UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ANTONIA DO SOCORRO FREITAS CHAVES

DESVELANDO A PERMANÊNCIA DAS/DOS ESTUDANTES COTISTAS E/OU BOLSISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) / *CAMPUS* SALVADOR

Salvador
2018

ANTONIA DO SOCORRO FREITAS CHAVES

DESVELANDO A PERMANÊNCIA DAS/DOS ESTUDANTES COTISTAS E/OU BOLSISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) / *CAMPUS* SALVADOR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de pesquisa 1:Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Delcele Mascarenhas Queiroz

Salvador
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Chaves, Antonia do Socorro Freitas .
DESVELANDO A PERMANÊNCIA DAS/DOS ESTUDANTES: COTISTAS E/OU BOLSISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) / CAMPUS SALVADOR / Antonia do Socorro Freitas Chaves.-- Salvador, 2018.
207 fls : II:.

Orientador: Delcele Mascarenhas Queiroz
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Estratégias de permanência estudantil. 2. Desigualdades raciais. 3. Políticas afirmativas na educação. 4. Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE). I. Queiroz, Delcele Mascarenhas II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

DESVELANDO A PERMANÊNCIA DAS/DOS ESTUDANTES COTISTAS E/OU BOLSISTAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) / *CAMPUS* SALVADOR

ANTONIA DO SOCORRO FREITAS CHAVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Naiaranize Pinheiro da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Doutorado em Educação Física
Universidade Federal de da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Dyane Brito Reis Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Gilmario Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil

Dedico este trabalho ao colega Deraldo Araújo Silva (*in memoriam*), vítima de um sistema social que embrutece e nos deixa alijados do processo de querer viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela vida e à sociedade brasileira pelo custeio do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade;

À minha família (desde minhas/meus ancestrais às/aos sobrinhxs netxs) que são a sustentação do meu próprio ser;

À minha orientadora Delcele Mascarenhas Queiroz pelas ricas discussões e pela grande paciência;

À Banca Examinadora: Professor Gilmário Brito, Professora Dyane Santos e Professora Naiaranize Silva, pelas precisas sugestões desde a Qualificação;

Ao Trio Parada Dura: Caroline Neponuceno, Nadjena Miranda e eu que juntas pudemos desbravar as águas turvas dos conhecimentos;

Ao Grupo de Pesquisa Educação Desigualdades e Diversidade pelos informativos, calorosos e descontraídos debates;

Às/ aos Amigxs e colegas do Mestrado da Turma 2016 do PPGEduC - minha grande herança deste período cheio de angústias e descobertas inesquecíveis e à Coordenação e à Secretaria do PPGEDUC, em especial à Sônia e à Aline;

Às/Aos estudantes e professoras/es do IFBA/*campus* Salvador, principalmente os que participaram do questionário e da entrevista, que são os sujeitos, que compartilharam comigo a experiência da aprendizagem e do ensino em via dupla;

Às/Aos Técnico-administrativas/os do IFBA/*campus* Salvador, em especial à Eliana Nascimento, Heide Damasceno e Alcione Oliveira, do DEPAE, pelas ricas informações;

Às/aos Amigas/os e/ou colegas de trabalho, em especial a: Sônia Brito, Deise Viana, Celiana Santos, Wesley Correia, Breno Dias, Maria Rita e muitas/os outras/os que me fortalecem com

alguma palavra ou mesmo um olhar carinhoso e aos Colegas do DALE que possibilitaram um período de afastamento para a escrita;

A Paulo Freire pela coragem de sonhar, escrever e de publicar seus pensamentos deliciosamente subversivos!!!!

A Bourdieu pela coragem de escavar os porões das escolas e deixá-los sob a luz da reflexão, mesmo por vezes, duvidando de uma mudança.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire (2017)

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito principal conhecer as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias na permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas, das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *campus* Salvador, sendo este estudo realizado dentro das perspectivas das desigualdades raciais e das políticas afirmativas na educação. Para nós, as políticas afirmativas na educação compreendem o acesso e a permanência. Por outro lado, percebemos que somente a oferta de bolsas e/ou auxílios aos estudantes é insuficiente para assegurar-lhes a permanência, porque há diversas demandas que superam as questões econômicas, e perpassam também pelas condições simbólicas da convivência no cotidiano. Portanto, para além do direito de acesso das/dos estudantes pelas cotas, ou seja, das/dos estudantes negras/os e vindas/os de escolas públicas, o direito de permanência ultrapassa a questão material, sendo essencial que a instituição também promova meios de favorecer a permanência simbólica dessas/es estudantes, possibilitando a equidade do direito social à educação pública, gratuita e com qualidade.

Palavras-chave: Estratégias de permanência estudantil. Desigualdades raciais. Políticas afirmativas na educação. Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

ABSTRACT

The main purpose of this research was to know the contributions of the Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) and strategies for the permanence of scholarship students and/ or quota students, socioeconomic and ethnic-racial vacancies, of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - *campus* Salvador, this study being carried out within the perspectives of racial inequalities and affirmative policies in education. For us, affirmative policies in education comprise access and permanence. On the other hand, we perceive that only the offer of scholarships and / or aid to students is insufficient to assure them permanence, because there are several demands that overcome the economic issues, and also go through the symbolic conditions of living in daily life. Therefore, in addition to the students' right to access by quotas, that is to say, black students and those coming from public schools, the right of permanence goes beyond the material question, and it is essential that the institution also promote means of favoring the symbolic permanence of these students, enabling the equity of the social right to public education, free of charge and with quality.

Keywords: Student Permanence strategies. Racial inequalities. Affirmative policies in education. Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

LISTA DE SIGLAS

CAE	Coordenação de Atenção ao Estudante
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONSUP	Conselho Superior do CEFET-BA
CP	Código Penal
DEPAE	Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante
DESEL	Diretoria de Seleção
DGTI	Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação
DOE	Desigualdades de oportunidades educacionais
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e de Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Assistência e Apoio ao Estudante
PAE	Política de Assistência Estudantil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROSEL	Departamento de Processo de Seleção
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estadual da Bahia

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Mapa da maior e menor concorrência no IFBA/campus Salvador no ano de 2015 21

Tabela 2 - Total de matrículas nos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio - 2016 57

Tabela 3 – Oferta de vagas do IFBA/ *campus* Salvador por modalidade/forma dos cursos em 2016..... 59

Tabela 4 - Índice de evasão por modalidade de ensino no IFBA/ *campus* Salvador 59

Quadro 1 - Auxílios e Bolsas – Objetivo e Execução no IFBA/ *campus* Salvador 62

Tabela 5 – Perfil geral das/dos professoras/professores entrevistadas/os. 65

Tabela 6 - Cor/raça autodeclarada pelas/os professoras/es entrevistadas/os..... 66

Tabela 7 – Modalidade de Ensino cursado pelas/pelos professoras/professores no curso Médio ou equivalente 67

Tabela 8 - Sistema de Ensino cursado na graduação ou equivalente, pelas/pelos professoras/professores entrevistadas/os..... 67

Tabela 9 - Sistema de ensino x cor/raça das/dos professoras/professores entrevistadas/os no nível superior 67

Quadro 2 - Situação de cada professora/professor entrevistada/o nos Cursos de pós-graduação realizados..... 68

Tabela 10 - Cursos de pós-graduação realizados pelas/os professoras/professores entrevistadas/os..... 69

Tabela 11 - Escolaridade do pai das/dos professoras/professores entrevistadas/os. 70

Tabela 12 - Escolaridade da mãe da/do professora/professor entrevistada/o..... 70

Quadro 3 - Escolaridade do pai e da mãe das/dos professoras/professores entrevistadas/os... 71

Tabela 13 - Professora/professor entrevistada/o favorável às cotas socioeconômicas e étnico-raciais nas universidades e institutos federais 73

Tabela 14 - Professora/professor participante e/ou organizador de atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial..... 77

Tabela 15- Quantas vezes a/o professora/professor participou e/ou organizou atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial..... 78

Tabela 16 - Raça/cor da/do professora/professor organizadora e/ou participante de atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial..... 78

Tabela 17 - Conhecimento da/do professora/professor sobre alguma situação de discriminação racial no IFBA 79

Tabela 18 - Raça/cor da/do professora/professor que tem conhecimento de situação de discriminação racial no IFBA..... 80

Tabela 19 - Professora/professor conhece a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFBA..... 85

Tabela 20 - O PAAE faz diferença para a permanência e a conclusão das/dos estudantes assistidos no *campus* Salvador 86

Tabela 21 - Autodeclaração de cor/raça dos inscritos no PAAE 2014 (%)- *campus* Salvador…. 96
Tabela 22 - Origem escolar das/dos inscritas/os no PAAE 2014 - *campus* Salvador 97
Tabela 23 - Gênero das/dos inscritas/os no PAAE de 2014 - c*ampus* Salvador. 98
Tabela 24 - Tipologia socioespacial dos bairros resididos pelas/pelos estudantes entrevistadas/os sem recorte racial 102
Tabela 25 - Tipologia socioespacial dos bairros resididos pelas/pelos estudantes entrevistadas/os x cor/raça..... 104
Gráfico 1 – Faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os..... 107
Gráfico 2- Como as/os inscritas/os no PAAE autodeclaram sua cor/raça 108
Gráfico 3 – Estudantes ingressos pelo sistema de cotas 109
Gráfico 4 - Estudantes do Curso Superior..... 111
Gráfico 5 - Estudantes da Forma Integrada..... 112
Gráfico 6 - Estudantes da Forma Subsequente..... 113
Gráfico 7 - Semestre das/dos estudantes entrevistadas/os 114
Tabela 26 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos *versus* cor/raça 115
Tabela 27 - Gênero das/dos estudantes com faixa etária maior que 27 anos 116
Tabela 28 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos cotistas e não cotistas 116
Tabela 29 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos *versus* nível de ensino 116
Tabela 30 - Estudantes maiores de 27 anos *versus* com quem moram..... 117
Tabela 31 - Estudantes maiores de 27 anos *versus* atividade remunerada..... 118
Gráfico 8 - Com quem mora..... 120
Tabela 32 - Escolaridade da mãe e do pai das/dos estudantes entrevistadas/os 122
Gráfico 9 - Onde cursou o Ensino Fundamental ou equivalente 126
Gráfico 10 - Onde cursou o Ensino Médio ou equivalente..... 127
Gráfico 11-Opção de estudar no IFBA das/dos estudantes entrevistados..... 128
Gráfico 12-Realização de atividade remunerada, além da bolsa auxílio 132
Gráfico 13- Participação das/dos estudantes nas modalidades do Programa de Assistência Estudantil.....137
Gráfico 14-Percentual de estudantes reprovados/as no IFBA..... 139
Gráfico 15- Motivo de reprovação no IFBA 140
Tabela 33-Respostas das/dos estudantes sobre questões raciais 144
Tabela 34 -Existência de discriminação racial no IFBA com recorte racial..... 145
Tabela 35-Respostas indiretas sobre o acesso por cotas das/dos ao IFBA *campus* Salvador.....156

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

2 DESIGUALDADES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 30

2.1 REVISÃO DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E TEORIAS RACIAIS 31

2.2 DESIGUALDADES NO ACESSO DOS GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS AO SISTEMA EDUCACIONAL 37

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS 43

2.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 50

2.4.1 Panorama histórico simplificado do IFBA/ *campus* Salvador 55

2.4.2 Ações afirmativas do IFBA/*campus* Salvador e o PAAE 60

3 AS/OS PROFESSORAS/ES: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUAS PERCEPÇÕES 64

3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS E SOCIOEDUCACIONAIS DAS/DOS PROFESSORAS/ES 66

3.2 PERCEPÇÕES DAS/DOS PROFESSORAS/ES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS 73

4 AS/OS ESTUDANTES: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUAS PERCEPÇÕES 95

4.1PERFIL GERAL DAS/DOS ESTUDANTES INSCRITAS/OS NO PAAE 95

4.2 CARACTERÍTICAS DAS/DOS ESTUDANTES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA, RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕESAFIRMATIVAS 99

4.2.1 Estudantes maiores de 27 anos - breve nota 114

4.2.2 Características socioculturais das/dos estudantes 119

4.2.3 Características socioeducacionais das/dos estudantes 125

4.2.4 Percepções das/dos estudantes sobre relações raciais e ações afirmativas 142

4.2.5 Percepções das estudantes entrevistadas 160

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS 176

APÊNDICE A – Questionário para docentes 187

APÊNDICE B – Questionário para discentes 193

ANEXO A – Formulário de Inscrição para Assistência Estudantil 202

ANEXO B – Memorando nº 4/2018/DOF.SSA 205

1 INTRODUÇÃO

Após inúmeras tentativas de escrita, finalmente decidimos abrir o trabalho, transcrevendo um trecho do texto de Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que diz:

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98).

Assim, é como sentimos o pulsar *dialético* e *contraditório* da educação no batente, dentro da escola, que traz consigo as possibilidades de *reprodução* e de *desmascaramento* para seus sujeitos: estudantes, técnico-administrativos e docentes, diante do contexto histórico-social vivido.

Esta pesquisa possibilita pensar, ler, escutar, escrever, sentir o mundo, com sentimentos múltiplos de amor, raiva, esperança, insegurança etc., porque na labuta do ofício de *ser/estar professora* e de *ser/estar estudante*, nos fortalecemos e reconhecemos como parte daqueles que podem intervir para mudar o mundo, bem como, podemos nos silenciar e contribuir para reproduzir o pensamento dominante. Enfim, em qualquer uma das opções não será uma postura de *neutralidade*, mas uma opção política. Como afirma Paulo Freire, "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (1996, p. 76), ao que acrescentamos, a possibilidade de *aprender*. Sendo esta a opção que fazemos, para nos sustentar política e psicologicamente como professora, estudante e pesquisadora.

Entendemos que a discussão sobre a educação na contemporaneidade se faz com os olhos e os ouvidos atentos aos movimentos sociais e políticos da cidade, do país e do mundo. Não há como falar somente do passado ou vislumbrar o futuro, sem perceber o presente. Vários são os fatores que contribuem para os resultados dos índices sociais e educacionais de hoje. E esse processo dinâmico está em um contínuo fluxo, seja no resultado da conservação das coisas e fatos, seja na transformação desses.

Nesta inquietação, sendo professora de uma instituição de ensino pública, onde jovens de diferentes condições socioeconômicas, raciais, de gênero dentre outras questões, almejam *entrar, permanecer e concluir* seus estudos de nível médio e/ou superior, no entanto, são

sonhos com diferentes barreiras a serem enfrentadas, sendo a partir desta luta cheia de contradições e desequilíbrios, que estudamos e tentamos compreender o espaço onde trabalhamos e seus sujeitos, a conjuntura histórica, política e social para intervir, de modo que se *promova e se provoque* uma *redistribuição* de direitos, intervindo na ordem vigente, para sim, favorecer os excluídos (DEMO, 2000, p.10). Desse modo, reiteramos nossa opção política já declarada acima, enquanto professora.

Após várias reflexões e discussões, chegamos à seguinte **pergunta de partida**: Quais as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias na permanência dos estudantes bolsistas e/ou cotistas - pretos, pardos ou indígenas dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ *campus* Salvador?

A pesquisa acadêmica na área educacional pode ser realizada entrelaçando-se história, sociologia, política, legislação e outros conhecimentos, para que se consiga compreender suas transformações de forma contextualizada. Assim, partimos da questão, transcrita acima, e dentro de nossas possibilidades, buscamos respostas para esta jornada, por vezes vibrante, por vezes frustrante.

O presente estudo tem como **objetivo geral** conhecer as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias de permanência das/dos estudantes *bolsistas* e/ou *cotistas*, das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ *campus* Salvador.

Os **objetivos específicos** são:

a) Apresentar um Estado da Arte sobre desigualdades raciais e políticas afirmativas na educação brasileira;

b) Investigar o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) da Política de Assistência Estudantil (PAE)/IFBA;

c) Traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das/dos professoras/professores que responderam ao questionário e analisar suas percepções a respeito das políticas afirmativas educacionais; do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e da permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas no IFBA/ *campus* Salvador;

d) Traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das/dos estudantes que responderam ao questionário e das estudantes entrevistadas e analisar suas percepções sobre o PAAE e sua permanência no IFBA/ *campus* Salvador.

Compreendemos que a relevância deste estudo está na convergência entre de ações afirmativas de reserva de vagas e a política de permanência estudantil para a efetivação do direito social à *educação pública, gratuita e de qualidade*, da população negra brasileira. Bem como, no desvelamento das estratégias pessoais e coletivas das/dos estudantes entrevistadas/os de permanecerem no curso de Nível Médio ou Superior na instituição, possibilitando assim, acreditamos, a democratização do ensino e a emancipação desses sujeitos. Além disso, os resultados da pesquisa poderão fortalecer a política estudantil com recorte étnico-racial não somente do IFBA, mas também de outros Institutos Federais (IFs).

O IFBA, criado através da Lei Federal nº 11.892/2008, é o resultado das transformações ocorridas, entre 1909 a 2008, da *Escola de Aprendizes Artífices da Bahia* (1909-1937) - também conhecida como a Escola do Mingau (LESSA, 2002, p. 16); do *Liceu Industrial de Salvador* (1937-1942); da *Escola Técnica de Salvador* (1942-1965); da *Escola Técnica Federal da Bahia* (ETFBA/1965-1993); do *Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia* (CEFET-BA/1993-2008). Logo, se trata de uma instituição centenária que tem tido sua estrutura e objetivos alterados ao longo de sua história. É importante enfatizar, que o objetivo primordial na concepção do papel das Escolas de Aprendizes Artífices era "o de garantir atendimento, prioritariamente, aos menores desvalidos, objetivando a diminuição da *vagabundagem e da criminalidade*" (LESSA, 2002, p.10). Concepção que pode ser constatada no texto do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que as institui:

> Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação[1] (BRASIL, 1909).

[1] Texto transcrito tal como na redação original do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Quase 100 anos depois, após várias mudanças na instituição, a legislação apresenta uma concepção um tanto diferente daquela época, podendo ser constatada no texto da Lei n. 11.892/2008, a qual afirma, como sendo uma de suas finalidades e características do IFBA:

> Art. 6º, I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional** (grifo nosso) nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**[2] (grifo nosso) (BRASIL, 2008).

Silva (2016) assinala em sua tese *Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas de ações afirmativas*, que embora as escolas de educação profissional terem sido pensadas para:

> [...] atender a classe trabalhadora em seus extratos menos favorecidos, observa-se o ingresso dos jovens das camadas médias da população, de modo que os estudos realizados e os discursos dos próprios alunos indicam a existência de um "caldeirão cultural" seja pela diversidade social, seja pelo encontro de pessoas com diferentes ideologias políticas e posições culturais, religiosas e artísticas. Sua diversidade se dá ainda pela composição geográfica dos seus sujeitos, com a presença de estudantes oriundos de todos os bairros de Salvador e de várias cidades do interior da Bahia. (p. 18)

Logo, a partir da perspectiva da autora, o IFBA/ *campus* Salvador tem atualmente uma composição muito diversificada de estudantes, em termos de origem social e escolar, da composição étnica, da formação religiosa etc., o que revela a possibilidade de uma multiplicidade de questões que podem também ser encontradas na instituição, para além de uma população carente economicamente do início do século XX, como previa o Decreto n 7.566/1909.

A oferta de cursos superiores e de pós-graduação nas antigas Escolas Técnicas Federais, historicamente, reconhecidas pela sua atuação na formação profissional de Nível Médio, ocorreu após o segundo processo de *cefetização*[3], quando passaram a incluir, em seus

[2]BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

[3] Campello estuda o processo de *"cefetização"*, ocorrido em 1970 - no governo de Ernesto Geisel, em plena ditadura militar, e de 1990 - no Governo de Fernando Henrique Cardoso, analisando esses dois momentos diferentes da transformação das escolas técnicas federais em 'instituições especializadas em educação profissional', comparando as características distintas da "ação educativa desenvolvida pelos "CEFET históricos" e os "novos CEFET", bem como, "a disputa de projetos para a formação profissional e tecnológica", onde os primeiros tinham como principal atribuição a "formação de técnicos, de nível médio, para a atuação na área

objetivos, a educação superior tecnológica, bem como, a formação de professores. Foi nesse momento que houve a fusão da Escola Técnica Federal da Bahia e o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), e que resultou em mudança no perfil das/dos estudantes, conforme as modificações na educação profissional e as transformações socioeconômicas do Brasil.

Esse processo de mudanças tem proporcionado a realização de estudos, com a finalidade de analisar a partir de diferentes perspectivas como tem se dado o acesso dos estudantes oriundos de grupos menos favorecidos social e economicamente, e ainda a forma que estas instituições têm promovido políticas de permanência estudantil, em consonância com as políticas públicas de ação afirmativa com recorte racial, previstas pelo Governo Federal. Assim, na revisão literária, encontramos vários trabalhos desenvolvidos em Institutos Federais, relevantes para nossa pesquisa, dentre eles, destacamos: A dissertação de Andrea Pinto Graça Parente, cujo tema é: *"Da legislação à prática: uma análise do programa auxílio permanência, da Política de Assistência Estudantil do IFB, para os estudantes em vulnerabilidade"*, defendida na Universidade de Brasília, em 2013. A tese de Doutorado em Educação, de Naiaranize Pinheiro Silva, sobre *"Juventude e escola: a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas afirmativas"*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2016. A dissertação de Heide de Jesus Damasceno, cujo título é *"Serviço Social na Educação: a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA"*, defendida na Universidade Federal de Sergipe, em 2013. A dissertação de Mônica Campos dos Anjos, de título: *PAAE como política pública de juventude: uma avaliação a partir dos estudantes do IFBA- Santo Amaro*, dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em Cachoeira-BA, no ano de 2014. O artigo de Jonis Manhães Sales e Felippe, de título: *Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso*. São alguns exemplos das pesquisas que abordam a assistência estudantil nos Institutos Federais e que foram referenciadas em várias partes desta dissertação. Vale ressaltar que a bibliografia

industrial, e os segundos, "no ensino superior, no desenvolvimento de pesquisa e na oferta de curso de pós-graduação" (CAMPELLO, 2007, p. 7).

sobre os Institutos Federais tem ficado mais rica a cada ano. O que indica um aumento do interesse científico sobre estas instituições espalhadas por todo Brasil.

Concomitantemente, a sociedade civil, através dos movimentos sociais e da realização de conferências nacionais e internacionais também têm debatido o problema da desigualdade racial, o que culminou, entre outras medidas, na adoção de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e de grupos étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas). O que nos faz citar Silva (2014) quando reflete sobre os diferentes objetivos da política assistencialista da Primeira República com a atual política de ações afirmativas, concluindo que aquela não possuía como objetivo a emancipação das classes subalternas, mas sim, "uma acomodação e controle dos meninos que perambulavam pelas ruas da cidade" (IBIDEM, p. 51).

Nestas últimas décadas, têm-se assistido ao desvelamento da falsa "democracia racial" brasileira, onde é gritante a situação desvantajosa de ser negro e/ou indígena neste país. Essa realidade tem sido exposta através dos dados econômicos e sociais das pesquisas sobre o Brasil, e ainda, no avanço da legislação nacional, que tem inovado com vários instrumentos legais que abordam as temáticas étnico-raciais nos distintos espaços sociais. Contudo, a cor da pele ainda separa. Carlos Hasenbalg (2005) questiona o sucesso das "armas ideológicas" do "branqueamento e democracia racial" (p, 246), cujos princípios, desta segunda, seriam a "ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil" (IBIDEM, p. 251), mas que não consegue responder à seguinte pergunta que nos induz à reflexão do problema: "[...] como explicar os fatos de que nove décadas após a abolição, os negros ainda estejam super-representados na base da hierarquia social e de que os não-brancos de classe média sofram formas severas de discriminação" (IBIDEM, p.252). Atualizando a contagem desse tempo, hoje são 13 décadas pós-regime escravocrata no Brasil, e ainda há necessidade de leis que reprimam a discriminação racial.

Nessa perspectiva, a escola é um local de reforço do "capital cultural", de acordo com o conceito de Pierre Bourdieu, que consiste em um princípio diferenciador quase tão preponderante como o do capital econômico. Segundo Queiroz (2004), dentro do sistema de ensino ocorre a eliminação de estudantes, atingindo principalmente "estudantes nos quais se associam várias categorias de exclusão", como a "classe, a raça e o gênero", e a "exclusão se exacerba à proporção que se elevam os graus de escolaridade, ampliando-se, deste modo, a desigualdade entre os segmentos sociais" (IBIDEM, p.10) e, ainda, oriundas/os de escolas

públicas. Portanto, o ensino superior seria um lugar "privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais" (IBIDEM, p.10), pois é neste momento do percurso escolar que se evidencia mais pesadamente a seleção ocorrida em todo o processo escolar anterior (IBIDEM, p.10).

Nesta pesquisa, optamos trabalhar não só com o curso Superior, mas também com o Nível Médio, uma vez que existe a peculiaridade da seleção para acesso ao IFBA, onde o índice de concorrência por uma vaga é um dado relevante para ser desconsiderado, conforme demonstramos abaixo na **Tabela 1 - Mapa da maior e menor concorrência no IFBA em Salvador em 2015**, em todos os níveis e formas de ensino: Médio Integrado, Médio Subsequente e Superior.

Tabela 1 - Mapa da maior e menor concorrência no IFBA/campus Salvador no ano de 2015

NÍVEL/FORMA	**CURSO**	**CONCORRÊNCIA** (candidatos por vaga)
Médio Integrado	Técnico em Geologia	32,9
Médio Integrado	Técnico em Refrigeração e Climatização	6,8
Médio Subsequente	Técnico em Automação Industrial	23,5
Médio Subsequente	Técnico em Hospedagem	4,3
Superior	Tecnologia em Radiologia	102,3
Superior	Licenciatura em Física	6,1

Fonte: Dados do IFBA[4], elaborada pela pesquisadora

A menor concorrência entre os cursos da *forma Integrada* foi para o curso Técnico em Refrigeração e Climatização, que registrou 6,8 candidatos por vaga e o de maior concorrência foi o curso Técnico em Geologia com quase 32,9 candidatos por vaga. Os cursos da forma subsequente apresentam também grande concorrência, em que a menor foi para o curso Técnico em Hospedagem, com 4,3 candidatos para uma vaga e o mais concorrido foi o Técnico em Automação Industrial com 23,5 por vaga. E os dados para o curso superior de menor concorrência em 2015 foi o de Licenciatura em Física, com 6,1 candidatos por vaga. Já o curso de Tecnologia em Radiologia, estava com 102,3 candidatos por vaga, um número muito expressivo de concorrência. Assim, conforme a **Tabela 1**, podemos constatar que há

[4]Disponível em: < http://portal.ifba.edu.br/prosel-2016/folder-2/provas-e-gabaritos-2015/concorrencias-processo-seletivo-ifba-2015-1.pdf >. Acesso em:15 jan. 2018.

um grande interesse da população estudantil em acessar o IFBA/*campus* Salvador, tanto no Nível Médio, como no Superior.

Observando a **Tabela 1**, percebe-se a alta concorrência por uma vaga, portanto podemos ter uma ideia de quantos candidatos são excluídos e os que conseguem entrar são provavelmente um grupo que passou por uma *superseleção*, de acordo a terminologia de Bourdieu (2015). Assim, fazer uma investigação, sobre o caminho que as/os estudantes cotistas têm percorrido após a matrícula na instituição, possibilita conhecer o alcance das estratégias institucionais e pessoais dessas/desses estudantes na luta pela permanência até a conclusão do curso, arduamente conquistado pela alta seleção.

