



# **A EVASÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFSULDEMINAS – CAMPUS POUSO ALEGRE**

## **RESUMO**

A evasão escolar representa um problema social, econômico e educacional, e para entendê-la é preciso observar que vários são os fatores que levam o aluno a evadir. Neste artigo, buscou-se analisar a partir da bibliografia pertinente, os motivos que fazem alunos cotistas apresentarem menores taxas de evasão escolar. Tais dados foram encontrados em uma pesquisa mais ampla realizada no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre no ano de 2020. A partir de um questionário *online*, elaborado por uma das autoras deste artigo, foram investigados alunos evadidos. Os resultados apontaram diversos motivos relacionados que os levaram a evadir. Apesar de vários destes serem de ordem socioeconômica, os alunos que se mostram mais vulneráveis em tal quesito, os cotistas, não tiveram expressiva taxa de evasão. Assim, recorrendo a autores da sociologia da educação, buscou-se entender o fenômeno observado, bem como ressaltar a importância das políticas de cotas implementadas a partir de 2012.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Cotas. Licenciatura. Permanência.

Ana Maria Sá Durazzini [\*]

Raissa Cristina Abreu Couto [\*\*]

Luís Henrique Ferreira [\*\*\*]

[\*] Licenciada em Química pelo IFSULDEMINAS, campus Pouso Alegre.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3642-2833>

E-mail: [anaestuda@gmail.com](mailto:anaestuda@gmail.com)

[\*\*] Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Sociologia do Estado de Minas Gerais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6384-4401>

E-mail: [raissa.couto@hotmail.com](mailto:raissa.couto@hotmail.com)

[\*\*\*] Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Doutor e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2865-4973>

E-mail: [luishfbh@gmail.com](mailto:luishfbh@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

Fundado em 2010, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Campus Pouso Alegre, oferta de forma gratuita, desde o ano de 2015, o curso de Licenciatura em Química. Este, contudo, tem sofrido de forma importante com a evasão escolar, fenômeno que se mostra recorrente em cursos de Licenciatura em Química por todo o Brasil (SILVA FILHO *et al.*, 2007; NASCIMENTO JR. *et al.*, 2012; VIANNA; AYDOS; SIQUEIRA, 1997; MORAES *et al.*, 2010; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016).

Segundo Durazzini e Machado (2020, p. 14) uma vez que “a docência é vista como uma profissão sem muito *status* e geralmente sem altos salários”, muitas pessoas iniciam seus cursos de licenciatura, mas tem grandes chances de não os concluírem. Além disso, fatores como falta de recursos financeiros, pouco tempo disponível para estudos, dificuldades de aprendizagem, problemas com transporte e de conciliação de horários fazem com que a evasão escolar seja agravada.

Este é um fenômeno fortemente atrelado à desigualdade social, aqui entendida como um fenômeno guarda-chuva que engloba os mais “diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidades, de renda, de escolaridade, de gênero, de origem social, até as mais diferentes formas de diferenciação e estratificação social” (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 8) e que, portanto, afeta de forma diferente os diferentes indivíduos no ambiente acadêmico. Por este motivo, torna-se necessário analisar a situação de evasão escolar entre indivíduos pertencentes a grupos que carregam em sua bagagem histórica a exclusão e discriminação social. De forma geral, estes(as) alunos(as) são alvo da política nacional de cotas e serão objeto de análise de nosso trabalho.

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla que analisou as taxas e motivos que levaram às evasões ocorridas no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS, Campus Pouso Alegre, no período entre 2015 e 2019. Nesta, os estudantes evadidos apontaram diversos motivos relacionados que os levaram a evadir, como: dificuldades de relacionamento instituição e estudante, dificuldade em conciliar trabalho com os estudos, dificuldade de aprender o conteúdo, falta de identificação com o próprio curso, dificuldades financeiras, distância da família e outros motivos de ordem pessoal. Apesar de

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**



vários destes motivos serem de ordem socioeconômica, os(as) alunos(as) que se mostram mais vulneráveis em tal quesito, os cotistas, não tiveram expressiva taxa de evasão. Assim, buscou-se entender por meio de análise da literatura, os motivos pelas quais este público não tem alto percentual de evasão escolar.

### **Políticas de cotas**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, é explícita ao apontar que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. É importante, contudo, observar que mais do que oferecer o acesso, é dever dos governantes criar “políticas públicas capazes de permitir equidade de acesso, manutenção e ampliação de sua oferta.” (OLIVA, 2020, p. 15). Para isso, é importante que a realidade social de nosso país seja atentamente observada e suas características analisadas e debatidas a fim de contribuir para a criação de tais políticas.

Neste sentido, foi necessário chamar atenção para problemas relacionados a certos grupos socialmente desfavorecidos que carregam em sua bagagem histórica a exclusão e a discriminação social. Visando então “corrigir situações de desigualdade, exclusão, discriminação, proporcionando igualdade de oportunidades a grupos socialmente marginalizados no campo social, econômico, educacional” (MONTEIRO, 2021, p. 70) foi criado em 2012 a Política Nacional de Cotas, com a sanção da Lei de Cotas Sociais nº 12.711 em 29 de agosto de 2012. Esta política de ação afirmativa passou a garantir 50% das vagas em universidades e instituições de ensino federais a estudantes oriundos de escolas públicas, sendo metade desta porcentagem disponível para estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita (RI) e a outra metade para estudantes com renda familiar superior a 1,5 salários mínimos per capita (RS). A partir desta divisão, opera-se mais um recorte que reserva nas duas faixas de renda o mesmo percentual estabelecido pelo Censo de vagas para pretos, pardos e/ou indígenas (PPI). Dentro desta última subcategoria, foi adicionada em 2016 a oferta de vagas para pessoas com deficiência (PcD), seguindo a Lei 13.409/2016.

