do questionário).

Sou um aluno de EJA que superei todos os desafios e sinto que estou vencendo. Moro no Roger, minha mãe e minha avó moravam no Roger. Meu tio queria estudar na escola técnica e não foi pq a minha vó que catava lixo não tinha dinheiro para a passagem de ônibus e

para a alimentação. Mas graças aos auxílios e ao apoio do IFPB, estou realizando meu sonho. Tenho orgulho dessa instituição de ensino que me proporcionou oportunidades e mostrou que a educação transforma vida. Fico lembrando que se tivesse isso desde o início eu podia ter sido médico (Estudante, 34 anos, Sétimo Período, Noite).⁴³

Analisando esse texto, vimos que esse estudante, em nenhum momento, cita um pai, suas figuras de familiares são mãe, avó e tio.

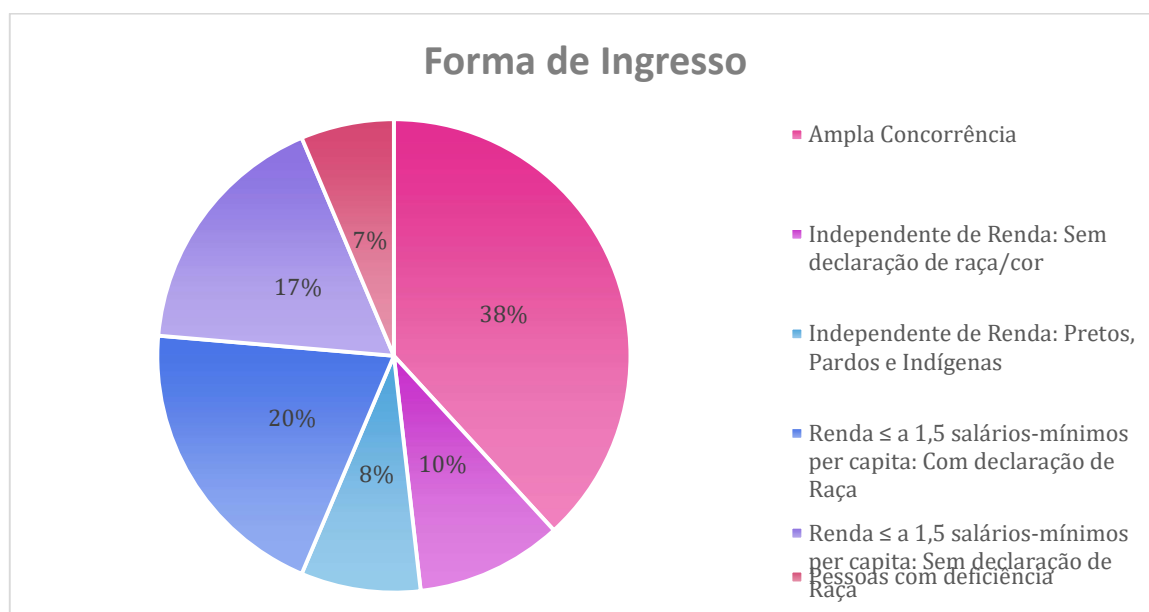
Retomando a análise, 22,72% informaram que o grau de instrução paterno é Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo, 16,36% possui pai com diploma de graduação e 12,72% com Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto.

No tocante a atual situação ocupacional de sua mãe, 64,5% declararam que a mãe trabalha com vínculo empregatício, 11,8% sem vínculo empregatício, 8,18% declararam que a ocupação da mãe é outra, 6,36% que a mãe se encontra desempregada e o mesmo número (6,36%) que a mesma se encontra aposentada, 1,8% não declarou. No que se refere ao grau de instrução materno, 30% declararam que a mãe cursou Ensino Médio Completo e 19% declaram que a mãe cursou o ensino superior completo.

4.2.2.2 Caracterização acadêmica dos estudantes não ingressantes

Nessa seção, iremos apresentar o perfil acadêmico dos estudantes não ingressantes. O gráfico 42 apresenta a forma de ingresso dos estudantes.

Gráfico 46: Forma de Ingresso dos não ingressantes



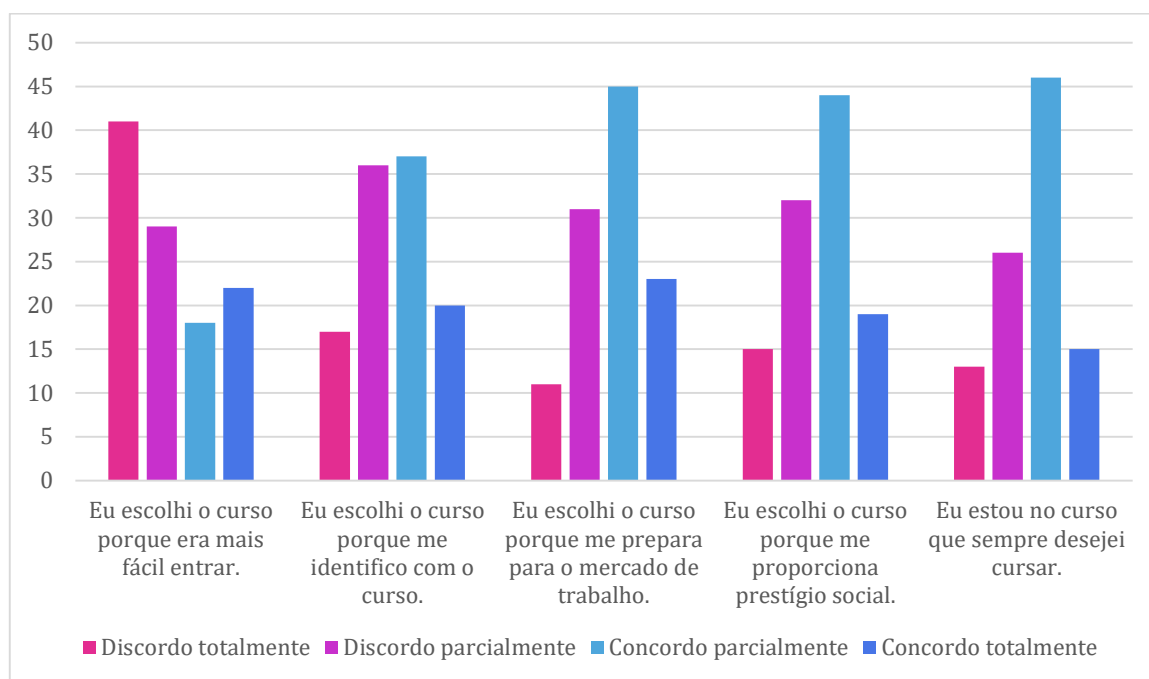
Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

⁴³ Utilizamos a fonte Agency FB, tamanho 12, para diferenciar a fala do estudante das citações bibliográficas.

No tocante à forma de ingresso, 38% dos respondentes informaram ter ingressado através da ampla concorrência. Em seguida, 20% dos estudantes relataram ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e que também fizeram declaração de raça, 17% informaram ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudante com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e sem declaração de renda, 10% por meio de vagas reservadas a estudantes oriundos de escola pública independente de renda, 8% a estudantes PPI independente de renda e 7% vagas destinadas a estudantes com alguma deficiência.

No gráfico a seguir foi agrupado um conjunto de respostas acerca da escolha do curso (Gráfico 47).

Gráfico 47: Escolha do curso dos não ingressantes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Acerca da afirmação “eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar” a maioria dos estudantes informou que discordam totalmente (37,2%) ou, pelo menos, discorda parcialmente (26,36%), apontando que a maioria dos estudantes não optou por um curso simplesmente por ser mais fácil de ingressar. Isso sugere que os estudantes estão considerando outros fatores além da facilidade de acesso ao curso, buscando uma escolha mais consciente e alinhada com seus interesses e objetivos. No que se refere a afirmação “escolhi o curso porque me identifico com o curso”, a grande maioria informou discordar parcialmente ou, pelo menos, concordar parcialmente, porém, a tendência de identificação com o curso foi uma motivação mais relevante para a grande maioria dos estudantes. Isso indica que muitos alunos estão buscando

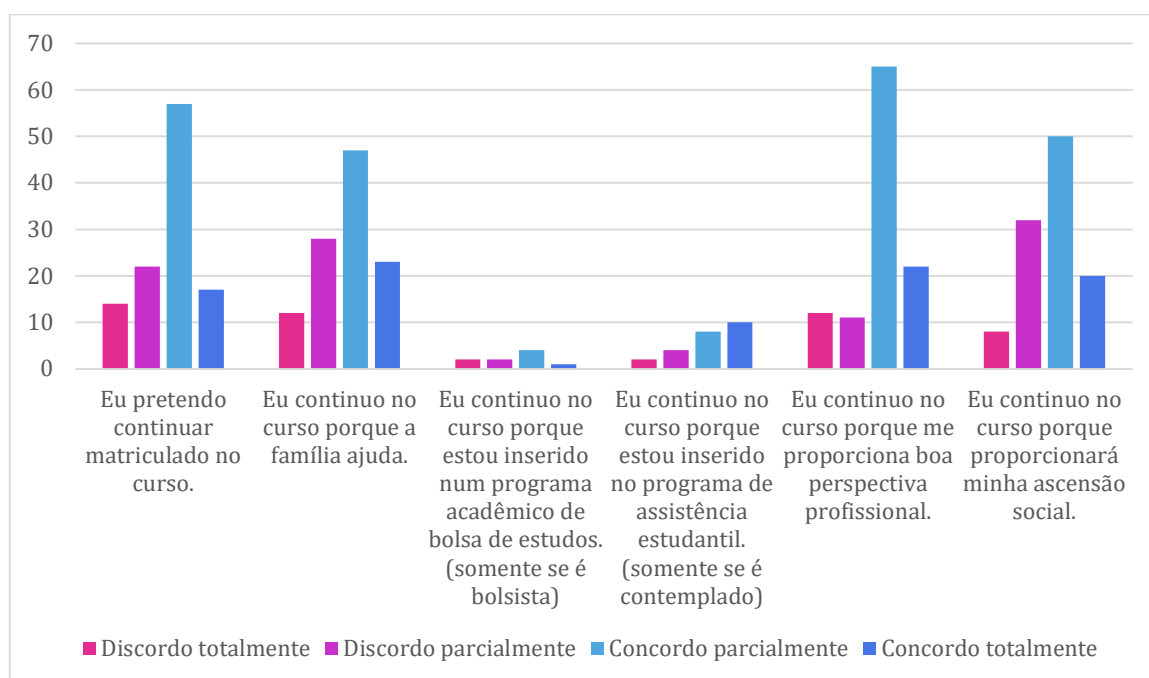
cursos que estejam alinhados com suas aptidões e paixões, o que pode aumentar a probabilidade de permanência e engajamento ao longo do tempo.

Acerca da terceira afirmativa “eu escolhi o curso porque me prepara o mercado de trabalho”, a grande maioria informou concordar parcialmente (40,9%) com a afirmação, ou, discordar parcialmente (28,2%). Percebemos que esse é um fator importante para a maioria dos estudantes, sugerindo que os alunos estão valorizando cada vez mais a relação entre sua formação acadêmica e as oportunidades profissionais, o que pode influenciar positivamente sua motivação para continuar no curso.

Já na categoria “eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social”, novamente, a grande maioria concorda parcialmente com esta afirmativa (40,0%). O curso (posteriormente o trabalho) e prestígio social são duas dimensões fundamentais que muitas vezes estão interligadas na vida dos indivíduos. O emprego representa não apenas uma fonte de subsistência financeira, mas também desempenha um papel essencial na realização pessoal e no senso de propósito. Ter um emprego que corresponda às habilidades, interesses e aspirações pode aumentar significativamente o nível de satisfação profissional e qualidade de vida. Além disso, a escolha de uma carreira com prestígio social pode também influenciar a forma como os outros nos veem e como nos enxergamos, contribuindo para o sentimento de reconhecimento e valorização na sociedade

Por fim, na afirmativa “eu estou no curso que sempre desejei”, a maioria concordou parcialmente com essa afirmativa (46%). Isso indica que muitos estudantes “não-ingressantes” estão satisfeitos com a escolha que fizeram, mas também pode apontar para a existência de alguns aspectos que poderiam ser aprimorados para aumentar ainda mais a satisfação e a permanência dos estudantes.

A seguir, os itens relativos à permanência são apresentados para análise mais detalhada, no gráfico 48 a seguir.

Gráfico 48: Permanência no Curso dos não ingressantes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Ao analisar a afirmativa "eu pretendo continuar matriculado no curso", observa-se que 51,8% dos estudantes concordaram parcialmente com esta afirmativa, por outro lado, 20% discordaram parcialmente e 12,7% discordaram totalmente desta afirmativa, diferindo dos ingressantes que apresentavam diversidade em suas perspectivas acerca do tema.

Ao analisar a afirmativa "eu continuo no curso porque a família ajuda", observa-se que 42,7% dos estudantes concordaram parcialmente com esta afirmativa, o que sugere que eles reconhecem a importância da ajuda da família para continuar seus estudos, embora existam outros fatores relevantes em sua decisão de prosseguir no curso. e 20,9% concordaram totalmente, apontando para a importância da ajuda da família para permanecerem no curso; por outro lado, 25,5% discordaram parcialmente desta afirmativa e 10,5% discordaram totalmente. Os dados revelam informações importantes sobre a percepção dos estudantes em relação ao apoio familiar em sua trajetória acadêmica.

Esses dados apontam para a diversidade de percepções e realidades dos estudantes em relação à ajuda da família na continuidade dos estudos. Enquanto para alguns, o apoio familiar é determinante e fundamental, para outros, existem outras motivações e recursos que influenciam sua decisão de permanecer no curso. Essa compreensão é essencial para as instituições de ensino e políticas educacionais, pois permite oferecer suportes e incentivos adequados aos alunos, com o objetivo de garantir sua permanência e êxito na conclusão dos

cursos superiores. A valorização do papel da família no contexto acadêmico pode contribuir para uma educação mais inclusiva e efetiva, que reconheça a importância dos diferentes apoios e fatores que influenciam a trajetória dos estudantes no ensino superior.