O discurso de Boaventura de Souza Santos nos leva a pensar sobre a maneira que se deve compreender a isonomia de direitos que se busca com as políticas de inclusão, para evitar que se acredite em um "paradigma falso de isonomia" (SANTOS, 2013, p. 79). Ainda segundo este autor, "a grande transformação na luta pelos direitos humanos" (p.79) que aceita o questionamento da igualdade, quando a diferença inferioriza, ao tempo que é necessário ter o direito a ser diferente, para sair da uniformidade, da padronização. Com isso, a discussão da política de cotas nas universidades e institutos federais precisa partir dessa premissa, e assegurar não somente o acesso, mas também a dignidade no percurso do curso, para não haver a ideia equivocada que todas e todos têm os mesmos direitos, sem levar em conta as condições de acesso e de garantia a esses direitos.

Nesta pesquisa, compreendemos a permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas do início até a conclusão do curso, como a possibilidade da realização de um ciclo político emancipador, para além do aspecto formal educativo, de serem diplomados no Ensino Médio ou no Superior, abrangendo também a perspectiva de compreensão crítica do mundo e de ampliação do seu espaço social de convivência. Contudo ressaltamos que não realizamos um acompanhamento de um grupo de estudantes cotistas e/ou bolsistas desde o ingresso até a conclusão, tão somente fizemos uma escuta de suas percepções quanto à permanência. Na amostra há estudantes do início, meio e final de curso.

Assim, trabalhamos "permanência como política de ação afirmativa", conforme Dyane Santos (2009) em sua tese: "Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa", em que a autora afirma entender permanência como possibilidade do estudante iniciar e concluir seus estudos até o final do

curso, “preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do meio social [...]” (SANTOS, 2009, p.77) e, ainda, que a assistência estudantil não deve ser compreendida como assistencialismo, e sim, como uma política de Estado, “no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros” (IBIDEM, p.77). Logo, partimos desta perspectiva para realizar nossa investigação.

A assistência estudantil, nesta pesquisa, é entendida como uma política de ação afirmativa no campo educacional, uma vez que possibilita, no mínimo, a permanência material das/dos estudantes. Pedro Demo (2002), ao analisar a assistência enquanto política social, afirma que a mesma, por si só, não se trata de política emancipatória, contudo possibilita a sobrevivência, restringindo-se a auxílios materiais, e em muitos casos, transferência de renda (ANJOS, 2014, p. 65). Logo, para se alcançar a emancipação dos sujeitos, outras políticas sociais são imprescindíveis, principalmente que favoreçam a autonomia dessas pessoas, como a educação.

Assim, ao propormos um estudo sobre o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), foi feito um registro da contribuição deste programa na permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas das vagas por critério socioeconômicos e étnico-raciais do IFBA/ *campus* Salvador, bem como buscamos realizar uma escuta dos sujeitos deste processo educacional – estudantes.

Existem vários percursos possíveis na realização da pesquisa social, uma vez que os diversos autores não impõem um único caminho, um único roteiro, e isso se justifica pelos seus diversos processos e procedimentos. Contudo, Gil (2009) apresenta alguns passos, como consenso para muitos autores: “planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório. Cada uma dessas etapas pode ser subdividida em outras mais específicas, dando origem aos mais diversos esquemas” (p. 31). Dentro desses diversos esquemas, muitas vezes nos sentimos perdidas e com muitas dificuldades, mas somente ao realizar a pesquisa, as opções mais significantes vão se tornando mais evidentes.

Nessa infinidade de possibilidades da pesquisa social, iniciamos com uma pesquisa exploratória do problema, que por mais que lêssemos, relêssemos, fichássemos criticamente, sempre parecia insuficiente para iniciarmos a escrita, uma vez que o problema vai ganhando contornos próprios, até finalmente chegarmos ao ponto mais adequado para a pesquisa.

Na proposição de uma investigação social, o questionamento sobre a implicação do pesquisador com o objeto da pesquisa, em termos da relação de valor entre eles e qual o caminho a ser percorrido, é assunto relevante e comum nas produções acadêmicas.

As Ciências Sociais, a partir de Marx Weber, reivindicaram uma metodologia própria, diferenciando-se da corrente do positivismo clássico, e passaram a reconhecer que os valores do pesquisador influenciam na seleção do objeto da pesquisa, apesar de Weber refutar qualquer valoração nas respostas encontradas. Contudo, na perspectiva de Michael Lowy (1978), "[...] a atividade científica não é uma esfera dissociada do restante da atividade social, afinal os problemas vividos pelo cientista nas várias determinações de sua existência influenciam na maneira como ele analisa e compreende o seu objeto" (SANTOS, 2009, p. 103).

Logo a *neutralidade axiológica* não está entre os requisitos da pesquisa social para Lowy (1978), apesar de ele reconhecer a necessidade de um *modelo de objetividade na análise social* que faça a constatação de que todo conhecimento sobre o social advém de uma perspectiva feita em um momento histórico (SANTOS, 2009, p. 104). Sendo esta a perspectiva que adotamos nesta investigação.

Ainda, nesse sentido, buscamos inspiração etnográfica. Não afirmamos que seja um trabalho etnográfico, uma vez que este exigiria uma descrição muito criteriosa do campo, e embora não a realizando, vislumbramos os atores sociais na perspectiva etnográfica de Macedo (2010): "Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram" (p.10). Ou seja, os sujeitos têm vida própria, inclusive no campo desta pesquisa. E não será esta pesquisadora que tentará moldá-los em uma teoria, porque eles são elementos "estruturantes" neste trabalho, quando tentamos captar suas percepções sobre a permanência no IFBA/ *campus* Salvador.

Sou docente efetiva do IFBA/ c*ampus* Salvador, logo convivo com as/os estudantes cotistas e bolsistas no meu trabalho diário. Leciono a disciplina de *Inglês Instrumental*, para os cursos do Integrado, do Subsequente e do Superior, nos turnos vespertino e noturno. E desde 2013, também, leciono a disciplina de *Bases Legais Nacionais e Internacionais para Promoção da Igualdade Étnico-racial*, no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Estudos Étnicos e Raciais: Identidades e Representação (CPGEER), no *campus* Salvador. Assim, é

deste lugar de professora e aprendiz que propusemos o projeto e realizamos a presente pesquisa acadêmica. Desde o início, sabíamos que não seria um processo fácil, por questão de disponibilidade de tempo e da experiência no fazer pesquisa. Portanto não busquei uma *neutralidade axiológica*, muito pelo contrário; mas vigiei para não perder a *objetividade* na análise dos dados qualitativos e quantitativos, exatamente pela minha implicação com o campo.

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, com estudos quantitativos, pois as duas abordagens nos possibilita uma visão mais ampla e rica do fenômeno pesquisado. Quantificamos dados relativos às/aos estudantes de modo geral e às/aos respondentes do questionário, para termos um perfil desta população – sujeitos da pesquisa.

Os dados singulares desta pesquisa foram obtidos através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo, que foram tratados através da análise de conteúdo, pois assim, possibilitamos diálogos com os atores sociais partícipes da amostra, para ouvirmos diferentes vozes e compreendermos o processo de permanência das/dos estudantes no IFBA/ *campus* Salvador.

Por ser um estudo qualitativo, optamos realizar uma *amostragem não probabilística* (GIL, 2009, p. 91) e do *tipo por acessibilidade* (GIL, 2009, p. 94), pois esta amostragem prescinde de uma fundamentação matemática ou estatística, depende "única e exclusivamente dos critérios do pesquisador" (GIL, 2009, p. 91), e ainda sem um rigor estatístico, uma vez que a seleção dos elementos se deu pela possibilidade de acesso, principalmente, aos cotistas e/ou bolsistas e a quantidade dos sujeitos entrevistados e a qualidade das respostas nos deu uma amostra do universo de cotistas e bolsistas do IFBA/ *campus* Salvador. Assim como, de servidoras/es técnico-administrativas/os que trabalham com o PAAE e as/os docentes da instituição.

Realizamos entrevistas semiabertas com duas servidoras técnico-administrativas da Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante (DEPAE), uma assistente social e uma pedagoga para compreendermos a execução do PAAE no *campus* Salvador, em relação à seleção e ao acompanhamento das/dos estudantes bolsistas deste programa, pois muitos procedimentos não estão descritos em documentos, apesar de serem seguidas as orientações legais e institucionais. Assim, as informações obtidas nas várias entrevistas estão distribuídas ao longo da dissertação, porque além de fins exploratórios; em alguns pontos das falas,

percebemos - quando fomos tratar o material - um conteúdo denso e muitas vezes tenso, que dialoga e/ou conflita com outras falas.

Aplicamos um questionário semiaberto *online* pelo *Google Docs* para 9 docentes de diferentes Departamentos Acadêmicos[5], com perguntas abertas e fechadas. Em que marcávamos data, horário e local com a/o docente e levámos nosso notebook, quando já estávamos com a/o professora/professor, enviámos o questionário para o e-mail dela/dele naquele exato momento. Os aspectos positivos eram que podíamos esclarecer alguma dúvida, caso surgisse; o questionário era respondido por quem a priori "escolhemos", e por ser no *Google Docs*, ao final do preenchimento, o material estava todo compilado e tabulado, quando perguntas fechadas.

Demonstramos inicialmente os dados dos estudantes inscritos do período acadêmico de 2014 e 2017.1, fornecidos pelo DEPAE/ *campus* Salvador, e ainda, a partir deste material, pudemos enviar um questionário com perguntas abertas e fechadas, através do *Google Docs*, para uma lista de estudantes inscritos, mas não necessariamente selecionados no PAAE, mas com matrículas ativas e frequentando as aulas, pelo menos até aquele momento.

Enviamos 748 *e-mails* e tivemos o retorno de 34 respostas, contudo um/a estudante inicialmente não quis participar, depois respondeu 2 vezes o questionário, e por isso apesar de obtermos 34 respostas, validamos 32, pois tivemos que recusar 2 respostas da/do mesma/o estudante. O questionário ficou aberto no período 22.10 a 04.11.2017, e fechamos após quatro dias sem nenhuma nova resposta. Registramos que, apesar da baixa adesão, fizemos uma campanha com cartazes na instituição, e principalmente, conseguimos participantes de todas as formas de ensino: Médio Integrado, Médio Subsequente e Superior. Das respostas das/dos estudantes, pudemos obter várias informações sobre as/os mesmas/mesmos, como idade; gênero; onde e com quem residem; escolaridade da mãe e do pai; tipo de bolsa/auxílio que recebem; se realizam alguma atividade econômica etc. Informações que possibilitaram traçar um perfil socioeconômico e cultural das/dos estudantes que responderam ao questionário.

O questionário aplicado às/aos estudantes, também, nos permitiu convidá-las/los para participar da segunda etapa da pesquisa de campo, que seria a realização de um único grupo focal em 27 janeiro de 2018, um sábado à tarde, na sala B105 do IFBA/*campus* Salvador,

[5] Há maiores detalhes sobre estas/estes professoras/professores no Capítulo 3 desta dissertação.

entretanto compareceram somente duas, previamente convidadas, e mais uma que convidamos naquele momento, totalizando três estudantes, por isso resolvemos realizar uma *entrevista em grupo*, que nos trouxe muitas informações importantes e mais densas sobre o processo de permanência no IFBA/ *campus* Salvador, enquanto estudantes cotistas e/ou bolsistas do PAAE. Dados apresentados e analisados no Capítulo 4.

Também foi empregada a metodologia de pesquisa na linha bibliográfico-documental, com a análise da legislação brasileira, normas do MEC sobre políticas afirmativas que promovam a igualdade étnico-racial, política de assistência estudantil; documentos produzidos pelo IFBA: normativas, atas, portaria e editais sobre a adoção e a implementação das cotas socioeconômicas e étnico-raciais, e sobre a assistência estudantil; o modelo do questionário socioeconômico da seleção para bolsa e/ou auxílio do PAAE, e ainda, alguns relatórios institucionais produzidos pela Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE) do *campus* Salvador e da Diretoria de Seleção (DESEL) da Reitoria do IFBA.

Informamos que as considerações sobre estes documentos estão distribuídas ao longo de toda dissertação. E ainda, registramos a dificuldade de obtenção de dados sobre o IFBA, uma vez que a instituição não possui uma base organizada de dados, seja informatizada ou disponibilizada materialmente para pesquisa administrativa ou externa. Dificuldade como a nossa, também foi registrada por Jocélio Teles dos Santos (2013), em *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*, quando solicitou informações em várias instituições de ensino, em que afirma: "Processos de solicitação levando meses para serem respondidos, engavetados ou mesmo negados. [...]. E é provável que se tratasse do exercício de poder tão comum nas instituições burocráticas estatais" (SANTOS, 2013, p.11).

Percebemos que a escolha metodológica foi sendo amadurecida ao longo do processo de investigação. Tínhamos muitas ideias e pouca experiência de pesquisa. Inicialmente, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições da PAAE para a permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas do IFBA/*campus* Salvador, mas no decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de buscar também conhecer as estratégias de permanência dos próprios estudantes. Desse modo, propomos conhecer as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias na *permanência* das/dos estudantes *bolsistas* e/ou *cotistas*, das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ *campus* Salvador.

A alteração desse objetivo se deu a partir do encontro com o campo, quando obtivemos as respostas das/dos estudantes sobre suas vivências. E nesse momento, tornou-se imprescindível registrar que não pretendíamos encontrar estratégias genéricas ou universais de permanência das/dos estudantes, assim diferentemente das pesquisas positivistas, buscamos compreender a realidade e as estratégias singulares dos sujeitos desta pesquisa.

Apesar de ter concluído esta dissertação, ainda consideramos esta pesquisa como sendo exploratória, cuja finalidade principal é "[…] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (GIL, 2009, p.27). Esclarecemos que é exploratória, não por falta de estudos sobre a questão, mas pela quantidade de dados que obtivemos no campo, e assim, nos parece que ainda há muito o que ser estudado.

Esta dissertação está organizada em quatro partes, que chamaremos de capítulos. Apresentamos, a seguir, a ordem e o conteúdo de cada um.

A **Introdução** apresenta uma visão geral da pesquisa com os objetivos, a relevância deste estudo, o contexto atual e a estrutura do IFBA/ *campus* Salvador, a abordagem metodológica e um resumo dos capítulos.

O segundo capítulo: **Desigualdades raciais e políticas afirmativas na educação** apresenta o *campus* Salvador; traz um Estado da Arte sobre os conceitos de *raça*, racismo e algumas teorias raciais; estuda as desigualdades no acesso dos grupos étnico-raciais ao sistema educacional e faz uma revisão sobre alguns importantes documentos da ONU que tratam de políticas afirmativas na educação e suas contribuições para o Brasil. Faz uma breve discussão sobre o contexto e implementação das cotas e ou reserva de vagas no Brasil e no IFBA, por fim trata do Programa de Apoio e Assistência Estudantil no IFBA/*campus* Salvador.

O terceiro capítulo: **As/os professoras/es: suas características e suas percepções**, traz a análise dos dados empíricos, a partir do questionário aplicado às/aos professoras/professores, traçando um perfil sociocultural e socioeducacionais das/dos mesmas/mesmos e suas percepções sobre o processo de permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas do *campus*.

O quarto capítulo: **As/os estudantes: suas características e suas percepções**, apresenta os dados empíricos, levantados pela DEPAE/CAE e do questionário aplicado as/os

estudantes; apresenta um perfil geral das/dos inscritas/os no PAAE, especificamente com os dados do período acadêmico de 2014; analisa as respostas do questionário *online* aplicados às/aos estudantes bolsistas e/ou cotistas, traçando um perfil sociocultural e socioeducacionais das/dos mesmas/mesmos e suas percepções sobre as categorias temáticas da pesquisa; no final, analisa as falas das três estudantes entrevistadas sobre sua permanência no *campus.*

Diante do que apresentamos anteriormente, as **Considerações Finais** apresentam o que encontramos de mais relevante no campo, a partir das reflexões inspiradas em várias/os autoras/es e, principalmente, nas falas das/dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, destacamos que o PAAE é um programa que promove a permanência material para as/os estudantes selecionadas/os, dentro de um orçamento cada vez mais reduzido, através de oferta de bolsas e /ou auxílios. Contudo, também são necessárias várias outras ações, principalmente, que reflitam nas condições simbólicas de permanência dessas/es estudantes, que em sua maioria são negras/os e vindas/os de escolas públicas.

2 DESIGUALDADES RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo tratamos das desigualdades raciais no Brasil, iniciando pela revisão dos conceitos de *raça* e de racismo, de como as teorias raciais influenciaram o imaginário brasileiro, e de como tudo isso serviu de *cimento* para as desigualdades que perduram até hoje na sociedade brasileira e que confrontam diretamente com o mito da democracia racial. Discutimos as desigualdades de oportunidades de acesso dos grupos étnico-raciais, compostos por indígenas e negros, ao sistema educacional brasileiro que alimentam o ciclo das desigualdades socioeconômicas, e não o contrário. Fizemos um breve estudo sobre quatro documentos da ONU: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965) e a Declaração de Durban (2001**)** que todos tratam do enfrentamento ao racismo, à discriminação racial e às violências correlatas através de políticas afirmativas, com o compromisso entre Estados membros de prestar contas entre si das responsabilidades assumidas (*international accountability*), perante as Nações Unidas. Depois discutimos brevemente o contexto e a implementação das políticas de ações afirmativas de acesso às universidades e institutos federais e o Programa de Apoio e Assistência ao Estudante (PAAE) do IFBA/ *campus* Salvador.

A História do Brasil é marcada pelo "desfavorecimento" da população indígena, autóctone, quase que dizimada pelos colonizadores europeus, e da população africana, trazida escravizada de várias localidades daquele continente. Vimos, então, que esse processo histórico aliado às teorias racistas, disseminadas com um forte apelo cientificista, gerou a existência de uma população marginalizada, desde aspectos físicos até culturais (GUIMARÃES, 1999; SOUZA, 2016).

Ao longo do capítulo, buscamos refletir sobre a "balança" de direitos individuais e sociais, sopesados com uma bibliografia, para averiguar o problema social da desigualdade entre a população de tez mais clara, bem representada no topo da pirâmide desses direitos, e a

população negra e indígena[6] representadas na base dessa mesma pirâmide (HASENBALG, 2005).

2.1 REVISÃO DOS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E TEORIAS RACIAIS

O conceito de *raça* ainda hoje é aplicado nas relações sociais, apesar da inexistência de diferença genética, enquanto variedade da espécie humana, no entanto os cientistas sociais tomam o termo como "uma construção social e histórica" (SOUZA, 2016, p. 20). Alguns autores fazem a observação de que *raça* é uma construção no campo ideológico e não somente uma construção social (ESSED 2002; MARTINS, 2005, p. 183), uma vez que "a ideia de 'raça' nunca existiu fora de uma estrutura de interesse de grupo" (MARTINS, 2005, p. 183). O que nos remete a Guimarães (1999), quando reafirma a relevância do uso do termo *raça*, enquanto "categoria política" e "analítica" que denuncia as discriminações e desigualdades na sociedade brasileira (GUIMARÃES, 1999, p.50). Portanto, nossa compreensão do termo *raça*, aplicado na atualidade, é: uma construção social, histórica e ideologicamente sustentada.

O termo *raça* começou a ser empregado para se referir à humanidade com os naturalistas[7], que nos séculos XVIII e XIX, realizavam estudo da natureza, através de viagens aos mais longínquos lugares. Os naturalistas tiveram a ideia de classificar os seres humanos em raças, como faziam com os vegetais e com outros animais. Suas teorias visavam explicar as diferenças humanas, e depois passaram a hierarquizar as "raças humanas", conforme o "nível de civilização ocidental". A partir da ideia de hierarquização racial, criaram associações entre evolução racial e social de modo que o "progresso" de uma sociedade

[6] Acrescentamos, à fala de Hasenbalg, a população indígena.

[7] De acordo com Miriam L. Nogueira Leite (1995): Nos séculos XVIII e XIX, existiam os naturalistas viajantes que estudavam a história natural, observando e "compreendendo os astros, o ar, os animais, os vegetais e minerais da superfície e da profundidade da terra". No período colonial, eram todos súditos da Coroa portuguesa e tinham a incumbência de descobrir "as riquezas e utilidade dos recursos naturais". Contudo, no século XIX, após 1808, os naturalistas viajantes que chegaram ao Brasil, eram de diferentes localidades da Europa e tinham os objetivos de "revelar, colecionar e classificar os reinos naturais da América", bem como, "observar e classificar os homens e suas línguas", que eram vistos como espécies da natureza. Esses viajantes eram financiados pela nobreza ou por sociedades científicas.

estava de acordo com a "qualidade" de sua *raça* (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2008; SOUZA, 2016).

O padrão civilizatório da humanidade era representado pelo europeu, tanto no aspecto físico, como no cultural (SKIDMORE, 2012; SOUZA, 2016). Os outros povos que não se enquadravam neste padrão foram no início do século XVIII considerados inocentes e modelo contra a civilização europeia, e posteriormente, na segunda metade do século XX, como seres inferiores e degenerados (SCHWARCZ, 1993 p. 61). O Brasil bebeu desta fonte. Assim, vários estudos da época de 1870 a 1930 se valeram do conceito de *raça*, oriundo das ciências biológicas. De acordo com Lílian Moritz Schwarcz (1993), trata-se de um argumento politicamente e historicamente construído com a finalidade de hierarquizar os grupos humanos.

A Europa e os Estados Unidos só fizeram crítica à compreensão do conceito de *raças* humanas com respaldo da biologia, quando os nazistas se utilizam da mesma teoria para exterminar os judeus, sendo a partir deste momento que se cria o conceito de racismo, como sendo um crime contra a humanidade, em meados do século XX, mais especificamente nos anos de 1930 (MARTINS, 2005, p. 182).

Assim, nesta dissertação, o conceito de racismo relaciona-se à hierarquização de grupos humanos, através de uma crença ou ideologia de que há diferenças essenciais entre os seres humanos, em virtude de sua origem genética, definindo suas características físicas e morais, bem como intelectuais (WIEVIORKA, 2007; SOUZA, 2016, p.20).

O conceito descrito reforça que o racismo está respaldado na crença da hierarquia natural entre os seres humanos, tendo como critério o pressuposto ideológico de *raça*, já completamente descreditado pela ciência no final do século XX, mas que ainda deixa seu rastro nas culturas contemporâneas. Tanto que no Direito Internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem dentre seus instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, pelo menos três documentos que tratam desta questão, direta ou indiretamente: a Convenção Internacional para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio[8] (04.09.1951), a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (27.03.1968) e a Declaração de Durban (08.09.2001).

[8] Ver *caput* do Artigo II da Convenção Internacional para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio.

Na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, encontramos o seguinte trecho que registra a superação do falso entendimento, respaldado anteriormente pela ciência, sobre a superioridade racial entre os Estados membros que ratificaram este documento:

> Convencidos de que a doutrina da superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e que não existe justificação para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum (ONU, 1965, p. 379).

Refletindo sobre os conceitos de *raça* e racismo, Souza (2016) afirma: "Os conceitos de *raça* e de racismo estão profundamente arraigados na história da modernidade ocidental uma vez que foram instrumentalizados para justificar o colonialismo europeu" (SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 8; SOUZA, 2016, p. 21), principalmente, sobre a África e a América. Assim, o emprego do termo *raça* como opção de hierarquizar os povos, em uma tentativa bem sucedida de enaltecer seu próprio grupo humano com características físicas e culturais próximas ou comuns, e consequentemente, em via oposta, serviu para desqualificar e/ou desumanizar outros povos, tendo ainda forte peso social sobre diversos povos/ populações não apenas no Brasil, mas em todo mundo.

Após a abolição da escravidão em 1888, o governo brasileiro investiu na imigração de europeus brancos, influenciado pela perspectiva da eugenia para possibilitar o branqueamento da população. Segundo Sabóia e Freitas (2013):

> A ideia de eugenia se fez presente nos debates políticos e acadêmicos no país entre o final do século XIX e começo do século XX, e teve grande repercussão na negação e na legitimação da exclusão social de uma parcela da população brasileira, gerando consequências que repercutem até os dias de hoje (p. 8-9).

Muitos pensadores brasileiros apoiaram a ideia do branqueamento e respaldaram as políticas de imigração do Governo brasileiro, no início do século XX (SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 10). Em contraposição a esta perspectiva, surge especialmente com Gilberto Freyre, a valorização da mestiçagem, transformando a aversão da mestiçagem, na "mística democracia racial" (SCHWARCZ, 1996, p.176).

O termo democracia racial não foi inventado por Freyre, mas foi dele a ideia, pensamento dominante dos anos 30 até início de 1990. Freyre afirmou que não havia racismo no Brasil, porque, diferentemente do restante das outras sociedades ocidentais, aqui houve a

fusão pacífica dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas (TELLES, 2003, p. 50; SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 13), ou seja, ele descreveu que existia uma convivência harmônica desses povos, logo seria a miscigenação que impedia a existência do racismo na sociedade brasileira, e esse seria um traço particular da identidade brasileira. Nascendo assim, com Freyre, a perspectiva da miscigenação como uma estratégia de uma cultura não racista, em que a inexistência de uma "raça pura" evitaria manifestações de racismo (GUIMARÃES, 1999, p.17; SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 10-11). Contudo, essa teoria de Freyre ofuscava o problema racial do Brasil (GUIMARÃES, 2002; SOUZA 2016, p. 22).

No Brasil, na década de 1940, foi lançado o livro Brancos e pretos na Bahia, escrito por Donald Pierson[9]. O autor concluiu que a sociedade brasileira é "multirracial de classes" e que havia uma boa convivência com os descendentes de escravos africanos, com isso, o preconceito prevalecente não era o de *raça*, e sim o de classe, assim, Pierson reforçou a ideia da democracia racial de Freyre, colocando a questão da classe como a preponderante nos problemas de desigualdades no país (GUIMARÃES, 2002; TELLES, 2003, p.52; SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 12; LIMA; PRATES, 2015, p. 164).

Ainda nos anos de 1950, houve a retomada do termo "raça e classe" nos estudos denominados Projeto UNESCO (1953-1956), em que este órgão internacional financiou pesquisa em quatro cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo), com o objetivo de investigar as relações raciais no Brasil, acreditando que existia uma harmonia racial ímpar no país e que seria apresentada para o mundo (LIMA; PRATES, 2015, p. 164-165). No entanto, os resultados indicaram a existência de uma questão racial muito forte na sociedade brasileira, apontados por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Costa Pinto e outros pesquisadores, contrariando toda uma corrente de pensamento acadêmica da época.

Os resultados dos estudos sobre as relações e as desigualdades sociais no Brasil advindos do Projeto UNESCO possibilitaram um novo olhar sobre a análise dos problemas

[9]"É exatamente da sua permanência na cidade do Salvador, de 1935 a 1937, que emergiu uma tese de doutoramento sobre a situação racial e cultural baiana, posteriormente publicada pela Universidade de Chicago com o título Negroes in Brazil: A study of race contact at Bahia, no ano de 1942. Este livro sairia no Brasil em 1943, na série Brasiliana, vol. 241, da Companhia Editora Nacional com o título de Brancos e pretos na Bahia" (BACELAR, 1997, p. 129-130).

sociais e, principalmente, raciais, fazendo cair a imagem do paraíso racial, pois os estudos desmascararam a ideologia racial como instrumento eficiente na manutenção da população negra nas camadas sociais inferiores (OSÓRIO, 2004, p. 12-13; SOUZA, 2016, p. 23).

Ainda como herança dos estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955), surgiu a linha de investigação com o uso de dados estatísticos e o aperfeiçoamento de análises quantitativas, que se fortaleceu entre os anos de 1980 e 1990 e foi eficiente em demonstrar a existência das desigualdades raciais no Brasil em diversas variáveis (LIMA; PRATES, 2015, p. 166). Hoje há vários estudos, que dão relevo à questão racial, em diferentes aspectos. Contudo, é uma questão longe de dizermos que foi vencida, porque a crença da democracia racial ainda permeia no imaginário popular.