Conforme Monteiro (2021), historicamente as universidades somente recebiam indivíduos das classes dominantes, por este motivo, a política de ação afirmativa visa transformar tanto as universidades quanto os institutos federais em locais abertos a uma

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**



parcela da população que de outra forma, não teria acesso à educação de nível superior. Sobre isso, Oliva (2020, p. 16) aponta que, “sem o sistema de cotas, possivelmente, esses estudantes ficariam sem acesso ao ensino superior, reproduzindo os impactos socioeconômicos no que se refere aos anos e níveis de escolaridade, padrão remuneratório e tipos de ocupação profissional desses jovens, atingindo diretamente suas famílias e preservando a desigualdade socioeconômica no país”.

Portanto, entendem-se as cotas como poderosos instrumentos de democratização de acesso ao ensino, bem como na construção de uma instituição inclusiva, inclusão esta, que deve ocorrer para indivíduos de todos os grupos sociais que “por diferentes motivos, enfrentam ao longo da vida um processo de exclusão social, comumente refletidos em espaços institucionais como a escola” (CORADINI; SANTOS, 2020, p. 16).

Tal política se mostra fundamental para que se cumpra um dos requisitos apontados na constituição, contudo, a manutenção destes estudantes nas instituições de ensino se mostra como um novo capítulo na jornada rumo ao diploma universitário que para estes grupos, pode ser bastante complicada. A pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, no período entre 2015 e 2019 buscou identificar justamente os problemas enfrentados pelos estudantes neste processo de permanência dentro da instituição que culminaram em sua evasão. Entender tais processos é fundamental para que tanto a instituição quanto órgãos governamentais possam melhor planejar novas políticas públicas.

## **METODOLOGIA**

O IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, oferece o curso de Licenciatura em Química no período noturno e na modalidade presencial. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o referido Instituto Federal (IF) apresentou taxas de evasão para o curso de Licenciatura em Química nos anos de 2018 e 2019 maiores do que as taxas médias de evasão a nível nacional, ficando atrás somente da evasão observada na modalidade Educação à Distância (EaD), que é a modalidade que se observa as maiores taxas de evasão escolar (PNP, 2020). Frente a esta realidade, buscou-se analisar as taxas e motivos que levaram às evasões ocorridas no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS, Campus Pouso Alegre,



no período entre 2015 e 2019. Assim, a pesquisa, de caráter descritiva e abordagem qualitativa, foi realizada em três etapas.

Na primeira, para se conhecer o perfil e os motivos que levaram os alunos(as) a evadirem, foi consultado o Setor de Registros Acadêmicos e Pesquisador Institucional que, por meio do Serviço de Pesquisa Institucional do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, forneceu os dados sobre todos os estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, dos anos de 2015 a 2019. Foram identificados quais destes estudantes ainda possuíam vínculo ativo com o curso e quais tinham evadido. Ainda neste primeiro momento, a PNP foi consultada para o levantamento de informações pertinentes.

Nos dados analisados, foram identificadas 109 matrículas de alunos(as) evadidos(as), sendo 88 destes referentes a alunos(as) propriamente evadidos(as), 19 referentes a alunos(as) cancelados(as) e 02 referentes a alunos(as) cancelados(as) compulsoriamente.

A segunda etapa da investigação consistiu na tentativa de contato com todos os estudantes identificados como evadidos por meio do e-mail e número de telefone (*WhatsApp*) registrado no Setor de Registros Acadêmicos, convidando-os a participar da pesquisa por meio de um questionário *online*, elaborado por uma das autoras deste artigo. O questionário elaborado tinha como foco principal a identificação dos motivos que levaram o estudante a evadir do curso. Nesta etapa, dos 88 estudantes com matrículas constantes como evasão, 46 se manifestaram após o contato dos pesquisadores e responderam ao questionário. Já entre os 19 estudantes com matrículas canceladas, somente 6 responderam. Os 2 casos de cancelamento compulsório responderam ao questionário. Do total de 109 contatos, 40 foram impossíveis de serem abordados com o questionário por diversos motivos como, e-mail não foi enviado e número de telefone inexistente ou de outra pessoa sem vínculos com o contato original. Houve 3 contatados que se justificaram por não responder o questionário e quanto ao motivo da saída do curso, sendo 2 contatos por e-mail e 1 contato pelo *WhatsApp*. O restante de 12 contatos absteve-se das respostas. Desta forma, dos 109 contatos totais, obteve-se 54 respostas ao questionário.