No tocante a afirmativa “eu continuo no curso pois estou inserido num programa acadêmico de bolsas de estudo (somente para bolsistas)”, apenas 9 dos 110 não-ingressantes responderam a esta afirmativa, o que nos fornece um universo de 8% dos pesquisados. Acerca desta afirmativa, 44,4% concordaram parcialmente e 22,2% responderam que discordam totalmente, o mesmo número refere-se a quem discordam parcialmente e, 11% concordaram totalmente com esta afirmativa.

Já no que se refere ao Programa de Assistência Estudantil, quanto à afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil" (apenas para os contemplados), responderam ao questionamento 23 estudantes (21% dos não-ingressantes) e 43,4% concordaram totalmente, 34,7% concordaram parcialmente, 8,6% discordaram parcialmente e 4,34% discordaram totalmente.

Entretanto, quando questionamos “qual o programa acadêmico que participa ou que participou?”, apenas três não ingressantes informaram de quais programas participaram, levantam questões sobre a abrangência e alcance desses programas na instituição e no curso, indicando a necessidade de aprimorar a divulgação e acessibilidade dessas oportunidades.

No tocante aos programas de assistência estudantil apenas 22 (20%) estudantes responderam aos questionamentos.

Ao analisar a afirmação "eu continuo no curso porque a família ajuda", é essencial considerar a relevância dos programas de assistência estudantil para a conclusão dos cursos superiores. Os dados apontam que, na afirmativa "Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados", houve uma variedade de percepções entre os estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a existência e a divulgação adequada desses programas podem ser fundamentais para auxiliar os alunos em sua jornada acadêmica. Ao oferecer apoio financeiro, auxílio em moradia, alimentação e acesso a serviços essenciais, os programas de assistência estudantil visam minimizar as barreiras socioeconômicas que muitos estudantes enfrentam, contribuindo para que eles se dediquem plenamente aos estudos e, conseqüentemente, aumentando suas chances de concluir o curso com êxito. Assim, é essencial que as instituições de ensino continuem investindo na ampla divulgação desses programas, assegurando que os alunos tenham conhecimento e acesso a esses recursos, fortalecendo, dessa forma, a inclusão, a equidade e a qualidade da educação superior

Já na afirmativa “É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência” 31,8% concordaram totalmente, 13,7% concordaram parcialmente, 36,46% discordaram parcialmente, 18,1% discordaram parcialmente.

Acerca dessa afirmativa, cerca de um terço concorda totalmente com a facilidade (31,8%), enquanto outro terço discorda parcialmente (36,46%), apontando para alguma complexidade no processo. Isso ressalta a importância de melhorar a clareza e eficiência dos procedimentos de candidatura para garantir que mais estudantes tenham acesso à assistência, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. E o outro terço encontra-se dividido.

Sobre a afirmativa “Os recursos (materiais, físicos, humanos) fornecidos aos estudantes pelos programas são eficientes” 27,7% concordaram totalmente, 13,6% concordaram parcialmente, 36,36% discordaram parcialmente, 22,4% discordaram parcialmente.

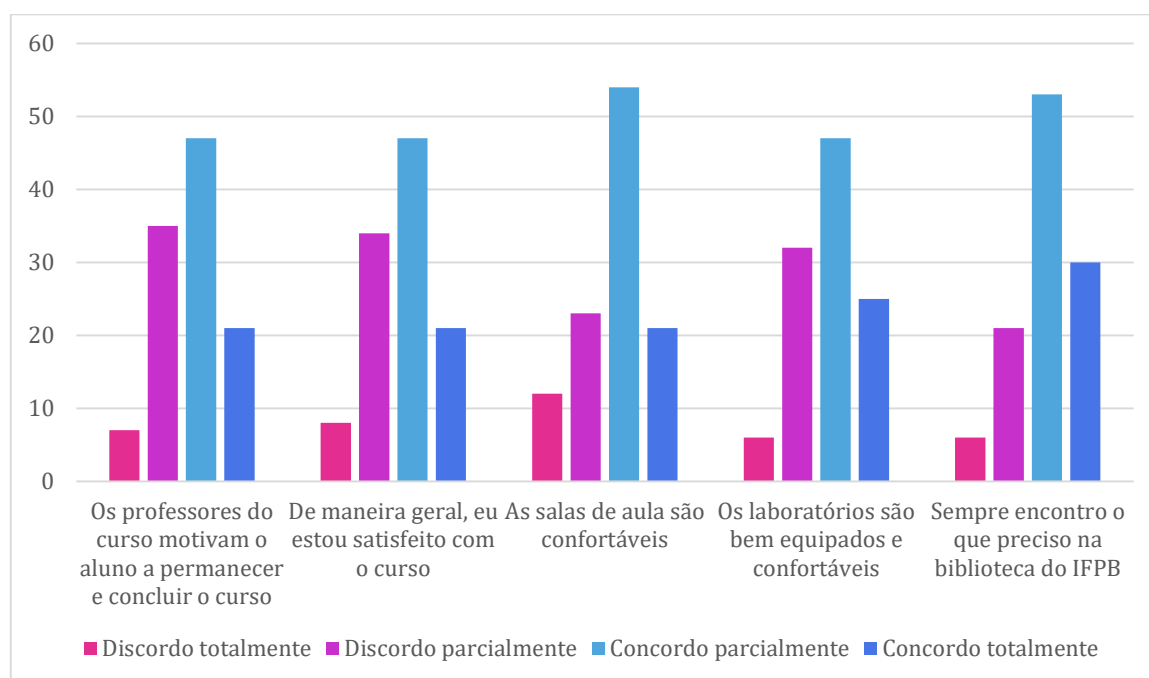
Todos os 22 não-ingressantes recebem apenas o Programa de Apoio à Permanência do Estudante (PAPE), apenas 7 dos 22 assinaram a faixa de auxílio que recebiam: 42,8% Faixa 01 - R\$ 600,00; 14,2% Faixa 03 - R\$ 300,00 e 42,8% Faixa 04 - R\$ 200,00.

A perspectiva profissional é um fator relevante para a permanência dos estudantes. Nesse sentido, na afirmativa “eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional”, 59% concordaram parcialmente com esta afirmativa, 20% concordaram totalmente, 10,9% discordaram totalmente e 10% discordaram parcialmente, indicando que grande parte alunos (quase 80%) considera importante a perspectiva profissional para permanecer no curso, sendo importantes as possibilidades das carreiras oferecidas pelo curso.

Já em relação à ascensão social proporcionada pelo curso, na afirmativa “eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social”, 45,4% concordaram parcialmente, 18,2% concordaram totalmente, 29% discordaram parcialmente e 7,2% discordaram totalmente. Esses números mostram que a maioria dos estudantes vê o curso como uma via para melhoria social, mas uma parte razoável não compartilha dessa visão.

Em resumo, a permanência dos estudantes não ingressantes no Curso de Bacharelado em Administração é influenciada por diversos fatores, incluindo a incerteza quanto à continuidade, a participação em programas acadêmicos, as perspectivas profissionais e a ascensão social. Entender essas motivações é crucial para o aprimoramento das políticas educacionais e do suporte oferecido aos alunos, visando a maior satisfação e engajamento ao longo de sua trajetória acadêmica.

A seguir, os itens relativos à permanência são apresentados para análise mais detalhada, no gráfico 49 a seguir.

Gráfico 49: Infraestrutura do Curso dos não ingressantes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Com relação à afirmativa "os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso", os resultados da pesquisa mostraram que 42,7% dos estudantes concordaram parcialmente, enquanto 19,1% concordaram totalmente. Esses números indicam que a maioria dos estudantes acredita que os professores têm um papel significativo na motivação para a permanência no curso, o que é um aspecto positivo. Por outro lado, 31,8% discordaram parcialmente e 6,3% discordaram totalmente, sugerindo que ainda há espaço para aprimorar a atuação dos professores nesse sentido. Reforçar a importância do papel docente na retenção dos estudantes pode contribuir para o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores, incentivando uma maior dedicação e engajamento dos alunos em sua jornada acadêmica. Portanto, investir em práticas pedagógicas que promovam a motivação e o interesse dos estudantes pode ser uma estratégia efetiva para melhorar a taxa de permanência e conclusão do curso.

Já na afirmativa "de maneira geral, eu estou satisfeito com o curso", 19,1% concordaram totalmente, 42,7% concordaram parcialmente, 30,9% discordaram parcialmente e 7,27% discordaram totalmente. Esses dados destacam a importância de compreender as razões por trás da insatisfação de alguns estudantes e de identificar áreas que possam ser aprimoradas para aumentar a satisfação geral no curso. Para os alunos que concordaram totalmente ou parcialmente, é essencial manter e fortalecer os aspectos positivos que estão contribuindo para

sua satisfação. Por outro lado, outro lado, para aqueles que discordaram parcial ou totalmente, é fundamental buscar formas de abordar suas preocupações e melhorar sua experiência acadêmica. Isso pode incluir a oferta de mais recursos, atualização da infraestrutura, aprimoramento das práticas pedagógicas, e uma maior atenção às necessidades dos estudantes.

A infraestrutura do curso desempenha um papel crucial na permanência dos estudantes, influenciando diretamente o nível de satisfação e engajamento durante a trajetória acadêmica. Um aspecto específico da infraestrutura é o conforto das salas de aula, na afirmativa “as salas de aula são confortáveis” 19,9% concordaram totalmente, 49% concordaram parcialmente, 20,9% discordaram parcialmente e 10,9% discordaram totalmente, indicando a necessidade de melhorias para atender às expectativas dos alunos.

Acerca da afirmativa “os laboratórios são bem equipados e confortáveis”, 22,7% concordaram totalmente, 42,7% concordaram parcialmente, 29% discordaram parcialmente e 5,4% discordaram totalmente, o que destaca a importância de investir na modernização e adequação desses espaços para promover uma melhor experiência de aprendizagem, apesar da maioria considerar os espaços de laboratórios bem equipados e confortáveis.

Na afirmativa “sempre encontro o que preciso na biblioteca do IFPB”, 27,2% concordaram totalmente, 48,1% concordaram parcialmente, 19% discordaram parcialmente e 5,4% discordaram totalmente, o que destaca a importância de investir na modernização e adequação desses espaços para promover uma melhor experiência de aprendizagem, apesar de, novamente, ser a maioria os que concordam parcial ou totalmente.

A infraestrutura do curso, incluindo o apoio dos professores, o conforto das salas de aula e a qualidade dos laboratórios, desempenha um papel fundamental na satisfação e permanência dos estudantes. O investimento contínuo em melhorias nesses aspectos é essencial para proporcionar um ambiente propício ao aprendizado e, conseqüentemente, estimular a motivação e o engajamento dos alunos ao longo de sua jornada acadêmica.

É de extrema importância dedicar atenção às preocupações dos estudantes que discordaram parcial ou totalmente da afirmativa sobre a satisfação geral com o curso. Nesse sentido, é fundamental buscar formas efetivas de aprimorar sua experiência acadêmica, identificando e endereçando suas necessidades específicas. Isso pode ser alcançado por meio de diversas iniciativas, tais como o aumento da oferta de recursos educacionais, investimentos na atualização da infraestrutura, implementação de práticas pedagógicas inovadoras e uma abordagem mais personalizada às demandas dos estudantes.

Ao promover uma cultura de escuta ativa, a instituição pode envolver os alunos em diálogos construtivos e acolher suas opiniões, visando entender melhor as áreas que requerem

melhorias e agir em conformidade. Além disso, a colaboração entre professores, gestores e discentes pode fomentar um ambiente mais inclusivo e participativo, permitindo que todos contribuam com sugestões e ideias para aprimorar a experiência acadêmica.

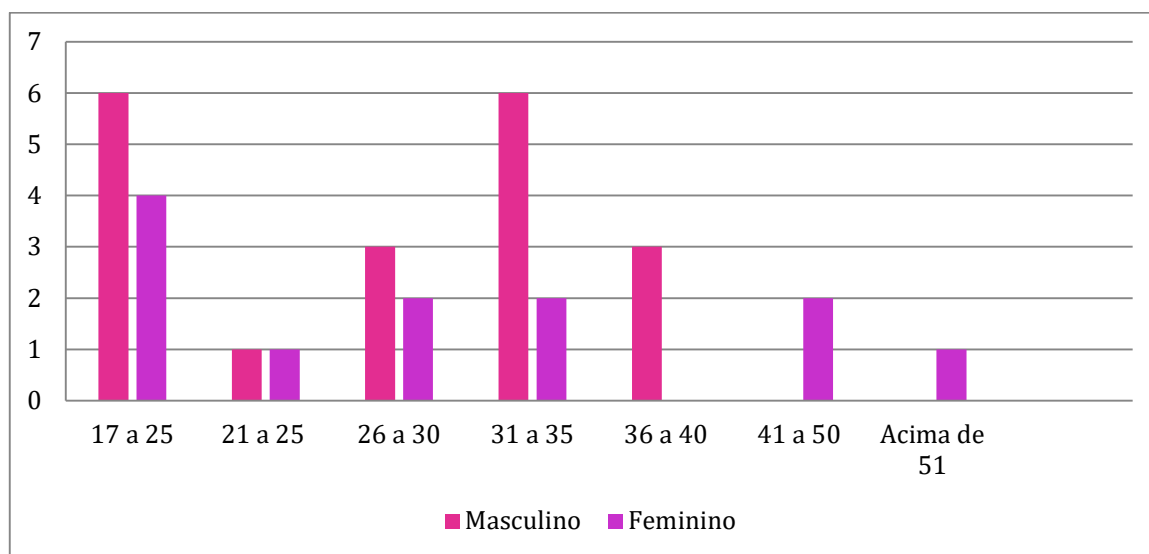
A preocupação em atender às necessidades dos estudantes e em proporcionar um ambiente educacional enriquecedor não só pode aumentar a satisfação geral dos alunos, mas também influenciar positivamente sua permanência no curso. Com o compromisso de melhorar constantemente a qualidade do ensino e criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal, a instituição pode estimular um maior engajamento dos estudantes e, conseqüentemente, promover um cenário mais favorável ao sucesso acadêmico de todos os envolvidos.