Guimarães (2002, p.47) afirma que "a invisibilidade da discriminação racial no Brasil se deve ao fato de que os brasileiros, em geral, atribuem, à discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros", ao que ele revela o uso do termo "classe", com muitos significados: "condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social". Além disso, afirma que muitos condenam o uso do termo *raça*, porque não existem *raças* humanas. Contudo, ele constrói os argumentos favoráveis à manutenção do emprego do termo *raça*, não somente como "categoria política" de "resistência ao racismo", mas como "categoria analítica" que denuncia as discriminações e desigualdades raciais que não são somente de classe no Brasil (IDEM, 1999, p.50). Assim, ele reafirma o uso do termo *raça* como sendo imprescindível no mundo político e social, ao tempo que revela que *raça* e classe são categorias distintas que se somam, e com isso compreendemos que elas exercem um peso massacrante e diferenciado sobre os indivíduos e a coletividade que estão na base da pirâmide social.

Na mesma linha de raciocínio de Guimarães (1999), segue Martins (2005, p. 181), ao afirmar que o conceito de *raça* aplicado à espécie humana, nos últimos 100 anos, partiu de uma categoria científica para legitimar as práticas de racismo para uma "categoria de valor basicamente instrumental a serviço da luta contra o racismo", sendo as ciências sociais o campo científico que fomentou estes desdobramentos. Logo, a expressão *raça* tem sido aplicada para a defesa de interesses diversos, que vai da subalternização à emancipação humana.

No Brasil entre os anos 1930 e 1970, o termo *raça* foi retirado "do discurso erudito e popular", ao tempo que aumentaram as desigualdades e as reclamações atribuídas à cor, contudo "essas eram vozes abafadas" (GUIMARÃES, 2002, p. 51) pela ditadura militar, cujo governo suprimiu "ideologicamente e pela força qualquer ativismo ou linha de pensamento contrária à oficial" (TELLES, 2003, p.63-64; SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 13), mas ironicamente a ditadura militar sustentava a existência da ideia de *democracia racial*, talvez exatamente por ser falsa. Foi somente com a redemocratização política que os movimentos antirracistas fortaleceram-se e reivindicaram o reconhecimento da existência do *mito da democracia racial* e exigiram políticas e ações de combate ao racismo, começando a obter respostas do Estado a partir dos anos 1990 (SABÓIA; FREITAS, 2013, p. 13)[10].

Estudos realizados a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que comprovavam o impacto social no desenvolvimento econômico, principalmente de 1976, com a inclusão do quesito cor/raça, tornou-se possível verificar os impactos da variável *raça* no processo de mobilidade da população negra, tendo como marco, o trabalho de Nelson do Valle Silva, nos anos de 1980 (OSÓRIO, 2004; SOUZA, 2016, p. 24).

Desde então, os dados da PNAD têm sido relevantes na comprovação da existência do *mito da democracia racial* no Brasil. De acordo com Souza (2016, p. 24), estudos[11] que analisaram dados da PNAD, desde 1988, têm apontado que, um dos campos mais afetados pelo impacto negativo da *raça* sobre a mobilidade dos negros, é a educação e que:

> [...] as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira não podem ser explicadas exclusivamente como resquícios do passado escravista (como se defendia nas décadas de 1940 e 1950), pois, as análises apontavam para a **existência (persistente) de barreiras raciais de contenção dos negros** (grifo nosso), como também, que 'a origem social e a educação' figuraram como os grandes determinantes da posição das pessoas na estrutura social" (OSÓRIO, 2004, p. 21; SOUZA, 2016, p. 24).

[10] E atualmente, no início do século XXI, estamos vivendo um momento do retorno às ideias conservadoras.

[11] Souza (2016) cita alguns pesquisadores que seguem essa linha raciocínio, descrita acima: "Hasenbalg; Silva; Lima, 1999; Pastore; Silva, 2000; Osório, 2003" (SOUZA, 2016, p. 24).

Portanto, os dados da PNAD de 1988 indicam, através dos baixos índices educacionais, as barreiras impostas à população negra, ao que acrescentamos os povos indígenas, que vão além da herança histórica da escravidão, e denunciam a falta de políticas públicas de promoção da equidade aos descendentes dos povos escravizados no Brasil.

Por tudo que registramos neste capítulo, afirmamos que fazer uma breve retrospectiva das teorias raciais e da ocorrência do racismo dentro do contexto histórico do Brasil e suas consequências nas relações sociais de ontem e de hoje, é de extrema importância para a realização desta pesquisa, pois nos coloca frente à problemática da desigualdade racial, ofuscada muitas vezes pela ideologia da *democracia racial* e/ou pela desigualdade de classe.
E para concluir este subitem, trazemos um trecho provocador de Hasenbalg (2005):

> [...] se for considerada a distância entre os ideais e as práticas raciais brasileiras, a 'democracia racial' é um poderoso mito. Sua função, como instrumento ideológico de controle social, é legitimar a estrutura vigente de desigualdades raciais e impedir que a situação real se transforme numa questão social (p. 19).

Eis, portanto, revelada a grande função social da *democracia racial*, que sobreviveu à superação da aplicação do conceito biológico de *raça* pelas ciências e até à ditadura militar no Brasil, pois é um poderoso mito que tem conseguido barrar uma revolução social, por outro lado, serve de agasalho para acobertar o racismo. Acreditamos, mediante a nossa revisão literária, que esse obstáculo ideológico ainda é muito atual e continua a sustentar muralhas de discriminações e de desigualdades mesmo com várias mudanças no contexto histórico brasileiro.

2.2 DESIGUALDADES NO ACESSO DOS GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

As desigualdades raciais no Brasil são evidenciadas através de um simples olhar ou na realização do chamado "Teste do Pescoço[12]" sobre a *cor/ raça* das pessoas que ocupam os espaços de poder na sociedade ou de desemprego; nos papéis das novelas dados às atrizes e

[12] O Teste do Pescoço consiste em um exercício visual em locais diversos para se observar qual a cor/raça predominante e, assim, constatar a discriminação racial no Brasil. Exemplo: Em uma joalheria, ver qual a cor/raça majoritária de vendedores e compradores. Em um hospital público, ver a cor/raça dos pacientes etc. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/>. Acesso em: 25 mar. 2015.

atores (brancas/os e negras/os); na *cor/ raça* das/dos presidiárias/os; na *cor/ raça* das/dos empregadas/os domésticas/os; na *cor/ raça* das pessoas de alto e de baixo prestígio da sociedade; no contexto pejorativo do uso de palavras originárias de troncos linguísticos indígenas em programas de televisão e piadas do cotidiano, enfim são muitas situações presentes na vida de brasileiras e brasileiros que evidenciam as desigualdades e/ou discriminações sofridas pelas populações: negra e indígena neste país. Contudo, para além do desconforto visual e/ou auditivo do senso comum, buscamos fontes que discutissem os efeitos da condição étnico-racial sobre a sociedade de classes e como este sistema se reproduz eficientemente, assim, fizemos a revisão literária de alguns estudos que analisaram as desigualdades no acesso ao sistema educacional, entrelaçadas a outros aspectos da realidade brasileira, ao longo de diferentes décadas.

Acreditamos que um ponto de enfrentamento às desigualdades raciais perpassa pela educação de qualidade que pode promover a inserção social plena dos indivíduos na sociedade. De acordo com a *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015*, a melhoria do nível educacional da população resulta em vários impactos sociais positivos:

> A educação apresenta considerável impacto nas características socioeconômicas e demográficas da população. Diferentes níveis educacionais estão relacionados a diferentes hábitos de saúde, comportamentos reprodutivos, níveis salariais, escolhas religiosas, oportunidades de mobilidade social, formas de participação política, etc. O acesso à educação de qualidade e ao longo da vida é cada vez mais imprescindível para a inserção social plena. (IBGE, 2015, p.45)

A partir do texto acima, podemos compreender que os índices educacionais da população, registrados pelo IBGE, traduzem as condições de vida das/dos brasileiras/os e podem orientar políticas públicas.

Ao tempo em que reconhecemos a educação, como um fator de enfrentamento às desigualdades; contraditoriamente, também reconhecemos que ela é um fator que produz e mantém desigualdades. Pesquisas têm demonstrado que o acesso ao sistema de ensino, somente para alguns indivíduos, mantém uma estrutura social desigual. Conforme afirma Queiroz (2001), desde a década de 1970, tem-se estudado sobre a relação entre sistema de ensino e as *desigualdades sociais* no campo da educação, e os resultados das pesquisas têm

constatado que “o sistema de ensino é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos” (IBIDEM, p.2).

Ainda segundo Queiroz (2001), o sistema de ensino brasileiro apresenta várias características que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais[13]:

> [...] duas redes de ensino diferenciadas, uma delas pública, de ensino precário, de baixa qualificação a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais mulatos e pretos estão mais representados; na medida em que os currículos escolares privilegiam conteúdos da cultura de determinado grupo, deslegitimando a cultura de outros segmentos sociais; na medida em que na escola são reforçados os estereótipos e preconceitos vigentes na sociedade, como as representações sobre o gênero e a raça, responsáveis pela imagem negativa e inferiorizante de certos segmentos sociais (p.2).

O quadro descrito acima revela a opção política educacional do país, seja pela permissão, seja pela omissão do Estado brasileiro, que inclusive é o grande provedor da escola sem qualidade. A origem escolar das/dos estudantes demarca muito seu êxito ou fracasso escolar/ acadêmico, e consequentemente suas possibilidades profissionais futuras, que, não por coincidência, é a população negra que frequenta essa escola mal cuidada e empobrecida.

Hasenbalg (2005) denunciou os pilares do propalado *mito da democracia racial* e suas consequências, que nega a existência de preconceito e discriminação, e afirma igualdade de oportunidades para a população branca e negra (p. 251). Ou seja, ele apontou as inequações[14] de oportunidades entre os grupos raciais, como consequência do preconceito e discriminação racial contido nas relações sociais.

A realidade visual e de dados “gritam” no sentido da afirmação inegável da existência e persistência da discriminação racial no Brasil, na qual a história oficial não conseguiu explicar as reiteradas decisões políticas da não inclusão da população negra e indígena no seu projeto de desenvolvimento socioeconômico. E a educação é uma política pública exemplar

---

[13] Na nossa pesquisa de campo, investigamos algumas das características apontadas por Queiroz (2001). Ver capítulo 3 e 4 desta dissertação.

[14] O significado de *inequação* é “desigualdade entre duas expressões matemáticas, cujo objetivo é determinar os valores das variáveis que satisfazem a desigualdade”. Disponível em:< https://www.google.com.br/search?q=o+que+significa+inequa%C3%A7%C3%A3o&oq=o+que+significa+inequa%C3%A7%C3%B5es&aqs=chrome.1.69i57j0j69i64l2.11153j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 27 abr. 2018.

para se demonstrar o tratamento diferenciado na confirmação da execução de um projeto de Estado racista (sendo ou não pela omissão).

No texto *Raça e Educação* de Sueli Carneiro (2000), ela afirma:

> Entre as visões que informam o senso comum, e grande parte dos cientistas sociais, a mais corrente é a que considera a situação de inferioridade social dos negros como fruto da magnitude do problema social brasileiro, sendo os negros mais apenados nesse contexto, pelo *handicap* negativo acumulado em função da escravidão.

Podemos inferir que dentro do imaginário coletivo da população em geral e de alguns estudiosos das Ciências Sociais, as desigualdades socioeconômicas no Brasil alimentam as desigualdades de oportunidades entre negros, indígenas e brancos. Em virtude dessa constatação, devemos dar visibilidade para a existência da discriminação racial e enxergarmos este aspecto da realidade, como mais um fato gerador das diferenças sociais, e não o contrário.

De acordo com Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 79), que apresentam o resultado do exame de associação entre as características socioeconômicas das famílias e as chances de progressão educacional dos jovens brasileiros nos anos de 1960 a 2010, a partir dos dados censitários, afirmam que a educação é o meio preponderante de mobilidade social nas sociedades modernas, portanto, a redução das Desigualdades de Oportunidades Educacionais (DOE) é necessária para o aumento da mobilidade social. Declaram que várias pesquisas realizadas, no Brasil, têm demonstrado que as DOE pouco se modificaram ao longo dos anos estudados e registram que mesmo com a expansão educacional em todos os níveis, os mais ricos continuam em grande vantagem com relação aos mais pobres.

Vários autores, como: Valle Silva, Hasenbalg e dentre outros que muito contribuíram para os estudos dos principais “padrões de evolução das DOE”:

> Consolidou-se a concepção de que são especialmente proeminentes os desequilíbrios entre indivíduos com origem nos meios urbano e rural, e que a desigualdade de raça, notadamente entre níveis educacionais mais altos, coloca pretos e pardos em posição de desvantagem. Além disso, a desigualdade baseada na origem de classe dos indivíduos é pervasiva e persistente ao longo do tempo (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 81-82).

Assim, na análise das DOE no Brasil, os efeitos da origem de classe social se infiltram na questão das diferenças da origem (se rural ou urbana) e da cor/raça e são contínuos,

promovendo um desequilíbrio entre os indivíduos, que apesar da redução dessas desigualdades, ainda há um déficit muito grande dentro de cada recorte feito. Logo, os autores reforçam que as desigualdades não são singularmente advindas da questão de classe, mas sustentadas pela origem e pela cor/raça dos indivíduos.

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) concluem que as análises realizadas, a partir das variáveis: sexo, cor/raça, situação de residência (área urbana ou rural), composição familiar (famílias monoparentais e, mais a variável, se o indivíduo é primogênito); renda familiar e escolaridade da mãe apresentam um padrão misto, e não de desigualdades persistentes, em que "houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos níveis educacionais básicos, persistência das desigualdades no nível médio e aumento da desigualdade no nível superior" (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 108), nos últimos cinquenta anos, entre os anos de 1960 a 2010. Ainda assinalam que em todas as faixas etárias e níveis educacionais, a variável cor/raça apontam que as possibilidades de acesso e ascensão no sistema de ensino dos jovens pretos e pardos estão em um percentual menor se comparados aos jovens brancos e às de mulheres[15] no período supracitado. Na nossa pesquisa de campo, estudamos alguns desses elementos nos questionários aplicados para as/os professoras/es e para as/os estudantes.

Para intensificar a imprescindibilidade do recorte racial e de classe, dentro do estudo das desigualdades, bem como, para apresentar mais argumentos sobre o resultado perverso da discriminação racial no quadro socioeconômico e educacional brasileiro, parafraseamos Lima e Prates (2015), que no texto *Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente*, afirmam:

> [...] a constituição do campo da sociologia das relações e das desigualdades raciais tem colocado como objetivo central o intuito de estabelecer os limites entre raça e classe. O principal desafio é contribuir para o entendimento da relação entre discriminação e desigualdades [...]. **A discriminação torna-se evidente à medida que os aspectos mais relevantes da condição de classe são controlados e as desigualdades raciais permanecem** (grifo nosso) (LIMA; PRATES, 2015, p. 171).

[15] Pelo visto, os autores não realizaram um recorte de mulheres pretas e pardas.

Logo, podemos compreender que a discriminação racial pode persistir, mesmo com o combate às desigualdades socioeconômicas, onde se percebe as desigualdades raciais na verificação da cor/raça da população com iguais condições econômicas. Essa perspectiva já foi levantada por Bastide e Fernandes na década de 1950[16] e tem sido reiterada por várias/os pesquisadoras/es ainda hoje.

No contexto histórico brasileiro, sempre se discute uma relação muito próxima entre discriminação e desigualdades raciais, mas podemos evidenciar que uma não exclui a outra, pelo contrário através de um recorte étnico-racial, podemos perceber a persistência ou não da discriminação racial, estando os sujeitos em condições econômicas semelhantes. Assim, inferimos que políticas públicas podem ser implementadas conjunta ou separadamente para combater ambas, mas não necessariamente as mesmas ações terão os mesmos efeitos, uma vez que são problemas sociais diferentes.

Apesar de já referenciada anteriormente neste capítulo, apresentamos novamente neste estudo sobre o estado da arte na categoria DOE, a tese de doutorado de Queiroz (2001), de título: *Raça, Gênero e Educação Superior*, sendo um dos poucos estudos da época que verifica as desigualdades raciais e de gênero no acesso à universidade, no Brasil, e especificamente na Universidade Federal da Bahia. Dentre outras conclusões, a autora demonstra que a *cor* e o *gênero* têm relevância na inserção/exclusão do estudante nos cursos de alto prestígio da graduação, logo esse resultado não é efeito somente das condições socioeconômicas desses indivíduos.

Ainda de acordo com Queiroz (2001, p.55), após os "anos oitenta, estudos empíricos vão evidenciar mais enfaticamente as desigualdades entre negros e brancos no acesso às oportunidades educacionais", portanto, desde aquela época, vários estudos já faziam um recorte entre raça e educação no Brasil.

Também no Estado da Bahia, trazemos os estudos de Maria do Carmo Gomes Ferraz (2015) que discute a *não permanência* ou as *reprovações* das/dos estudantes cotistas, como reflexo das desigualdades da sociedade. Em sua dissertação: "Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e

[16] Ver item 2.1.

Tecnologia da Bahia - *campus* de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo", ela afirma:

> A educação não pode ser pensada sem relacioná-la com o contexto maior da sociedade, porque como afirma Bourdieu (2010: 31) "o real é relacional." No IFBA - *Campus* de Barreiras não poderia ser diferente, pois as contradições da sociedade são refletidas na dinâmica do processo educacional com os índices de reprovação e evasão escolar, especialmente, dos estudantes cotistas (FERRAZ, p. 136).

Assim, diante das leituras realizadas constatamos o peso da discriminação racial contra as populações negra e indígena, nas oportunidades educacionais na sociedade brasileira, ainda que seja no "Estado mais negro do Brasil - a Bahia".

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Nas últimas décadas, a desmistificação da ideologia da democracia racial no Brasil, por parte de intelectuais e dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro e do movimento indígena, trouxe também a exigência da implementação de políticas públicas que tivessem o objetivo de promover a isonomia de direitos, através de ações afirmativas para as populações subalternizadas ao longo da história deste país: a população indígena e a população africana e seus descendentes, principalmente para a eliminação das DOE. Sendo, contudo, importante ressaltar que estas ações afirmativas são resultados, tanto de movimentos sociais internos, como de uma política internacional, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com Piovesan (2000), a Declaração Universal (1948), apesar de ratificada pelos países amigos, foi aceita pela maioria, sem força jurídica vinculante. Por este motivo, ocorreram várias discussões sobre "como garantir o reconhecimento e a observância universal dos direitos" previstos nela (PIOVESAN, 2000, p.159). Esse processo começou em 1949 e foi concluído em 1966, com a elaboração dos dois tratados internacionais: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais[17]. Vale ressaltar, que esses pactos somente entraram em vigor em 1976, quando alcançaram o número mínimo de ratificações pelos Estados-partes (IBIDEM, p.161).

[17] Foram dois pactos em virtude de exigência de países ocidentais capitalistas (PIOVESAN, 2000, p.162).

O resultado da transformação dos dispositivos da Declaração, em previsões jurídicas vinculantes e obrigatórias, através dos dois Pactos Internacionais, é o próprio nascedouro do "regime normativo de proteção internacional dos direitos humanos" (IBIDEM, p.160). Estes dois pactos buscam garantir o exercício de direitos e liberdades fundamentais aos indivíduos, diferentemente dos tratados internacionais tradicionais "que objetivam estabelecer o equilíbrio de interesses entre os Estados" (IBIDEM, p.161). Desde então, o objetivo maior passou a ser a proteção dos sujeitos de direito no âmbito do Direito Internacional.

O Direito Internacional dos Direitos Humanos é um sistema suplementar ao sistema nacional, ou seja, o "Estado tem a responsabilidade primária pela proteção desses direitos, ao passo que a comunidade internacional tem a responsabilidade subsidiária" (IBIDEM, p. 161), logo o papel do Estado na garantia dos direitos humanos, ratificados pelos mesmos não é, de forma alguma, menor; pelo contrário, fomenta a chamada *international accountability*[18], onde os Estados prestarão conta de suas ações para a comunidade internacional. Assim, segundo Piovesan (2000, p.159): O processo de universalização dos direitos humanos traz em si a necessidade de implementação desses direitos, mediante a criação de uma sistemática de monitoramento e controle – a chamada *international accountability* .

Como dito anteriormente, foram os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que promovem a *international accountability* entre os países que participam da ONU. O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos adota uma sistemática de monitoramento e implementação internacional desses direitos, onde todos os Estados membros, que o ratificarem, devem encaminhar relatórios sobre as medidas legislativas, administrativas e judiciárias que implementem os direitos enunciados no Pacto, bem como, sobre o progresso atingido no exercício desses direitos, conforme prevê seu art. 40. Deste modo, os Estados membros prestam conta à comunidade internacional sobre o cumprimento ou não das obrigações assumidas (PIOVESAN, 2000, p. 163).

Estes relatórios são apreciados pelo Comitê de Direitos Humanos da ONU e devem ser enviados em um ano a partir da ratificação do Pacto ou sempre que o Comitê solicitar. Henry

[18] João Cordeiro (2013) explica o termo em um contexto de gerenciamento governamental e/ou empresarial. Ele afirma que o significado do termo *accountability* é usado em diversas situações, mas sempre no **sentido do dever de alguém, seja pessoa, instituição ou governo, em prestar contas a outros** (negrito nosso), seja à sociedade, aos colaboradores, à família etc. (p. 4).

Steneir[19] considerou a obrigação da apresentação de relatórios periódicos por parte dos Estados membros como uma *ideia revolucionária*, pois é o momento em que aqueles relatam para a comunidade internacional "seus problemas internos de direitos humanos, envolvendo governo e cidadãos" (IBIDEM, p. 164), o que seria uma obrigação inconcebível, algum tempo antes do Pacto.

O Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), apesar de prever a sistemática de relatórios, não cria um Comitê próprio e nem o direito de petição individual. Todavia, a Conferência de Viena de 1993 recomendou a aplicação de um "**sistema de indicadores para o acompanhamento da implementação de direitos, promovida pelos Estados membros**" (grifo nosso) (PIOVESAN, 2000, p. 177), sendo esta recomendação uma das mais relevantes contribuições deste pacto, pois proporciona uma visão geral da situação dos Estados membros a partir dos mesmos critérios, e reforça ações desses Estados no sentido de garantirem o exercício de direitos previstos no pacto. Os relatórios sobre o Índice de Desenvolvimento Humano dos países, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) demonstram a situação das populações ao redor do mundo e tem proporcionado a definição e a mensuração em âmbito internacional de padrões de vida nos diversos países.

Roberto Luís Olinto Ramos, na "Apresentação da Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE", afirma que os indicadores sociais são os dados mais relevantes nas pesquisas, pois traduzem melhor as condições de vida da população e, assim, pode-se contestar o uso de *indicadores econômicos* para tal finalidade:

> Com a publicação de Indicadores sociais: relatório 1979, o IBGE deu início à produção de uma série de estudos sobre as condições de vida da população brasileira, cujas dimensões seriam apreendidas a partir de indicadores, refletindo, em grande medida, as orientações de importantes publicações internacionais, como o *Towards a system of social and demographic statistics* e o *Handbook on social indicators*, que, em linhas gerais, contestavam a utilização de indicadores econômicos – especialmente o Produto Interno Bruto - PIB – como proxy das condições de vida das populações (IBGE, 2015, p. 8).

[19] Professor e diretor do Programa de Direitos Humanos da *Harvard Law School* em 1995 (PIOVESAN, 2000, p.8)

Ramos (2015) aborda sobre a iniciativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na produção de indicadores sociais, quando criou o Grupo Projeto de Indicadores Sociais, em 1973, que tinha o "objetivo de adequar a produção de estatísticas sociais do Brasil ao contexto internacional, que era marcado por crescentes críticas ao determinismo econômico na explicação de fenômenos sociais" (IBGE, 2015, p. 8). Assim, pode-se perceber a relevância deste trabalho da ONU para o levantamento de dados sociais sobre a realidade brasileira.

Em 1990, Hasenbalg e Silva publicaram um artigo, no qual constataram através dos dados da PNAD de 1982, que havia uma porcentagem maior do ingresso de crianças não brancas ao sistema escolar tardiamente, bem como, havia uma porcentagem três vezes maior de pretos e pardos fora da escola, em relação aos brancos (GUIMARÃES, 2003, p.195). Este fato ilustra a importância dos índices sociais na discussão sobre a necessidade de implementação de políticas afirmativas no Brasil para o combate ao racismo,

Logo, podemos observar que os índices sociais possibilitam a verificação de problemas específicos da sociedade, consequentemente, podem facilitar a elaboração de políticas públicas pontuais e a execução de ações diretas para a solução de problemas sociais. Este é um dos desdobramentos e uma das contribuições mais importantes do Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais para o combate a vários problemas sociais do mundo, dentre eles a luta contra o racismo.

Para darmos uma visão geral dos documentos da ONU, informamos que a Carta Internacional dos Direitos Humanos - *International Bill of Rights* – é composta pela Declaração Universal de 1948, pelo Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conjunto de intenções formais dos Estados membros que inauguraram o sistema global de proteção dos direitos humanos, ao lado dos sistemas regionais de proteção, nos âmbitos africano, interamericano e europeu. E ainda existe o Sistema Especial de Proteção, do qual a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial faz parte.

A elaboração de diversas Convenções veio atender a necessidade de proteção da "multiplicação de direitos", usando a terminologia de Noberto Bobbio (1992, p. 68-69) que chama a atenção para o alargamento do conceito de *sujeito de direito* que abarca o indivíduo, quais sejam: as entidades de classe, os grupos vulneráveis e a própria humanidade, tendo por

consequência a especificação do sujeito de direito que, "ao lado do sujeito genérico e abstrato, delineia-se o sujeito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações" (PIOVESAN, 2000, p. 181), ou seja, "o indivíduo historicamente situado" (IBIDEM, p. 182), e não sujeito abstrato protegido hipoteticamente pela letra da lei.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965) foi o primeiro instrumento jurídico internacional de direitos humanos a estabelecer um mecanismo de supervisão, através do Comitê específico e de relatórios anuais, ou seja, estabeleceu uma sistemática de monitoramento dos Estados membros. Além de adotar no âmbito internacional a necessidade de políticas afirmativas para combater a discriminação racial, para além das medidas repressivas. Neste sentido, Piovesan (2000) reflete:

> Se o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade, todavia, por si só, é medida insuficiente. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais (p. 184-185).

Esta Convenção, no seu Artigo 1º, § 4º, prevê a adoção de medidas especiais, também chamadas de ações afirmativas ou de políticas compensatórias, cujo objetivo é possibilitar o "gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais" (ONU, 1965) de grupos raciais ou étnicos ou indivíduos com relação aos demais grupos, durante um lapso de tempo até que a isonomia entre esses grupos seja atingida.

O tratamento diferenciado, previsto nesta Convenção, não é discriminação racial, porque está combatendo uma discriminação anterior. Conforme afirma Piovesan (2000, p. 185), as ações afirmativas remediam um passado discriminatório e vislumbram agilizar o processo de igualdade material dos grupos socialmente vulneráveis, garantindo a diversidade e a pluralidade social.

Há um fato curioso em relação a essa Convenção, em que Abdias Nascimento escreveu uma carta para o Secretário-Geral da ONU, questionando o sigilo[20] imposto pelo governo Geisel no Termo de Adesão feita àquela Convenção:

[20] Não encontrar o documento de justificativa do Governo brasileiro.

> A respeito da herança colonial do secretismo vigente no Itamarati, quero registrar um fato recente: fui à sede das Nações Unidas, em Nova York, à procura de informação sobre a Convenção Internacional Contra a Discriminação Racial; no Comitê respectivo da ONU, quis conhecer a justificação que o Brasil apresentou (uma exigência burocrática) no ato de aderir à dita Convenção. O funcionário encarregado me informou que nosso país usou o direito de proibir que alguém, a não ser os delegados dos países representados na ONU, tomassem conhecimento dos termos da justificação do Brasil. Tratando-se de assunto do interesse universal de todos os povos, é estranha a proibição brasileira, a qual provoca legítimas suspeitas de que o Brasil aderiu à Convenção com restrições das quais se envergonha publicamente (NASCIMENTO, 1980, p. 197).