O questionário utilizado foi elaborado utilizando-se o recurso do *Google Forms*, pois esse permitia a geração de um link que poderia ser compartilhado tanto por *e-mail* quanto por *WhatsApp*. Este instrumento, bem como a pesquisa como um todo foi submetido e aprovado **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**



pela Plataforma Brasil (CAAE: 24658619.0.0000.8158; Número do parecer: 3.854.934) e os participantes somente tinham acesso ao questionário após a leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi garantida a todos uma cópia do termo após responderem o questionário. Assim, a primeira tentativa de contato com os estudantes evadidos foi por *e-mail*, intercalada com a tentativa de contato pelo *WhatsApp*, alternando e totalizando 04 tentativas por *e-mail* e 04 tentativas por *WhatsApp*.

Após a aplicação dos questionários, fase que teve duração de trinta dias corridos, procedeu-se com a terceira etapa de construção de categorias de análise a partir das informações obtidas. Assim, realizou-se uma análise qualitativa das informações obtidas uma vez que se buscava a compreensão dos motivos, e a explicação das dinâmicas identificadas, aspectos que, por não serem perceptíveis apenas através de quantificação, demandam a utilização da referida metodologia (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A seguir serão apresentados e analisados alguns dos dados e resultados obtidos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Dentre os respondentes, 59% declararam pertencer ao sexo feminino, 39% ao sexo masculino. A categoria “outros” foi representada por 2% dos estudantes. O maior número de estudantes que deixaram de frequentar o curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS, Campus Pouso Alegre, encontrava-se na faixa etária de 20 a 34 anos de idade, contudo esta também é a faixa etária em que se encontra o maior volume de matrículas do curso (PNP, 2020).

Em relação à cor da pele, 70% dos estudantes que participaram da pesquisa autodeclararam-se brancos, 24% se autodeclararam pardos, 4% se autodeclararam negros e 2% escolheram a opção “outros” para se autodeclarar em relação à cor da pele.

Sobre a forma de obtenção do ensino médio, 78% dos estudantes responderam terem estudado em escola pública, 18% em escola particular e 4% em ambos os tipos de escolas. Esta é uma informação relevante para a pesquisa, pois por meio desta, podemos entender melhor as formas de entrada dos(as) alunos(as) no curso de Licenciatura em química do IFSULDEMINAS, Campus Pouso Alegre e se eles fizeram ou não uso da política de cotas.



## **Forma de ingresso dos(as) alunos(as) evadidos(as) no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre e o uso de cotas**

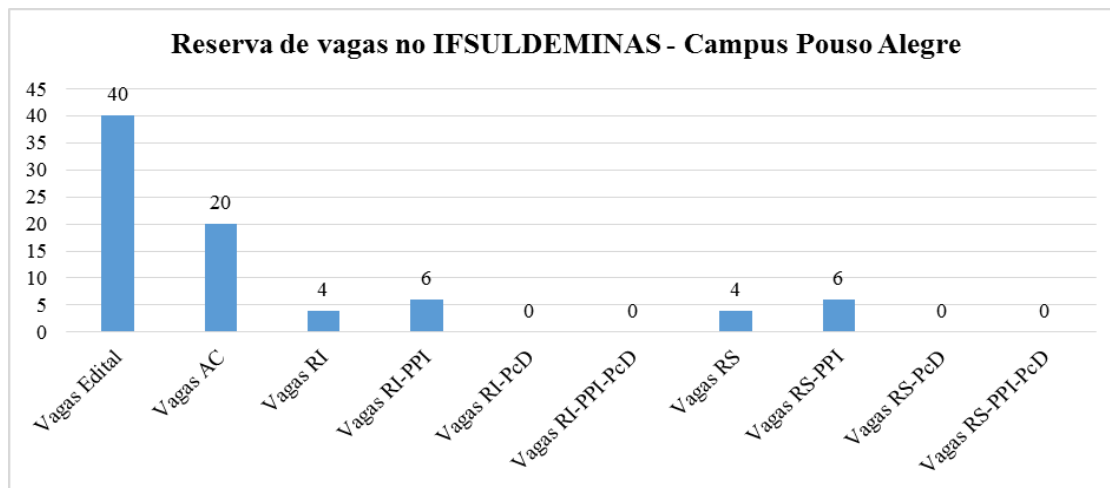
Entre as opções de ingresso no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, 67% dos estudantes evadidos optaram pelo vestibular da Instituição que foi ofertado até o ano de 2019, e 33% utilizaram suas notas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que a partir de 2020 passou a representar a única forma de ingresso no referido IF.

De acordo com as respostas obtidas no questionário aplicado, observou-se que a maioria dos estudantes evadidos optou pela não utilização de cotas para ingresso no curso. Dentre os estudantes que optaram pelo uso de alguma cota (8 estudantes), 6 foram ingressantes pelo ENEM e apenas 2 foram pelo vestibular. Destes cotistas, dos 6 que fizeram o ENEM, 2 escolheram a cota relacionada a indivíduos de rede pública de ensino, 2 escolheram a cota relacionada a indivíduos de rede pública de ensino e também à cor da pele, 1 escolheu a cota relacionada à renda inferior a 1,5 salário mínimo e 1 escolheu a cota relacionada à renda inferior a 1,5 salário mínimo e também à cor da pele. Os 2 cotistas ingressantes pelo vestibular escolheram a cota relacionada à renda abaixo de 1,5 salário mínimo e à cor da pele.

Ainda sobre os(as) alunos(as) cotistas, apenas 1 respondeu ter estudado em escola particular para concluir o ensino médio, enquanto 6 apontaram ter estudado unicamente em escola pública e 1 realizou seu ensino médio tanto em escola particular quanto em escola pública.