4.2.1.4 Perfil dos concluintes

Os estudantes concluintes são estudantes que se encontram no oitavo período (83%), estudantes que estão apenas concluindo o TCC (7%), concluindo o estágio obrigatório (3%) ou estudantes que informaram faltar apenas duas disciplinas, mas se encontram em fase de conclusão (7%).

Responderam ao questionário 30 estudantes, 5,4% dos estudantes matriculados. A seguir, serão apresentados os gráficos com o perfil sociodemográfico dos estudantes concluintes.

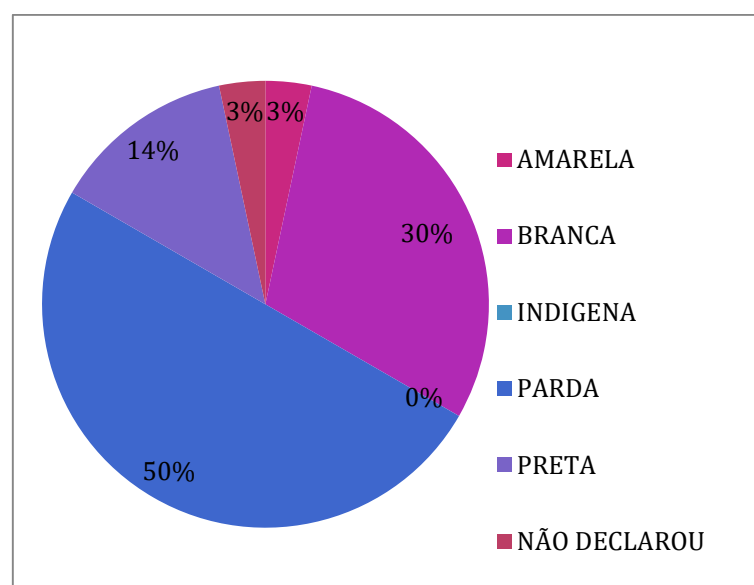
Gráfico 50: Sexo Biológico dos concluintes por idade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

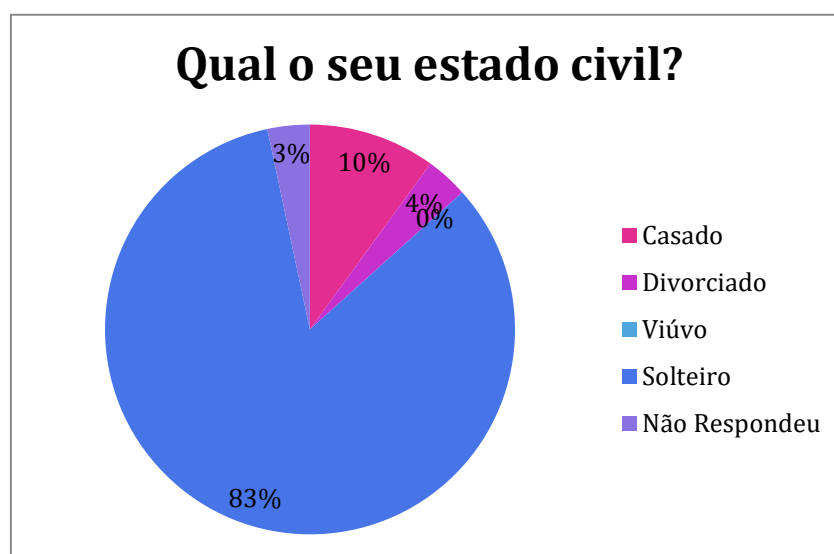
Destaca-se, no gráfico anterior, o predomínio de alunos do sexo masculino em todas as faixas etárias e o predomínio feminino apenas dentre aqueles alunos de maior faixa etária (com mais de 40 anos), sendo importante mencionar o mesmo quantitativo de homens e mulheres na faixa entre 21 e 25 anos.

Gráfico 51: Cor/Raça dos concluintes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Gráfico 52: Estado Civil dos concluintes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No grupo de estudantes concluintes, observa-se uma composição diversificada em relação a características como gênero, faixa etária, estado civil e cor/raça, em linha com o perfil dos estudantes ingressantes.

Dos estudantes concluintes, 60% são homens, evidenciando uma predominância masculina nesse grupo. Dentre os estudantes do sexo masculino, 31,5% estão na faixa etária entre 17 e 25 anos, representando uma parcela significativa dos concluintes.

Por sua vez, 40% dos estudantes concluintes são do sexo feminino. Dentro desse grupo, 33% têm idades entre 17 e 25 anos, indicando a presença de estudantes jovens entre as mulheres que estão concluindo seus cursos.

Ao analisar o estado civil dos estudantes concluintes, nota-se que 83% deles declararam-se solteiros. No que se refere à raça/cor, a amostra dos estudantes concluintes revela uma distribuição variada. Aproximadamente metade (50%) dos estudantes concluintes declararam-se pardos, demonstrando uma representatividade significativa. Em seguida, 30% declararam-se brancos, 14% afirmaram ser pretos, e 3% optaram por não declarar cor/raça. Ainda, 3% se afirmaram como amarelos. É importante ressaltar que não há presença de estudantes indígenas nessa amostra.

Em relação ao turno das aulas, 63% dos estudantes concluintes estão matriculados no período da manhã.

A maioria dos estudantes concluintes, correspondendo a 63% do total, afirmou que concluiu o ensino fundamental em escolas particulares. Em contrapartida, quando se trata da conclusão do ensino médio, 66% dos concluintes afirmaram tê-lo concluído em escolas públicas. Dentre esses estudantes, 80% concluíram o ensino médio no turno diurno.

No que diz respeito ao ano de conclusão do ensino médio, 30% dos concluintes afirmaram tê-lo concluído entre 2017 (10%) e 2018 (20%). Esses estudantes ingressaram no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no ano letivo de 2019.1, indicando um intervalo de tempo relativamente curto entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na educação superior.

Ao serem questionados sobre a preparação para o ingresso na educação superior, 67% dos concluintes informaram não ter feito cursinho pré-vestibular.

Em relação às dificuldades encontradas para ingressar no ensino superior, 50% dos concluintes afirmaram não ter enfrentado dificuldades significativas. Por outro lado, 13,3% relataram não ter obtido classificação no processo seletivo, enquanto outros 13,3% tiveram dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Além disso, 13,3% dos concluintes estavam indecisos na escolha do curso, o que pode ter gerado certa dificuldade na decisão.

Essas informações revelam aspectos importantes sobre a trajetória dos estudantes concluintes, incluindo seu histórico educacional, preparação prévia para ingressar na educação superior e as dificuldades enfrentadas no processo. Esses dados podem ser utilizados para desenvolver estratégias que auxiliem os futuros estudantes a superarem obstáculos e aprimorem suas experiências educacionais, contribuindo para o sucesso acadêmico e profissional.

4.2.1.3 Caracterização socioeconômica dos concluintes

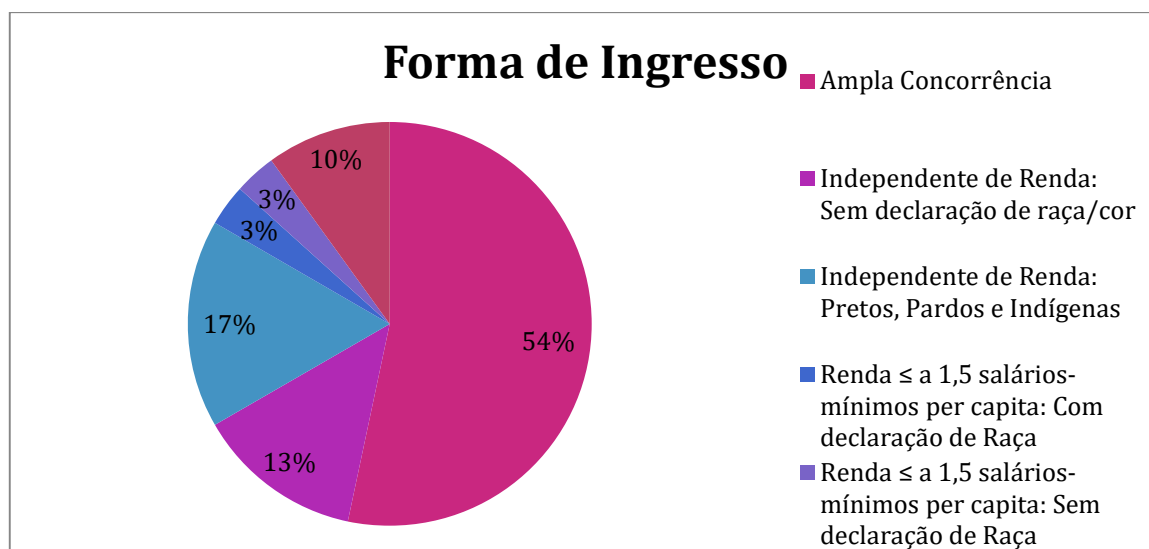
A análise do perfil socioeconômico dos estudantes concluintes revela que uma parcela significativa das famílias possui uma renda mensal entre 5,1 e 10 salários-mínimos (36,6%). Em seguida, encontramos famílias com renda de 3,1 a 5 salários-mínimos (30%) e 2,1 a 3 salários-mínimos (23,3%). A maioria dos pais (63,3%) e mães (60%) está empregada ou ocupada com alguma atividade. No entanto, 13% dos pais e 10% das mães estão desempregados ou trabalhando informalmente.

Quanto às atividades remuneradas dos estudantes, 46,3% não possuem nenhuma atividade, enquanto 36,6% estão trabalhando em tempo parcial, com uma carga horária de até 30 horas semanais. Em relação à presença de membros da família com ensino superior completo, a maioria dos entrevistados informou que há pelo menos um membro com nível superior. 33,3% dos estudantes possuem dois familiares com ensino superior, enquanto 13,33% possuem um membro e o mesmo número refere-se a quatro indivíduos com nível superior na família. Esse dado aponta para a importância de ter familiares com curso superior e o êxito acadêmico, com a conclusão do curso a termo, fazendo-nos refletir sobre as dificuldades enfrentadas por estudantes que são o primeiro membro da família a se formar em uma IES, tendo que trilhar caminhos desconhecidos e solitários, sem referências acadêmicas na família.

4.2.1.4 Caracterização acadêmica dos estudantes concluintes

Nesta seção, iremos apresentar o perfil acadêmico dos estudantes concluintes. Iniciamos, no gráfico 53, com a forma de ingresso.

Gráfico 53: Forma de ingresso dos concluintes



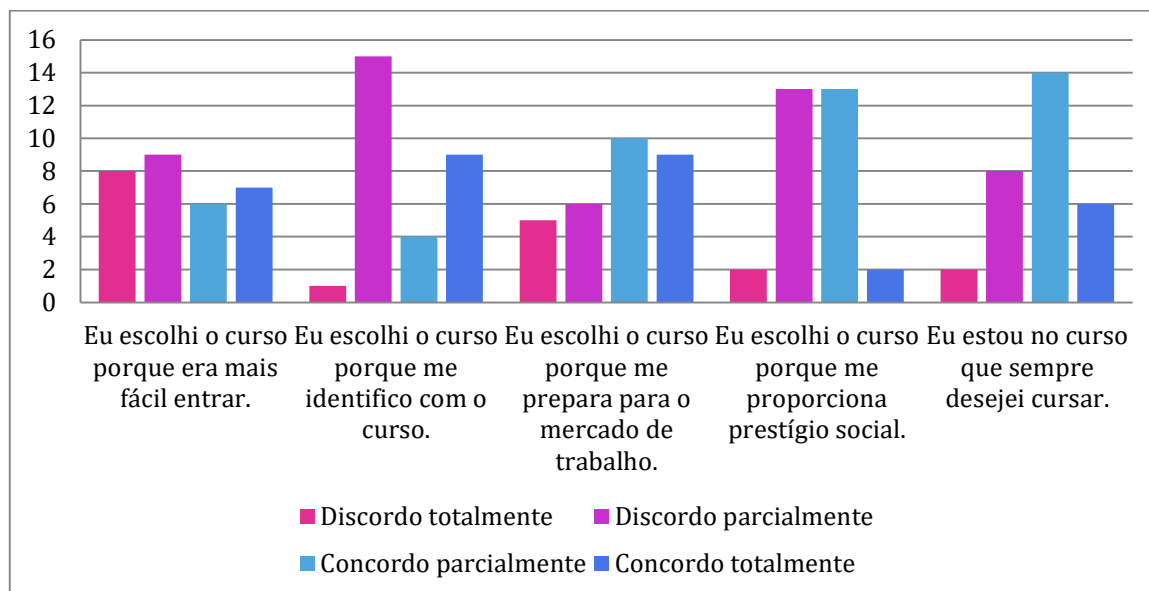
Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No que diz respeito à forma de ingresso, 54% dos respondentes informaram ter ingressado através da ampla concorrência. Em seguida, 13% dos estudantes relataram ter ingressado em vagas independentemente de renda, sem declaração de raça/cor. Outros 17% afirmaram ser oriundos de vagas independentemente de renda, destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Uma parcela de 3% dos estudantes informou ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e que também fizeram declaração de raça. Por fim, 18% dos estudantes ingressaram por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos, sem declaração de raça. Além disso, 10% dos estudantes declararam-se PCD (Pessoas com Deficiência).

No que se refere à escolha do curso, observando-se os itens da escala relativos a essa temática (Gráfico 54), percebe-se, de modo geral, que a maioria dos ingressantes não escolheram o curso por ser fácil de entrar no IFPB; um percentual significativo não se identifica com o curso escolhido; consideram que o curso escolhido prepara para o mercado de trabalho; concordam em igual proporção com os que discordam que o curso proporciona relativo prestígio social; e uma parcela considerável fez o curso que sempre desejou, o que aponta para

uma motivação favorável à permanência, que é corroborado com a conclusão do curso ou êxito acadêmico. O detalhamento da análise desses itens encontra-se feita logo a seguir.