A Convenção foi ratificada pelo Brasil em 21 de dezembro de 1965, em pleno período ditatorial (1964-1978). Período, que segundo Guimarães (2002, p.89) "calou a sociedade civil", inclusive, obviamente, o movimento negro. Registramos, ainda, que ao tempo do comprometimento do Governo brasileiro com as Nações Unidas, também foi a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968 e que vigorou até dezembro de 1978, sendo considerado "o momento mais duro do regime militar, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados" (D´ARAUJO, 2018). Logo, podemos compreender a fragilidade da garantia dos direitos humanos previstos na Convenção e a indignação de Abdias Nascimento, mais de uma década depois da ratificação descomprometida do país.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, África do Sul, no ano de 2001, teve a participação ativa de vários segmentos sociais de diversos países, culminando com o texto final da Declaração de Durban, da qual o Brasil é signatário. O preâmbulo dessa Declaração, diz que 2001 foi o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata com a finalidade de chamar a atenção do mundo sobre aos objetivos da Conferência Mundial e propiciar mais um momento de "compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, de discriminação racial, a xenofobia e a intolerância religiosa" (ONU, 2001). Portanto, é inegável que se trata de um tema de interesse mundial e extremamente atual.

Ainda no Preâmbulo da Declaração e Programa de Ação de Durban, há referência à Década Internacional dos Povos Indígenas do Mundo, como sendo um momento de reconhecimento das contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural e espiritual às sociedades do mundo, assim como, os desafios enfrentados por eles, incluindo o racismo e a discriminação racial (ONU, 2001).

A Declaração reafirma os princípios de igualdade e da não-discriminação, já reconhecidos na Declaração de Direitos Humanos, e incentiva o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem qualquer distinção, como: "[...] raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro *status"* (Declaração e Programa de Ação de Durban, 2001). O documento, também, reafirma que a diversidade cultural deve ser valorizada e desfrutada por todos, e reconhece "a proibição da discriminação racial, o genocídio, o crime do *apartheid* e da escravidão" (ONU, 2001), sem admitir exceção.

A Declaração e o Programa de Ação de Durban afirmam demonstrar preocupação com a persistência de casos violentos de racismo, de discriminação racial, da xenofobia e de intolerância correlata, bem como da existência de teorias que propalam a superioridade de determinadas raças sobre outras, advindas desde o período colonial e que subsistem até hoje (ONU, 2001).

Nesse documento, a ONU reconhece que a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados membros, por isso os incentiva, no parágrafo 99, à criação e à implementação de "planos de ação", com o objetivo de "promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos" (ONU, 2001), através, por exemplo, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas.

A Declaração de Durban prevê a adoção de ações afirmativas em favor das vítimas nos parágrafos 107 e 108:

> 107. Destacamos a necessidade de se **desenhar, promover e implementar** (grifo nosso) em níveis nacional, regional e internacional, **estratégias, programas, políticas e legislação adequados** (grifo nosso), os quais possam incluir **medidas positivas e especiais** (grifo nosso) para um maior desenvolvimento social igualitário e para a realização de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [...];

> 108. Reconhecemos a necessidade de se **adotarem medidas especiais** ou **medidas positivas** (grifo nosso) em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade [...]. (ONU, 2001).

Assim, a comunidade internacional reafirma a necessidade de implementação de medidas que efetivamente possibilitem o gozo dos direitos em condições de igualdade por todos os grupos étnicos, raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, e usa as seguintes denominações: medidas positivas e/ou especiais.

A Declaração de Durban é um documento de validade internacional que influenciou a adoção de políticas afirmativas em muitos países, dentre eles, o Brasil. Trata-se de um instrumento internacional que evidencia a imprescindibilidade do combate ao racismo e ao preconceito racial no mundo. Ela também influenciou a adoção, pelo IBGE, do critério de autodeclaração de cor/raça nas entrevistas do Censo (GOMES, 2011).

Por fim, registramos que a Conferência foi um marco no reaquecimento da discussão dentro e fora do Brasil, sobre a adoção de políticas de ação afirmativa, visando a isonomia da população negra e indígena no acesso à educação superior pública, passando a ser um tema de grande repercussão social.

No item a seguir, tratamos de políticas afirmativas que abrangem o acesso e a permanência na educação brasileira e no IFBA.

2.4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste item discutiremos sobre as políticas de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, aqui sendo entendida como políticas públicas que englobam o acesso e a permanência estudantil, abordando o que seja pertinente à nossa perspectiva na análise dos dados coletados no campo.

As discussões sobre ações afirmativas, como política para minorar os efeitos do racismo no Brasil, tiveram uma grande repercussão social na década de 1990 e que foram avançando até a promulgação das Leis[21] 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008; da Lei 12.228/ 2010

[21] Leis que alteraram a Lei 9.394/96 incluindo a obrigatoriedade do ensino da temática História e cultura Afro-Brasileira e Indígena.

(Estatuto da Igualdade Racial) e a Lei 12.711/2012, conhecida popularmente como “lei das cotas”, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais. Sendo estas leis, portando, o resultado de um movimento de vários setores da sociedade civil.

Contudo antes da promulgação da Lei 12.711/2012, houve uma discussão jurídica a partir do ingresso da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 186, ação promovida pelo DEM, contra a implantação das cotas na Universidade de Brasília (UNB), e que após grande repercussão social e na mídia brasileira, teve seu desfecho com o justo resultado do indeferimento por unanimidade de votos no Supremo Tribunal Federal (STF), quando este órgão máximo da justiça brasileira afirmou serem as ações afirmativas de cotas, um mecanismo absolutamente de acordo com a Constituição Federal de 1988.

As ações afirmativas de cotas ou reservas de vagas nas universidades públicas podem ser compreendidas como “medidas compensatórias destinadas a promover a implementação do princípio constitucional da igualdade em prol da comunidade negra brasileira” (GOMES, 2002, p. 124), em virtude da discriminação histórica sofrida pela população negra, cujo resultado produz graves problemas sociais. Logo, através da adoção dessas ações, o princípio constitucional de igualdade deixa de ser meramente formal, passando para o plano material, da concretização. Assim, a justiça das ações afirmativas está na efetividade da equidade do gozo dos direitos sociais, entrelaçada ao contexto histórico, político e social.

No Brasil, as ações afirmativas se inserem em uma agenda de reparação histórica pela “[...] situação de desvantagem a que estão submetidos determinados grupos sociais como negros, índios e mulheres, particularmente nas áreas de educação e mercado de trabalho” (QUEIROZ, 2001, p.11). Portanto, a questão da implementação da reserva de vagas em universidades públicas para negros e indígenas foi e ainda tem sido um debate muitas vezes tensionado, pelo seu caráter reparatório de possibilitar a equidade no acesso ao Ensino Superior, por essa população que sempre esteve à margem desse lugar, e que por esse motivo, somente a garantia do acesso não é suficiente para o êxito desses estudantes.

A Lei n. 12.711/ 2012 prevê um recorte socioeconômico e étnico-racial, pois em seu artigo 1º, cujo requisito exigido para o preenchimento de no mínimo 50% das vagas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) seja que o estudante tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública, neste universo 50% das vagas para

estudantes com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita. O o recorte étnico-racial é feito em seu artigo 3º, onde prevê a autodeclaração do candidato, como sendo preto, pardo, indígena, ou pessoa com deficiência[22] para que possa concorrer às cotas. Logo, trata-se de uma ação afirmativa de cotas étnico-raciais, com um recorte socioeconômico que obriga todas as instituições federais de ensino a alterarem a forma de acesso ao ensino público médio e superior no Brasil.

As previsões pessimistas sobre a adoção dessas medidas no cotidiano acadêmico, cujo acesso, outrora, somente se respaldava no mérito, não se confirmaram (HERINGER, 2013, p. 75). Logo, o ambiente tensionado nas universidades e na sociedade brasileira, naquele momento de implantação das ações afirmativas de cotas, para negros e indígenas, revelam que elas "[...] tocam, não somente em questões políticas e ideológicas, mas em estruturas de poder que definem privilégios raciais e de classe existente em todas as instituições de ensino do país" (CIRQUEIRA; GONÇALVES; RATTS, 2012, p.281) e denunciam o discurso universalista baseado no mérito (SANTOS, 2012). Sendo, portanto, o início de uma mudança de paradigma no acesso às universidades, principalmente públicas.

Há vários estudos que avaliam positivamente a implementação das cotas para negros e indígenas no âmbito universitário, tais como: Queiroz (2001); Santos (2012); Cordeiro (2012), contudo outros desafios surgem no avanço das políticas de democratização do ensino superior, que são as políticas de permanência para essas/esses novas/os estudantes universitárias/os que garantam as condições de permanência, sucesso e conclusão do curso (HERINGER, 2013, p. 75).

Refletindo sobre a permanência estudantil, nos deparamos com o termo "assistência" em vários documentos institucionais das universidades brasileiras, ao que Jocélio Teles dos Santos (2012) afirma:

> importa menos refletir sobre a aplicação do termo 'assistência' para uma instância da universidade e mais para inferir a sua relação intrínseca com práticas institucionais, e os significados aí presentes. Como um fenômeno social, implica em pensar o assistencialismo, interpretar a sua presença em instituições privadas, públicas e até mesmo nas organizações não-governamentais (p. 14).

[22] O Art. 1º da Lei 12.711/2012 foi alterado pela Lei 13.409/2016, que trouxe a questão do acesso para deficientes. Compreendendo ser outra especificidade de acesso à educação pública, não tratamos desse aspecto neste estudo.

Assim, o uso do termo assistência estudantil, nesta pesquisa, ocorre em virtude de ser o termo empregado nos documentos do IFBA, mas que não o reduza à prática de assistencialismo na instituição.

Nesta pesquisa, compreendemos a permanência, dentro da perspectiva maior de permanência material e simbólica dos estudantes cotistas, como a possibilidade da realização de um ciclo político emancipador, para além do aspecto formal educativo, de serem diplomados no ensino médio ou superior, e abrangendo também a perspectiva de compreensão crítica do mundo e de amplificação do seu espaço social de convivência. Assim, compreendemos "permanência como política de ação afirmativa", conforme Dyane Santos (2009), que afirma entender permanência como a possibilidade das/dos estudantes concluírem seus estudos "[...] com qualidade que lhes permita a transformação individual e do meio social [...] e, com vistas aos estudos da pós graduação" (p.77). Logo, este processo não deve ser compreendido como assistencialismo. Devendo ser visto como uma política de Estado, "no sentido de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica de alunas e alunos negros" (p.77). Mesmo que se reconheça a existência de características institucionais que contribuem para a exclusão dessas/es mesmas/os estudantes, ao que Queiroz (2001) chama de "práticas dissimuladas de exclusão".

Assim, concordando com Santos (2009), a política de ações afirmativas, para a população negra e indígena, não pode ser considerada somente como "reserva de vagas", mas uma "política" que abrange, também, a permanência qualitativa material e simbólica dos estudantes nas universidades e nos institutos federais.

De acordo com Heringer (2013), a efetiva realização das políticas de permanência ocorre com a garantia das

> condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário. Tais condições são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos: gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária. (p.82).

Logo, a instituição que aplica a política de ação afirmativa de acesso necessita passar por uma ressignificação da missão institucional e de seus desdobramentos, inclusive com

formação permanente para seus agentes, mas entendemos que essa transformação deva ser processual, diante dessa nova realidade, porque necessariamente haverá novas demandas. Ao tempo, que é necessário ter disposição e emprego de recursos financeiros e pessoais para esta transformação. Com isso, não estamos dizendo que a instituição fará as mudanças ao bel prazer dos seus agentes administrativos, pelo contrário, as mudanças devem ser resultado de um processo democrático de diálogo com as/os estudantes, buscando promover mudanças significativas e representativas para essas/es jovens.

Para pensarmos sobre as políticas de acesso e de permanência no IFBA/*campus* Salvador, baseamo-nos em Bourdieu, que apesar de tratar da realidade do sistema de ensino francês e seu processo de exclusão com aparência de inclusão, nos possibilita pensarmos no sistema de ensino do Brasil, a partir das ações afirmativas. Ainda nos Respaldamos em Queiroz (2001), que estudou as desigualdades raciais e de gênero no ensino da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e constatou que gênero e raça das/dos estudantes contribuem para a inserção das/dos mesmas/os nos cursos de prestígio daquela universidade. Em Santos (2009), que estudou as políticas institucionais de permanência da UFBA e o significado material e simbólico dessa permanência.

Trabalhamos com a ideia de afiliação, de Alain Coulon (2017), que o campo nos mostrou com muita evidência como as/os estudantes entrevistadas/os atravessaram o período inicial da vida acadêmica. Acreditamos ser em toda a trajetória acadêmica, mas principalmente no início, as/os oriundas/os das classes desfavorecidas são submetidos a acúmulos de desvantagens que pesam negativamente na sua permanência, assim, para evitar o fenômeno da "exclusão no interior", pensada por Bourdieu (2015), as/os estudantes se utilizam das "estratégias informais" (redes de solidariedade de amigos, parentes e comunidade) (REIS, 2007, p. 51).

Entretanto, esse processo de aprender a ser estudante, não deve ser visto como de inteira responsabilidade do ingressante, posto que como adverte Bourdieu (2011) precisamos considerar a hierarquia das estruturas de ensino, simples e claramente identificável, particularmente a nítida divisão entre as posições sociais que podem ou não ser alcançadas pela escola. Desse modo, aqueles oriundos de famílias culturalmente desfavorecidas, quando rejeitados pela escola ficam convencidos "de que eram eles que não queriam a escola"

(BOURDIEU, 2011, p.219). Nesse sentido, não permanecer na escola, muitas vezes significa ter sido excluído do seu interior (IDEM, 2011).

Portanto, mesmo com o auxílio material disponibilizado pela instituição, através de bolsas e/ou auxílios, a afiliação contribui para a permanência simbólica. Uma vez que estar frequentando um ambiente cultural e social muito diferente do seu *habitus* pode trazer sofrimento, sensação de estranhamento, deslocamento na/no estudante até que esta/este aprenda as novas regras do espaço acadêmico em que esteja estudando. Fato que constatamos na fala das/os estudantes entrevistadas/os.

Assim, alguns aspectos influem negativamente na permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas, mesmo porque algumas necessidades estão aquém de esforços individuais. Nessa perspectiva, compreendemos que implementar as ações afirmativas para além do acesso de oriundas/os de escola pública, majoritariamente negras/os, torna-se urgente, sendo necessário adotar medidas institucionais que garantam efetivamente a permanência.

2.4.1 Panorama histórico simplificado do IFBA/ *campus* Salvador

Neste item, trouxemos um panorama histórico simplificado do IFBA/*campus* Salvador, de sua origem aos dias atuais, com o objetivo de apresentar e facilitar a compreensão das características próprias do nosso campo de pesquisa, principalmente sobre a composição do alunado, que abrange adolescentes, jovens e adultos, que cursam diferentes níveis e modalidades de ensino.

O atual IFBA/ *campus* Salvador localiza-se no bairro do Barbalho, na capital da Bahia, desde 1º de maio de 1926, enquanto ainda era *Escola de Aprendizes Artífices da Bahia*. Conforme registra Lessa (2002, p.17): "[...] a Escola foi transferida para o novo prédio do Barbalho, sendo que sua inauguração ocorreu em 15 de novembro de 1926", na administração do Ministro da Agricultura, Miguel Calmon du Pin e Almeida. Lessa (2002) se baseou em documento institucional da época, em que há registros sobre *as modernas instalações* para

aquele período, *com máquinas e ferramentas novas*[23], o que nos passa a ideia de um investimento considerável para a nova instalação da escola.

O prédio atual do *campus* Salvador tem passado por muitas reformas para atender o aumento da população de estudantes em decorrência das várias mudanças ocorridas durante os mais de 100 anos de existência institucional, dos quais 92 foram no prédio do Barbalho. Para termos uma ideia da última mudança em nível nacional: "[...] de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no Brasil. Entre 2003 e 2010, foram entregues pelo Ministério da Educação, as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional" (ANJOS, 2014, p.17). Logo, podemos observar um aumento de 124,3% de unidades federais de ensino em sete anos, ampliando-se, principalmente, para o interior dos Estados em todo Brasil.

Na Bahia, registramos que a mudança de Centro de Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), ocorreu em 2008, através da Lei 11.892/2008 com consideráveis mudanças na sua organização. Segundo Silva (2016):

> [...] agora gozando de uma relativa autonomia esses institutos se assemelham cada vez mais à estrutura das universidades multicampi, tanto pela organização administrativa como pela ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Além das diretorias locais, possui uma Reitoria para atender às demandas dos diversos *campi*. (2016, p. 48)

Assim, o atual formato da instituição possui uma Reitoria, situada no antigo prédio do Colégio Marista no bairro do Canela, em Salvador, 21 *campi*, 1 *campus* avançado e 1 núcleo avançado, distribuídos em 23 cidades do Estado da Bahia[24].

Apesar do momento de grande expansão dos Institutos Federais, citado acima e iniciado pelo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e continuado no Governo da Presidente Dilma Rousself (2011-2014 e 2015-2016), a quantidade é pequena, quando comparada ao número de Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada, pois, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das "2.407 IES, 2.111

[23] Lessa (2002, p. 17) fez referência a um documento da Escola de Aprendizes Artificies da Bahia (1934, s.d), conforme suas próprias anotações.
[24] Disponível em: < http://portal.ifba.edu.br/menu-campi/escolha-o-campus>. Acesso em: 13 mar. 2018.

são privadas e 296 são públicas"[25] (INEP, 2016), ou seja, a rede pública, somando-se a federal, as estaduais e as municipais, somente responde por 12,3% das vagas, sendo que "quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets" (INEP, 2016).

Em relação ao Ensino Médio, o Censo Escolar, também realizado pelo INEP, para o 1º, 2º e 3º Anos, apresenta os dados da **Tabela 2 - Total de matrículas nos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio - 2016**, onde fazemos a demonstração do número de matrículas de todo o Ensino Médio no Brasil, levando-se em consideração as escolas públicas e as particulares, em relação às matrículas da Rede Federal.

Tabela 2 - Total de matrículas nos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Médio - 2016

	Ensino Médio do Brasil	Ensino Médio da Rede Federal
Nº matrículas	7.575.667	19.697

Fonte: Dados do MEC/INEP/CENSO 2016, elaborada pela pesquisadora.

Assim, de acordo com os números apresentados percebemos que as matrículas na Rede Federal representaram 0,26% do total de matrículas do Ensino Médio em 2016, demonstrando que a abrangência da Rede Federal é ínfima com relação ao número total de vagas para todo o país, contudo apresenta resultados positivos, inclusive quando comparados com escolas do setor privado[26] e até de outros países[27].

No nosso plano de escrita iríamos neste momento apresentar alguns dados gerais do IFBA e outros específicos do *campus* Salvador, contudo sofremos na experiência de campo a dificuldade de obtenção desses dados. Constatamos que a instituição não tem um histórico organizado e disponibilizado nos setores como Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), na Diretoria de Seleção (DESEL) ou da Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI)[28], com

[25] Dados do Censo da Educação Superior 2016, Disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 05.fev.2018.

[26] Matéria UOL: "Apesar de cortes institutos federais lideram nota do Enem em 14 estados". Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em: 13 mar. 2018.

[27] Sobre o resultado do PISA: "Institutos federais alcançam média similar à de países desenvolvidos em exame internacional. Pesquisado em: https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/alunos-de-institutos-federais-alcancam-media-de-paises-desenvolvidos-em-exame-internacional. Acesso em: 13 mar. 2018.

[28] Exemplo de reclamação sobre a publicidade de informação do IFBA: Resposta ao Memorando n.º 84/ SIC IFBA. Disponível em:

dados sobre vagas e matrículas de 2010 a 2017[29], ou mesmo histórico dos editais desses certames, disponíveis na *internet* aberta ou institucional. Realizamos contato por *e-mail* e depois abrimos um processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) de protocolo nº 23279.024069/2017-11, em 19.01.2018 e até esta data de 23.07.2018, somente obtivemos informações da DEPAE/CAE *campus* Salvador e da DESEL, este sobre os certames de 2016 à 2018.1, pois houve mudança de pessoal do setor e não existe um histórico institucional dos anteriores. Mesmo indo ao *Google* para conseguir os editais anteriores, o máximo é de 2016, assim registramos que a instituição precisa urgentemente realizar um trabalho de acesso digital com o histórico de seus dados, pois fica devendo a publicidade de suas informações para as/os cidadãs/cidadãos.

No arcabouço implantado pela Lei n. 11.892/2008, o IFBA/*campus* Salvador oferece cursos de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, logo a composição de seu alunado é bastante diversa em faixa etária, que se inicia a partir dos 14 (catorze) anos, com estudantes do Ensino Médio Integrado. Nesta pesquisa, dividimos a faixa etária em seis grupos, estando a última abrangendo estudantes a partir dos 27 anos. Portanto, o IFBA, de acordo com o Estatuto da Juventude[30], trabalha com estudantes jovens e adultos.

A instituição oferta cursos nos Níveis Médio, Superior e Pós-graduação, de acordo com o Art. 7º da Lei n. 11.892/2008[31]. Sendo o Nível Médio dividido nas formas: Integrado e Subsequente. Na forma de Integrado (Art. 7º, inciso I), há os cursos para concludentes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na forma Subsequente (Art. 7º, inciso II), os cursos são de formação inicial ou continuada para pessoas que já concluíram o Ensino Médio. E no Nível de Educação Superior (Art. 7º, inciso VI), há a oferta de cursos de graduação, licenciatura e tecnológico. Nesta pesquisa não trataremos de dados sobre a Pós-graduação.

---

http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/475393/RESPOSTA_PEDIDO_resposta_DGTI.pdf. Acesso em: 06 mar. 2018.

[29] Inicialmente este seria o período estudado, que depois, reduzimos o intervalo de 2014 a 2017.

[30] O Estatuto da Juventude está previsto na Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que afirma em seu Art. 1.º, § 1.º que são considerados jovens, as pessoas que têm idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em: 17 nov. 2017.

[31] Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Atualmente no *campus* Salvador, há a oferta de nove cursos Técnicos na Modalidade Integrado, sendo somente um EJA; cinco cursos Técnicos na Modalidade Subsequente; e na Educação Superior, são 10 cursos, sendo quatro Bacharelados, três Graduações Tecnológicas e três Licenciaturas.

Na **Tabela 3**, podemos observar as vagas anuais ofertadas em 2016, pelo *campus* Salvador por nível e/ou forma de ensino.

Tabela 3 – Oferta de vagas do IFBA/ *campus* Salvador por modalidade/forma dos cursos em 2016

NÍVEL/FORMA/PERÍODO	Nº VAGAS	Nº CURSOS
Ensino Médio: Integrado/ anual	440	9
Ensino Médio: Subsequente/ semestre	143	5
Ensino Superior/semestre	396	10

Fonte: Dados extraídos dos Editais de 2016: IFBA/Ensino Médio e IFBA/Superior, pela pesquisadora.

Na **Tabela 3**, em 2016, verificamos a oferta de 440 vagas para 9 cursos do Ensino Médio Integrado, que tem entrada anual; a oferta de 143 vagas por semestre para 5 cursos do Ensino Médio Subsequente e 396 vagas para 10 cursos no Ensino Superior.

Assim, a partir da **Tabela 3**, podemos constatar a média de 48,9 vagas para 9 cursos do Ensino Médio Integrado; a média de 28,6 vagas para 5 cursos do Subsequente, e a média de 39,6 vagas para 10 cursos do Superior. O que pode explicar a altíssima concorrência que verificamos na **Tabela 1 - Mapa da concorrência maior e menor em Salvador no ano de 2015**, apresentado na Introdução desta dissertação, que apesar de anos diferentes, o número de vagas pouco muda de um ano para outro, a menos que haja a oferta de um novo curso.

Ao tempo que pudemos constatar a grande concorrência e a oferta de vagas em 2015 nas **Tabelas 1** e **3**, respectivamente, trouxemos também a **Tabela 4** abaixo que apresenta o índice de evasão do *campus* Salvador no período de 2014, 2015 e 2016.

Tabela 4 - Índice de evasão por modalidade de ensino no IFBA/ *campus* Salvador

Modalidade de Ensino	**2014 (%)**	**2015 (%)**	**2016 (%)**
Graduação	12,47	5,30	10,84
Técnico Subsequente	17,23	17,96	7,48

Técnico Integrado	51,88	0,00[32]	9,93

Fonte: IFBA – Relatório de Gestão Institucional 2016.

A **Tabela 4** apresenta o índice de evasão da Graduação com 12,47% em 2014; 5,30% em 2015 e 10,84 em 2016. A modalidade de Técnico Subsequente foi 17,23 em 2014; 17,96 em 2015 e 7,48 em 2016. A modalidade de Técnico Integrado foi 51,88% em 2014; sem registro em 2015 e 9,93% em 2016. De modo geral, podemos verificar que o índice de evasão do IFBA/*campus* Salvador requer uma constante atenção institucional sobre a permanência das/dos estudantes nas três modalidades, tendo sido os índices mais altos em 2014, sobretudo no Ensino Técnico Integrado.

Este panorama simplificado do IFBA/*campus* Salvador, na atualidade, facilita a compreensão mínima do funcionamento do local desta pesquisa, que sem sombra de dúvida é um lugar que compreende uma singularidade própria de estudantes, uma vez que oferta o Ensino Médio e o Superior, compartilhando o mesmo espaço físico e temporal. Condição muitas vezes difícil da compreensão, inclusive das/dos professoras/professores e técnico administrativas/os mais antigas/os. Ou ainda, das próprias gestões administrativas que muitas vezes privilegiam as atenções para o Ensino Médio, preterindo o Superior.

A opção desse estudo foi trabalhar com estudantes das três formas de ensino: Médio Integrado, Médio Subsequente e Superior, embora reconheçamos que há uma infinidade de diferenças, estamos buscando o que há de comum. Talvez inconscientemente, buscando achar o elo perdido, mas não inexistente, do que há em comum na vida acadêmica das/dos estudantes dessas três distintas formas de cursos do IFBA/ *campus* Salvador, em que essas/esses estudantes compartilham o mesmo ambiente e as/os mesmas/os professoras/professores.

2.4.2 Ações afirmativas do IFBA/*campus* Salvador e o PAAE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA), ainda enquanto era Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) adotou a ação afirmativa de reserva de vagas por critério socioeconômico e étnico-racial em 2007, através da aprovação

[32] O Relatório de Gestão Institucional 2016/ IFBA não apresenta qualquer justificativa para tal resultado, assim podemos inferir que não houve cálculo da taxa de evasão em 2015.

da Resolução n.º 10 do Conselho Diretor, de 1º de junho de 2006, que previa cotas para "afrodescendentes, indígenas e índios descendentes"[33], no processo seletivo de ingresso a todos seus cursos. Esse documento somente tratou do acesso e não previu nenhum tipo de acompanhamento aos estudantes incluídos nessa ação afirmativa, porque neste primeiro momento a discussão era o acesso.

O CEFET-BA transformado em IFBA, através da Lei n. 11.892, de 29/12/2008, participou do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi aprovado pelo MEC, através da Portaria Normativa n. 39, de 12/12/2007, entrando em vigor em 2008, e somente em julho de 2010 foi regulamentada através do Decreto n. 7.234/2010, cuja "finalidade precípua é de assegurar a permanência dos estudantes na educação superior pública federal" (BRASIL, 2010).

Em 26 de outubro de 2010, as Diretrizes para Política de Assistência Estudantil do IFBA foram aprovadas pelo Conselho Superior (CONSUP). Este documento traz em sua justificativa a importância da intervenção multiprofissional como forma eficiente de redução da evasão escolar, além de "favorecer aos estudantes, familiares e comunidade um acompanhamento socioeconômico e cultural para tornar mais qualitativa sua permanência nas escolas" (IFBA, 2010), a partir deste texto, percebe-se que esse documento promete um atendimento integral ao estudante.