Analisando-se os dados referentes ao ano de 2019 na PNP (2020), percebeu-se que a mesma disponibilizou o campo “Reserva de vagas” pela primeira vez desde quando iniciou a divulgação de dados referentes aos Institutos Federais (IFs). Esses dados estão disponíveis no Gráfico 1 e informam que houve naquele ano, o ingresso de 12 estudantes no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PPI) e utilizaram a opção das cotas.

**Gráfico 1** – Reserva de vagas disponibilizadas para o Curso de Licenciatura em Química no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre, no ano de 2019.



**Fonte:** PNP, 2020.

AC: Ampla Concorrência; RI: renda inferior a 1,5 salários mínimos per capita; PPI: Pretos, Pardos e Indígenas; PeD: Pessoa com Deficiência; RS: renda superior a 1,5 salários mínimos per capita.

Relacionando esse dado com os obtidos no questionário aplicado, todos os evadidos que responderam o mesmo e ingressaram no ano de 2019 (7 estudantes), não utilizaram nenhuma das cotas ofertadas. Este padrão de não utilização das cotas para entrada no curso é recorrente ao longo dos anos analisados. Detectou-se que 85,18% dos dados amostrados não fizeram uso das cotas. Este dado se mostra importante, pois, ao menos 78% dos respondentes eram oriundos de escola pública, o que os garantiria ao menos esta modalidade de cotas para uso.

A partir de tais dados, buscou-se entender os motivos que pelas quais alunos(as) não fizeram uso das cotas, mesmo quando seu perfil os permitia, bem como os motivos que fizeram com que os(as) alunos(as) cotistas tivessem menor taxa de evasão no IF em estudo.

### **Por que os(as) alunos(as) não fazem uso das cotas?**

Se historicamente as universidades se constituíam como espaços da elite, com as cotas as mesmas se tornaram espaços mais abertos e acessíveis. Estas mudanças, contudo, não ocorreram sem lutas e entraves. Em vários campos do saber, as discussões sobre cotas





esbarram na questão sobre uma possível contradição entre a promoção de maior acesso à educação superior e a qualidade deste ensino. A ideia de meritocracia se faz presente e as discussões sobre o merecimento ou não de que tais estudantes ocupem tais lugares nas universidades surge. Esta discussão pode desencorajá-los a fazer uso das cotas já que é grande a polêmica que estas têm sido alvo nos últimos anos, em especial, quando falamos sobre cotas raciais, pois estas podem remeter seus usuários à situações em que são vistos como inferiores gerando nestes sentimentos de vergonha ou insegurança.

Em estudo realizado por Silva Filho (2007, p. 73), alguns dos estudantes negros entrevistados afirmaram que a maioria dos estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES) analisada era contra a política de cotas, utilizando o argumento de que os cotistas estariam “tomando a vaga de outra pessoa”. Ainda neste estudo, dois dos estudantes negros entrevistados, um cotista e outro não, disseram acreditar que o sistema de cotas não deveria levar em consideração o critério de o candidato ser negro (a):

Eu acho que tem que ser pra pobre, porque pode ter rico que tenha dinheiro, e negro que tenha dinheiro, não é? e branco que não tenha (...) devia ser uma classificação de cotas por renda, não é? (Tales, 18 anos); Eu me pergunto muito por que tem que ser exclusivamente pra negros, se tem tanta gente também que tem um poder aquisitivo menor, que estuda em escola pública também e não pode. (...) A gente vive numa sociedade racista, mas eu acho que a questão do sistema de cotas deveria ser aberto pra, pras pessoas de escola pública, não... não se restringir a negros. (Almir, 19 anos).

Brito *et al.* (2015) apontam que a condição de ingressante na universidade como cotista perpassa certos constrangimentos, como ser considerado invisível ou ser alvo de críticas explícitas sobre o fato de ter ingressado utilizando as cotas.

Grande parte das críticas que envolvem o uso das cotas principalmente em seu recorte por cor/raça/etnia está ligado ao fato de as mesmas serem pensadas enquanto uma compensação de um histórico de desigualdade que, no entanto, já não mais corresponderia a realidade por já ter sido supostamente superado. Sobre isso Boonin (2012, p. 164), esclarece que:

[...] estratégia para contornar as objeções das cotas as justificativas voltadas para o futuro ou prospectivas (*forward-looking*) justificando que o verdadeiro objetivo das cotas não é compensar pela injustiça passada sofrida por alguns, mas garantir um bem futuro para a sociedade como um todo assim como garantir algo que a sociedade e o Estado devem para os negros.



A argumentação do citado autor anterior, de que as cotas mais do que políticas compensatórias por um passado se baseiam no presente e obrigam o Estado a garantir algo que a população negra de forma geral tem mais dificuldade de acessar é compartilhada por outros autores, dentre eles, Machado e Magaldi (2016). Para as autoras é fundamental observar os dados referentes a escolaridade, trabalho e renda, e correlacionar seus índices à variável cor/ raça de seus respondentes para que assim seja possível perceber que grande parte das desigualdades sociais em nossa sociedade ainda perpassa por este recorte.