Gráfico 54: Escolha do curso dos concluintes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

No que se refere à afirmação “escolhi do curso porque era mais fácil entrar”, a maioria dos estudantes (26,6%) discordou totalmente da afirmação de que escolheram o curso por ser mais fácil de ingressar, 30% discordaram parcialmente da afirmação, 20% concordaram parcialmente e 23,3% concordaram totalmente. Importante mencionar que 56,6%, a maioria dos estudantes, discordou (total ou parcialmente) da afirmação de que escolheu o curso por ser mais fácil de ingressar, indicando que outros aspectos foram mais relevantes em sua decisão, embora saibamos que a decisão de permanecer no curso também está sujeita a uma variedade de outros fatores, como a qualidade do ensino, o suporte acadêmico, as condições socioeconômicas e pessoais dos estudantes, entre outros.

No caso da afirmação "escolhi o curso porque me identifico com o curso", metade dos respondentes discordou parcialmente dessa afirmação. Isso sugere que, para uma parte dos estudantes, a identificação com o curso não foi o fator principal em sua escolha. Outros critérios podem ter desempenhado um papel mais relevante, como perspectivas de carreira, influência familiar, oportunidades de mercado, entre outros. No entanto, é importante destacar que metade dos respondentes não discordou parcialmente nem totalmente, o que indica que uma parte significativa dos estudantes ainda valoriza a identificação pessoal com o curso em sua escolha. Podemos apontar que a certeza na escolha do curso superior pode ter um impacto positivo na

permanência dos estudantes. Aqueles que escolhem um curso com convicção e alinhado com seus interesses e metas tendem a ter maior motivação e comprometimento, o que pode contribuir para sua permanência e sucesso acadêmico.

A maioria dos estudantes concorda parcial ou totalmente com a afirmação "escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho" (33,3% concordaram parcialmente e 30,0% concordaram totalmente). Isso indica que uma proporção significativa dos estudantes reconhece a importância do curso em fornecer as habilidades e conhecimentos necessários para se preparar para o mercado de trabalho. Essa percepção está alinhada com a busca por segurança profissional e melhores oportunidades de emprego.

Em relação à afirmação "escolhi o curso porque me proporciona prestígio social", observamos que 43,3% dos estudantes concordaram parcialmente e 6,7% concordaram totalmente. Isso sugere que uma parcela considerável dos estudantes valoriza o prestígio social associado ao curso que escolheram. Eles percebem o curso como uma forma de obter reconhecimento e status na sociedade. Importante mencionar que o mesmo percentual discorda parcial ou totalmente dessa afirmativa.

Esses resultados demonstram que tanto a preparação para o mercado de trabalho quanto o prestígio social são fatores relevantes para muitos estudantes na escolha e término do curso superior. Eles buscam uma formação que não apenas os prepare profissionalmente, mas também lhes proporcione um senso de status e valor social. Essas motivações podem refletir aspirações individuais, expectativas culturais e a busca por um futuro promissor.

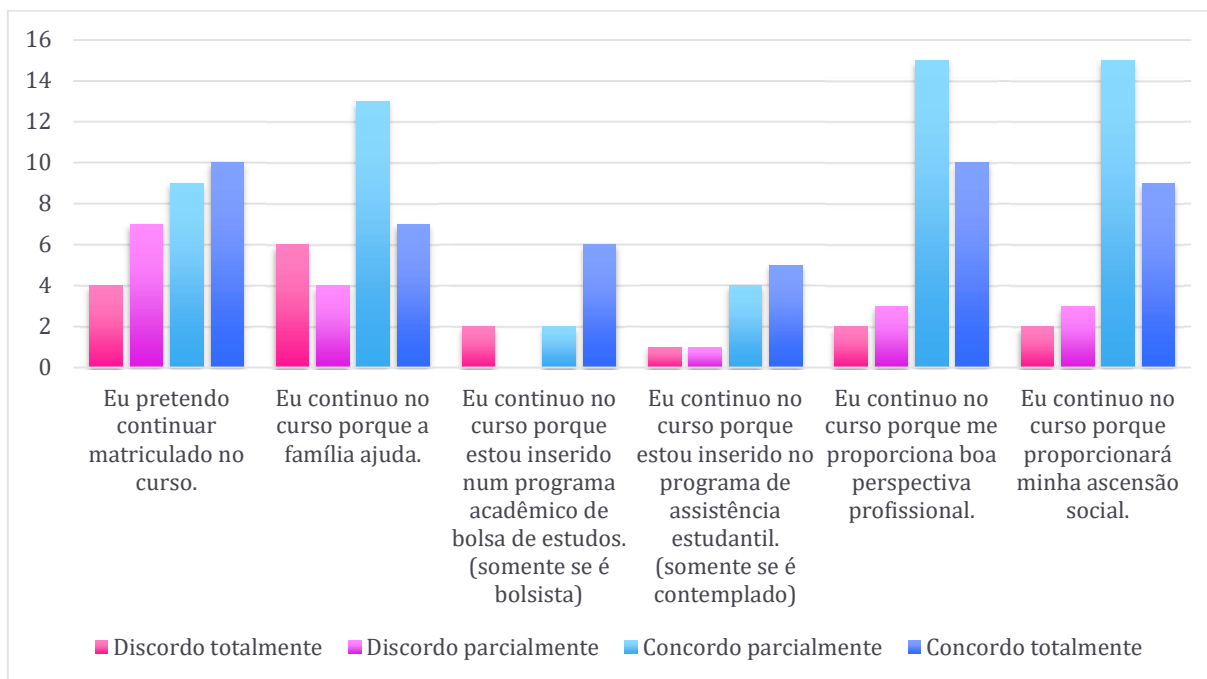
Também merece destaque que a maioria dos concluintes concordam (parcial ou totalmente) que estão no curso que sempre desejaram cursar, o que reforça a satisfação e motivação em concluir.

No geral, esses resultados indicam que as motivações dos concluintes na escolha do curso superior são multifacetadas e podem variar de acordo com cada indivíduo. Enquanto alguns estudantes valorizam a identificação pessoal com o curso, outros consideram a preparação para o mercado de trabalho como um fator determinante. Essas diferentes perspectivas refletem a diversidade de objetivos, interesses e expectativas dos estudantes em relação à sua educação e carreira.

A seguir, os itens relativos à permanência são apresentados para análise mais detalhada, no gráfico 55 a seguir. De modo geral, percebe-se uma parcela majoritária de estudantes que pretendem continuar matriculados no curso; destacam-se também os que continuam no curso por receberem ajuda da família e, apesar disso, ainda é muito baixo o número de estudantes inserido em programa assistencial ou acadêmico de bolsa; por fim, é bastante representativo o

número daqueles que concordam que o curso lhes dá boa perspectiva profissional e possibilidade de ascensão social.

Gráfico 55: Permanência no Curso dos concluintes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Ao analisar a afirmativa "eu pretendo continuar matriculado no curso", observa-se que 33,3% dos estudantes concordam totalmente com esta afirmativa, o que significa que têm a intenção firme de continuar matriculados no curso até seu término, 30% concordam parcialmente, 23,3% discordam parcialmente e 13,3% dos estudantes discordaram totalmente, indicando que têm algumas dúvidas ou incertezas sobre sua continuidade no curso, apontando para questionamentos em relação à sua conclusão. Esses resultados revelam uma diversidade de perspectivas em relação à continuidade dos estudos, com uma parcela significativa demonstrando dúvidas ou desinteresse em prosseguir, enquanto outros manifestam comprometimento e intenção de permanecer no curso.

Ao analisar a afirmativa "eu continuo no curso porque a família me ajuda", observa-se que 43,3% dos estudantes concordam parcialmente com essa afirmativa, o que demonstra que, para a grande maioria dos estudantes, o apoio familiar é fundamental para a continuidade e êxito nos estudos.

A similaridade entre o grupo de estudantes concluintes e o grupo ingressante sugere que há uma relação entre esses dois grupos. A composição demográfica e características dos

estudantes concluintes refletem em grande parte o perfil dos estudantes que ingressaram no Curso Superior de Bacharelado em Administração.

A predominância masculina entre os estudantes concluintes, assim como entre os ingressantes, indica uma continuidade desse padrão ao longo do tempo. Além disso, a presença significativa de estudantes do sexo feminino entre os concluintes, em proporção semelhante à dos ingressantes, sugere que as mulheres também estão conseguindo permanecer e concluir seus cursos.

A faixa etária dos estudantes concluintes, principalmente aqueles entre 17 e 25 anos, é semelhante à faixa etária predominante dos estudantes ingressantes, indicando que muitos dos jovens que ingressaram conseguiram se manter e concluir seus cursos dentro desse período.

No tocante aos Programas Acadêmicos com bolsa de estudo. Acerca da afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos" apenas 10 estudantes responderam a esta afirmativa, 33,3%. Interessante observarmos que apenas 9,83% dos ingressantes responderam a esta afirmativa, enquanto 1/3 dos concluintes fizeram parte de algum programa acadêmico. No que se refere aos estudantes concluintes que responderam a esta afirmativa, 60% concordaram totalmente, 20% concordaram parcialmente e 20% discordaram totalmente, o que nos mostra a importância da inserção de estudantes em programas de pesquisa para a sua continuidade no curso.

Dos concluintes, 60% concordaram totalmente que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para a qualificação profissional. Além disso, 80% concordaram totalmente que sua participação contribuiu ou contribuirá para a produção acadêmica. Todos os respondentes, ou seja, 100%, concordaram que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para a formação crítica e social.

Quanto à continuidade nos estudos, 50% dos concluintes concordaram totalmente que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade em seus estudos.

Em relação aos aspectos de desmotivação, metade dos concluintes discordou totalmente que a orientação inadequada tenha sido um fator que desmotivou ou desmotiva sua participação no programa acadêmico.

Em relação à complexidade no desenvolvimento da pesquisa, 60% dos concluintes também discordaram totalmente que esse aspecto tenha sido uma fonte de desmotivação em sua participação no programa acadêmico.

No que diz respeito à carga horária, houve uma discordância parcial de 60% dos concluintes. Isso sugere que, para alguns estudantes, a carga horária pode ter sido um fator de

desmotivação em sua participação no programa acadêmico, embora nem todos discordem totalmente dessa afirmação.

Esses resultados apontam para a importância de fatores como qualificação profissional, produção acadêmica, formação crítica e social na motivação dos estudantes no ensino superior. Além disso, destacam a necessidade de uma orientação adequada e atenção aos aspectos relacionados à carga horária para promover a permanência e o engajamento dos estudantes ao longo de sua jornada acadêmica.

Em relação ao Programa de Assistência Estudantil, foi observado que 36,4% dos concluintes concordou parcialmente com a afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil", o que representa um número significativo dentro do grupo que respondeu a essa afirmativa (11 no total). Há, ainda, outros 45,5% que concordaram totalmente com essa afirmação, destacando a relevância do programa como um incentivo para a permanência dos estudantes.

Em relação à percepção dos concluintes sobre os programas de assistência, 74% concordaram totalmente que esses programas são amplamente divulgados e que é fácil e simples candidatar-se a eles. Quanto aos recursos fornecidos pelos programas, 63,3% concordaram totalmente que são eficientes e 45,4% concordaram totalmente que são suficientes em termos de recursos materiais, físicos, humanos e financeiros. Esses resultados indicam que os estudantes têm uma visão positiva dos programas de assistência e reconhecem a importância dos recursos disponibilizados.

No que diz respeito aos programas específicos em que os estudantes foram inscritos, observou-se que 63,3% dos contemplados estavam no Programa de Apoio à Permanência do Estudante (PAPE), 18,18% receberam o Auxílio Inclusão Digital para conectividade e aquisição de equipamentos, e 18,8% foram contemplados tanto pelo PAPE quanto pelo Auxílio Inclusão Digital.

Dentre os estudantes contemplados pelo PAPE, 57,14% estavam na Faixa 01 com auxílio de R\$ 600,00, 14,2% na Faixa 02 com auxílio de R\$ 400,00, 14,2% na Faixa 03 com auxílio de R\$ 300,00 e 14,2% na Faixa 04 com auxílio de R\$ 200,00.

Esses dados evidenciam a importância dos programas de assistência estudantil na promoção da permanência dos estudantes no ensino superior, oferecendo suporte financeiro e recursos necessários para sua formação. Através desses programas, é possível mitigar dificuldades financeiras e contribuir para a conclusão dos cursos, fortalecendo a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais.

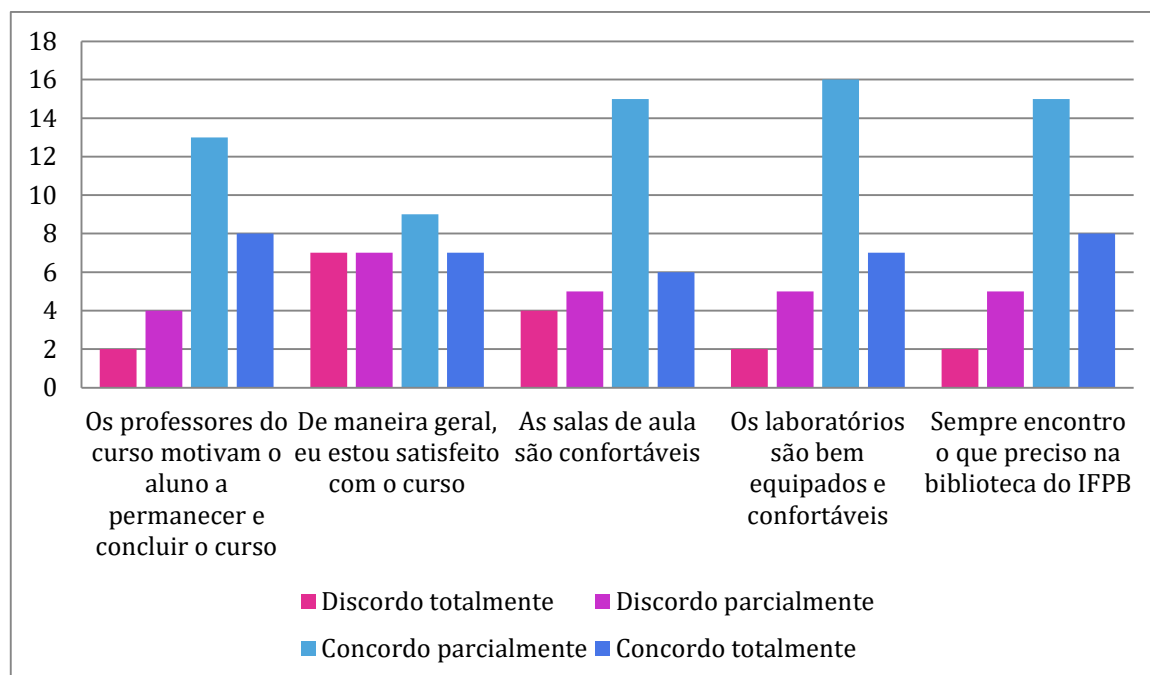
Na afirmação "eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional", observou-se que 33,3% dos concluintes concordaram totalmente e 50% concordaram parcialmente. Isso indica que esses estudantes consideram que o curso oferece alguma perspectiva profissional satisfatória, o que pode influenciar na decisão de continuar os estudos e concluir o curso.