De acordo com Anjos (2014), através dessas diretrizes, o IFBA ressignificou a Assistência Estudantil, como política de permanência nos Institutos Federais, sendo "[...] pioneira na construção de um documento que legitimasse os direitos de permanência do seu alunado" (p. 82), ampliando "a concepção de assistência aos estudantes, englobando não apenas bolsas de permanência com seleção socioeconômica, mas diversos programas que visem apoiar a permanência qualitativa e formação cidadã dos estudantes" (IFBA, 2010).

O CONSUP, através da Resolução n. 194, 04 de dezembro de 2014, normatizou as Diretrizes e estabeleceu três eixos de atendimento ao estudante: Programa de Assistência de Apoio ao Estudante (PAAE), Programas Universais e Programas Complementares.

Conforme o Art. 2º da Resolução n. 194/2014, os Programas Universais destinam-se para todas/os estudantes regulamente matriculados no IFBA, sem critérios socioeconômicos

[33] Resolução n.º 10 do Conselho Diretor, de 1º de junho de 2006. Disponível em: < http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ou meritocráticos (IFBA, 2010, p.1) e os Programas Complementares estão condicionados à questões socioeconômicas e/ou meritocráticos.

O Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) é o único que exige obrigatoriamente a seleção socioeconômica, sendo direcionado para estudantes em "situação de vulnerabilidade social" e tem um caráter expressamente, previsto na norma, de permanência, conforme Art. 3º, § 1º.

O Art. 4º detalha os tipos de Auxílios e de Bolsas: Auxílio Transporte; Auxílio Moradia; Auxílio para Aquisições (de material didático); Auxílio Cópia e Impressão e Auxílio Alimentação, e tem as seguintes Bolsas: Bolsa Estudo e Bolsa vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem (PINA), esta última foi substituída pela Bolsa vinculada aos Programas Universais.

Apresentamos o **Quadro 1** que demonstra as Bolsas e Auxílios distribuídos pelo PAAE do *campus* Salvador no período de execução, de 2014 a 2017:

Quadro 1 - Auxílios e Bolsas – Objetivo e Execução no IFBA/ *campus* Salvador

MODALIDADES	OBJETIVO	EXECUÇÃO
Auxílio Transporte	Disponibiliza valor financeiro para as despesas de deslocamento do estudante de sua casa para o *campus*. Tem o valor de 20% se residir em Salvador e de 30% se residir em outro município.	2014 a 2017
Auxílio Moradia	Auxílio financeiro para contribuir com as despesas mensais de moradia. O valor é meio salário mínimo, cabendo ao estudante completar, caso o valor do aluguel ultrapasse.	2014 a 2017
Auxílio para Aquisições	Auxílio financeiro para custeio de material escolar, fardamento ou aquisições para o desenvolvimento acadêmico. Pode ser distribuído pelo Almoxarifado Social.	2014 a 2017
Auxílio Cópia e Impressão	Auxílio por meio de cópias e impressões de materiais didáticos, independentemente dos disponibilizados pelo professor.	2014 a 2017
Auxílio Alimentação	Subsidia uma refeição por dia ao estudante selecionado. O campus fornece a alimentação através de serviço terceirizado.	2014 a 2017
Bolsa de Estudo	Disponibiliza o valor mensal de meio salário mínimo.	2014-2017

Fonte: Resolução CONSUP/IFBA nº194, 04/12/2014.

Os Auxílios Transporte, Moradia, para Aquisições, Cópia/ Impressão e Alimentação, bem como, as Bolsas de Estudo correspondem às modalidades citadas pelas/os estudantes respondentes do questionário.

De acordo com o Relatório de Gestão do IFBA 2016, o *campus* Salvador, através do PAAE atendeu em 2016 cerca de 2.797 Auxílios e Bolsas para estudantes dos Níveis Médio e Superior, assim distribuídos: Auxílio Transporte: 1.222; Auxílio Moradia 38; Auxílio Aquisições: 143; Auxílio Cópias e Impressões: 300; Auxílio Alimentação: 750 e Bolsa Estudo: 344 (IFBA, 2016, p. 99). Logo, trata-se de uma programa institucional de grande abragência e relevância para a promoção da permanência das/dos estudantes.

Nas considerações finais do Relatório de Gestão de 2016, um dos pontos citados trata sobre a "política de inclusão social de estudantes de baixa renda por meio de cotas nos processos seletivos e do acesso aos diversos programas institucionais de assistência ao estudante", assim entendemos que a instituição trabalha na perspectiva de que para o efetivo acesso das/dos estudantes cotistas, há necessidade de se trabalhar conjuntamente com as ações de permanência.

A partir do resultado da seleção do Ano Acadêmico de 2017 do *campus* Salvador, foi disponibilizada a informação sobre a aprovação dos cotistas, o que poderia facilitar o trabalho do DEPAE, no reconhecimento das/dos estudantes cotistas, pois até 2016, esta informação não era disponibilizada, e as/os assistentes sociais inferiam se a/o estudante era ou não cotista, durante o processo seletivo para acessar algum programa da Política de Assistência Estudantil, através de perguntas sobre a autodeclaração de cor/raça; a origem escolar e/ou a situação comprovada de hipossuficiência econômica e/ou vulnerabilidade social. Contudo, a DEPAE, mais especificamente a Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE), que trabalha na seleção e no acompanhamento dos estudantes bolsistas, ainda reclama da falta de dados informatizados já vindos do processo seletivo, o que diminuiria uma grande parte de seu trabalho. Ressalte-se, ainda, que se a/o estudante cotista não se inscrever em algum edital, a instituição desconhecerá completamente seu percurso.

A Lei n. 12.711/2012 prevê, em seu artigo 7º, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes assistidos pela ação afirmativa das cotas socioeconômicas e étnico-raciais, sendo assim, é primordial que as instituições públicas que aplicam esta lei, devam produzir um relatório de avaliação desta ação afirmativa, pelo menos a partir do ano 2022,

quando a lei completará dez anos de sua publicação. Além de que, quanto mais dados a instituição disponibilizar sobre essa ação afirmativa, melhor seus resultados serão avaliados.

Contudo, em virtude dos cortes orçamentários do Governo Federal, a Assistência Estudantil tem tido seu orçamento a cada ano reduzido, e a procura tem sido inversamente proporcional, o que poderá impactar no aumento da taxa de reprovação e de evasão da instituição. A DEPAE/CAE divulgou em 21/08/2018, o Memorando n. 77/2018 em que registrou a inscrição de 1.877 estudantes para o Edital do corrente ano letivo de 2018, sendo que em 2017, o número de inscritos foi de 1.039, logo houve um aumento de 80% na procura. Ao que reforçamos a importância da continuidade da garantia orçamentária para esta importante política pública de ação afirmativa, pois assegurando a permanência, se efetiva o direito social à educação.

3 AS/OS PROFESSORAS/ES: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUAS PERCEPÇÕES

Neste capítulo, analisamos as respostas das/dos professoras/es para termos uma visão mais abrangente do ambiente desta pesquisa. Assim, traçamos o perfil sociocultural e socioeducacional das/dos respondentes e realizamos a análise de conteúdo de seus registros no questionário *online* a respeito das políticas afirmativas educacionais; do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e da permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas no IFBA/ *campus* Salvador.

Considerando a afirmação de Nilma Lino Gomes (2003) sobre a relação entre cultura e educação em uma perspectiva antropológica, que segundo a autora, deveria ser trabalhada nas escolas, começando pela aplicação nos cursos de formação de professores. E também, quando a mesma questiona as/os professoras/professores sobre qual o papel que estas/estes assumem na discussão sobre identidade negra positiva, “sabendo que os estudantes são herdeiros da cultura penetrada nos espaços frequentados por esses vários professoras e professores” (IBIDEM, p.171). Confirmamos nossa decisão inicial, de que as entrevistas às/aos professoras/professores foram imprescindíveis para a compreensão do lócus pesquisado.

Aplicamos uma abordagem metodológica de amostragem não probabilística, de acordo com Gil (2009, p. 91), logo optamos pelo número de 10 professoras/es, dentro de um conjunto de aproximadamente 230. Também reforçamos que utilizamos uma amostragem por acessibilidade (IBIDEM, p. 94) que é adequada para estudos qualitativos. Portanto, fizemos a

escolha das/dos professoras/es pela facilidade de acesso, ou por já termos algum contato anterior ou ainda por termos conseguido disponibilidade imediata. Contudo, usamos dois critérios na escolha: professoras/es de Departamentos diferentes e em número equânime na diversidade de gênero. Assim, fomos convidando e marcando a data da aplicação do questionário pelo *Google Docs*.

A ferramenta que usamos é uma das muitas disponíveis na *internet*. Escolhemos o Formulário *Google*[34], por ser gratuito e de fácil manuseio, no qual o pesquisador pode criar seus questionários, a partir dos modelos disponibilizados pela empresa, e depois de elaborar as questões e definir o tipo de resposta, basta enviar o link para as pessoas de sua lista de *e-mails* e aguardar o retorno.

Das/dos 10 professoras/es convidadas/os, por coincidência talvez, a/o única/o que não pudemos encontrar, foi também a/o única/o que não respondeu o questionário, mesmo tendo sido avisada/o que ficaria disponibilizado *online* por alguns dias.

Na transcrição das respostas abertas, para garantir o anonimato das/dos professoras/professores, as/os designamos de Professora/Professor 1, Professora/Professor 2 até o número 9, que é o total de professoras/professores que responderem o questionário.

Na realização da análise das respostas, seguiremos o roteiro das perguntas conforme constam no questionário (ver **Apêndice A**). Ao todo foram 25 questões, das quais cinco foram abertas.

Da **questão 1** à **5** fizemos perguntas sobre a identificação, como nome, cargo e/ou função, o Departamento em que trabalha e o contato (celular), com algumas destas informações elaboramos a **Tabela 5**, a qual denominamos de Perfil geral das/dos professoras/professores entrevistadas/os, pois traz dados sobre o gênero e a carreira das/dos professoras/professores entrevistadas/dos do IFBA/ *campus* Salvador.

Tabela 5 – Perfil geral das/dos professoras/professores entrevistadas/os

Informações diversas	Mulheres	Homens
EBTT	4	5
Magistério Superior	1	-

Fonte: Pesquisa Direta

[34] Acessamos o seguinte site para elaborarmos o questionário *online*: http://docs.google.com/.

Na **Tabela 5**, identificamos quatro mulheres e cinco homens, sendo oito professoras/professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico[35] (EBTT) e um da Carreira do Magistério Superior, dentre estas/estes professoras/professores constam um Chefe de Departamento (homem) e uma Coordenadora de Curso (mulher).

As **questões 6** a **14** são de múltiplas escolhas, cujas respostas elaboramos várias tabelas que apresentaremos a seguir.

Na **Tabela 6**, demonstramos a autodeclaração da cor/raça das/dos professoras/es que responderam o questionário.

Tabela 6 - Cor/raça autodeclarada pelas/os professoras/es entrevistadas/os

Cor/raça	Qtd de professores	(%)
Branca	3	33,3
Preta	4	44,5
Amarela	0	-
Parda	2	22,2
Indígena	0	-
Total	9	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

Assim, conforme a **Tabela 6**, temos 44,4% de professoras/es que se autodeclaram pretas/os; 33,3% se autodeclaram brancas/os e 22,2% pardas/os. Não houve registro de autodeclaradas/os amarelas/os e *nenhum* indígena.

3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS E SOCIOEDUCACIONAIS DAS/DOS PROFESSORAS/ES

As próximas tabelas apresentam a análise das **questões 7** até a **13 (**ver **Apêndice A)**, contidas no questionário aplicado às/aos professoras/es, e tratam dos aspectos socioculturais e socioeducacionais que abrangem as dimensões sociais, culturais, educacionais e familiares das/dos professoras/es, com o objetivo de continuar a traçar o perfil das/dos professoras/professores, iniciado no item anterior.

[35] Carreira criada a partir da Lei 12.772, de 28.12.2012 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 20.10.2017.

Tabela 7 – Modalidade de Ensino cursado pelas/pelos professoras/professores no curso Médio ou equivalente

Modalidade	Qtd de Professoras/es	(%)
Público	4	44,4
Privado	5	55,6
Comunitário	0	-
Total	9	100,0

Fonte: Pesquisa Direta

A **Tabela 7** demonstra que 55,6% das/dos professoras/es entrevistadas/os realizaram seu Ensino Médio ou equivalente em escolas particulares; 44,4% em escolas públicas e nenhum em escolas comunitárias. Podemos constatar que há um equilíbrio na diferença quantitativa entre a modalidade de ensino público e o privado, cursados pelas/pelos professoras/professores.

A **Tabela 8** aborda sobre o Sistema de Ensino em que as/os professoras/professores entrevistadas/os estudaram sua graduação.

Tabela 8- Sistema de Ensino cursado na graduação ou equivalente, pelas/pelos professoras/professores entrevistadas/os

Sistema de Ensino	Qtd de Professoras/es	(%)
Público	7	77,8
Privado	2	22,2
Total	9	100,0

Fonte: Pesquisa Direta.

Constatamos que 77,8% das/dos professoras/professores realizaram seus estudos de nível superior no sistema público de ensino, enquanto 22,2% que estudaram no sistema privado. Neste item, percebemos nitidamente que o sistema de ensino superior público foi o mais frequentado pelas/pelos professoras/professores, diferenciando-se do resultado encontrado na **Tabela 7**.

Na **Tabela 9**, fizemos o cruzamento dos dados entre cor/raça das/dos professoras/es e o sistema de ensino estudado pela/pelo professora/professor no nível superior.

Tabela 9 - Sistema de ensino x cor/raça das/dos professoras/professores entrevistadas/os no nível superior ou na graduação ou equivalente.

Cor/raça da/do professor autodeclarada	Sistema de Ensino Público (%)	Sistema de Ensino Privado (%)
BRANCA	22,2	11,1
PRETA	33,3	11,1

PARDA	22,2	0,0
TOTAL	**77,8**	**22,2**

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme demonstra a **Tabela 9**, constatamos que houve 11,1% de professoras/es autodeclaradas/os brancas/os e 11,1% autodeclaradas/os pretas/os que estudaram no sistema privado, enquanto 33,3% de autodeclaradas/os pretas/os; 22,2% de brancas/os e 22,2 de pardas/os estudaram no sistema público, o que nos possibilita pensar que 77,8% das/dos professoras/es cursaram o período universitário no mesmo tipo de Sistema de Ensino.

A seguir, o **Quadro 2** e a **Tabela 10** resumem as respostas que abordam sobre a realização, a conclusão e a desistência de cursos de Especialização *Lato Sensu*, Mestrado e Doutorado.

Quadro 2 - Situação de cada professora/professor entrevistada/o nos Cursos de pós-graduação realizados

Professora/professor entrevistada/o	**Especialização *Lato Sensu***	**Mestrado**	**Doutorado**
Professor/a 1	Concluiu	Concluiu	Concluiu
Professor/a 2	Concluiu	Concluiu	Concluiu
Professor/a 3	Não realizou	Concluiu	Concluiu
Professor/a 4	Concluiu	Concluiu	Não realizou
Professor/a 5	Não realizou	Concluiu	Concluiu
Professor/a 6	Concluiu	Concluiu	Cursando
Professor/a 7	Não realizou	Concluiu	Concluiu
Professor/a 8	Concluiu	Concluiu	Não realizou
Professor/a 9	Concluiu	Cursando	Não realizou

Fonte: Pesquisa direta.

Constatamos que seis das/dos professoras/professores afirmaram que concluíram *Especialização Lato Sensu*, e dentre os três que não realizaram uma *Especialização*, já concluíram Mestrado e Doutorado, como exemplos os *professores/as 3, 5* e *7*.

Quanto à realização de curso de pós-graduação em nível de Mestrado *Stricto Sensu*, obtivemos o resultado de que oito professoras/professores já concluíram e que somente um está cursando. Quanto à realização e conclusão de curso de Doutorado, cinco concluíram, três não realizaram e um está cursando.

Na **Tabela 10**, temos a apresentação do resumo numérico da realização de cursos Especialização *Lato Sensu*, de Mestrado e de Doutorado pelas/pelos professoras/professores entrevistadas/os.

Tabela 10 - Cursos de pós-graduação realizados pelas/os professoras/professores entrevistadas/os

Professoras/ Professores	**Especialização Lato Sensu (%)**	**Mestrado (%)**	**Doutorado (%)**
Não realizou	33,3	0,0	33,3
Concluiu	66,7	88,9	55,6
Cursando	0,0	11,1	11,1
Desistiu	0,0	0,0	0,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Na **Tabela 10**, constatamos que 33,3% "não realizou" e 66,7% "concluiu" o curso de Especialização *Lato Sensu*. Não há registro como "cursando" e nem de desistente. Quanto à realização de curso em nível de Mestrado *Stricto Sensu*, obtivemos o resultado de que 88,9% de professoras/professores já concluíram e que somente 11,1% está cursando. Quanto à realização e conclusão de curso de Doutorado, obtivemos o resultado de 55,6% das/dos professoras/professores entrevistadas/os já concluíram.

Esta amostra revela um alto nível de escolaridade das/dos professoras/professores trabalhando, principalmente, no Nível Médio, uma vez que somente 11,1% das/dos professoras/professores afirmaram ser da Carreira do Ensino Superior, como mostrado na **Tabela 5 – Perfil geral das/dos professoras/es entrevistadas/os**. Essa informação pode ser um dos fatores para justificar o alto nível da qualidade do ensino do IFBA/ *campus* Salvador, respaldado pela aprovação de suas/seus estudantes em seleções (ENEM/Vestibular) em universidades públicas, como a UFBA e a UNEB, em Salvador.

Observamos que todas/todos professoras/professores os quais iniciaram curso de pós-graduação, concluíram. Nenhum se declarou desistente. Assim, temos 100% de conclusão em todos os cursos de pós-graduação iniciados. Podemos inferir que essas/esses professoras/es ao concluírem a graduação já foram para a pós-graduação e/ou que seu ritmo de vida e/ou de trabalho lhes possibilitou a continuação dos estudos, fosse a condição de tempo, fosse a questão financeira. O que também nos dá mais uma informação de seu capital cultural, que é alto.

As **questões** de **7** a **13 (**ver **Apêndice A)** trataram sobre o *capital cultural* das/dos professoras/professores e de seus pais, para obtermos noção sobre a vida escolar delas/deles e sobre o *capital cultural* herdado de suas famílias, de acordo com a teoria de Bourdieu. Decidimos fazer perguntas separadamente sobre a escolaridade do pai e da mãe para observarmos também a questão de gênero no seio familiar com relação à escolaridade.

Realizamos três análises, sendo as duas primeiras da escolaridade do pai na **Tabela 11** e da mãe na **Tabela 12** separadamente, e a última está representada no **Quadro 3** que faz uma análise comparativa da escolaridade do pai e da mãe com o recorte cor/raça das/dos professoras/professor.

Tabela 11 - Escolaridade do pai das/dos professoras/professores entrevistadas/os

Nível escolar	**(%)**
Ensino Fundamental (ou equivalente)	0,0
Ensino Médio (ou equivalente)	55,5
Superior	33,3
Pós-graduação	11,1
Não sei	0,0
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

A **Tabela 11** apresenta o resultado de que 55,5% da ascendência paterna concluiu o Ensino Médio ou equivalente; 33,3% estudou o Ensino Superior e 11,1% dos pais têm o título de Pós-graduação. Assim, concluímos que a escolaridade paterna das/dos professoras/professores é alta em relação à média de anos de estudos da sociedade brasileira.

Tabela 12 - Escolaridade da mãe da/do professora/professor entrevistada/o

Nível escolar	**(%)**
Fundamental (ou equivalente)	22,2
Ensino Médio (ou equivalente)	44,5
Superior	22,2
Pós-graduação	11,1
Não sei	0,0
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

Nesta amostra, a **Tabela 12** traz o resultado sobre *a escolaridade das mães* e registra o maior percentual de 44,5% no Ensino Médio (ou equivalente); em seguida, com 22,2%, ambas as escolaridades de Nível Fundamental (ou equivalente) e de Nível Superior, e o menor percentual de 11,1% na Pós-graduação.

Observamos que a escolaridade materna é um pouco abaixo da paterna, apesar de ser também alta. Apresenta resultado de transição da superação escolar atual feminina, com relação à masculina, como já constatado pelo IBGE e por várias autoras/es, dentre elas/eles, citamos o trabalho de Ribeiro, Ceneviva e Brito que trata da evolução da escolarização média das brasileiras, fenômeno também constatado em outros países, “ao ponto de superarem a dos

homens, acredita-se que elas apresentam chances mais alta de realização de transições (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 91). Assim, a pesquisa sobre a escolaridade materna das/dos professoras/professores aponta uma fase de transição, em que as mulheres estão por alcançar a escolaridade masculina.

O **Quadro 3** apresenta, de forma justaposta, as respostas que tratam da escolaridade do pai e da mãe, respectivamente, e a cor/raça autodeclarada pelas/os professoras/professores.

Quadro 3 - Escolaridade do pai e da mãe da/do professora/professor entrevistada/o x Raça autodeclarada da/do professora/professor

Professor/a	**Escolaridade do pai**	**Escolaridade da mãe**	**Cor/raça autodeclarada da/do professor/a**
1	Superior	Fundamental ou equivalente	Preto
2	Ensino Médio ou equivalente	Superior	Pardo
3	Ensino Médio ou equivalente	Fundamental ou equivalente	Preto
4	Ensino Médio ou equivalente	Ensino Médio ou equivalente	Branco
5	Ensino Médio ou equivalente	Ensino Médio ou equivalente	Pardo
6	Pós-graduação	Pós-graduação	Branco
7	Ensino Médio ou equivalente	Ensino Médio ou equivalente	Branco
8	Superior	Superior	Preto
9	Superior	Ensino Médio ou equivalente	Pardo

Fonte: Pesquisa direta.

Neste quadro, podemos observar a diferença de escolaridade entre o pai e a mãe de cada entrevistada/o, sendo que quando não são equivalentes, a mãe tem escolaridade menor. Chamou-nos a atenção à escolaridade dos pais de dois professoras/professores entrevistadas/os (*professoras/ professores 6* e *8*). No primeiro caso, ambos os pais possuem curso de pós-graduação e ao verificarmos a cor autodeclarada das/dos professoras/professores, constatamos ser *branca*. No segundo caso, a escolaridade de ambos os pais é Nível Superior e a/o professora/professor se autodeclara preta/o. O que nos faz deduzir sobre uma ascendência, em ambos os casos, muito privilegiada, dentro dos padrões da escolaridade média brasileira.

Também se faz importante constatar que a escolaridade mínima dos pais e das mães, se tomados como casais, é Ensino Médio ou equivalente. Contudo, chamamos a atenção que as duas mães, que cursaram somente o Ensino Fundamental ou equivalente, são de professoras/professores autodeclaradas/os como *pretas/os*. O que revela nesta análise o peso da cor/raça dos indivíduos ou dos grupos sociais no Brasil sobre as DOE.

Para refletirmos sobre o que encontramos no campo, no caso da/do *professora/professor 8*, trouxemos o texto abaixo sobre as informações das PNADs/ 1987 e 1988:

> [...] embora os pretos e pardos tenham sido os segmentos *que mais aproveitaram a melhoria do sistema educacional*, ocorrida nas últimas décadas, os diferenciais na realização educacional dos grupos raciais seguem sendo alarmantes. Os negros são os menos alfabetizados, mantidos nos patamares mais baixos, sendo muito poucos aqueles que conseguem chegar à universidade, o que o leva a concluir que *negro com curso superior completo é um 'sobrevivente' do sistema educacional* (QUEIROZ, 2001, p.57)

E atualizando as décadas, estamos vivendo um momento de melhoria das condições de escolaridade e socioeconômicas da população negra brasileira, o que demonstra que políticas públicas focalizadas podem alterar a situação da atual realidade, ainda cruel sob o olhar antirracista, ao invés da aceitação da justificativa das desigualdades raciais e precariedades socioeconômicas, como um resultado histórico determinista.

De acordo com Bourdieu (2015), a transmissão do capital cultural pode ser constatada na relação "entre o nível cultural global da família e o êxito escolar" dos filhos, que muitas vezes se percebe quando se observa os resultados dos filhos e a renda da família. Contudo, Bourdieu (2015) comprovou que em situações onde o nível escolar dos pais é igual, a renda não faz diferença no êxito escolar dos filhos, e que com renda igual, o resultado escolar dos filhos, depende do nível escolar dos pais, quanto mais alto, melhor será o rendimento dos seus filhos, ao que concluiu:

> [...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança (BOURDIEU, 2015, p.46).

Assim, constatamos que as/os professoras/professores entrevistadas/os herdaram um alto capital cultural de seus pais e que tiveram condições econômicas parecidas, em virtude da realização do curso superior em universidades públicas e terem um alto índice de formação acadêmica, demonstrando que aquelas/es tiveram tempo e disponibilidade financeira para continuarem os estudos. O que pode nos revelar, que a superseleção da escola começa pelas/os professoras/es.

3.2 PERCEPÇÕES DAS/DOS PROFESSORAS/ES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste item, continuamos analisando o questionário aplicado às/aos professoras/professores, com o objetivo de registrar suas percepções sobre a permanência das/dos estudantes a respeito das políticas afirmativas educacionais; do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e da permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas no IFBA/ *campus* Salvador.

A **Tabela 13** apresenta a opinião das/dos professoras/professores sobre as cotas socioeconômicas e étnico-raciais nas universidades e institutos federais.

Tabela 13 - Professoras/professores entrevistadas/os favoráveis às cotas socioeconômicas e étnico -raciais nas universidades e institutos federais**.**

Respostas	(%)
Sim	100,0
Não	0,0

Fonte: Pesquisa direta.

O resultado demonstrado na **Tabela 13** revela 100% de respostas favoráveis à política afirmativa de cotas ou reserva de vagas em instituições de ensino federais.

O resultado constatado acima poderia significar que as/os estudantes cotistas das vagas socioeconômicas e étnico-raciais não teriam maiores problemas de convivência no *campus* Salvador, mas não é o que observamos quando analisamos os dados do campo de nossa pesquisa, tanto percebido por técnico-administrativo que trabalha diretamente com estudantes ou nas falas destas/es. Trouxemos a fala de um/a técnica/o-administrativo lotada/o na DEPAE:

> Estudante que chega na sala de aula e pergunta alguma coisa e professor diz assim: 'você não tem nível pra estar aqui, por isso que você não sabe isso'. Ou então, o professor responder: 'você entrou por cotas, por isso que você não sabe essa atividade de Matemática. (Técnica/o administrativa/o 2)

Podemos inferir na fala acima que a /o professor/a se refere a um/a estudante que pode ser cotista, vindo de escola pública. Assim, o que é declarado nem sempre corresponde às práticas. Não estamos afirmando que as/os professoras/es que responderam ao questionário

não disseram a verdade, e sim que o ambiente do *campus* Salvador é percebido por alguns como um espaço educacional não diferente da sociedade em geral.

Também, não queremos afirmar que o preconceito e/ou a discriminação de cor/raça, de gênero, das condições socioeconômicas ou qualquer outra, seja somente responsabilidades das/dos professoras/professores, mas as suas concepções são reveladas durante as suas aulas e comentários no ambiente acadêmico. Então, o percentual de 100% de aprovação às cotas socioeconômicas e étnico-raciais nas universidades e institutos, não significa um ambiente desprovido de preconceitos, por parte inclusive das/dos professoras/professores e entre as/os próprias/os estudantes.

A **questão 15 (**ver **Apêndice)** é aberta e pediu para que as/os professoras/professores justificassem sua resposta da questão anterior. Assim, fizemos a transcrição de algumas respostas que representam a opinião de vários respondentes ou que se contrapõe à opinião da maioria.

Trazer a fala das/dos entrevistadas/os significa possibilitar o acesso ao texto original, pois, deste modo, as/os leitoras/leitores também podem obter suas próprias interpretações e inquietações, sem o filtro da/do pesquisadora/pesquisador que desenvolveu a pesquisa. Assim, de acordo com Macedo (2010), quanto à voz dos sujeitos:

> [...] Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel co-constitutivo central. (p.10).