Neste esforço pode-se analisar alguns dados nacionais, começando pela quantidade de pessoas que se autodeclararam negras segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE (2020b), que em 2019 obteve um valor de 56,10% da população. Ou seja, dos 209,20 milhões de habitantes do Brasil, 19,20 milhões se consideram pretos e 89,70 milhões se consideram pardos. Sabendo-se que o IBGE considera os negros como a soma de pardos e pretos, a maioria da população nacional então é negra.

Pretos e pardos integram a maior parte da força de trabalho no Brasil (54,90%), porém correspondem a 64,20% dos desempregados e 66,10% dos subutilizados (IBGE, 2020a). Esta parcela da população também recebe sempre menos que as pessoas autodeclaradas brancas, independentemente de seu nível de instrução. Em meio aos 10% da população representativa dos maiores rendimentos, somente 27,70% são pretos ou pardos. Entretanto, esses mesmos representam 75,20% do grupo composto pelos 10% da população com os menores rendimentos, sendo o rendimento médio per capita da população branca igual a R\$1.846,00<sup>1</sup> e o da população preta ou parda igual a R\$934,00, ou seja, quase duas vezes menor que o rendimento per capita da população branca (IBGE, 2020a).

Já em relação à alfabetização, a população negra apresentou um notável crescimento no índice de alfabetização, fato que pode se relacionar a uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014), que estabelece o ano de 2024 como o limitador para a conclusão do objetivo de erradicação do analfabetismo no Brasil (IBGE, 2020b). Outros índices educacionais, como o que apresenta a presença de pretos e pardos no ensino superior, nos mostram outros importantes avanços. Dados referentes ao ano de 2018 divulgados pelo IBGE mostram que no ensino público, os negros atingiram a maioria das vagas, ocupando 50,30%

<sup>1</sup> Dados referentes ao ano de 2019.



das mesmas. É importante, contudo, observar que, como ressalta Dias (2020, p. 17), “ao longo desse período, houve também aumento relevante de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, fenômeno mais próximo da identificação racial do que de componentes demográficos específicos.”

Nesta etapa de ensino, a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2018, realizada pelo INEP (2020), aponta que de um total de 591 mil pretos, 66,86% estão matriculados em instituições particulares de ensino.

Em relação aos estudantes pardos matriculados em IES nacionais, o número é de 2,40 milhões de pardos, onde 73,54% se encontram matriculados em IES privadas.

Já no que se refere às matrículas em cursos nos IFs, segundo dados da PNP (2019 e 2020), nos anos de 2018 e 2019 estas apresentavam de forma geral, respectivamente, 36,08% estudantes brancos e 61,00% estudantes negros e 37,75% estudantes brancos e 60,10% estudantes negros.

Dias (2020, p. 16), aponta que “antes mesmo da Lei de Cotas, era possível verificar uma ampliação da participação da população negra no ensino superior”, apesar disso, é inegável que este sistema funcionou como um acelerador para a entrada de tal população nestes espaços anteriormente excludentes. Hoje, ainda que persistam aspectos simbólicos que possam dificultar a plena utilização das cotas, o referido autor, identifica que ao longo dos anos, o percentual de utilização destas foi aumentando, tendo passado de 13% em 2012 para 39% em 2017.

Contudo, esta maior presença não significa necessariamente que estes indivíduos tenham êxito em completar esta etapa educacional. Dias (2020, p. 23), mostra que “em 2017, a população negra correspondia ainda a apenas 32% das pessoas com ensino superior concluído, em contraste com 55,4% de participação na população total”. A não conclusão dos cursos revela que mais do que fornecer meios de entrada, é preciso pensar meios de manter os(as) alunos(as) em seus cursos até que seu ciclo educacional se complete, evitando a evasão escolar.

### **Os(as) alunos(as) cotistas evadem menos?**



Estudando sobre o sistema de cotas e o desempenho dos aderidos, Silva *et al.* (2020), constataram que as notas de alunos(as) cotistas da Universidade Federal de Viçosa – UFV são inferiores às notas de não cotistas nas disciplinas de Física, Matemática e Química, considerando que estes são cursos de “ciências duras” da área de exatas. Pinheiro (2014) obteve resultados semelhantes referentes ao baixo rendimento dos cotistas em disciplinas de álgebra e cálculo. Apesar de enfrentar tais dificuldades, a pesquisa realizada no curso de Licenciatura em Química do IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre revelou uma baixa evasão dos(as) alunos(as) cotistas ao longo do curso.

Estes dados vão ao encontro dos apresentados nos estudos de Sales (2019) e Bonfim (2014) que também apontaram um menor índice de evasão de estudantes cotistas quando comparados com os estudantes não cotistas. O motivo pelo qual estudantes cotistas apresentam um menor percentual de evasão pode ser, de acordo com Sales (2019) e Bonfim (2014), o de valorizarem mais, tanto o acesso ao ensino superior, quanto à permanência e conclusão do mesmo. Esta valorização perpassa pelo reconhecimento da relação entre formação educacional e melhores oportunidades de emprego, renda e ascensão social.

Assim, a expectativa criada frente à sua formação universitária leva tais alunos a enfrentarem as dificuldades (também) acadêmicas. Dificuldades estas que são, em grande medida, frutos de desigualdades sociais estruturais perpetuadas pelas instituições de ensino. Segundo apresenta Bourdieu (2007a, p. 41):

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Esta colocação que abre o texto “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*” define de forma bastante resumida a visão deste autor. Nogueira e Nogueira (2002) apontam que Bourdieu irá estudar as desigualdades escolares e começa a fazê-lo em resposta a então vigente ideia de que a escola e, no caso deste estudo, o IF, seria um local neutro incumbido de transmitir o conhecimento científico e racional. Sendo então, público, gratuito e meritocrático, este daria a todos as mesmas condições e aqueles que por



esforço pessoal se destacassem acabariam então garantindo sua posição superior na hierarquia social.