Quanto à afirmação "eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social", verificou-se que 31% dos concluintes concordaram totalmente e 51,7% concordaram parcialmente. Esses resultados sugerem que esses estudantes percebem a importância do curso como uma oportunidade para melhorar sua posição social e buscar uma maior realização pessoal e profissional.

Essas respostas indicam que os concluintes consideram tanto a perspectiva profissional quanto a ascensão social como fatores relevantes para sua continuidade no curso. Esses aspectos demonstram a conscientização dos estudantes sobre os benefícios que a formação acadêmica pode proporcionar em termos de oportunidades de trabalho e crescimento pessoal e socioeconômico, motivando-os a persistir e concluir seus estudos no ensino superior.

O Gráfico 56, a seguir, apresenta a percepção dos ingressantes acerca da infraestrutura do curso.

Gráfico 56: Infraestrutura do Curso visão dos concluintes



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Em relação à afirmação "os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso" observou-se que 43,3% concordaram parcialmente e 26,6% concordaram totalmente. Esses resultados evidenciam a importância da motivação dos professores no processo de permanência e conclusão do curso, sugerindo que o apoio e estímulo dos docentes desempenha um papel relevante no engajamento e no pleno êxito dos estudantes.

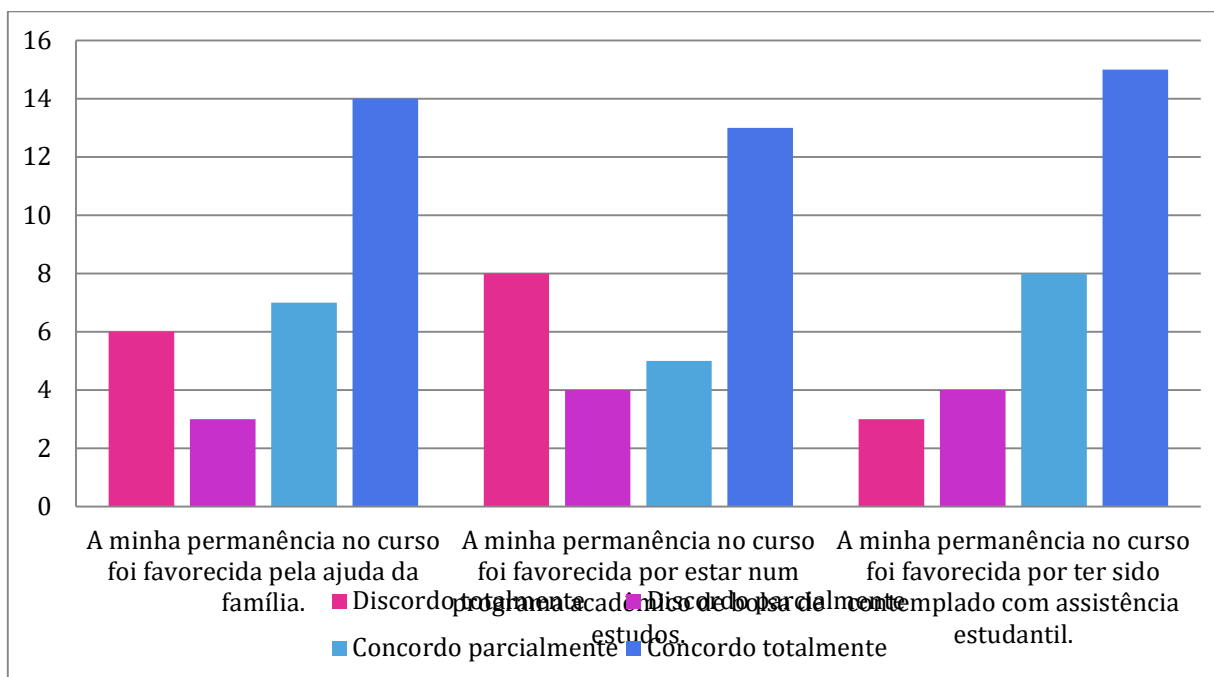
No que diz respeito à satisfação com o curso, verificou-se que 30% dos concluintes concordaram parcialmente, enquanto 23,3% discordaram totalmente, 23,3% discordaram parcialmente e 23,3% concordaram totalmente. Esses resultados refletem uma diversidade de opiniões entre os estudantes em relação à sua satisfação geral com o curso, indicando que há aspectos que podem ser melhorados para atender às expectativas dos alunos.

Quanto à infraestrutura do Curso Superior de Bacharelado em Administração, constatou-se que 50% dos concluintes concordaram parcialmente com a afirmativa de que as salas de aula são confortáveis, e 20% concordaram totalmente. Em relação aos laboratórios, 53,3% concordaram parcialmente com a afirmativa de que são bem equipados e confortáveis.

No que se refere à disponibilidade do que os estudantes precisam na biblioteca do IFPB, 53,3% concordaram parcialmente. Esses resultados sugerem que, embora haja um nível moderado de concordância, ainda há margem para melhorias na infraestrutura e nos recursos disponíveis para os estudantes, visando atender às suas necessidades acadêmicas.

Essas percepções dos concluintes sobre o curso e sua infraestrutura são importantes para identificar aspectos que demandam atenção e investimentos para proporcionar uma experiência acadêmica mais satisfatória, contribuindo assim para a melhoria contínua do ensino superior.

O Gráfico 57 apresenta itens relativos à permanência dos estudantes concluintes.

Gráfico 57: Permanência estudantes visão dos concluintes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

A maioria dos concluintes concordou que sua permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família (46,6% concordaram totalmente e 23,3% concordaram parcialmente). Isso indica que o apoio familiar desempenha um papel importante na continuidade dos estudos dos estudantes, seja por meio de suporte financeiro, emocional ou outros tipos de ajuda.

Em relação à afirmação de que a permanência no curso foi favorecida por estar em um programa acadêmico de bolsa de estudos, também foi observado um percentual significativo de concordância: 43,3% dos concluintes concordaram totalmente e 16,6% concordaram parcialmente. Isso ressalta a importância das bolsas de estudo como um recurso que viabiliza a permanência dos estudantes na universidade, fornecendo suporte financeiro e propiciando novas oportunidades educacionais.

Além disso, a afirmação de que a permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil também recebeu uma concordância considerável. Metade dos concluintes (50%) concordou totalmente e 26,6% concordaram parcialmente. Isso reforça a importância dos programas de assistência estudantil na manutenção dos estudantes no curso, oferecendo suporte financeiro, acesso a recursos e serviços que contribuem para o seu sucesso acadêmico.

Esses resultados destacam a relevância da assistência familiar, programas de bolsa de estudos e assistência estudantil para a permanência dos estudantes no curso. Eles evidenciam a

importância de recursos financeiros e suporte social na trajetória acadêmica dos estudantes, proporcionando condições favoráveis para que eles prossigam e concluam seus estudos.

Dos estudantes que ingressaram através de cotas e estão prestes a concluir, 4 eram pardos e tinham idade acima de 35 anos, todos eram homens, apenas 2 participaram de algum programa acadêmico e 2 receberam em algum momento da graduação assistência estudantil. Chamou-nos a atenção que nenhum estudante que ingressou por cotas raciais respondeu ao questionário.

Quando pedimos para o estudante deixar um comentário no questionário, recebemos esse desabafo de um estudante Cotista que ingressou independente de Renda, na condição PPI (Pretos, Pardos e Indígenas):

As cotas raciais foram uma grande oportunidade para mim. Pude entrar no curso que queria e no primeiro período. Mas para mim, acho que as cotas vieram com atraso. Elas vieram tarde. Meu pai poderia ter sido algo melhor que um motorista de ônibus ou minha mãe como cozinheira. E mesmo chegando agora tive a certeza que veio para mudar a regra do jogo, eles dizem que agora posso fazer universidade, mas em troca informam que só universidade não basta, agora tenho que ter intercâmbio, ler livros caros e ter dentes mais brancos. Exigem roupas que não tenho e uma cultura que não possuo. Ou seja, o que me foi dado nunca é o bastante, é sempre o mínimo do necessário. Eles dão A, mas informam que agora o mínimo é A e temos que ter A+B+C. Ou seja, tudo isso é uma fábrica tola de esperança. Ainda sou quem as pessoas se assustam quando entra na farmácia ou quem as pessoas acham com cara de bandido. Não mudou nada apenas pintaram a pilula de dourada (Concluente, 37 anos).

A distribuição racial/étnica entre os estudantes concluintes apresenta uma semelhança significativa com a dos estudantes ingressantes, com destaque para a representatividade dos estudantes pardos. Essa correspondência reforça a importância das cotas sociais e raciais, que contribuem para tornar o grupo de estudantes cada vez mais heterogêneo e, conseqüentemente, promovem maior diversidade também no mercado de trabalho.

Essa relação entre o grupo ingressante e o grupo de estudantes concluintes ressalta a relevância de implementar ações e políticas que apoiem a permanência e o sucesso acadêmico ao longo da trajetória educacional dos estudantes. A análise dos dados disponíveis pode fornecer *insights* sobre áreas que necessitam de intervenções e suporte específico, visando aprimorar os índices de conclusão dos cursos e a formação de profissionais qualificados.

Ao promover a inclusão e diversidade, especialmente por meio das cotas sociais e raciais, as instituições de ensino contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais igualitário e enriquecedor. Isso não apenas beneficia os estudantes individualmente, mas também fortalece a sociedade como um todo, ao ampliar as oportunidades de acesso à educação superior e ao mercado de trabalho para grupos historicamente marginalizados.

5. PROTOCOLO DE AÇÕES NO COMBATE À EVASÃO E/OU DE ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO, PARA ALUNOS DO IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA

É preciso uma aldeia para se educar uma criança

Provérbio africano

“É preciso uma aldeia para educar uma criança”, seguindo esse pensamento, um estudante não conclui o curso sozinho. A permanência acadêmica envolve uma série de fatores, tanto físicos quanto emocionais. Compreendendo essa realidade, desenvolvemos este protocolo que reconhece que a conclusão do curso é resultado de diversos elementos e exige o envolvimento de toda a comunidade acadêmica.

A proposta é uma educação integral, que abrange valores, atitudes e responsabilidades. Por isso, é fundamental a visão do IFPB como uma instituição colaborativa, que compreende as necessidades de seus estudantes, especificamente os que ingressaram através de cotas raciais, desenvolvendo atividades pedagógicas baseadas em problemáticas reais e priorizando o desenvolvimento de uma consciência de harmonização pessoal e social, tanto para seus servidores (docentes, técnicos administrativos e terceirizados), quanto para os estudantes.

Este protocolo é proposto com base em fases como planejamento (ou diagnóstico), coordenação, execução, avaliação e retroalimentação, visando criar uma política viva e atualizada de permanência e pertencimento dos estudantes que ingressaram através de cotas raciais dentro da instituição de ensino. Nosso objetivo é proporcionar condições para que esses estudantes concluam o curso e, além disso, estejam sempre retornando à instituição, participando de palestras, encontros e compartilhando suas vivências e conquistas. Acreditamos que mais importante do que apenas ter acesso aos estudantes que evadem, é necessário oferecer condições para que eles permaneçam.

Na fase de **planejamento**, estabelecemos uma equipe multidisciplinar composta por representantes dos estudantes cotistas, docentes, coordenadores e profissionais de apoio. Essa equipe será responsável por realizar um levantamento de dados sobre evasão e permanência de estudantes cotistas no curso de Administração, identificando padrões e principais fatores associados à evasão.

1. Criação do Núcleo de Apoio a Permanência de Estudantes Cotistas do IFPB: composto por discentes, docentes, técnicos administrativos e egressos;

2. Utilização de um formulário padrão para trancamento e cancelamento de matrícula, de preenchimento obrigatório no SUAP, visando compreender os motivos da evasão e fornecer suporte adequado aos estudantes;
3. Identificação prévia de estudantes, que ingressaram por cotas raciais, e acompanhamento destes estudantes, orientando-os, oferecendo suporte adicional e direcionando-os;
4. Estabelecimento de um programa de apoio acadêmico, incluindo tutoria, aulas de reforço, grupos de estudo e orientação acadêmica;
5. Designação de orientadores acadêmicos para acompanhamento individualizado dos estudantes cotistas raciais;
6. Criação de um programa de mentoria (no formato de monitoria, com fornecimento de bolsas), com estudantes cotistas raciais mais avançados no curso, orientando aos ingressantes.

Na fase de **execução**, a principal ação seria a implementação de um programa de mentoria para estudantes cotistas, no qual cada estudante é acompanhado por um mentor. Esses mentores oferecem orientação acadêmica, apoio emocional e auxílio na adaptação ao ambiente acadêmico, contribuindo para a melhoria da experiência dos estudantes e para sua permanência no curso.

Além disso, promoveremos ações de acolhimento e integração, com o objetivo de criar um ambiente inclusivo e receptivo para os estudantes cotistas. Essas ações incluem palestras, encontros, *workshops* e atividades que estimulam a participação ativa dos estudantes e reforçam o sentimento de pertencimento.