Assim, em todas as respostas abertas, transcrevemos as que achamos mais representativas das falas das/dos entrevistadas/os.

Partimos da premissa que todas/os são favoráveis às cotas socioeconômicas e étnico-raciais, conforme respostas à questão anterior e identificamos três tipos de argumentação, feitas pelas/os professoras/professores, conforme demonstramos a seguir:

a) Argumentação embasada na reparação histórica do passado escravocrata que desiguala as/os cidadãs/cidadãos negras/negros dentro da sociedade brasileira foi manifestada pelas/pelos professoras/professores, conforme as falas abaixo:

> As cotas ajudam a diminuir o abismo entre os negros e todos os outros. (Professora/professor 3)

> Sou a favor das ações afirmativas, pois compreendo que são ações urgentes e necessárias de reparação social devido ao histórico escravocrata brasileiro, que gerou muitos prejuízos físicos e psicológicos em várias gerações. [...]. (Professora/professor 8)
>
> Porque o Brasil precisa fazer a reparação da população negra que não teve oportunidade de estudar de acordo com sua opção. (Professora/professor 9)

b) Argumentação sobre a desigualdade socioeconômica, sem mencionar cor/raça foi a justificativa dada pelas/pelos professoras/professores, de acordo com os trechos abaixo:

> Tenta resgatar a falta de oportunidades historicamente existentes em nossa sociedade. (Professora/professor 2).
>
> Educação de qualidade é um dos bens básicos que deve ser garantido a todos, independente sua condição socioeconômica. As cotas socioeconômicas fazem parte do conjunto de ações afirmativas que buscam esse atendimento. (Professora/professor 4)
>
> O sistema de cotas corrige um longo processo de exclusão de uma grande parcela da sociedade, que por anos estava fora e sem a possibilidade de se inserir numa instituição federal. (Professora/professor 5)
>
> A própria realidade do país e de nossos cidadãos justificam. (Professora/professor 6)

c) Argumentação favorável às cotas, mas com descontentamento sobre o método de implantação, pois para a/o professora/professor deveriam ser criadas vagas extras para as cotas. Somente uma/um professora/professor fez críticas à implantação das cotas.

> Sou a favor, mas considero o método de implantação errado. Deveriam ser criadas vagas extras para contemplar os cotistas e não ser retirado um percentual das vagas existentes. Do jeito que é feita muitos bons alunos perdem a oportunidade de ingresso nessas instituições de ensino, criando um sistema injusto para muitos. Uma questão que me inquieta é o percentual de cotistas conseguem completar os cursos que iniciam. Não vi até hoje esses dados. (professora/professor 1)

A nossa interpretação das justificativas é que todas/os professoras/professores entrevistadas/os são conscientes da importância das cotas socioeconômicas e étnico-raciais, tanto na perspectiva de reparação social à população negra, como uma política que possibilita um maior acesso à educação pública de melhor qualidade, que possibilita a redução das desigualdades.

Contudo, vamos analisar individualmente a justificativa da/do *professora/professor 1*, o qual questiona sobre o método de implantação em que as vagas foram divididas para a ampla concorrência e as cotas, impossibilitando que *"muitos bons alunos"* acessem as instituições públicas de ensino. O questionamento traz múltiplas implicações, dentre elas: a questão da meritocracia; igualdade de direitos; pequeno número de vagas nas universidades e institutos federais, questões amplas e tensionadas no cenário brasileiro.

Não podemos deixar de observar que realmente o número de vagas nas universidades e instituições públicas de Nível Superior e de Nível Médio são insuficientes para toda a população que gostaria de continuar seus estudos. Caso contrário, estaríamos aplaudindo a peneira fina da seleção de acesso como justa, ao invés da *universalização* do ensino médio e do superior. Argumento válido sim, da/do *professora/professor 1* porém são políticas diferentes e independentes, uma trata de reserva de vagas para uma população, até então, excluída das universidades e a outra trata do aumento de vagas de forma universal, logo, uma não impede a outra, principalmente se for para aumentar as vagas. O que não dá mais para negar neste momento, é a existência da disparidade da diferença de acesso entre brancos e negros nestes espaços, que não se justifica pela questão histórica ou pela questão socioeconômica da maioria da população negra, mas pelo histórico e pelo círculo vicioso das desigualdades de oportunidades educacionais (DOE) da sociedade brasileira, que tem um peso mais forte sobre as populações negra e indígena, conforme já discutimos no **Capítulo 2**. Ao final o *professora/professor 1* pergunta sobre o percentual de cotista que concluíram o curso. Dado que também desconhecemos e muito provavelmente o próprio IFBA.

Para fecharmos esta discussão, sem a pretensão de concluirmos, vamos trazer uma citação provocativa de Pires (2013), sobre as políticas públicas com corte racial que possibilitam um espaço universitário com vozes múltiplas, inclusive das populações subalternizadas no Brasil, como a negra e a indígena:

> Rompem com a lógica de silenciar e invisibilizar conflitos sociais e permitem que a sociedade discuta e dispute um modelo alternativo de organização. Descortinam e desmistificam padrões de dominação, opressão e violência naturalizados e permitem que não apenas as mesmas vozes, mas outras também se manifestem sobre os efeitos gerados por esses padrões (p.213).

Acreditamos que as cotas socioeconômicas e étnico-raciais propiciam a diversidade multirracial nas universidades e nos institutos, espaços majoritariamente frequentados pela

população branca e com maior poder aquisitivo. E que com a implantação das cotas, a convivência de grupos raciais diversos passou a ser efetivada. O respeito às diversidades ficou em prova, e não mais no mero discurso sobre a *democracia racial*.

Na **Tabela 14** tabulamos as respostas sobre a participação e/ou organização de alguma atividade do IFBA, cuja temática fosse contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial.

Tabela 14 - Professora/professor participante e/ou organizador de atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial

Resposta da/do professor/a	(%)
Não	55,6
Sim	44,4
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta.

A **Tabela 14** apresenta o percentual de 55,6% de respostas negativas, contra 44,4% de respostas afirmativas sobre a participação das/dos professoras/professores em atividades do IFBA que abordem questões como o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial.

O resultado acima se contrasta com o da **Tabela 13**, pois percebemos certa incoerência ou mesmo certo descompromisso pessoal ou institucional, com estas respostas. Uma vez que existem as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, e especificamente esta em seu art. 26-A, § 2º, que obrigam todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas a trabalharem os "conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros" (BRASIL, 2008), sendo ministrados em "**todo o currículo escolar"** (grifo nosso), em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008), ou seja, a/o professora/professor precisa se implicar nestes conteúdos, independentemente da disciplina que lecione. Ao tempo que é obrigação da instituição fomentar tal conteúdo exigido por lei. O *campus* Salvador tem uma atividade no calendário acadêmico que trata das questões étnico-raciais que se chama "Jornada das Relações Étnico-raciais" e nos últimos anos tem havido atividades, como palestras, oficinas e apresentações culturais, que discutem a questão, mas é preciso que a instituição disponibilize recursos financeiros e atenção para formação de professoras/es nesta temática, o que se alinha ao discurso institucional de inclusão social, evidenciado em vários documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014-2018 (PDI) e o Relatório de Gestão de 2016.

As respostas das **Tabelas 13** e **14** foram cruzadas na **Tabela 15**, a qual representa a quantidade de vezes que a/o professora/professor participou e/ou organizou atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial.

Tabela 15 - Quantas vezes a/o professora/professor participou e/ou organizou atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial

Nº VEZES	**SIM (%)**	**NÃO (%)**
1 VEZ	0,0	0,0
2 A 3 VEZES	22,2	0,0
4 OU MAIS	22,2	0,0
NÃO PARTICIPOU	0,0	55,6
TOTAL	**44,4**	**55,6**

Fonte: Pesquisa direta.

Observamos que 55,6% das/dos professoras/professores nunca participaram e/ou organizaram atividades do IFBA que tratassem sobre preconceito racial e/ou diversidade racial; 22,2 % já participaram de quatro ou mais vezes e o mesmo percentual já participou de 2 a 3 vezes. Nenhum/a marcou que tenha participado uma única vez.

A partir dos dados da **Tabela 15** podemos inferir que as/os que organizaram e/ou participaram de alguma atividade, provavelmente identificaram-se realmente com a questão, tendo duas ou mais experiências; contra 55,6%, que nunca trabalharam ou não se implicaram com as temáticas relacionadas às políticas afirmativas étnico-raciais.

Na **Tabela 16**, fizemos o cruzamento das respostas sobre a autodeclaração de cor e sobre a participação e/ou organização de atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial.

Tabela 16 - Raça/cor da/do professora/professor organizador/a e/ou participante de atividades do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial[36]

Cor/raça da/do professor/a	**SIM (%)**	**NÃO (%)**
Branca	0,0	33,3
Preta	33,3	11,1
Parda)	11,1	11,1
TOTAL	**44,4**	**55,6**

Fonte: Pesquisa direta.

[36] Somente colocamos brancos, pretos e pardos porque na **questão 6** não tiveram respostas para os itens: *amarelo* e *indígena.*

Constatamos na **Tabela 16** que 33,3% e 11,1% das/dos professoras/professores autodeclaradas/os pretas/os e pardas/os, respectivamente, afirmaram ter participado ou organizado atividades contra o preconceito e/ou a favor da diversidade racial, totalizando 44,4%, enquanto 33,3% das/dos professoras/professores autodeclaradas/os brancas/os disseram não ter participado ou organizado atividades com estes temas, bem como, 11,1% de autodeclaradas/os pretas/os e o mesmo percentual de pardas/os também declararam não ter participado e nem organizado, totalizando o percentual de 55,6%.

A partir da análise da **Tabela 16**, podemos afirmar que 100% das/dos professoras/professores, que se autodeclaram brancas/os afirmaram que não organizaram e/ou participaram de atividades contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial, enquanto que 66,6% das/dos que se autodeclararam *pretas ou pardas*, ou seja, *negras*, afirmaram que participaram e/ou organizaram atividades nas temáticas mencionadas. Conclusão que nos remete a uma questão de identidade, na qual as/os professoras/es terminam por realizar atividades conforme suas crenças e valores, confirmando o que disse Gomes (2003) sobre a construção da identidade negra na formação de professoras/es: A reflexão "[...] não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social" (p.171). Assim, inferimos que as/os professoras/es terminam por desenvolver atividades escolares/acadêmicas convergentes com suas próprias questões identitárias, podendo ser extracurriculares ou não.

A **Tabela 17** trata do conhecimento da/do professora/professor sobre alguma situação de discriminação racial no IFBA. A situação poderia ter sido presenciada, sofrida ou mesmo ocorrida em qualquer *campus*.

Tabela 17 - Conhecimento da/do professora/professor sobre alguma situação de discriminação racial no IFBA

SIM (%)	NÃO (%)	TALVEZ (%)
33,3	55,5	11,1

Fonte: Pesquisa direta.

Obtivemos 33,3% de respostas afirmativas, 55,5% de respostas negativas e 11,1% de dúvida, conforme demonstra a **Tabela 17**. Assim, de acordo com as respostas dadas, podemos constatar que há o reconhecimento do percentual de 33,3% das/dos professoras/professores

entrevistadas/os têm conhecimento de situações de discriminação racial dentro do IFBA, o que já aponta a possibilidade da existência de situações de preconceito racial na instituição.

A **Tabela 18** traz o cruzamento dos dados da **questão 6** (autodeclaração de cor/raça das/dos entrevistadas/os) com a **questão 17** (conhecimento sobre alguma situação de discriminação racial no IFBA).

Tabela 18 - Raça/cor da/do professora/professor que tem conhecimento de situação de discriminação racial no IFBA

Cor/raça da/do professor/a	SIM (%)	NÃO (%)	TALVEZ (%)	TOTAL (%)
Branca	0,0	66,7	33,7	**100,0**
Preta	50	50	0,0	**100,0**
Parda	50	50	0,0	**100,0**

Fonte: Pesquisa direta.

Na **Tabela 18**, ao cruzarmos os dados da **questão 6** com a **questão 17**, observamos que 66,7% de autodeclaradas/os brancas/os disseram *não* ter conhecimento de situação de discriminação racial no IFBA; 33,7% disseram *talvez* e nenhum afirmou ter conhecimento. Enquanto nos grupos de professoras/professores autodeclaradas/os pretas/os e pardas/os, obtivemos o resultado no qual 50% disseram *sim*; 50% disseram *não* e nenhum *talvez*.

Além do resultado, garimpado entre as/os docentes e demonstrado nas **Tabelas 17** e **18**, pudemos também constatar, nas entrevistas realizadas com servidoras/servidores técnico-administrativas/administrativos e estudantes, a percepção da existência de situações discriminatórias raciais dentro do IFBA. Trouxemos a fala de uma/um profissional, lotada/o no DEPAE, e que afirma a respeito da existência de tais situações na instituição, inclusive sofrida por ela/ele:

> Nós que somos negros, a gente sabe quando as pessoas olham pra gente com o olhar de desdém mesmo, de falta de confiança, a gente tem que ficar provando que a gente é capaz, que a gente pode, que a gente sabe. Enfim, infelizmente. É ler nas redes sociais dos professores se eu li Paulo Freire, são esses absurdos, entendeu? Essas coisas. Mas, enfim, a gente também passa por isso, tanto servidores quanto estudantes, [...] existem outros servidores negros que passam pelo mesmo problema. (Técnica/o administrativa/o 2)

A fala da/do entrevistada/o acima enfatiza sua percepção de situações discriminatórias negativas, a partir de seu olhar como negra/negro, sobre as relações interpessoais e profissionais que ocorrem dentro do IFBA. Ela/ele não fala de um lugar confortável, mas de

uma posição de constante enfretamento, em que ela/ele percebe o tratamento de desconfiança de seu trabalho precisamente por ser negra/o. Ao refletirmos sobre este dado, nos remetemos ao texto de Gomes (2003): "[...] o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura" (p.170).

Sendo assim, compreendemos que a interpretação dos fatos cotidianos da escola perpassa pelo olhar sensível do sujeito, que pensa sobre o mundo a partir de suas próprias experiências, logo a percepção das/dos professoras/es e técnicos administrativas/os negras/os sobre a ocorrência de situações de preconceito racial no IFBA vem ratificar a sua própria herança cultural do *ser negra/o*.

Portanto, a partir da nossa compreensão, existe o que é chamado no Direito de *fumus boni iuris*, que é uma expressão latina que significa *fumaça do bom direito*, ou seja, cabe um olhar cuidadoso da instituição sobre este sério problema, seja no levantamento, apuração e sanção nos casos de reclamações registradas ou comentadas pela comunidade (estudantes, professoras/professores, servidoras/es técnico-administrativas/os, trabalhadoras/es do serviço terceirizado), seja na ação educativa para igualdade e contra o preconceito racial. Acreditamos que se há indício de que existe discriminação racial na instituição, uma ou mais ações devem ser planejadas e executadas sob o fio condutor do combate a tal comportamento, pois o que não falta é legislação que as amparem[37], mas pode faltar sensibilidade na percepção das/dos agentes públicas/os para tais situações.

A **questão 19 (**ver **Apêndice A)** foi uma pergunta aberta e opcional. Solicitou à/ao professora/professor que relatasse situação/situações[38], que tivesse conhecimento de discriminação racial no IFBA. Registramos que todas/os três que confirmaram ter conhecimento, conforme **Tabelas 17** e **18**, também optaram por responder esta questão. Transcrevemos e analisamos os três relatos. O primeiro relato foi da/do professora/professor 2:

[37] Na legislação brasileira, há a Constituição Federal (art. 5º e incisos), as Leis nº 12.288 (Estatuto da Igualdade Racial) e a Lei nº 7.716/1989 (define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor), e no art. 140, parágrafo 3º, do Código Penal, que prevê o crime de injúria racial.

[38]Por segurança jurídica, registramos que os relatos são percepções das/dos entrevistadas/os, portanto não identificamos lugares, datas ou nomes, pois se trata de um registro para fins especificamente acadêmicos.

> Atitude de professor com aluno; atitude em grupos sociais contra professores negros. (Professor 2).

Podemos observar que no primeiro relato a/o professora/professor 2 não cita um episódio específico de discriminação, mas aponta para um ou mais fatos que possivelmente tenha tomado conhecimento, como sendo de professora/professor contra estudante e de várias pessoas contra uma/um professora/professor negras/os. É importante salientar que a pergunta se referiu a situações de preconceito racial no âmbito do IFBA, logo a resposta da/do professora/professor atesta a ocorrência com pessoas do Instituto, embora possa ter sido em ambiente virtual, pois foi usado o termo "*grupos sociais*". Assim, é possível que se trate de um conflito provavelmente iniciado nas dependências da Instituição, mas exposto nas redes sociais, em que pessoas do próprio IFBA compartilham narrativas de experiências, seja entre si, seja entre outras pessoas. Como por exemplo: *Facebook, WhatsApp, Telegram* etc.

No segundo relato, a/o professora/professor 8 apresenta três situações das quais tomou conhecimento pessoalmente, assim dividimos em três partes para facilitar nossa análise.

A primeira situação, relatada pela/pelo professora/professor 8, refere-se a uma/um estudante que sofreu discriminação de colegas de sua turma do IFBA, nas redes sociais, contra pessoa de sua família. O objeto da manifestação de discriminação racial foram fotos da família postadas na rede:

> Os episódios que tive conhecimentos foram denunciados por um estudante numa palestra da Jornada das Relações Étnico-raciais do IFBA, quando relatou que num grupo de WhastApp de sua turma do curso **X** sua/seu filha/filho foi chamada/o de macaca/o. Ele/ela após o relato, mostrou o celular com as mensagens que comprovaram a prática racista. (Professor 8, parte 1).

O segundo fato narrado, pela/pelo professora/professor 8, foi sobre situação de discriminação entre professoras/professores, também em ambiente virtual, porém no *e-mail* institucional, no qual um colega de trabalho escreveu mensagens discriminatórias contra uma/um diretora/diretor de *campus*, sendo importante informar que a/o diretora/diretor é negra/o:

> E também através do e-mail institucional, quando uma/um professora/professor do campus **X** proferiu ofensas racistas à/ao diretora/diretor do campus **X**. (Professor 8, parte 2).

Já o terceiro fato narrado ocorreu com ela/ele própria/próprio, sendo realizado por outra/outro professora/professor que naquele momento ocupava cargo de chefia:

> E por último, eu mesma/o já fui vítima de racismo no meu Departamento. Minha/meu chefe imediata/o disse: "Estou cansada/cansado de lhe explicar as coisas. Você tem a mente muito escura. Estou tentando clarear as coisas pra você. Mas você não entende (Professor 8, parte 3).

Com o registro destas três narrativas de professoras/professores sobre situações de discriminação racial ocorridas no IFBA, tenham sido com elas/eles próprias/os ou não, ou *entre/com* professoras/professores, ou *entre/com* técnicos-administrativas/os e ou *entre/com* estudantes, resta confirmado que o *fumus boni iuris* desta problemática está comprovado. Assim, podemos inferir que existe um clima de enfrentamento com fortes indícios da existência de situações eivadas de discriminação racial naquele ambiente acadêmico.

Nilma Lino Gomes (2003) que questiona a formação das/dos professoras/professores e qual papel assumem na construção da *identidade negra positiva*, sabendo que as/os estudantes são herdeiros da cultura penetrada nos espaços frequentados por esses várias/os profissionais:

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (IBIDEM, p.171)

E na busca da resposta ou respostas às perguntas provocativas de Gomes (2003), optamos por afirmar que a diversidade cultural na escola, deve ser um assunto trabalhado a partir da *ação transformadora* proposta por Paulo Freire (2017), ou seja, reconhecendo que existem a(s) situação/situações opressora(s) e realizando ações que possam modificá-la(s) criticamente. É provável que as ações institucionais de conscientização contra a discriminação racial e a favor da diversidade racial, ainda sejam insuficientes para promover um ambiente de igualdade.

As **questões 20** e **21** falam sobre trabalho em grupo. A **questão 20** do questionário perguntou à/ao professora/professor, se alguma/algum estudante já a/o informou que tinha dificuldade de participar de trabalho em grupo, ao que 55,5% das/dos professoras/es disseram “não” e 44,4% disseram “sim”. E na **questão 21**, pedimos para as/os professoras/professores,

que responderam positivamente à questão anterior, relatassem a situação e /ou descrevessem o perfil destas/destes estudantes. Assim obtivemos as seguintes respostas:

> A maioria é por questões de trabalho, que dificultam participar de reuniões, mas há também casos de alunos que não pertencem ao curso da maioria dos alunos da disciplina e portanto não conseguem horário compatível para reuniões. Por exemplo, alunos de Física na turma de Matemática. Nunca soube de caso por motivos pessoais psicológicos ou de relacionamento de outra ordem.
> Não há um perfil físico definido, mas um perfil social. São estudantes que precisam trabalhar, alguns deles são arrimo de família e lutam com certa dificuldade para se manterem no curso. (Professor 1)
>
> Era um estudante muito retraído que não se socializava com ninguém na turma. Tinha problemas psicológicos. Ele mesmo dizia que preferia fazer sozinho as atividades que eram realizadas em grupo. (Professor 7).
>
> Alguns estudantes relatam que não gostam de realizar trabalho em grupo por motivo de afinidade com os colegas, ou por razões pessoais, como a falta de tempo para se reunir com os demais. (Professor 8).
>
> Durante minha trajetória enquanto docente presenciei vários estudantes que se recusavam a participar de trabalhos em equipes e algumas equipes que recusavam alguns componentes, sempre por falta de comprometimento de determinados estudantes. (Professor 9).

A partir das falas acima, com exceção do Professor 1, nenhum/a outro/a indicou a dificuldade da/do estudante em se relacionar com sua turma por questões de preconceito racial, de idade e/ou econômico. Como se trata de um fato até corriqueiro em turmas de Ensino Médio, em que a/o estudante diz que não gosta de trabalhar em grupo, compreendemos que não é um fato de fácil percepção às/aos docentes, que precisam ter sido tocadas/tocados anteriormente. Caso contrário, esta situação passará despercebida, banal e dentro da normalidade. Neste sentido, citamos Gomes (2003), que alerta sobre a questão dos trabalhos em grupo, nos quais, segundo a pesquisadora muitas vezes as/os professoras/es não percebem que: "[...] por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar" (GOMES, 2003, p.176). Assim, a recusa em realizar um trabalho em grupo ou mesmo a característica da timidez podem significar algumas problemáticas de cunho social e racial, e não somente individual ou pessoal.

As respostas apontaram falta de tempo em virtude de trabalho, por questões psicológicas da/do própria/o estudante; falta de afinidade com as/os colegas; falta de comprometimento da/do estudante. Enfim, analisando as falas das/dos professoras/es, vamos perceber que há uma culpabilização da/do estudante trabalhador, e não percebem que esta/este estudante sofre uma série de restrições e limitações, em virtude de suas precárias condições de vida, e quase sempre as/os estudantes que estão sob estas condições são as/os negras/os, mais velhas/os, mais pobres ou ainda, "arrimo de família", como bem expressou a/o entrevistada/o 1, ao afirmar que estas/es trabalhadoras/es realmente devem ter mais dificuldade de se entrosar com as/os outras/os estudantes de estilo de vida bem diverso do seu. E diante dessas características, é bem provável que serão as/os estudantes negras/os que lideraram este perfil de estudante trabalhador, logo é necessário um recorte racial na compreensão deste contexto.

A **questão 22** pergunta se as/os professoras/es conhecem a Política de Assistência Estudantil do IFBA, sendo tabulada na **Tabela 19.**

Tabela 19 - Professora/professor conhece a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFBA

SIM (%)	NÃO (%)	UM POUCO (%)	TOTAL (%)
11,1	22,2	66,7	100

Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com as respostas das/dos professoras/professores, na **Tabela 19**, constatamos que 66,7% afirma saber "*um pouco"*; 22,2% afirma que "*não conhece"* e 11,1% afirma que "*conhece"*. Esses dados revelam que há falta de informação sobre este assunto, seja porque as/os professoras/professores não se interessam, seja porque a divulgação institucional não é o bastante para que as/os professoras/professores se sintam suficientemente informadas/os sobre esse assunto, pois como consta no Documento Normativo da Política da Assistência Estudantil do IFBA, no seu artigo 1º, parágrafo único:

> A Política de Assistência Estudantil do IFBA se constitui num arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial (IFBA, 2014, p.1).

Logo, pela leitura do artigo introdutório da Política de Assistência Estudantil, esta não pode prescindir da participação das/dos professoras/professores, como um dos agentes da

garantia do “acesso, permanência e a conclusão de curso” pelas/pelos estudantes, a partir de um trabalho sistêmico institucional. Inclusive na sensibilização enquanto ser humano; na formação de consciência política sobre a realidade das/dos estudantes, porque muitas/os das/dos professoras/professores não têm ideia da carência econômica e de capital social que muitas/muitos das/dos estudantes experimentam em seu cotidiano, logo muitas/muitos destas/destes professoras/professores necessitam ser tocadas/os nesta questão tão sensível e de resultados nefastos para dezenas de estudantes semestralmente e/ou anualmente.

Damasceno (2013) destaca a necessidade de uma ação de integração entre os diversos segmentos da comunidade do IFBA, como afirma a seguir:

> A Política de Assistência Estudantil do IFBA é uma elaboração que aponta a valorização da articulação entre profissionais das diferentes áreas, mas que ainda não se concretiza. Há restrições dos diálogos, sendo estes eventuais ou pontuais e apenas algumas categorias profissionais, a exemplo dos psicólogos, não desvalorizando o ideal de ‘setor’, disciplina e especialização entre as categorias profissionais. (p. 129).

A autora indica a necessidade do trabalho em conjunto, mas também reconhece a dificuldade do trabalho articulado entre as diversas áreas no IFBA, sobretudo pela falta de diálogo.

A **Tabela 20** tabula as repostas da **questão 23**, que indagou a opinião das/dos professoras/professores a respeito do *Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), se este faz diferença para a permanência e a conclusão das/dos estudantes assistidos no campus Salvador*.

Tabela 20 - O PAAE faz diferença para a permanência e a conclusão das/dos estudantes assistidos no *campus* Salvador

SIM (%)	**NÃO (%)**
66,7	33,3

Fonte: Pesquisa direta

O resultado foi afirmativo para dois terços dos entrevistados. É interessante observar que apesar de terem admitido na **questão 22** que conhecem *pouco* a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFBA, reconhecem que o PAAE favorece a permanência e a conclusão de estudantes, provavelmente porque este seja o programa mais divulgado e de maior abrangência no *campus* Salvador.

A **questão 24** pediu que as/os professoras/professores justificassem suas respostas da questão anterior, assim trouxemos as falas das/dos professoras/professores analisadas, conforme suas respostas afirmativas ou negativas na **questão 23**.

Os trechos abaixo são as justificativas das respostas afirmativas. Vejamos algumas:

> Nós temos muitos estudantes em estado de vulnerabilidade socioeconômica e certamente há casos de risco de vida e de assédios de vários tipos, que não têm formas de, por exemplo, se alimentarem, comprarem fardamento ou livros, xerox, ou até mesmo óculos, ou ter um apoio psicológico adequado. O PAAE, portanto permite a permanência desses estudantes na instituição. Tenho ouvido relatos nesse sentido até mesmo de ingressos do Ensino Superior, que são beneficiados. (Professor 1)

> Ao atender suas necessidades básicas, permite o estudante avançar com segurança e tranquilidade em sua vida acadêmica. (Professor 4).

> Pq possibilita ao estudante apoio para a sua permanência na instituição, visto que muitos alunos teriam dificuldades de cursar a instituição sem o PAAE. (Professor 5).

> [...]. Muitos dependem do auxílio transporte para ir à aula e outros contam com a alimentação. Enquanto trabalhei nos cursos das Engenharias não tinha notado esta importância, mas no contato com as Licenciaturas é mais evidente. (Professor 7).