Esta concepção passa a ser questionada em países como Estados Unidos e França já na década de 1960 quando diversos relatórios de pesquisas e estudos financiados pelos governos inglês, americano e francês sobre o ensino evidenciam a importância que a origem social dos alunos exercia sobre seus destinos escolares. Estes relatórios mostraram também que a massificação do ensino acabou gerando efeitos inesperados como a desvalorização dos diplomas escolares, o que gerou a frustração das expectativas de mobilidade social alimentadas pelos(as) alunos(as).

Neste cenário, Bourdieu passa a analisar o sistema educacional e a escola de forma integrada aos sistemas de classe trazendo o conceito de *capitais* para mostrar a importância destes na aposta educacional das mais diversas classes como meio de ascender na escala social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Para este autor, o desempenho escolar dos indivíduos se relaciona de forma muito importante com o que ele chama de *capital cultural*. Este “representa a herança cultural do indivíduo, na forma de conhecimentos apreendidos durante a sua trajetória de vida.” (SOUZA; MOLL; ANDRADE, 2020, p. 3). Assim, mais do que a escola, a família é também uma importante variável para se pensar sobre a aquisição deste tipo de capital. O capital cultural seria o real influenciador do êxito escolar da criança/jovem, pois lhe daria a possibilidade de acesso a uma cultura verbal e a informações que as privilegiaria em relação aos demais alunos(as). Isto ganha importância, pois como aponta Higgins (2005, p. 119), “as escolas não são lugares onde seja distribuído o capital cultural, pelo contrário, são lugares de valorização e legitimação do capital cultural da classe média e alta, ficando assim coisificado e recompensado”.

Mostra-se ainda, que este tipo de capital “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*<sup>2</sup>.” (BOURDIEU, 2007b, p. 74-75). Assim, sua transmissão não ocorre da mesma forma que a transmissão econômica,

---

<sup>2</sup> O *habitus* pode ser entendido como: “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ações organizadora de um maestro”. (BOURDIEU, 1972, *apud*, ORTIZ, 1983).



mesmo assim, existe uma transmissão dissimulada e inconsciente que, no entanto, depende da capacidade de apropriação do receptor. Há de se reconhecer que, quando colocado frente a uma cultura desde cedo, a criança tem maior facilidade de incorporá-la e mobilizá-la de acordo com seus interesses e uma vez que a escola, como apontado, valoriza esta cultura, para as crianças e jovens que a trazem de casa é mais fácil adaptar-se do que é para aqueles que não trazem esta cultura do seio familiar. Para estes últimos, a cultura escolar é imposta como uma cultura estrangeira e sua capacidade de mobilizá-la se torna reduzida. (BOURDIEU, 2007a; BOURDIEU, 2007b).

Desta forma, o autor irá se contrapor a uma ideia meritocrática do êxito atribuído pelo dom individual e esclarecerá como a cultura escolar seria uma reelaboração da cultura da classe dominante. Isto se daria, pois, sendo transmitida sob um discurso de neutralidade, a instituição escolar, faria com que a classe dominada não pudesse reconhecer o caráter reproducionista das desigualdades por esta instituição, além de a fazer sofrer uma forte *violência simbólica* ao acreditar que seu fracasso se deveria efetivamente a sua falta de inteligência ou vontade quando o que ocorre é um descompasso entre a cultura familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Tais processos podem igualmente ser percebidos nas IES.

Bourdieu apresenta as estratégias das diferentes classes sociais na utilização dos três tipos de capitais, e no investimento escolar, pois, como fica claro, cada classe vê a educação e os possíveis frutos gerados por ela, de forma diferente. Para o autor, como bem mostram Nogueira e Nogueira (2002), as classes populares a partir de um acúmulo de experiências e agindo sobre um conhecimento prático produzido a partir destas, investiria de forma baixa e moderada no sistema de ensino. Sua prática mostraria uma reduzida chance de sucessos no sistema escolar (que depende enormemente do acúmulo de capital cultural que muitos não tem acesso) e conseqüentemente uma grande incerteza de retorno em um possível investimento neste quesito (BOURDIEU, 2007a; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Diferentemente, observa-se um alto grau de investimento escolar por parte das classes médias uma vez que suas chances de sucesso escolar são objetivamente maiores. Contudo, somente isto não seria capaz de justificar o investimento. Então Nogueira e Nogueira (2002) esclarecem que aliada a esta melhor chance de sucesso encontra-se a expectativa que estes indivíduos criam em relação aos benefícios futuros que poderão ser alcançados pelo fato de

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**



terem investido na escolarização. Já sobre as elites, Bourdieu (2007a) escreve que apesar do grande investimento educacional realizado, este seria feito de uma forma menos rígida do que a apresentada na classe média, pois o grande acesso aos mais diversos tipos de capital e a despreocupação em competir para ascender tornariam o fracasso escolar bastante improvável (BOURDIEU, 2007a; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu trás importantes contribuições ao estudo das dinâmicas educacionais ao demonstrar a transmissão familiar dos diversos tipos de capitais. Contudo, como apontam Nogueira e Nogueira (2002) este desconsidera as dinâmicas internas familiares e toma esta transmissão como algo realizado de forma automática, o que nem sempre se mostra efetivo, tendo em vista que a ausência de coesão familiar impossibilita esta transmissão.