7. Promoção de ações afirmativas, como palestras, workshops e seminários, para fortalecer a identidade e a igualdade racial, a fim de criar uma educação antirracista dentro do Curso de Administração, formando gestores e cidadãos que possam propagar tais pensamentos;
8. Criação do Núcleo Estudos de Inclusão e Diversidade no Curso Superior de Bacharelado em Administração promovendo a interação entre estudantes cotistas raciais

e demais estudantes do curso, sendo este vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus João Pessoa⁴⁴;

9. Estabelecimento de parcerias externas para oferecer recursos adicionais, como bolsas de estudo, estágios e apoio psicossocial;
10. Criação de disciplina Combate ao Racismo como disciplina optativa;
11. Organização de um evento anual de *case* de sucesso, reunindo egressos cotistas raciais para compartilhar suas histórias inspiradoras - "Encontro de Sucesso: Histórias Inspiradoras de Egressos Cotistas Raciais em Administração - Permanência e Superação" OU "Encontro de Sucesso: Egressos Cotistas Raciais em Administração - Permanência e Superação", no qual será entregue o relatório anual e o livro com as histórias apresentadas;
12. Monitoramento e análise de dados de evasão, identificando fatores de risco e desafios específicos enfrentados pelos estudantes cotistas raciais.

Fase de controle e retroalimentação: é fundamental avaliar constantemente os resultados e impactos das ações implementadas. Realizaremos pesquisas de satisfação, coletaremos feedback dos estudantes e analisaremos os indicadores de evasão e permanência. Com base nessas informações, faremos ajustes no protocolo, buscando sempre aprimorar as medidas de combate à evasão e de acompanhamento acadêmico dos estudantes cotistas.

13. Monitoramento e análise de dados de evasão, identificando fatores de risco e desafios específicos enfrentados pelos estudantes cotistas raciais;
14. Avaliação regular do protocolo e seu impacto na redução da evasão de estudantes cotistas raciais, incluindo a participação ativa da equipe e dos estudantes cotistas raciais envolvidos. Essa avaliação permitirá obter *feedback* sobre a eficácia das ações implementadas, identificar áreas de melhoria e receber sugestões para aprimorar o protocolo;

⁴⁴ O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus João Pessoa, do Instituto Federal da Paraíba, fundado em 2018 com fundamento nas premissas das Leis nº 11.645/08 e nº 10.639/03, como fruto dos esforços para preservação dos direitos das populações afrodescendentes e indígenas e objetiva a promoção de atividades e políticas para a superação do racismo e outras formas de discriminações, voltadas às populações negras e indígenas do estado da Paraíba, por meio de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento. O NEABI do IFPB Campus João Pessoa é constituído por representantes docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e membros externos. Sendo responsável por fomentar e promover ações no âmbito do ensino, da pesquisa e/ou da extensão, bem como de normativas correlatas sobre a inclusão e difusão das temáticas étnico-raciais no âmbito escolar.

15. Apresentação de um relatório anual com as ações, resultados obtidos e planejamento para o ano seguinte;
16. Proposta de um livro sobre as ações, resultados e vivências a cada cinco anos.

A inclusão da fase de retroalimentação é essencial para garantir que o protocolo esteja alinhado às necessidades dos estudantes cotistas raciais e que suas vozes sejam ouvidas. Por meio desse processo de avaliação e *feedback*, poderemos ajustar e aprimorar, continuamente, as estratégias e ações do protocolo, buscando sempre a melhor forma de combater a evasão e promover a permanência acadêmica dos estudantes cotistas raciais no curso de Bacharelado em Administração.

Através deste protocolo, buscamos promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes cotistas. Trabalhando em conjunto como uma verdadeira aldeia educadora, acreditamos que podemos superar os desafios da evasão e proporcionar uma experiência acadêmica mais inclusiva e enriquecedora para todos os estudantes do curso de Bacharelado em Administração.

Por fim, este protocolo foi discutido com a equipe pedagógica do IFPB Campus João Pessoa (Departamento de Articulação Pedagógica), que apresentou sugestões e melhorias para torná-lo mais prático e executável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação tem um caráter libertador e não há dúvida que educação de boa qualidade e o cumprimento dos estudos pode mudar a vida de uma sociedade. A evasão é resultado de diversos fatores, incluindo aspectos socioeconômicos, familiares e acadêmicos, além do contexto escolar. Por outro lado, a permanência na educação é fundamental para proporcionar oportunidades e melhorar a vida dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios e contribuir para suas comunidades.

Nesse sentido, é importante que haja o monitoramento e a compreensão destes fenômenos, sobretudo, no que diz respeito as cotas raciais. A ausência de estudantes negros no Ensino Superior é um dos efeitos de uma série de desvantagens ao longo de suas trajetórias educacionais, refletindo uma realidade de desigualdade estrutural persistente. Esse cenário é influenciado por diversos fatores, incluindo uma tendência histórica de maior evasão e menor conclusão do Ensino Médio entre esse grupo, ainda que essa tendência esteja em declínio nas últimas décadas. Para esses estudantes, o fenômeno da evasão no ensino pode ser explicado por uma combinação de fatores complexos, como reprovações consecutivas, ingresso precoce e desqualificado no mercado de trabalho, exposição à violência e a influência da socialização de gênero.

Nesse contexto, a criação de uma universidade plural e inclusiva desempenha um papel fundamental para combater essa desigualdade e promover a representatividade de estudantes negros no Ensino Superior. Uma universidade plural, que valoriza a diversidade e a inclusão, proporciona um ambiente acolhedor e estimulante para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica ou social. Além disso, ao oferecer programas e políticas que incentivam a igualdade de oportunidades, a universidade pode contribuir para o aumento da participação de estudantes negros no Ensino Superior e para a superação dos desafios que eles enfrentam ao longo de sua trajetória educacional. Ao adotar uma abordagem inclusiva e plural, a universidade não apenas fortalece seu compromisso com a justiça social, mas também enriquece a experiência educacional de todos os seus estudantes, criando uma sociedade mais igualitária, diversificada e promissora.

As cotas raciais não chegam nem perto de pagar a dívida história do Estado Brasileiro para com a população negra. Entretanto, devem ser vistas como um significativo passo em direção à democratização racial da sociedade, mas está longe de ser o suficiente para diminuir a desigualdade social e racial enfrentada por grande parte dos brasileiros. Na verdade, as cotas

raciais são um compromisso com o desenvolvimento social, combate ao racismo e reparação de danos históricos provocados pela marginalização e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros desde os tempos de escravidão. No entanto, a ausência de acompanhamento do seu processo causa cultura de esquecimento. Mais do que permitir o acesso, é necessário acompanhar a permanência e evasão desses estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, para que possamos realizar melhorias contínuas no processo.

O IFPB é uma instituição centenária que nasceu como política pública destinada a atender pobres e órfãos, com o nome de Escolas de Aprendizes e Artífices. Com o passar dos anos, outros nomes lhe foram dados até o nome que conhecemos hoje: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. Atualmente possui 21 *campi* e 241 cursos. O Campus João Pessoa foi objeto desta pesquisa: com 19 cursos superiores e 5.075 matrículas, é o maior campus do IFPB.

O IFPB implementou o sistema de cotas a partir do ano de 2003. A Lei de Cotas estabelece que, após um período de dez anos, deve-se realizar uma revisão do programa com base na avaliação do impacto das cotas no acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas e provenientes de escolas públicas. Embora o governo ainda considere cedo para chegar a conclusões definitivas, pesquisas preliminares indicam que as cotas não resultam no desastre acadêmico previsto por alguns críticos (Folha De São Paulo, 2013). Durante esses 10 anos, diversos estudantes ingressaram, permaneceram, concluíram ou evadiram e, nesse tempo, não houve um acompanhamento ou compreensão da trajetória desses estudantes, fazendo-nos compreender e revisar o impacto das cotas dentro dessa instituição. Nesse sentido, é de suma importância que esta instituição realize a análise dos impactos das cotas sociais e, especificamente, raciais, dentro da realidade desta instituição.

Essa dissertação teve como objetivo geral: analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais, nos cursos de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP, no período de 2019.1 a 2023.1.

Apoiado no objetivo geral acima traçado, esse estudo teve como meta o cumprimento dos seguintes objetivos específicos: 1) Investigar dados acadêmicos e perfil sociodemográfico dos alunos cotistas e não cotistas do Curso Superior de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP; 2) Analisar os fatores para a permanência/evasão dos estudantes ingressantes por meio de cotas raciais, no Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP; 3) Identificar e analisar as políticas de combate à evasão/garantia de permanência para estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais no IFPB-JP; 4) Propor um Protocolo de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico, para alunos cotistas do IFPB-JP.

Nesse sentido, foram encaminhados questionários via e-mail, grupo de WhatsApp e a pesquisadora conversou em sala de aula com muito dos estudantes, reforçando o pedido. Atualmente, o CSBA-JP tem 540 matrículas ativas, 201 (37,22%) estudantes responderam o questionário. Para fins de análise, a amostra foi dividida em: Ingressante - 61 estudantes (30%), não-ingressante - 110 estudantes (55%) e 30 (15%) concluintes.

Acerca do perfil do ingressante: grande parte dos estudantes que permaneceram encontram-se em idade de 17-20 (39%) e 21-25 (37%) anos e não há prevalência de um sexo sobre outro. No tocante ao estado civil, 83% são pessoas solteiras. E, no quesito cor/raça, 43% declararam-se pardos, 34% branca e 23% preta, não houve pessoas declaradas indígenas ou amarelas. E 55% estão matriculados no turno da manhã, 82% não realizou estágio, 42% concluiu o ensino fundamental somente em escola pública, 85,7% não fez cursinho pré-vestibular, entretanto chamou-nos a atenção que 56% dos respondentes afirmaram não ter tido dificuldades durante o curso superior, 57% concluíram o ensino médio apenas em escola pública. No que se refere a caracterização socioeconômica dessa amostra, 55% das famílias recebem de 3 a 5 salários-mínimos, 54% dos pais e 73% das mães está empregada ou possui alguma ocupação, 14% dos pais e 13% das mães estão desempregados ou trabalhando informalmente. Além disso, 63% dos estudantes não possuem nenhuma atividade remunerada.

No que se refere as condições acadêmicas da amostra, 48% dos respondentes informaram que ingressaram através da ampla concorrência; 15% responderam ingressaram em vagas independente de renda, sem declaração de raça/cor; 11% responderam são oriundos de vagas independente de renda (Pretos, Pardos e Indígenas); 8% responderam ser oriundos de vagas para estudantes com renda menor ou igual a 1,5 salários-mínimos per capita, com declaração de raça; e 18% com renda menor ou igual a 1,5 salários-mínimos per capita, sem declaração de raça.

No que tange a permanência, 34,54% concordaram totalmente que pretendem continuar matriculados no curso. Já na esfera familiar, foi apresentada a afirmativa "eu continuo no curso porque a família me ajuda", 40% concordaram parcialmente com esta afirmativa.

Chamou-nos a atenção que os estudantes ingressantes não compreendiam o que significa "Programas acadêmicos" alguns confundindo com estágio. No que se refere a programa de assistência estudantil, apenas 14 estudantes responderam às afirmativas, indicando a baixa quantidade de estudantes contemplados, o que, de acordo com o Departamento de Assistência Estudantil, é compreensível, pois dá-se preferência a estudantes com matrícula integral. Mas 100% dessa amostra acredita que tais programas são amplamente divulgados.

Na afirmação "eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional", 43,85% concordaram parcialmente, o que indica que consideram o curso oferecendo alguma perspectiva profissional satisfatória. Já na afirmação "eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social", 41% concordaram parcialmente, o que indica que veem o curso como uma possibilidade de melhorar sua situação social, mas não necessariamente como garantia de ascensão. Na afirmativa "os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso", 34,42% concordaram totalmente, demonstrando que acreditam que os professores do curso realmente os motivam a permanecer e concluir seus estudos.

No que tange ao perfil dos não ingressantes, estudantes matriculados entre o segundo e sétimo período, responderam ao questionário 110 (55%) estudantes, 20,37% dos estudantes matriculados, 53% dos entrevistados são do sexo masculino. Ambos os sexos possuem maior representatividade na faixa etária de 21 a 25 (39%), seguido de 26 a 30 anos (25,4%); 42% dos estudantes que se declararam pardos, seguidos de 30% que se declaram pretos, 25% se declaram brancos e 1% indígena. E 81% da amostra encontram-se solteira, e 50,9% dos estudantes não ingressantes estão matriculados no período da manhã.

No que se refere a conclusão do ensino fundamental, 43,63% concluíram em escola particular, curiosamente, 66% afirmaram concluído o ensino médio em escolas públicas, 79,09% dos concluintes informaram não ter feito cursinho pré-vestibular. No tocante ao ingresso no curso superior, 43,6% afirmaram não ter enfrentado dificuldades significativas.

No que se refere ao perfil socioeconômico das famílias dos não ingressantes, 48% de 3,1 a 5 salários-mínimos, 39% desses estudantes informaram que não exerciam nenhum trabalho remunerado, 61,8% declararam que o pai tem algum vínculo empregatício e 64,5% declararam que a mãe trabalha com vínculo empregatício.

No tocante à forma de ingresso, 38% dos respondentes informaram ter ingressado através da ampla concorrência. Em seguida, 20% dos estudantes relataram ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e que também fizeram declaração de raça, 17% informaram ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudante com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e sem declaração de renda, 10% por meio de vagas reservadas a estudantes oriundos de escola pública independente de renda, 8% a estudantes PPI independente de renda e 7% vagas destinadas a estudantes com alguma deficiência.

No que se refere à escolha do curso, 37,2% discordaram totalmente da afirmação "eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar", já na afirmação "escolhi o curso porque me

identifico com o curso”, a grande maioria discordou parcialmente, 40,9% concordam parcialmente com a frase “eu escolhi o curso porque me prepara o mercado de trabalho”, 40% concordaram parcialmente com a afirmativa “eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social”,

Acerca da permanência, 51,8% concordaram parcialmente com a afirmativa "eu pretendo continuar matriculado no curso", 42,7% concordaram parcialmente com a afirmativa "eu continuo no curso porque a família ajuda".

Já na afirmativa “eu continuo no curso pois estou inserido num programa acadêmico de bolsas de estudo (somente para bolsistas)”, apenas 9 dos 110 não-ingressantes responderam a este questionamento, fazendo-nos acreditar e frisar a importância da divulgação da pesquisa dentro deste curso. No que diz respeito ao Programa de Assistência Estudantil, responderam ao questionamento 23 estudantes (21% dos não ingressantes), 31,8% dos respondentes concordaram que é fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.