As respostas, em geral, demonstram a questão da hipossuficiência socioeconômica, e ainda citam vários exemplos de necessidades das/dos estudantes que o PAAE pode resolver ou amenizar, como *alimentação, transporte, fardamento, material didático, moradia e compra de óculos*.

Faremos a análise mais detalhada de algumas das justificativas das/dos professoras/professores que responderam afirmativamente à questão anterior. Iniciaremos com a resposta da/do professora/professor 4, o qual afirmou que, após à/ao estudante ter suas *necessidades básicas* atendidas, elas/eles avançariam seus estudos com *segurança e tranquilidade*, contudo sabemos que as dificuldades são inúmeras, além de ordem econômica, também podem ser psicológicas, cognitivas etc., e que essas/esses estudantes necessitam de um acompanhamento institucional integral e sistemático, não somente pontual ou material. E a conscientização, a sensibilização e o envolvimento das/dos professoras/professores nesta/s ação/ações, não podem ser desconsiderados. Conforme afirma Damasceno (2013):

> A demanda real, então, desvela-se, e é muito mais ampla e complexa do que vislumbra a demanda institucional em empregar os recursos disponibilizados. Daí a reflexão [...] acerca da assistência estudantil não se limitar à seleção socioeconômica

> de bolsas e auxílios e, muito menos ainda, a um único profissional: o assistente social. A própria Política de Assistência Estudantil do IFBA reconhece isso em sua composição de programas e profissionais que devem atuar (p. 115).

A/O Professora/Professor 1 alerta para as inúmeras situações de vulnerabilidade sofrida por algumas/alguns estudantes, quando diz:

> [...] risco de vida e de assédios de vários tipos, que não têm formas de, por exemplo, se alimentarem, comprarem fardamento ou livros, xerox, ou até mesmo óculos, ou ter um apoio psicológico adequado (Professor 1).

Ao que reforçamos a situação da Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE), que embora tenha uma equipe multiprofissional para atender às/aos estudantes, o volume de trabalho impede um acompanhamento mais sistemático; vez que são em média 4.500 a 5.000 estudantes para serem acompanhadas/os por quatro assistentes sociais e três psicólogos. O que revela uma insuficiência do número de profissionais para a realidade institucional. De acordo com Damasceno (2013), o setor precisa empregar muito tempo na seleção de estudantes que serão atendidas/os pelo PAAE e consequentemente falta tempo e/ou pessoal para o desenvolvimento de outras ações também muito importantes para o atendimento das necessidades das/dos estudantes.

Na fala da/do professora/professor 7, observamos que em sua percepção, as/os estudantes mais pobres estão mais nas Licenciaturas, do que nas Engenharias. O que confirma a observação de Queiroz (2001), a respeito do ingresso da população negra, em cursos menos valorizados nas universidades. Como isso, acreditamos que são as/os estudantes negras/os que estão em maioria nestes cursos, e não nas Engenharias - cursos de maior prestígio social:

> Assim, os negros, mesmo aqueles que conseguiram ingressar na universidade, são, de modo geral, pessoas que vêm de uma origem social modesta, que frequentaram escolas de primeiro e segundo graus de ensino deficiente, cuja escolha da carreira universitária recai, frequentemente, sobre aquelas menos valorizadas e menos concorridas da área de Humanidades (QUEIROZ, 2001, p.57)[39].

[39] Retiramos os tremas de duas palavras, conforme o Decreto n. 6.583, de 29 set. 2008, que promulga o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que eliminou o uso do trema na Língua Portuguesa.

A/O Professora/Professor 8 comenta sobre sua experiência de ser surpreendida/o com o relato de estudantes que afirmaram nunca ter ido a "um restaurante na sua vida", fosse uma pizzaria ou um bar, ao que ela/ele conclui: "É um quadro triste que fala muito sobre a desigualdade social das populações negras e pardas principalmente" (Professora/Professor 8). Ao tempo que podemos pensar sobre os estudos de Bourdieu sobre o *capital cultural*, pois se estas/estes estudantes nunca foram a uma pizzaria, imaginemos sua ida a museus, cinemas, teatros, viagens etc., experiências que muito contribuem na percepção ampliada de mundo e que dá um conhecimento que a escola indiretamente valoriza, em detrimento de outros conhecimentos.

Na análise das respostas negativas da **questão 23** e as justificativas dadas na **questão 24**, constatamos que três professoras/professores responderam negativamente, contudo a/o *professora/professor 2*, apesar da sua resposta negativa, deu uma resposta de reconhecimento à importância do PAAE para a permanência das/dos estudantes. Inclusive citou alguns exemplos também suscitados pelas/pelos professoras/professores que deram resposta afirmativa. Assim, apesar de ter negado na questão anterior, na sua justificativa, há o reconhecimento de que o programa ameniza os fatores de dificuldades da permanência das/dos estudantes bolsistas.

> A importância deste programa é uma questão lógica. Muitos alunos não possuem condições de ter alimentação suficiente que permita acompanhar as aulas, permanecer na escola. Muitos alunos não possuem condições de comprar uniforme, óculos, transporte e o programa diminui essas demandas que dificultam/impedem, em muito, a permanência dos alunos cotistas no processo educacional de um curso técnico. (Professor 2).

Já na análise das repostas das/dos *professoras/professores 3* e *6*, percebemos um silêncio nas duas respostas que pode significar o reforço de suas respostas da **questão 22,** na qual responderam, respectivamente, que *conhecem um pouco* ou *não conhecem* a Política de Assistência ao Estudante (PAE):

> Não tenho dados para amparar esta resposta. (Professor 3)
>
> Não se aplica. (Professor 6).

Se pensarmos o "silêncio", de acordo com a perspectiva de Orlandi (1995), em que o silêncio tem sentido e transmite ideias, e que segundo Cardoso (2013), trabalhando com o conceito de Orlandi, afirma:

> Este silêncio permite, a ele próprio também, significar pela ausência, a isto é possível ao interlocutor a compreensão de que resposta alguma também é uma resposta e, assim sendo, é composta de relações de possibilidades significantes (p.133).

Ou seja, as respostas negativas das/dos três professoras/professores parecem expressar muito mais dúvidas sobre o que realmente seja a Política de Assistência Estudantil, do que propriamente certeza de que ela faz a diferença para as/os estudantes bolsistas. Diante desse raciocínio, podemos inferir certo desinteresse sobre a questão, seja porque nunca refletiram sobre as condições de permanência das/dos estudantes, seja porque não lhes interessa. Contudo, não deixa de causar estranhamento quando professoras/professores de alto nível de instrução se negam a dar sua opinião sobre a política de permanência das/dos estudantes na vida acadêmica, pois mesmo que não tivessem informações sobre o assunto, por que preferiram responder negativamente a pergunta anterior? Será que são contra as cotas socioeconômicas e étnico-raciais e não querem assumir esta postura?

Na última **questão 25,** solicitamos às/aos professoras/professores que fizessem algum comentário sobre a pesquisa ou qualquer opinião relacionada à pesquisa, caso desejassem. Cinco professoras/professores registraram sua opinião sobre o PAAE. A seguir, fizemos a análise de algumas falas que são pertinentes à discussão desenvolvida nesta pesquisa.

Começamos nossa análise com a resposta da/do professora/professor 1:

> [...] Espero que o contingenciamento orçamentário não consiga destruir o trabalho que tem sido feito até agora. (Professor 1)
>
> [...] A instituição dá, dentro de suas possibilidades um bom suporte acadêmico, psicológico e social. [...]. (Professor 1)

A fala do *Professora/Professor 1* registrou sua preocupação com o corte de verbas da Assistência Estudantil, sendo este um reflexo da Emenda Constitucional 95/2016 (originada da PEC 214/2016), que limitou por 20 anos os gastos públicos[40], inclusive em setores

40 Extraído do site da Câmara dos Deputados, publicada em 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/economia/521413-promulgada-emenda-constitucional-do-teto-dos-gastos-publicos.html>. Acesso em: 01 fev. 2018.

prioritários da sociedade, como é o caso da educação. Os Institutos Federais sofreram um corte de 47% do valor total de sua verba anual a partir de 2017[41] e como reflexo deste corte, a PAE tem tido sua verba retraída, assim nos informou a CAE/*campus* Salvador e o Memorando nº 4/2018/DOF.SSA (ver Anexo C). A/O Professora/Professor 1 demonstrou que reconhece a relevância do trabalho realizado com as/os estudantes pela CAE.

O final da fala da/do Professora/Professor 1, nos chamou a atenção, quando disse:

> Aproveitando a oportunidade, digo que vejo com alto grau de inquietação que os estudantes, especialmente do Integrado ainda não se conscientizaram da grande oportunidade que têm ao entrarem no IFBA. Aqui é uma instituição que prepara não só para a universidade, mas também para diversas situações de vida que enfrentarão no futuro. A instituição dá, dentro de suas possibilidades um bom suporte acadêmico, psicológico e social. Claro que com uma população discente tão grande temos problemas, conflitos, traumas e tudo mais que acontece na vida de uma pessoa, mas que faz parte do aprendizado e "calejamento" do indivíduo. (Professor 1)
>
> Espero que os contemplados no PAAE e outros programas assistenciais se conscientizem e valorizem o esforço que está sendo feito. (Professor 1)

No trecho acima, notamos uma espécie de *culpabilização* dos usuários do PAAE, em que, segundo a/o *professora/professor 1*, as/os estudantes deveriam "*ter consciência e valorizar o esforço institucional"*, transmitindo uma ideia de que não há um forte interesse do indivíduo, ou mesmo, que a questão seja somente de esforço pessoal. Além de que, a palavra *"contemplado"* emite uma ideia de ganho, de prêmio e não de direito, apesar de ser um vocábulo usado muitas vezes para se referir ao usuário de uma política pública. Esta fala da/do professora/professor a respeito das/dos estudantes assistidas/os pelos programas da política de assistência estudantil, nos remete ao texto de Bourdieu (2015):

> O professor que, ao julgar aparentemente 'dons inatos', mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento (p. 61).

[41] Extraído de **Nota à Comunidade** do IFBA/ *campus* Simões Filho, publicada em 29 jun. 2017. Disponível em:< http://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/artigos/nota-a-comunidade>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Assim, o baixo rendimento das/dos estudantes é muitas vezes medido pela média dos estudantes que têm todo um suporte material e familiar, como uma boa alimentação, um ambiente silencioso e iluminado em casa para os estudos e o incentivo dos pais, ou seja, uma rica herança cultural. Condições bem diversas daquelas/daqueles estudantes que a família tem pressa para que elas/eles comecem a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, que precariamente se alimentam em seu lar e que, muitas vezes, a casa de tão pequena, não tem um espaço adequado para os estudos. Isso sem falar do próprio despreparo cognitivo, herança das escolas anteriores. Então, voltamos a afirmar que há necessidade de um trabalho pedagógico com as/os professoras/professores, conforme Nilma Lino Gomes (2003) sugere, na formação ou na capacitação em serviço, "debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica" (p.169), para que as/os professoras/professores compreendam qual é o universo real destas/destes estudantes.

A/O *Professora/Professor 8,* reconhecendo a importância dos auxílios/bolsas para a permanência das/dos estudantes assistidos pelo programa, pontua uma reclamação sobre o pagamento descontinuado durante o ano e que esse problema terminaria por prejudicar as/os estudantes:

> Gostaria de acrescentar que o PAAE é uma ação muito importante na escola e precisa ser ampliada e melhorada, pois alguns meses do ano os estudantes ficam sem auxílio transporte e moradia por questões administrativas. E por isso, faltam às aulas. (Professor 8)

A fala do *Professora/Professor 3* aponta a necessidade de integração do trabalho do PAAE com as coordenações acadêmicas durante todo o ano acadêmico:

> Seria importante que o Trabalho do PAAE tivesse uma integração constante com os coordenadores de curso e demais docentes, quando pertinente, desde o início. E não apenas no Conselho Final. (Professor 3)

A necessidade de uma ação integrada entre os diversos setores do *campus* está prevista, inclusive, nos documentos normativos da PAE do IFBA, e é indicada em vários estudos sobre a Assistência Estudantil no IFBA, como em Damasceno (2013) e Anjos (2014), contudo não parecer ser um objetivo fácil de ser alcançado.

A/O Professora/Professor 4 preferiu comentar sobre reconhecimento de seu desconhecimento e de incompreensão das ações afirmativas:

> Confesso não ter participado o suficiente no conhecimento e compreensão das ações afirmativas da Instituição, especialmente no que diz respeito ao PAAE. (Professor 4)

O professor faz uma autoavaliação, dizendo que pouco participou e/ou sabe sobre o PAAE. Talvez a "*mea culpa*" da/do Professora/Professor 4 possa ter uma vinculação com o pouco diálogo institucional deste trabalho com os professores.

Na fala Professora/Professor 7, há o reconhecimento de que as necessidades das/dos estudantes cotistas ultrapassam a questão econômica, sendo o maior desafio a recuperação das deficiências e das defasagens cognitivas das/dos estudantes cotistas:

> O acesso ao IFBA a partir das cotas nos demanda grandes desafios, pois as necessidades dos estudantes que ingressam pelas cotas vão muito além das econômicas. O maior desafio está em recuperar as deficiências e defasagens que estes estudantes trazem do ensino fundamental e da educação básica em geral (os estudantes do ensino superior). Os programas de monitoria não tem conseguido atender de forma satisfatória. (Professor 7).

A fala da/do Professora/Professor 7 retrata a questão das/dos estudantes cotistas sob os ângulos: econômico e cognitivo. E ainda, pontua sobre a insuficiência dos resultados dos Programas de Monitoria[42], que é uma ação institucional para estudantes do nível superior que estão com dificuldades em alguma(s) disciplina(s), que têm um histórico de muitas reprovações. O que sinaliza que a instituição tem realizado algumas ações para garantir a permanência e a conclusão das/ dos estudantes, principalmente as/os mais hipossuficientes. Inferimos que há uma implicação pessoal e institucional, quando o professor usa o pronome oblíquo "nos", na primeira linha da citação.

Diante da análise do questionário, aplicado às professoras e aos professores, e do diálogo com os autores citados, finalizamos este capítulo, e dentre tantos dados relevantes, trouxemos três que observamos na amostra. O primeiro foi a constatação do um alto nível de escolaridade das/dos professoras/professores, trabalhando no Nível Médio do IFBA/*campus* Salvador, onde encontramos o percentual de 55,6% de doutoras e doutores. Também constatamos ser alto o nível de sua *herança cultural*, a partir da escolaridade dos pais. Verificamos que 100% das/dos professoras/professores entrevistadas/os, autodeclaradas/os brancas/os afirmaram que não organizaram e/ou participaram de atividades contra o

[42] Segundo informação da CAE, o Edital para seleção de bolsistas, é semestral, geralmente são 12 bolsas, que são pagas com recurso dos Programas Universais e duram em torno de cinco meses.

preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial, enquanto que 66,6% das/dos que se autodeclararam *pretas ou pardas*, ou seja, *negras*, já participaram e/ou organizaram atividades nas temáticas mencionadas. Logo, podemos inferir que a atuação acadêmica das/dos professoras/professores no desenvolvimento de atividades de ensino, sejam extracurriculares ou não, aponta para uma convergência com a questão de identidade das/dos mesmas/mesmos, ou seja, a/o professora/professor trabalha com questões com as quais se identificam.

4 AS/OS ESTUDANTES: SUAS CARACTERÍSTICAS E SUAS PERCEPÇÕES

Neste capítulo, apresentamos os dados dos estudantes inscritos na seleção de bolsas e/ou auxílios do PAAE no Edital de 2014, com o objetivo de traçarmos um perfil geral dessas/desses estudantes; analisamos as respostas do questionário *online* aplicado a 32 estudantes bolsistas e/ou cotistas, que possibilitou traçarmos o perfil sociocultural e socioeducacional das/dos respondentes e, ao final do capítulo, a entrevista em grupo com três estudantes do Ensino Superior de estudantes inscritos no Edital de 2017 sobre suas estratégias de permanência na vida acadêmica.

4.1 PERFIL GERAL DAS/DOS ESTUDANTES INSCRITAS/OS NO PAAE

Neste item, explicamos brevemente o processo de obtenção de uma bolsa ou auxílio do PAAE, e traçamos um perfil dos estudantes que se inscreveram para concorrer a estas bolsas ou auxílios, através da análise de dados fornecidos pela Coordenação de Atenção ao Estudante (CAE). Depois analisamos as respostas das/dos estudantes ao questionário *online* e na entrevista em grupo[43]. Explicitamos que a análise dos dados seguiu o seguinte roteiro: primeiro apresentamos a tabela, depois a descrição dos dados e por fim a análise.

Para acessar uma bolsa ou auxílio do PAAE, o estudante passa por uma seleção, mediante a inscrição em um edital institucional semestral, independentemente do nível e/ou forma do curso estudado pela/pelo estudante, bastando estar matriculado e frequentando as aulas em curso presencial (BARBOSA, 2016, p. 20). Devendo esta/este estudante preencher uma ficha longa *online* com perguntas sobre vários aspectos de sua vida, conforme cópia do Formulário de Inscrição para a Assistência Estudantil[44] (**Anexo A**). O questionário *online* aplicado às/aos estudantes nesta pesquisa, seguiu o modelo do aplicado pela instituição, com as devidas adaptações necessárias para este estudo.

[43] Informamos que não se trata de um grupo focal, em virtude da exigência de no mínimo seis participantes, conforme orienta Gil (2009, p. 114-115).

[44] O formulário anexo é o modelo anterior ao implantado na inscrição *online*. A partir de 2013, as inscrições são realizadas em um formulário *online*, desenvolvido por Sândala Maria Freitas Barbosa (Analista de Sistema e Técnico-administrativa do IFBA C*ampus* Salvador).

Trabalhamos inicialmente com dados de estudantes inscritos na seleção do PAAE de 2014, fornecidos pela CAE, para conhecermos o perfil geral das/dos bolsistas do programa. É importante frisar que um grande número de estudantes se inscreve nos editais do PAAE, mas por falta de verba institucional não é possível atender a todas/todos que solicitam inserção no Programa. Segundo informação da CAE e de Barbosa (2016):

> A cada ano existe um aumento de estudantes inscritos e essa situação torna o programa menos inclusivo, pois o ingresso é condicionado à existência de recursos, ou seja, há estudantes que estão dentro do perfil, mas ficam fora do processo devido a crescente demanda de discentes com perfil socioeconômico carente. (Barbosa, 2016, p.16).

Logo, apesar de existirem estudantes com perfil dentro dos requisitos do programa, nem todas/os são atendidas/os por falta de verba. O que dá margem para inferirmos que alguns dessas/desses estudantes podem desistir, porque não conseguem se manter sem auxílio para alimentação, transporte, moradia e/ou material escolar.

Iniciamos a apresentação do perfil das/dos estudantes inscritos no PAAE em 2014, com a **Tabela 21**, que traz o recorte *cor/raça*, imprescindível nesta pesquisa, para que possamos vislumbrar a permanência de estudantes bolsistas e/ou cotistas no IFBA/*campus* Salvador que, representa parcela da população negra e indígena, em movimento de resistência aos mecanismos de desigualdades persistentes nos dados sociais do país.

Tabela 21 – Autodeclaração de cor/raça das/dos estudantes inscritas/os no PAAE 2014 - *campus* Salvador

Cor/raça	**Estudantes (%)**
Branco	9,5
Preto	40,1
Amarelo	1,8
Pardo	46,9
Indígena	0,4
Outros	1,3
Total	**100**

Fonte: Coordenação de Atenção ao Estudante - CAE (2014)[45].

A **Tabela 21** mostra o percentual de autodeclaração de cor/raça dos inscritos no PAAE 2014, no *campus* Salvador, com 46,9% de pardas/os e 40,1% de pretas/os. Esse resultado informa que as/os estudantes inscritos eram em sua maioria autodeclaradas/ autodeclarados

[45] Dados recolhidos no processo de inscrição e seleção dos candidatos a Bolsistas PAAE em 2014 e divulgado pela CAE em palestra.

negras/negros, perfazendo um total de 87%. Ainda, podemos observar o percentual de 9,5% de autodeclaradas/os brancas/os; 1,8% de amarelas/os; 0,4% de indígenas e 1,3% de outro.

A partir desta amostra, podemos refletir sobre a realidade social vivida pela população negra e a relevância do desmascaramento da *democracia racial*[46], que nos remete ao texto de Queiroz (2001):

> No Brasil, a invisibilidade da raça como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais, repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais, isto é, de igualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos (p.5).

Podemos inferir que, através de dados numéricos sobre uma realidade, é possível vislumbrar os contrastes da cor/raça da sociedade brasileira. Tanto que com a implantação da política de afirmativas de reserva de vagas para estudantes autodeclaradas/os negras/os e vindas/os de escolas públicas, o percentual de estudantes com este perfil tem aumentado significativamente, possibilitando um cenário racial mais justo no que tange ao acesso ao IFBA, sobretudo se considerarmos o percentual de negros na população baiana.

A **Tabela 22** apresenta a origem escolar das/dos estudantes inscritas/os no PAAE 2014 do *campus* Salvador, de acordo com os dados da CAE.

Tabela 22 – Origem escolar das/dos estudantes inscritas/os no PAAE 2014 - *campus* Salvador[47].

Tipo de escola	**Percentual (%)**
Pública	78,6
Privada	20,5
Cooperativa	0,4
Total	**99,5**[48]

Fonte: Coordenação de Atenção Ao Estudante - CAE (2014).

Podemos verificar na **Tabela 22** que a origem escolar de 78,6% dos estudantes, inscritos no PAAE é de escola pública. Assim, se cruzarmos a informação da **Tabela 21** com

[46] Tema discutido no Capítulo 2 desta dissertação.
[47] Dados fornecidos pela DEPAE/CAE, que apesar da falha de não fechar os 100%, decidimos apresentar estes, pela dificuldade que é conseguir dados do IFBA.
[48]

a **Tabela 22**, podemos afirmar que essas/esses estudantes são em sua maioria, negros e de origem escolar pública. Conforme dados da PNAD, as/os estudantes mais carentes estudam em escolas públicas (BRASIL, 2015, p 51). Ainda, pela amostra da CAE, 20,5% das/dos estudantes vieram da escola privada e o percentual de 0,4% de escola cooperativa.

A **Tabela 23** apresenta a distribuição dos estudantes conforme o gênero nas inscrições do PAAE em 2014 no IFBA/ *campus* Salvador.

Tabela 23 - Gênero das/dos estudantes inscritas/os no PAAE de 2014 - *campus* Salvador

Feminino (%)	Masculino (%)	Total (%)
53,5	46,5	100

Fonte: Coordenação de Atenção Ao Estudante - CAE (2014).

A **Tabela 23** apresenta o registro de 53,5% do gênero feminino e de 46,5% masculino nas inscrições do PAAE em 2014. Esse dado reflete a presença feminina maior em 7% que a masculina. Conforme dados da PNAD 2015, em seu relatório de análise de dados, sobre a diferença da população feminina em relação à masculina, nas instituições de ensino, inclusive com maior taxa de conclusão, sugere que essa diferença pode estar relacionada à questão de gênero, em que há um maior incentivo ou obrigação dos homens jovens entrarem mais cedo no mercado de trabalho:

> A taxa de conclusão do ensino médio era de 54,9% em 2014 para os homens, enquanto que para as mulheres essa taxa atingiu 66,9%, 12,0 pontos percentuais acima da dos homens. A vantagem das jovens pode estar relacionada a papéis de gênero que direcionam os jovens mais cedo para o mercado de trabalho, fazendo com que eles conciliem mais frequentemente estudo e trabalho, agravando seu atraso escolar. (BRASIL, 2015, p.50)

Por outro lado, essa informação é muito relevante porque, como se trata de uma instituição profissionalizante no Brasil, a presença masculina sempre foi muito mais predominante. O que tem mudado nas últimas décadas, inclusive nas universidades. Em alguns cursos do IFBA/ *campus* Salvador, a presença feminina é ainda muito pequena, principalmente em alguns cursos de Ensino Médio da Forma Subsequente.

Ainda sobre este item, reforçarmos os aspectos do perfil das/dos estudantes do IFBA inscritos no PAAE no ano acadêmico de 2014, verificados pela análise dos dados levantados pela CAE, em que constatamos que o programa recebe muito mais inscrições de estudantes do

que verba, ou seja, a verba é insuficiente para atender a demanda das/dos estudantes; a maioria dos inscritos é formada por autodeclaradas/os negras/os oriundos de escolas públicas, por fim, a quantidade de mulheres, inscritas em 2014, superou a de homens. Observamos que há uma pequena diferença entre os dois percentuais, o que pode variar de um ano para ou outro.

4.2 CARACTERÍTICAS DAS/DOS ESTUDANTES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE PERMANÊNCIA, RELAÇÕES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste item, analisamos as respostas das/dos estudantes inscritos no Edital do PAAE de 2017. Como afirmamos anteriormente, aplicamos um questionário semiaberto de forma *online*[49]do *Google Docs*, em que algumas perguntas são idênticas às feitas no questionário institucional aplicado quando as/os estudantes se inscrevem no edital do PAAE[50].

O questionário aplicado tem ao todo 24 perguntas fechadas e 16 abertas, e finaliza com três perguntas sobre a possível participação das/dos estudantes no segundo momento da pesquisa, que seria inicialmente um grupo focal, mas acabou sendo uma entrevista em grupo. As perguntas fechadas e abertas foram intercaladas para evitar cansaço às/aos entrevistadas/os.

Dividimos o questionário, em três seções que enfatizam aspectos da vida dos estudantes, denominadas: *Dados da(o) Discente* (questão 1 à 12), *Aspectos Socioculturais* (questão 13 à 18) *e Aspectos Socioeducacionais* (questão 19 à 30) que fornecem informações sobre sua permanência no IFBA. Informamos que os *aspectos socioeconômicos* estão permeados por todo o questionário. Evitamos fazer perguntas diretamente sobre renda, mas o conjunto das perguntas e respostas forneceu indícios substanciais sobre as condições de vida material e simbólica das/dos estudantes. As questões a partir da 31º até a 40º tratam da opinião das/dos estudantes, que responderam ao questionário, sobre políticas afirmativas educacionais, o PAAE e a permanência das/dos estudantes bolsistas e/ou cotistas do IFBA/ *campus* Salvador; da 41ª à 43ª perguntas, questionamos sobre o interesse na continuação da participação delas/deles na pesquisa.

---

[49] Ver cópia do questionário no **Anexo A**, cujo título é "Desvelando a importância do PAAE sobre a ação afirmativa de cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA/ *Campus* Salvador – Discentes)

[50] Registramos que não tivemos acesso aos questionários respondidos pelos estudantes à instituição, por isso aplicamos um questionário parecido com o institucional, sobretudo na parte de perguntas fechadas.

Embora, tenhamos aventado sobre a possibilidade de uma *análise multivariada*[51] dos dados, baseada nos estudos de Bourdieu (2015, p.47-48) e Queiroz (2001), decidimos trabalhar com várias informações sobre os sujeitos da pesquisa, mas sem o uso complexo da estatística. Reconhecemos que, nos estudos a respeito de desigualdades educacionais, "a noção de capital econômico, social e cultural é significativa para a compreensão dos sujeitos" (SILVA, 2016, p. 154). Assim, no questionário de múltiplas escolhas e perguntas abertas, indagamos sobre o local de residência; se cotista ou não; curso e nível escolar; com quem mora; a origem escolar e a escolaridade do pai e da mãe das/dos estudantes, enfim diversas variáveis da vida dos sujeitos, contudo nada com cálculos.

Seguimos o fluxo sequencial da realização da pesquisa, assim primeiro analisamos as respostas do questionário das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas do PAAE, pois trazem informações pessoais, socioculturais, socioeducacionais, da escolaridade do pai e da mãe e sua opinião sobre desigualdades raciais, discriminação racial, políticas afirmativas, cotas nas universidades e institutos federais e sua permanência. Em um segundo momento, analisamos a entrevista em grupo, realizada com três estudantes.