Aguiar Neto (2020, p. 80) mostra que a teoria de Bourdieu por mais contribuições que traga não consegue dar conta da heterogeneidade dos casos considerados como sucesso escolar que podem ser encontrados em nossa sociedade. Em sua pesquisa sobre os casos de sucesso escolar entre alunos(as) de universidades de prestígio que eram provenientes de classes populares, o autor identificou que mesmo que a herança familiar fosse bastante importante para definir a conduta do(a) estudante, “é verdade também que, quando são criadas oportunidades, as famílias do campo ou de baixa renda vão buscar esse investimento escolar mesmo que não tenham a experiência escolar e o capital cultural esperados”.

O investimento educacional das classes mais baixas, e de grupos minoritários, ainda que esteja aquém do desejado, tem se mostrado cada vez maior, como mostraram-se os dados sobre crescimento da população negra e de baixa renda no ensino superior já trabalhados neste artigo. Certamente, tal investimento, como estudados por Melo, Campos e Zarias (2015, p. 6), está ligado ao fato do diploma proveniente de uma instituição de ensino superior pública ter “valor simbólico capaz de promover a diferenciação social”.

Bourdieu apontou que o maior acesso ao ensino superior, bem como ao diploma universitário poderiam gerar um movimento de desvalorização deste, uma vez que a classe dominante sempre busca manter seu distanciamento das demais, contudo, a relação entre formação educacional e melhores oportunidades de emprego, renda e ascensão social, ainda é algo que em nossa sociedade mostra-se relevante. Assim, mais do que o retorno econômico, Melo, Campos e Zarias (2015, p. 1-2) mostram que a entrada em uma IES proporciona também



novas escolhas e visões de mundo decorrentes do acesso a conhecimentos; (ii) oportunidade de entrada no mercado qualificado de trabalho; (iii) compreensão de si como cidadão portador de direitos; (iv) mudança de valores, perspectivas e comportamentos, contribuindo para acelerar a transformação social; e (v) ampliação da rede de sociabilidade.

Neste sentido, toda a experiência de realização de um curso de ensino superior se mostra benéfica ao indivíduo, o que certamente justifica a necessidade da existência e principalmente do fortalecimento de programas de ação afirmativa que promovam o acesso, mas também a permanência de jovens no ambiente universitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de cotas mostram-se como um assunto que gera discussões constantes e muitas vezes interpretadas como favoráveis para uns e desfavoráveis para outros, necessitando sempre de um olhar aprofundado no contexto em que se insere a situação. Se há preocupação relacionada ao preconceito sobre os estudantes cotistas por conta de suas respectivas cores para o ingresso nas IES, isso precisa ser estendido também para dentro da IES, não somente na entrada, mas durante a permanência de tais estudantes no tempo em que suas jornadas acadêmicas durarem. E este tempo, preferencialmente precisa ser o tempo de conclusão dos cursos escolhidos por eles e não menos que isso, pois se assim for, é caracterizada a evasão destes estudantes.

É nesse sentido que se faz necessária tanto a inserção quanto a manutenção de programas a favor da diminuição das desigualdades, principalmente a desigualdade racial, tanto fora quanto e principalmente dentro das IES. Além de possibilitar um suporte financeiro, intelectual e até mesmo psicológico a esses estudantes, é preciso focar em aspectos específicos que possam contribuir a este objetivo, como por exemplo, ações que busquem promover a construção e afirmação da identidade negra e seu reconhecimento dentro da IES, valorizando a cultura, respeito às diferenças e considerando a diversidade como fonte de ressignificação das políticas desenvolvidas pelas IES. Desta forma, os estudantes serão impulsionados a uma vida acadêmica mais prazerosa e rica em conhecimentos e aprendizados, concretizando o pensamento de que estão ali por direito, sim, mas também por esforço e dedicação deles. Neste processo, o importante é que os(as) alunos(as) cotistas possam

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**





completar de forma satisfatória seu ciclo educacional e tenham a oportunidade de vivenciar todos os benefícios que se espera obter a partir da conquista de um diploma universitário.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Sucesso escolar e desigualdade social: o poder do capital subjetivo. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 32, 2020.

BOONIN, David. **Should Race Matter?** Unusual answers to usual questions. Nova York: Cambridge University Press, 2012.

BONFIM, Edmar Ferreira Souto Mourão. **Avaliação do rendimento e evasão de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Graduação em Estatística) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Cap. II - A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. Cap. III - O Capital social: notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

BRITO, Rosemeire Santos *et al.* O Sistema de Reserva de Vagas na UFES: Por Uma Noção Mais Ampla de Condições de Acesso e Permanência. **Cadernos do GEA**, n. 8, p. 15-23, 2015.

CORADINI, Lucas; SANTOS, Marlise Paz dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. *In*: SONZA, Andréa Poletto *et al.* **Afirmar**: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016.

DIAS, Tatiane. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2020.