Na afirmativa “eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional”, 59% concordaram parcialmente com esta afirmativa. Na afirmativa “eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social”, 45,4% concordaram parcialmente.

No que se refere aos estudantes concluintes, 30 responderam ao questionário, o que representa 5,4% dos estudantes matriculados e 14,9% da amostra. Os concluintes são estudantes que se encontram no oitavo período (83%), estudantes que estão apenas concluindo o TCC (7%), concluindo o estágio obrigatório (3%) ou estudantes que informaram faltar apenas duas disciplinas, mas se encontram em fase de conclusão (7%). Diferentemente das outras amostras (ingressantes e não ingressantes), há um predomínio do sexo masculino (63,3%); no que se refere a faixa etária, 33,3% estão entre 17 a 20 anos e 26,6% entre 31 a 35 anos e o predomínio feminino ocorre apenas dentre aqueles alunos de maior faixa etária (com mais de 41 anos). No que se refere ao estado civil, 83% deles declararam-se solteiros. Aproximadamente 50% da amostra declararam-se parda, seguidos de brancos (30%), 14% negros, 3% se afirmaram como amarelos e o mesmo número não declarou a raça. É importante ressaltar que não há presença de estudantes indígenas nessa amostra, 63% dos estudantes concluintes estão matriculados no período da manhã, o mesmo número (63%) que concluiu o ensino fundamental em escolas particulares, 66% dos concluintes afirmaram tê-lo concluído em escolas públicas, 67% dos concluintes informaram não ter feito cursinho pré-vestibular, 50% dos concluintes afirmaram não ter enfrentado dificuldades significativas para entrar na educação superior.

No que se refere às características socioeconômicas dos concluintes, 36,6% das famílias da amostra possuem uma renda mensal entre 5,1 e 10 salários-mínimos, 46,3% não possuem

nenhuma atividade, enquanto 36,6% estão trabalhando em tempo parcial, com uma carga horária de até 30 horas semanais, 33,3% dos estudantes possuem dois familiares com ensino superior.

No que diz respeito à forma de ingresso, 54% dos respondentes informaram ter ingressado através da ampla concorrência. Em seguida, 13% dos estudantes relataram ter ingressado em vagas independentemente de renda, sem declaração de raça/cor. Outros 17% afirmaram ser oriundos de vagas independentemente de renda, destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Uma parcela de 3% dos estudantes informou ter ingressado por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos e que também fizeram declaração de raça. Por fim, 18% dos estudantes ingressaram por meio de vagas destinadas a estudantes com renda per capita de até 1,5 salários-mínimos, sem declaração de raça. Além disso, 10% dos estudantes declararam-se PCD (Pessoas com Deficiência).

No que se refere a escolha do curso, 56,6% discordaram totalmente da afirmativa “escolhi do curso porque era mais fácil entrar”, no que se refere a identificação com o curso 50% discordaram parcialmente desta afirmativa. A maioria dos estudantes concorda parcial ou totalmente com a afirmação "escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho" (33,3% concordaram parcialmente e 30,0% concordaram totalmente). Em relação à afirmação "escolhi o curso porque me proporciona prestígio social", observamos que 43,3% dos estudantes concordaram parcialmente.

Ao analisar a afirmativa "eu pretendo continuar matriculado no curso", observa-se que 33,3% dos estudantes concordam totalmente com esta afirmativa. Em relação à afirmativa "eu continuo no curso porque a família me ajuda", observa-se que 43,3% dos estudantes concordam parcialmente com essa afirmativa.

No tocante aos Programas acadêmicos com bolsa de estudo, acerca da afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos" apenas 10 estudantes responderam a esta afirmativa (33,3%). Interessante observarmos que apenas 9,83% dos ingressantes responderam a esta afirmativa, enquanto 1/3 dos concluintes fizeram parte de algum programa acadêmico, 60% concordaram totalmente que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para a qualificação profissional, o que demonstra a importância dos programas acadêmicos e, conseqüentemente, das bolsas de estudo no fortalecimento do vínculo estudante/instituição de ensino. Quanto à continuidade nos estudos, 50% dos concluintes concordaram totalmente que sua participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade em seus estudos.

Para os concluintes, os programas acadêmicos e as bolsas de estudo têm uma influência positiva na continuidade dos estudos. A assistência estudantil também é um incentivo relevante para a permanência dos alunos.

Em relação aos aspectos de desmotivação, metade dos concluintes discordou totalmente que a orientação inadequada tenha sido um fator que desmotivou ou desmotiva sua participação no programa acadêmico.

Em relação ao Programa de Assistência Estudantil, foi observado que 36,4% dos concluintes concordou parcialmente com a afirmação "eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil", o que representa um número significativo dentro do grupo que respondeu a essa afirmativa (11 no total). Há, ainda, outros 45,5% que concordaram totalmente com essa afirmativa, destacando a relevância do programa como um incentivo para a permanência dos estudantes; 74% concordaram totalmente que esses programas são amplamente divulgados e que é fácil e simples candidatar-se a eles.

Na afirmação "eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional", 50% concordaram parcialmente. Na afirmativa "eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social", verificou-se 51,7% concordaram parcialmente.

Percebeu-se durante o estudo que todas as categorias apresentaram, como principais motivos que levam os estudantes a permanecerem no curso, as perspectivas profissionais e a possibilidade de ascensão social. Os professores do curso desempenham um papel fundamental na motivação dos estudantes para concluir seus estudos.

Em resumo, o estudo destaca a importância da motivação dos estudantes para a conclusão do curso de Administração, bem como a relevância de programas acadêmicos, bolsas de estudo e assistência estudantil na permanência dos alunos. Além disso, fornece informações valiosas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e suas condições acadêmicas, o que pode auxiliar na implementação de estratégias para melhorar a permanência e o sucesso dos estudantes no curso.

Dentro do IFPB, há o Programa Bolsa Permanência (PBP/MEC) que é um auxílio financeiro criado para reduzir desigualdades sociais e étnico-raciais, ajudando estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, a permanecerem e concluírem seus cursos. Foi instituído pela Portaria nº 389/MEC, em 9 de maio de 2013, e dispõe de editais com bolsa permanência⁴⁵ cujo objetivo é

⁴⁵ Chamada Pública para Seleção de Estudantes para Atendimento pelo Programa Bolsa Permanência file:///Z:/1809496/Downloads/Chamada%20p%C3%BAblica%20Bolsa%20Perman%C3%AAncia.pdf. Acesso em 23 de março de 2023

convocar estudantes indígenas ou quilombolas, matriculados nos cursos presenciais do IFPB, para se inscreverem no Programa Bolsa Permanência do Governo Federal, seguindo as orientações fornecidas. As bolsas, atualmente, tem o valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) e são pagas diretamente ao estudante contemplado para atendimento, por meio de um cartão de benefício concedido pelo Ministério da Educação (IFPB/2023).

Entretanto, acreditamos que esse tipo de programa não abrange a totalidade dos estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais no IFPB-JP, sendo necessária a criação de outras políticas públicas, que repercutam em ações mais efetivas. Por isso, sugerimos um protocolo de ações no combate à evasão e/ou de acompanhamento acadêmico para alunos do IFPB, *Campus* João Pessoa, que possui como objetivo a integração dos estudantes, visando proporcionar condições para que estes concluam o curso e possam retornar à instituição, participando de palestras, encontros e compartilhando suas vivências e conquistas, como egressos de sucesso, sendo referências importantes para os que ainda se encontram em sua trajetória acadêmica.

Por fim, A pesquisa nos leva a refletir como nós, servidores e servidoras, docentes e técnicos administrativo do IFPB Campus João Pessoa, podemos contribuir para permanência discente, especificamente os que ingressaram através do sistema de cotas.

REFERÊNCIAS

A ESTRADA. Intérpretes: Lazão e Toni Garrido. Compositores: Bino Farias, Da Gama, Lazão e Toni Garrido. In: **Quanto mais curtido melhor**. Intérprete: Cidade Negra. Brasil: Sony Music Brasil, 1998. 1 cd, faixa 5. 4m42s.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARROS, S. A. P. **Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (século XIX)**, 2017 Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-113159/publico/SURYA_AARONOVICH_POMBO_DE_BARROS_rev.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.html12711.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.html. Acesso em: 29 jul. 2022.

CERVANTES, M. **Dom Quixote de La Mancha**. 4. ed. Tradução Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

CONFERÊNCIA Mundial de Combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

DIAS, E. M. **Cotas pra negros em Universidades**: função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

DONA Maria do Carmo Gerônimo, 126 Anos de Idade, a Ex-Escrava mais Velha do Mundo. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra16246/dona-maria-do-carmo-geronimo-126-anos-de-idade-a-ex-escrava-mais-velha-do-mundo>. Acesso em: 01 de novembro de 2023. Verbete da Enciclopédia.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GIACOMELLI, C. L. F.; MELO, D. S. da S.; ELTZ, M. K. F. *et al.* **Introdução ao Direito brasileiro e teoria do Estado**. [s.l.]: Grupo A, 2018. 9788595023727. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595023727/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição**. [s.l.]: Grupo GEN, 2017. 9788597012934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/>. Acesso em: 29 jan. 2022

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=37225&t=resultados>. Acesso em: 23 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Estudos e pesquisas, Informação demográfica e socioeconômica, n. 48. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. Não serei interrompida – Marielle Vereadora – 08/03/2018. Youtube, 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PVV6FfoAQ-Y>. Acesso em: 01 out 2023. (13s)

LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 2019.

LESSA, S. **Trabalhadores e Proletários no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, C. C. N.; BES, P.; NUNES, A. R.; OLIVEIRA, S. D.; FREITAS, G. **Políticas públicas e educação**. [s.l.]: Grupo A, 2019. 9788595027503. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027503/>. Acesso em: 30 jun. 2022

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Grupo GEN; Atlas, 2016. 9788597008821. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597008821/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MENDES, G.; PAIVA, P. (org.). **Políticas Públicas no Brasil: uma abordagem institucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MERQUIOR, J. G. **Liberalismo antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MILAGRES do povo. Intérprete e compositor: Caetano Veloso. *In*: VARIOUS Tenda dos Milagres. Intérpretes variados. Brasil: SIGLA; RCA, 1985. 1 vinil, lado A, faixa 1.

MOREIRA, J. D. D. **Estratégias de redução da pobreza e das desigualdades do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 161f. 2011. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Dissertacao/2011/Juliana%20Duffles%20Donato%20Moreira.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO*, 3, Niterói. **Anais...** Niterói: PENESB. 2003.

NOVO, D.; GRAELL, F.; SILVESTRINI; VINCAIX, M.; BOM DIA BRASIL. Idosa é resgatada no Rio após 72 anos em situação análoga à escravidão; é caso mais antigo de exploração no Brasil. **G1**, Rio de Janeiro, 13 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/05/13/idosa-e-resgatada-no-rio-apos-72-anos-em-situacao-analoga-a-escravidao.ghtml>. Acesso em: 06 abr. 2023.

NUNES, R. S. R.; VELOSO, T. C. M. A. **A permanência na educação superior: múltiplos olhares**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5708/2914>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PEREIRA, G. R.; TOMMASELLI, G. C. G. O Partido Abolicionista de Nabuco: a política de Inserção étnico-racial do povo negro no Brasil. **Revista Akeko**, v.1, n. 1. abr. 2018. Rio de Janeiro: NEPP-DH UFRJ. Disponível em: https://revistaakeko.files.wordpress.com/2018/05/revistaakeko_n-01_vol-01_abril-de-20185.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

PEREIRA, M. S. Quilombos, Revoltas e Fugas. *In: DANTAS, C. V.; MATTOS, H.; ABREU, M. (org.). O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2021 (Ano Base 2020). Disponível em: . Acesso em: 26 mar. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, H. Caso vinícolas: 95% dos trabalhadores escravizados no Rio Grande do Sul são negros. **Mundo Negro**, [S. l.], 07 mar. 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/caso-vinícolas-95-dos-trabalhadores-escravizados-no-rio-grande-do-sul-sao-negros/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SALAZAR-VARGAS, C. **Políticas Públicas**. Puebla México: ELDP, 2018.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 214f. 2009.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. [s.l.]: Cengage Learning Brasil, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006.

SILVA, M. das G. M.; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: ideias que pautam a normatização e a produção textual. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, 23., 2015, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/5GVoTn>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOUZA, J. **Como o Racismo Criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. *e-book*.

SUASSUNA, A. [Entrevista concedida ao] Jornal da Globo. *In*: G1, 12 jun. 2007. **Entrevista com Ariano Suassuna**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL879161-16021,00-ENTREVISTA+COM+ARIANO+SUASSUNA.html>. Acesso em: 25 out. 2023

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOCANDO em frente. Intérprete: Almir Sater. Compositores: Almir Sater e Renato Teixeira. *In*: ALMIR Sater – Ao vivo. Intérprete: Almir Sater. São Paulo: Columbia. 1 cd, faixa 2. 1992.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VIEIRA, P. A. S. **Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. 2006, v. 11, n. 32, p. 226 – 237.

APÊNDICE A
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, 23 de março de
2023.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Márcia Danyelle Evangelista Freire de Araújo

- Aceito;
- Não Aceito;

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 - E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa
Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa

APÊNDICE B

Escala para avaliação da permanência discente

Adaptado de NAKAMURA, Paulo Hideo; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; JEZINE, Edineide (2016)

Caro _____ estudante,

Venho, por meio deste, solicitar sua colaboração para responder o questionário, referente à pesquisa de Mestrado (PPGAES/UFPB) intitulada: **EVASÃO, PERMANÊNCIA E COTAS RACIAIS. O CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB).**

O objetivo da nossa pesquisa é analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais, no Cursos de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP, no período de 2017 a 2023.

Para cumprir nosso objetivo, faz-se necessário contarmos com o apoio dos(as) estudantes do IFPB, respondendo a este questionário. Assumimos o compromisso com o total sigilo de suas respostas, que serão tratadas de maneira global, preservando a identidade dos respondentes.

Agradecemos, desde já sua atenção e atendimento à nossa pesquisa!

APÊNDICE C

E-mail:
Matrícula:
Data de Nascimento:
Sexo: <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Feminino;<input type="radio"/> Masculino;<input type="radio"/> Não Declarado
Qual sua cor/raça? <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Amarela<input type="radio"/> Branca;<input type="radio"/> Indígena;<input type="radio"/> Parda;<input type="radio"/> Preta;
Qual seu Estado Civil? <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Solteiro;<input type="radio"/> Casado;<input type="radio"/> Divorciado;<input type="radio"/> Viúvo;<input type="radio"/> Outro;
Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental? <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Somente Particular;<input type="radio"/> Somente Pública;<input type="radio"/> Parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública;<input type="radio"/> Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular;<input type="radio"/> Escola particular na condição de Bolsista;
Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Somente Particular;<input type="radio"/> Somente Pública;<input type="radio"/> Parte em escola pública e parte em escola particular, tendo ficado mais tempo em escola pública;

- Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado mais tempo em escola particular;
- Escola particular na condição de Bolsista;

Em que turno você cursou o ensino médio?

- Somente diurno;
- Somente noturno;
- Parte diurno e parte noturno, predominando diurno;
- Parte diurno e parte noturno, predominando integral;
- Integral (dois turnos);

A escola em que concluiu o ensino médio é

- Particular na Paraíba
- Pública na Paraíba;
- Particular em outro estado brasileiro;
- Pública em outro estado brasileiro;

Você frequentou cursinho pré-vestibular?

- Sim;
- Não;

Você ingressou no ensino superior pela política de cotas?

- Não;
- Pessoas com Deficiência;
- Independente de Renda: Pretos, Pardos e Indígenas
- Independente de Renda: Sem declaração de raça/cor;
- Independente de Renda: Com Deficiência e Com declaração de Raça;
- Renda \leq a 1,5 salários-mínimos per capita: Com declaração de Raça;
- Renda \leq a 1,5 salários-mínimos per capita: Sem declaração de Raça;

Qual a renda total mensal da sua família?

- até 1 salário mínimo;
- de 1,1 a 2 salários mínimos;
- de 2,1 a 3 salários mínimos;
- de 3,1 a 5 salários mínimos;
- de 5,1 a 10 salários mínimos;
- de 10,1 a 20 salários mínimos;
- mais de 20 salários mínimos;

Você exerce algum tipo de trabalho remunerado?

- Não;
- Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais);

- Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais);
- Sim, às vezes;

Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de seu pai?

- está trabalhando com vínculo empregatício;
- está trabalhando sem vínculo empregatício;
- está desempregado;
- é aposentado;
- vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.);
- outra;

Qual das seguintes alternativas melhor descreve a atual situação ocupacional de sua mãe?

- está trabalhando com vínculo empregatício;
- está trabalhando sem vínculo empregatício;
- está desempregado;
- é aposentado;
- vive de rendimentos financeiros (aluguéis, aplicações bancárias, etc.);

outra;

Qual a profissão do seu pai? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se seu pai for aposentado ou falecido, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida)

- Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes);
- Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes);
- Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.);
- Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte

médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes;

- Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes);
- Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecanógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industriário, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes);
- Profissões manuais não especializadas (Operário não-qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeiro, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes);
- Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a));
- Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe);

Qual a profissão da sua mãe? (Escolha a categoria que mais se aproxima a profissão do seu pai. Se sua mãe for aposentada ou falecida, indique a profissão que ele exerceu na maior parte de sua vida)

- Alto cargo político ou administrativo e assemelhados (Banqueiro, Senador, Deputado, Diplomata, Alto posto militar (Almirante, General, Brigadeiro), Alto posto administrativo no serviço público, Alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações e profissões semelhantes);

- Proprietário de grande empresa e assemelhados (Grande empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços com mais de 100 empregados ou profissões semelhantes);
- Profissional Liberal e demais profissões de nível superior - Profissional liberal de nível superior (Médico, Engenheiro, Advogado, Dentista etc.), Cargo técnico-científico (Pesquisador, Químico-Industrial, Professor de ensino superior, Jornalista etc.);
- Diretor ou Gerente, Proprietário de empresa de porte médio e assemelhados - Tabelião, Prefeito, Vereador, Oficial de Força Armada (exceto Almirante, General e Brigadeiro), Dono de empresa de porte médio, Comerciante, Industrial, Fazendeiro ou Prestador de serviços (10 a 100 empregados), Chefe ou gerente de grande ou média empresa e profissões semelhantes;
- Supervisor ou inspetor de ocupações não manuais, proprietário de pequena empresa e assemelhados (Bancário, Oficial de Justiça, Professor do ensino fundamental ou médio, Despachante, Pastor evangélico, Representante comercial, Auxiliar administrativo ou de escritório, Funcionário público ou outra profissão que exija ensino médio completo, posto militar de Sargento, Subtenente e equivalentes, Pequeno Empresário, Comerciante, Industrial, Fazendeiro, Prestador de serviços (01-10 empregados) e profissões semelhantes);
- Profissões não manuais de rotina, Supervisor de trabalho manual, Profissões manuais especializadas e assemelhados (Telefonista, Mecanógrafo, Contínuo, Recepcionista, Motorista, Chefe de turma, Mestre de produção Fabril, Operário qualificado (Mecânico, Gráfico, Metalúrgico, Ferramenteiro etc.), Cozinheiro ou Garçom de restaurante, Costureiro, Porteiro, Serralheiro, Marceneiro, Funcionário Público ou outra profissão que exija Ensino Fundamental completo (1º grau), Posto Militar de Soldado, Cabo ou equivalentes, Comerciante, Industriário, Dono de quitanda ou pequeno proprietário (sem empregados) e profissões semelhantes);
- Profissões manuais não especializadas (Operário não-qualificado, Servente, Carregador, Empregado doméstico, Gari, Biscateiro, Faxineiro, Lavador, Garrafeira, Pedreiro, Garçom de botequim, Cobrador de ônibus, Guarda-noturno, Lavrador ou Agricultor (assalariado), Meeiro, Balconista de quitanda ou assemelhados, Vendedor Ambulante e profissões com características semelhantes);
- Ocupações do lar e assemelhadas (Dona-de-casa, Pessoa que depende financeiramente de outro(a), Desempregado(a));
- Ocupação desconhecida (Desconhece a ocupação do pai ou da mãe);

Qual o nível de instrução de seu pai?

- Não frequentou escola;
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto;
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo;
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto;
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo;
- Ensino superior incompleto;
- Ensino superior completo;
- Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado);

Qual o nível de instrução de sua mãe?

- Não frequentou escola;
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) incompleto;
- Ensino Fundamental (antigo 1º grau) completo;
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente incompleto;
- Ensino Médio (2º grau) ou equivalente completo;
- Ensino superior incompleto;
- Ensino superior completo;
- Pós-graduação (mestrado e/ou doutorado);

Você teve dificuldade para ingressar na Educação Superior porque?

- estava indeciso na escolha do curso;
- não conseguiu classificação no processo seletivo;
- não tinha interesse por curso superior;
- não conseguiu conciliar trabalho com estudo;
- não teve dificuldade;

Leia as afirmativas a seguir e responda conforme o grau de concordância.

Eu escolhi o curso porque era mais fácil entrar.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu escolhi o curso porque me identifico com o curso.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu escolhi o curso porque me prepara para o mercado de trabalho.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu escolhi o curso porque me proporciona prestígio social.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu estou no curso que sempre desejei cursar.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu pretendo continuar matriculado no curso.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu continuo no curso porque a família ajuda.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu continuo no curso porque estou inserido num programa acadêmico de bolsa de estudos. (somente se é bolsista)

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu continuo no curso porque estou inserido no programa de assistência estudantil.

(somente se é contemplado)

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu continuo no curso porque me proporciona boa perspectiva profissional.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Eu continuo no curso porque proporcionará minha ascensão social.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Os professores do curso motivam o aluno a permanecer e concluir o curso

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

De maneira geral, eu estou satisfeito com o curso

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

As salas de aula são confortáveis

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Os laboratórios são bem equipados e confortáveis

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Sempre encontro o que preciso na biblioteca do IFPB

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Seção 2/5

Responda somente se participa ou participou de algum programa acadêmico com bolsa de estudos

Qual o programa acadêmico que participa ou que participou?

Qual a sua situação no programa acadêmico?

- Concluído;
- Em andamento;
- Desistente;

Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para qualificação profissional

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para formação crítica e social

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Minha participação no programa acadêmico contribuiu ou contribuirá para dar continuidade nos estudos

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é o valor da bolsa de estudos.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a complexidade no desenvolvimento da pesquisa.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

O aspecto que desmotivou ou desmotiva a minha participação em programa acadêmico é a carga horária.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Seção 3 de 5

Responda somente se está contemplado em algum programa assistencial ou tenha se candidatado a um deles.

Os programas de assistência estudantil são amplamente divulgados.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

É fácil e simples candidatar-se a um programa de assistência.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Os recursos (materiais, físicos, humanos) fornecidos aos estudantes pelos programas são eficientes.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Os recursos (materiais, físicos, humanos e financeiros) fornecidos aos estudantes pelos programas são suficientes.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Assinale o(s) programa(s) em que você está contemplado

- Programa de Apoio à Permanência do Estudante (PAPE);
- Auxílio Inclusão Digital para conectividade de aquisição de equipamentos;

Caso você seja assistido pelo Programa de Apoio à Permanência do Estudante (PAPE), assinale a faixa que é contemplado

- Faixa 01 - R\$ 600, 00;
- Faixa 02 - R\$ 400, 00;
- Faixa 03 - R\$ 300, 00;
- Faixa 04 - R\$ 200, 00;

Caso esteja contemplado com outro programa de assistência, cite abaixo.

Seção 4 de 5

Responda somente se for concluinte ou está perto de concluir o curso.

A minha permanência no curso foi favorecida pela ajuda da família.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

A minha permanência no curso foi favorecida por estar num programa acadêmico de bolsa de estudos.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

A minha permanência no curso foi favorecida por ter sido contemplado com assistência estudantil.

	1	2	3	4	
discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo totalmente

Caso possível, relate aqui sua experiência de estudo durante os anos do curso:

Caso possível, relate aqui suas experiências no Curso Superior de Bacharelado em Administração durante a Pandemia de COVID-19:

Seção 5/5

Muito obrigada pela sua contribuição. Caso deseje fazer algum comentário ou tenha percebido falta de algum item que considera importante, por favor, descreva abaixo.

APÊNDICE D

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EVASÃO, PERMANÊNCIA E COTAS RACIAIS. O CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB)

Pesquisador: MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67625823.8.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.017.878

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - MESTRADO PROFISSIONAL, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO, sob orientação da Profª. Dra. Uyguaclara Veloso Castelo Branco.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais, no Cursos de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP, no período de 2016 a 2021.

Objetivos Secundários:

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.017.676

Investigar dados acadêmicos dos alunos cotistas e não cotistas do Cursos Superior de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP;

Caracterizar o perfil sócio demográfico de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais e dos que permaneceram no Cursos Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP;

Identificar como se expressam os fatores de permanência/evasão dos estudantes ingressantes por meio de cotas raciais no Cursos Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP;

Identificar as políticas de combate à evasão/garantia de permanência para estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais no IFPB-JP;

Propor um Protocolos de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico para alunos cotistas do IFPB-JP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Os riscos de participação são respectivamente, considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as questões que lhe serão apresentadas.

Benefícios:

O acesso e o ingresso na educação superior não são garantias de conclusão, pois pensar a questão do acesso à educação superior implica em combinar ingresso, permanência e formação de qualidade. O tema da evasão e permanência consiste em uma problemática que afeta todos os níveis de ensino, carregando consigo fatores multicausais. A evasão é definida como a saída do

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.017.878

estudante sem completar o ciclo formativo. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2021), no ano de 2020, 10,8% dos estudantes abandonaram, desligaram ou cancelaram a matrícula no curso superior, o que corresponde a, aproximadamente, 32.336 estudantes. Compreender quem são esses estudantes é fundamental para uma instituição de ensino. Nesse sentido, buscaremos "investigar dados acadêmicos dos alunos cotistas e não cotistas do Cursos Superior de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP", "caracterizar o perfil socio demográfico de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais e dos que permaneceram no Cursos Superior de Bacharelado em Administração do IFPB-JP" e "identificar como se expressam os fatores de permanência/evasão dos estudantes ingressantes por meio de cotas raciais no Cursos Superior de Bacharelado em Administração depois do IFPBJP", afimd e compreender o que pode causar a evasão dos estudantes como combatê-lo por fim proporemos um Protocolos de Ações no Combate à Evasão e/ou de Acompanhamento Acadêmico para alunos cotistas do IFPB-JP, que inicialmente será voltado ao ensino superior do campus João Pessoa, entretanto, poderá ser adaptado ao ensino técnico e aos demais campus dessa instituição de ensino. A proposta é que no futuro tal protocolo possa embasar políticas públicas de combate a evasão de estudantes, especificamente os cotistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar os fatores que contribuem para a permanência de estudantes que ingressaram por meio de cotas raciais, no Cursos de Bacharelado em Administração, do IFPB-JP, no período de 2016 a 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.017.678

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	CRONOGRAMA_E_ORCAMENTO.pdf	18/04/2023 21:00:59	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	18/04/2023 21:00:34	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_VERSAO_FI NAL.pdf	18/04/2023 20:59:03	GERSON DA SILVA RIBEIRO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2089971.pdf	29/03/2023 14:57:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ATUALIZADO.docx	29/03/2023 14:57:17	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Orçamento	ORC.pdf	29/03/2023 08:15:22	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA	Aceito

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB **Município:** JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.017.878

Orçamento	ORC.pdf	29/03/2023 08:15:22	FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Outros	QUEST.pdf	29/03/2023 08:11:55	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/03/2023 08:08:54	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/03/2023 08:08:17	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Assinada.pdf	02/03/2023 10:11:50	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Certidao_de_Aprovacao_Marcia_Evang elista.pdf	02/03/2023 10:09:24	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	ifpb.pdf	02/03/2023 10:06:40	MARCIA DANYELLE EVANGELISTA FREIRE DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Abril de 2023

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br