DURAZZINI. Ana Maria Sá; MACHADO, Carlos Henrique Marquezini. **A evasão nos cursos de licenciatura em Química dos Institutos Federais: um estudo de Caso no IFSULDEMINAS – Campus Pouso Alegre**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Pouso Alegre, 2020.



GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HIGGINS, Silvio Salej. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p.116-129, maio/ago. 2005.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 27 out. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 04 jul. 2020a.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em: 04 jul. 2020b.

MACHADO, Carla Silva; MAGALDI, Carolina Alves. Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 273-285, 2016.

MELO, Patrícia Bandeira de; CAMPOS, Luís Henrique Romani; ZARIAS, Alexandre. O novo habitus de estudantes da universidade pública no interior do nordeste. **Opinião**, Rio de Janeiro. FLACSO Brasil, n. 18, nov. 2015.

MONTEIRO, Adriana Vilhena. As políticas de ações afirmativas e sistema de cotas no ensino superior: surgimento e desenvolvimento no Brasil. **Educação e Ensino Superior Online**, v. 1, n. 1, p.69-75. 2021.

MORAES, Fernanda Antunes Almeida de *et al.* Perfil dos estudantes de Química da Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), XV, 2010, Brasília – DF. **Anais [...]** Brasília: UNB, 2010.

NASCIMENTO JR., Deomário Ferreira do. *et al.* Perfil socioeconômico dos alunos de curso de Licenciatura em Química da UEPB. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEPB, 2012, Campina Grande – PB. **Anais [...]**, Paraíba: Editorarealize, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002.



OLIVA, Luciana Menezes da Cunha Rêgo. **Sistema de Cotas na Universidade Pública Brasileira: Avaliação da Experiência da UNB pós a Lei 12.711/12**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão Pública, Universidade de Brasília, 2020.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi - São Paulo: Ática, 1983.

PINHEIRO, Juliene Saraiva Sena Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2014.

PNP – **PLATAFORMA NILO PEÇANHA**. Disponível em:  
<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SALES, Ana Carolina Morais. **Cotas no ensino superior**: a trajetória acadêmica do aluno cotista na UFRN. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2019.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão escolar no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641- 659, 2007. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SILVA, Moreira; CAROLINE, Bruna; XAVIER, Wescley Silva; COSTA, Thiago de Melo Teixeira da. Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Viçosa. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 12, n. 3, p. 1-21, 2020.

SOUZA, Renata Andrade de Lima e; MOLL, Jaqueline; ANDRADE, Fábio Bezerra de. Habitus e Decolonialidade: políticas de cotas no acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

VIANNA, José F.; AYDOS, Maria Celina R.; SIQUEIRA, Onofre S. Curso noturno de licenciatura em Química – uma década de experiência na UFMS. **Química Nova**, v. 20, n. 2, p. 213-218, 1997.

## **SCHOOL DROP OFF OF QUOTA STUDENTS OF THE LICENSE COURSE IN CHEMISTRY OF IFSULDEMINAS - POUSO ALEGRE CAMPUS**

### **ABSTRACT**

School dropout represents a social, economic and educational problem, and to understand it, it is necessary to observe that there are several factors that lead the student to drop out. In this article, we sought to analyze, from the relevant bibliography, the reasons that make quota students present lower

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-20, e-rte313202204, set./dez., 2022**



rates of school dropout. Such data were found in a broader research carried out in the Chemistry Degree course at IFSULDEMINAS - Campus Pouso Alegre in 2020. From an online questionnaire, prepared by one of the authors of this article, dropout students were investigated. The results pointed to several related reasons that led them to evade. Although several of these are of a socioeconomic nature, the students who are more vulnerable in this regard, the quota students, did not have a significant dropout rate. Thus, using authors from the sociology of education, we sought to understand the phenomenon observed, as well as highlight the importance of quota policies implemented from 2012 onwards.

**Keywords:** School dropout. Quotas. Graduation. Permanence.

## **ESCUELA BAJA DE CUPO ESTUDIANTES DEL CURSO DE LICENCIA EN QUÍMICA DE IFSULDEMINAS - CAMPUS DE POUSO ALEGRE**

### **RESUMEN**

La deserción escolar representa un problema social, económico y educativo, y para entenderlo es necesario observar que existen varios factores que llevan al estudiante a la deserción. En este artículo buscamos analizar a partir de la bibliografía pertinente, las razones que hacen que los estudiantes de cuota presenten menores tasas de deserción. Esos datos fueron encontrados en una investigación más amplia realizada en la carrera de Licenciatura en Química de IFSULDEMINAS - Campus Pouso Alegre en 2020. A partir de un cuestionario en línea, elaborado por uno de los autores de este artículo, se indagó sobre la deserción de los estudiantes. Los resultados apuntaron a varias razones relacionadas que los llevaron a evadir. Si bien varios de estos son de carácter socioeconómico, los estudiantes más vulnerables en este sentido, los estudiantes de cuota, no tuvieron una tasa de deserción significativa. Así, utilizando autores de la sociología de la educación, buscamos comprender el fenómeno observado, así como resaltar la importancia de las políticas de cuotas implementadas a partir de 2012.

**Palabras clave:** Abandono escolar. Cuotas. Licenciamiento. Permanencia.

---

Submetido em: março de 2022.

Aprovado em: outubro de 2022.

Publicado em: novembro de 2022.