Abrimos um único formulário no *Google Docs* para todos os níveis: Superior, Médio Integrado e Médio Subsequente, assim a interpretação dos dados foi a partir das respostas das/dos estudantes de todos os níveis, que podem ser cotistas ou não. É importante salientar que só sabemos quem são os estudantes cotistas a partir de sua autodeclaração. Mesmo levando em consideração as diferentes realidades dos níveis de ensino, o PAAE é um programa único para as/os estudantes do IFBA, por isso justificamos nossa opção por um único formulário.

Para a análise das repostas, conforme já informado no Capítulo 1, consideramos 32 respostas válidas. O questionário *online* do *Google* fez os cálculos sobre o percentual das respostas de cada pergunta. Para a análise das respostas abertas, em virtude do sigilo das informações fornecidas, tratamos as/os respondentes por *estudante 1*, *estudante 2* etc. A numeração está de acordo com a ordem das respostas salvas na tabela *Excel*, gerada pelo próprio *Google*.

---

[51] "A análise multivariada de uma forma bem geral refere-se a todos os métodos estatísticos que analisam simultaneamente múltiplas medidas em cada indivíduo ou objeto sob investigação" (VIALI, *s.d).*

Neste item, apresentamos as perguntas e/ou informações solicitadas, o percentual de respostas e a nossa interpretação dos dados, e nos embasamos no referencial teórico, conforme os dados que o campo nos apontava. Fizemos uma análise qualitativa das respostas e demonstramos quantitativamente, por percentual e/ou por unidade, o resultado dos itens do questionário aplicado.

Nesta amostra, participaram 32 estudantes inscritos na seleção do PAAE de 2017, sendo 16 estudantes do gênero feminino e 16 masculino. Ainda, constatamos que dos 32 estudantes participantes da 1ª etapa, 31 são cotistas e/ou bolsistas. Chamamos bolsistas todas/todos que declararam receber bolsa de estudos ou algum auxílio do PAAE. Somente um único estudante declarou não ser cotista e nem ser bolsista, mas analisando suas informações, registramos que seus pais têm a escolaridade de fundamental incompleto, que mora em um bairro classificado como *médio* na tipologia socioespacial, proposta por Carvalho e Barreto (2007). Consideramos ainda que este estudante teve reprovação e atribui este fato à questão financeira. Assim, pelas suas informações declaradas no questionário, a/o consideramos dentro do perfil de bolsista, apesar do mesmo não ter sido selecionado pelo Programa. Como já afirmamos no início deste capítulo sobre o quantitativo de estudantes que tem o perfil exigido pelos Editais da PAAE tem aumentado, mas, por falta de verba, não é possível atender a todas/todos. Logo, concluímos que estamos estudando 32 estudantes cotistas e/ou bolsistas do PAAE / *campus* Salvador.

No questionário, em um item de resposta opcional, pedimos a disponibilidade do número do **telefone**. Esta informação foi importante para a aplicação da entrevista em grupo, pois este foi o meio usado para contatarmos as/os estudantes, tanto através do *WhatsApp*, quanto de telefonemas.

A pergunta seguinte do questionário foi aberta e opcional e solicitou o **endereço**, assim obtivemos dados referentes aos **bairros** nos quais as/os estudantes residem. Através desta informação, podemos conhecer um pouco mais sobre as suas condições de vida para além da questão *renda*, possibilitando inclusive a observação se há segregação racial urbana, conforme os estudos de Carvalho e Barreto (2007).

Portanto, fazendo uso das contribuições de Carvalho e Barreto (2007), na **Tabela 24**, apresentamos informações levantadas a partir da aplicação do questionário aos estudantes

inscritos no *PAAE*, onde apresentamos na primeira coluna a classificação socioespacial dos bairros e na segunda, o percentual de estudantes por tipologia dos bairros sem recorte racial.

Tabela 24 - Tipologia socioespacial dos bairros resididos pelas/pelos estudantes entrevistadas/os sem recorte racial

Tipologia socioespacial dos bairros	Percentual de estudantes por tipologia dos bairros (%)
Superior	-
Médio superior	3,1
Médio	31,2
Popular	56,3
Não identificado	9,4
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Analisando a **Tabela 24** percebemos que 56,3% das/dos estudantes residem em bairros classificados na categoria *socioespacial popular*. Os bairros citados foram: Águas Claras, Campinas de Brotas, Cajazeiras, Coutos, Sussuarana, Vila Canária, Caixa D´água, Cosme de Farias, Sete de Abril, Liberdade, Pero Vaz, Lobato, Plataforma, Castelo Branco e Alto do Cabrito. Na categoria *socioespecial médio*, residem 31,2% de estudantes e foram citados os bairros: Barbalho, Matatu, São Marcos, Cidade Nova, Santo Antônio, Vila Laura, Pernambués e Bonocô[52]. Já na categoria *socioespacial médio superior*, encontramos 3,1% de estudantes, sendo citado o bairro da Barra. Registramos, ainda, que 9,4% estudantes não declararam o bairro onde residem, portanto classificamos como "Não Identificado".

Para análise dos dados desta pesquisa, aplicamos a classificação proposta por Inaiá Maria Moreira Carvalho e Vanda Sá Barreto, no artigo *Segregação residencial, condição social e raça em Salvador* (2007), as quais classificam os bairros nas seguintes tipologias*: superior, médio-superior, médio, popular, popular inferior, popular operário agrícola e popular agrícola*, ao tempo que demonstram "a apropriação dos espaços urbanos tendo como marcadores também a cor/raça de sua população" (CARVALHO e BARRETO, 2007, p. 270).

[52] Bonocô não é bairro é uma Avenida de Salvador, mas foi o único dado fornecido pela/pelo entrevistada/o.

Usamos parcialmente essa classificação para analisar os dados empíricos desta pesquisa quanto aos bairros resididos pelas/os estudantes entrevistadas/os.

Carvalho e Barreto (2007) discutem "as articulações entre segregação residencial, posição social e raça em Salvador (p. 251). Elas se baseiam nos estudos de Edward Telles, autor americano, que realizou pesquisa nesta linha, utilizando dados da PNAD. Na obra "*Racismo à Brasileira. Uma nova perspectiva sociológica"*, Telles (2003) comprova que raça é uma categoria relevante para a "*análise da segregação urbana"*. O autor emprega dois índices utilizados em larga escala nos Estados Unidos, o *Índice de Dissimilaridade*[53] e o *Índice de Exposição*, assim, ele constata que no Brasil, há uma *segregação moderada*, se comparada aos Estados Unidos. E que esta *segregação urbana* resulta nas diferenças de classe, no racismo e na autosegregação (CARVALHO; BARRETO, 2007, p. 253).

Ao estudarem os bairros soteropolitanos, as pesquisadoras conseguiram sintetizar as características de cada tipologia, o que nos possibilita verificar o padrão de vida da população residente nos bairros de Salvador, assim, podemos fazer uma ponte com as condições vividas pelas/os estudantes bolsistas e/ou cotistas do IFBA a partir do bairro onde residem. Além de constatar empiricamente, nesta amostra, que a população negra vive nos bairros menos estruturados pelo poder público, em termos de infraestrutura e serviços. Segundo Carvalho e Barreto (2007):

> Nesses **espaços superiores**, encontram-se os equipamentos públicos e privados mais importantes, modernos centros de comércio e de serviços, redes de infra-estrutura[54] – energia, esgoto, água, telefonia, coleta de lixo, sistema viário – as oportunidades de trabalho e de obtenção de renda e alguns trechos com baixa densidade demográfica. [...].
> Já os **setores médios** ocupam principalmente o centro tradicional e as áreas mais antigas da cidade, áreas sem dinamismo, com alta densidade demográfica, mas com infra-estrutura. As **áreas populares** são as que abrigam a população que não tem possibilidade de consumir o espaço da cidade moderna nem da cidade tradicional e vai se alojar tipicamente em parcelamentos clandestinos e habitações precariamente autoconstruídas. (p. 257-258).

[53] Carvalho e Barreto, em Nota de Rodapé, explicam que o "Índice de Dissimilaridade aplicado à análise espacial mede o equilíbrio na distribuição racial, ou seja, a extensão em que os grupos sociais se distribuem diferencialmente nos espaços, identificando o percentual de pessoas de cada grupo que teria que se deslocar para que a distribuição por raça fosse igualitária. Seu valor vai de zero (equilíbrio) até cem (indicador de uma segregação completa). (CARVALHO e BARRETO, 2017, p. 271).

[54] A escrita atual é "infraestrutura", com a última reforma ortográfica da Língua Portuguesa.

Além das diferenças de infraestrutura e de serviços públicos, os bairros classificados como *superiores* abrigam, conforme as autoras, 6,3% da população da cidade de Salvador, enquanto os *populares* 43%, seguido dos *médios* 36,9% (IBIDEM, p. 258), sendo imprescindível destacar a informação de que Salvador, "constitui a terceira metrópole brasileira e onde os negros têm uma presença particularmente expressiva, representando cerca de três quartos da população" (CARVALHO; BARRETO, 2017, p. 252), e são os que vivem em situação mais precária.

Os bairros onde residem as/os estudantes dão informações sobre as condições de vida, uma vez que pessoas que residem em lugares, onde tem pouco acesso aos serviços básicos de infraestrutura, "acumulam uma superposição de desvantagens sob a forma de ausência simultânea de vários serviços" (ARRETCHE, 2015, p. 447). Ainda segundo Arretche (2015), a constatação da oferta de serviços de infraestrutura nos domicílios pode ser considerada como "*ativo social*" que aponta condições da qualidade de vida de uma comunidade, revelando desigualdades para muito além do quesito renda.

O IBGE trata o tema habitação na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em todo o território nacional (área urbana e rural) desde 2004, cujo objetivo é obter informações a respeito das condições de moradia da população: "saneamento básico e outras características habitacionais, e, também, sobre a posse de um conjunto de bens duráveis importantes para a saúde, o acesso à informação e o nível da qualidade de vida das pessoas" (IBGE, 2017), ratificando assim a relevância deste dado sobre o estudo das condições de vida das/dos estudantes.

Na **Tabela 25**, fizemos o cruzamento de informações usando a tipologia socioespacial dos bairros e a cor/raça das/dos estudantes, também de acordo com Carvalho e Barreto (2007).

Tabela 25 – Tipologia socioespacial dos bairros resididos pelas/pelos estudantes entrevistadas/os *versus* cor/raça

COR/RAÇA	**SUPERIOR**	**MÉDIO SUPERIOR**	**MÉDIO**	**POPULAR**
BRANCO	-	-	2	1
PRETO	-	-	2	10
PARDO	-	1	5	7
AMARELO	-	-	1	-
TOTAL	-	1	10	18

Fonte: Pesquisa direta

Constatamos na **Tabela 25**, que somente uma/um estudante, no caso autodeclarada/o parda/o, afirmou morar em um bairro tipo *médio superior*. O número de estudantes que residem em bairros tipo *médio* é representado por cinco de autodeclaradas/os pardas/os; dois de autodeclaradas/os brancas/os e pretas/os, igualmente; e um de amarela/o. Enquanto, em bairros classificados como *popular*, residem dez das/dos autodeclaradas/os pretas/os; sete das/dos pardas/os e um das/dos brancas/os.

A amostra desta pesquisa comprova que estamos estudando uma parcela da população negra de Salvador, que reside em bairros populares, uma vez que a representatividade da cor/raça de pretos e pardos corresponde a 18 estudantes e somente um se autodeclara branco. O que nos remete a Silva (2016) sobre a relação entre profissão, moradia e educação com um recorte racial, no qual, a pesquisadora comenta:

> Há uma interlocução entre os estudos que analisam a inserção profissional, moradia e educação, pois muitos jovens, oriundos de bairros predominantemente compostos de população negra, coincidem com os que enfrentam maiores dificuldades por estarem em áreas com menor infraestrutura e, portanto, piores oportunidades de ascensão social pela educação, por exemplo. Tal fenômeno de uma reprodução de relações sociais desiguais, que mantém determinadas parcelas da população historicamente ocupando as piores posições na pirâmide social (p. 72).

Os dados do IBGE evidenciam que o cruzamento das informações de cor/raça e a ocupação urbana de Salvador contribuem para a segregação racial, onde a população branca se concentra "nas áreas de tipo superior e médio superior, enquanto os negros predominam, principalmente, nas de caráter popular e popular inferior" (CARVALHO e BARRETO, 2007, p. 259).

Na análise dos dados empíricos, portanto, o resultado obtido na **Tabela 25** comprova, nesta amostra, que a população negra sofre um maior *acúmulo de superposição de desvantagens* e tem um baixo *ativo social*, de acordo com Arretche (2015). Esta **Tabela** expõe de modo indubitável a desvantagem da população autodeclarada preta em relação às outras, branca e inclusive à parda, uma vez que é um recorte horizontal como propôs Roger Bastide (1955) (LIMA; PRATES, 2015, p. 166). Logo, essa constatação reafirma a imprescindibilidade do recorte racial na análise realizada nesta pesquisa.

Inferimos que a grande distância do local de moradia das/dos estudantes, em relação à instituição de ensino, pode ser mais um agravante para a permanência delas/deles nos estudos, pois o uso de transporte coletivo fica obrigatório, encarecendo ainda mais a manutenção

das/dos estudantes. Devendo-se acrescentar que, em virtude da distância, o aumento considerável do tempo fora de casa, aumenta as despesas, pois a necessidade de alimentação passa a ser uma despesa a mais, que integrará a cesta básica da manutenção dos estudos.

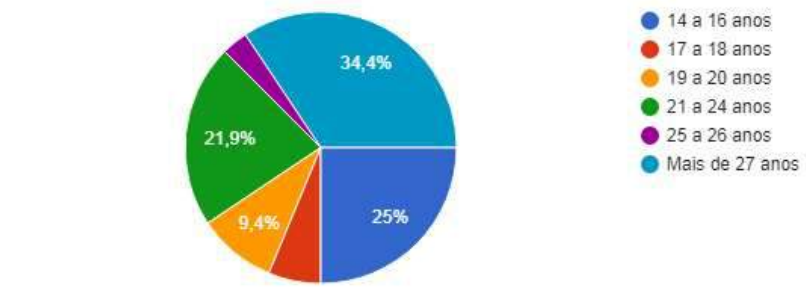
Carvalho e Barreto (2007), através de dados do IBGE, comprovam que bairros *populares* e *populares inferiores*, como Nordeste de Amaralina, Sussuarana, Bairro da Paz, Fazenda Coutos e outros têm um percentual entre 20% e 30% de jovens que não trabalham e nem estudam (p. 269). O que nos leva a fazer uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelas/pelos estudantes do IFBA que buscam romper o ciclo de pobreza. Se pensarmos também sobre a aceitação ou rejeição destas/destes estudantes nos bairros onde residem, pois várias mudanças se operaram nas/nos mesmas/os, como: linguagem, gosto musical, conhecimento acadêmico, vestimenta, penteado etc, pois ao tempo que levam sua cultura para o *campus*, também estão imersas/os na cultura do *campus*. Como nos diz Gomes (2003) sobre a relação entre cultura e educação:

> [...] é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros (p.170).

Assim, não podemos falar somente na escolarização destas/destes estudantes, é necessário ampliarmos a compreensão da situação delas/deles a partir de um contexto maior que ultrapassa o muro da escola e chega ao local onde moram. Olhando sempre como um movimento de mão dupla, em que estas/estes estudantes levam e trazem novos conhecimentos e com isso se modificam, se transformam, sendo sujeitos que agem e sofrem mudanças neste processo de estar em uma instituição de ensino, independentemente do nível de escolaridade. Por conseguinte, reconhecemos a relevância, para este estudo, sobre o local de moradia das/dos estudantes, para compreendermos melhor sua realidade socioeconômica e sociocultural, e a distância entre sua casa para o *campus* Salvador. Sobretudo, quando pesquisamos um grupo populacional de estudantes com o acúmulo de *superposição de desvantagens*, conforme o estudo de Arretche (2015).

No **Gráfico 1** - Faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os, nosso propósito é ter uma visão ampliada desse grupo.

Gráfico 1 – Faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os



14 a 16 anos: 34,4%
17 a 18 anos: 6.3%
19 a 20 anos: 9,4%
21 a 24 anos: 21,9%
25 a 26 anos: 3,1%
Mais de 27 anos: 34,4%

Fonte: Pesquisa direta

Observamos no **Gráfico 1** que os dois maiores percentuais se concentram na faixa etária de *14 a 16 anos* e de *mais de 27 anos*, ambas com 34,4 %. Seguindo na segunda posição, a faixa etária de *21 a 24 anos*, com 21,9%. A terceira e quarta posições ficaram com as faixas etárias de *19 a 21 anos* e de *17 a 18 anos*, com 6,3% e 3,1%, respectivamente. Assim, constatamos uma ampla faixa etária das/dos estudantes, que vai de *14 a 16 anos* e *mais de 27 anos*, justificada pela participação, na pesquisa, das três formas de curso: Médio Integrado, Médio Subsequente e Superior. Em virtude do percentual achado de 34,3% de estudantes com *mais de 27 anos* e que revelamos serem mulheres, fizemos uma análise um pouco mais detalhada para sabermos mais sobre elas no item 4.2.1 deste capítulo.

O **Gráfico 2** apresenta o percentual das respostas das/dos estudantes para a pergunta: "*Como você se autodeclara, de acordo com a classificação de cor/raça do IBGE?"* Esta informação é imprescindível nesta pesquisa, porque no levantamento da bibliografia, a questão étnico-racial é muito relevante para o estudo sobre as desigualdades na educação, sobretudo, quando se trata de políticas afirmativas no Brasil.

Gráfico 2 - Como os inscritos no PAAE autodeclaram sua cor/raça

Branco: 9,4%
Preto: 43,8%
Amarelo: 3,1%
Pardo: 43,8%
Indígena: 0

Fonte: Pesquisa direta

Obtivemos o resultado de 87,6% de estudantes negros, pois 43,8%, igualmente e respectivamente, se autodeclararam pretas/os e pardas/os; 9,4% se autodeclararam brancas/os; 3,1% amarelas/os e nenhum se autodeclarou indígena. A partir do resultado desta amostra, podemos inferir que o PAAE desempenha um papel importante para a permanência de estudantes cotistas negras/os no IFBA/ *campus* Salvador.

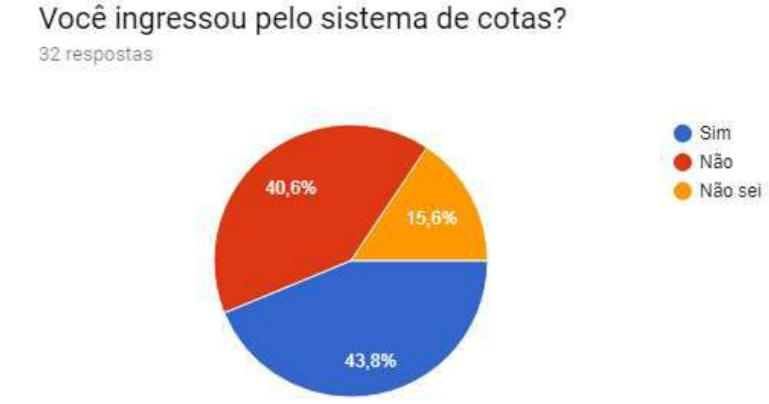
Registramos o percentual zerado de estudantes indígenas, o que pode revelar o grau de exclusão desta população em Salvador, pois constatamos em dados do IBGE de 2010 que a maior população urbana indígena da Bahia, em termos numéricos, está em Salvador com um total de 7.563 habitantes autodeclarados indígenas. Assim, ao contrário de muitas pesquisas que omitem este índice, muitas vezes quase zerado, fizemos questão de explicitá-lo e reforçarmos que se trata do resultado de uma política omissa do Estado brasileiro, e a academia não deve chancelá-la. Logo, a nossa insistência em trazer o registro zerado desta população, nesta amostra, acreditamos ser válida e tem respaldo pelos dados do IBGE.

O Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe, elaborado pelo Grupo de Estudos Disciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), do Instituto de Estudos Sociais e

Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP/ UERJ), utilizou os microdados da PNAD de 2011 a 2015. No Gráfico 1 - *Percentual de grupos de cor de acordo com autodeclaração entre 2011 e 2015,* os pesquisadores não consideraram a representação de indígenas e amarelos, dentre as cinco categorias utilizadas pelo IBGE, sob o argumento que essa população representa somente 0.92% dos casos da PNAD. Contudo, não concordamos com tal opção, porque entendemos ser uma invisibilização, principalmente, da população indígena que há séculos luta para ser reconhecida em suas especificidades culturais, bem como, na sua sobrevivência física através da demarcação de suas terras.

O **Gráfico 3** apresenta o percentual de estudantes ingressos pelo sistema de cotas que responderam ao questionário e, ainda, dos que se inscreveram como cotistas, mas não sabem se foram aprovadas/os pelas cotas.

Gráfico 3 - Estudantes ingressos pelo sistema de cotas



Sim: 43,8%
Não: 40,6%
Não sei: 15,6%

Fonte: Pesquisa direta

O resultado obtido no **Gráfico 3** foi que 43,8% das/dos estudantes afirmaram ser cotistas; 40,6% disseram "não ser" e 15,6% estão na dúvida se entraram através das cotas, pois se inscreveram como cotistas na seleção.

É importante registrar que o resultado do Edital de entrada no IFBA de 2017 foi o primeiro a divulgar a situação das/dos candidatas/os aprovadas/os através das cotas. Assim,

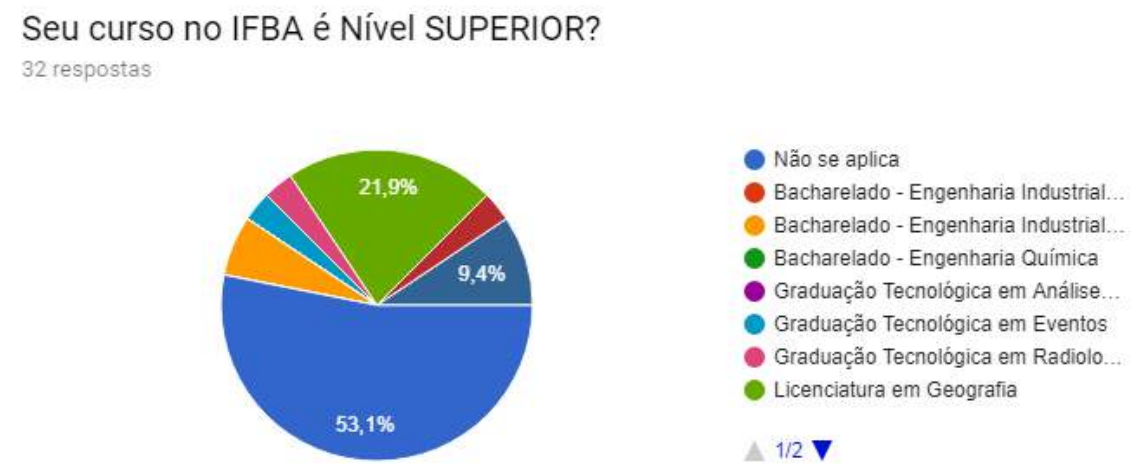
as/os estudantes, que ingressaram antes desse período, não tinham certeza se eram ou não cotistas. O que inclusive dificultava o trabalho da DEPAE para oferecer um acompanhamento mais específico às/aos estudantes cotistas[55].

Chamamos a atenção para o percentual alto de 40,6% de estudantes que afirmaram não ser cotistas, contudo se inscreveram no edital para seleção de bolsistas do PAAE, logo devem ter alguma vulnerabilidade social, uma das exigências[56] do programa para a seleção socioeconômica das/dos estudantes. Uma vez constatado o percentual descrito no **Gráfico 3**, podemos afirmar que o questionário não foi respondido somente por estudantes bolsistas **e** cotistas, enquanto características cumulativas, pois embora tenha sido a intenção inicial da pesquisa, tivemos que realizar essa alteração, em virtude da dificuldade de identificá-las/los, pois, nem a CAE e nem as/os estudantes tinham certeza desta informação.

O **Gráfico 4** apresenta o percentual de estudantes que responderam o questionário da Educação Superior.

[55] Contudo, desde o período acadêmico de 2017, a CAE pode se utilizar deste resultado.
[56] De acordo com o Art. 2º do Documento Normativo da PAE do IFBA (Resolução nº 194, de 04/12/2014).

Gráfico 4 - Estudantes do curso Superior



Não se aplica: 53,1%

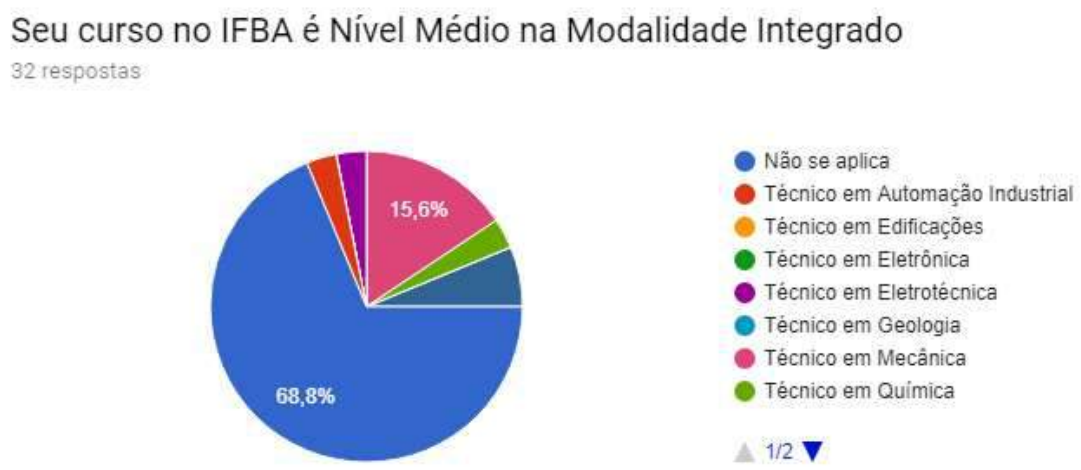
Licenciatura em Geografia: 21,9%
Licenciatura em Física: 9.4%
Bacharelado - Engenharia Industrial Mecânica: 6,3%
Graduação Tecnológica em Eventos: 3,1%
Graduação Tecnológica em Radiologia: 3,1%
Licenciatura em Matemática: 3,1%
Bacharelado – Engenharia Industrial Elétrica: 0
Bacharelado – Engenharia Química: 0
Graduação Tecnológica em Análise e desenvolvimento de Sistemas: 0

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 4** demonstra que o questionário foi respondido pelo total de 46,9% de estudantes da Educação Superior do IFBA/ *campus* Salvador, sendo o percentual maior de estudantes da Licenciatura em Geografia, com 21,9%; na segunda posição vem a Licenciatura em Física, com 9,4%; na terceira posição, o Bacharelado em Engenharia Industrial Mecânica, com 6,3% e na quarta as Graduações Tecnológicas em Eventos e em Radiologia e a Licenciatura em Matemática com o mesmo percentual de 3,1%. Não tivemos nenhum estudante dos Bacharelados em Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Química e da Graduação Tecnológica em Análise e desenvolvimento de Sistemas, na etapa de aplicação dos questionário.

O **Gráfico 5** apresenta o percentual de estudantes que responderam ao questionário e fazem curso na **Forma Integrada**.

Gráfico 5 - Estudantes da Forma Integrada



Não se aplica: 68,8%
Técnico em Mecânica: 15,6%
EJA - Técnico de Saneamento: 6,3%
Técnico em Automação Industrial: 3,1%
Técnico em Eletrotécnica: 3,1%
Técnico em Química: 3,1%
Técnico em Edificações: 0
Técnico em Eletrônica: 0
Técnico em Geologia: 0
Técnico em Refrigeração e Climatização: 0

Fonte: Pesquisa direta

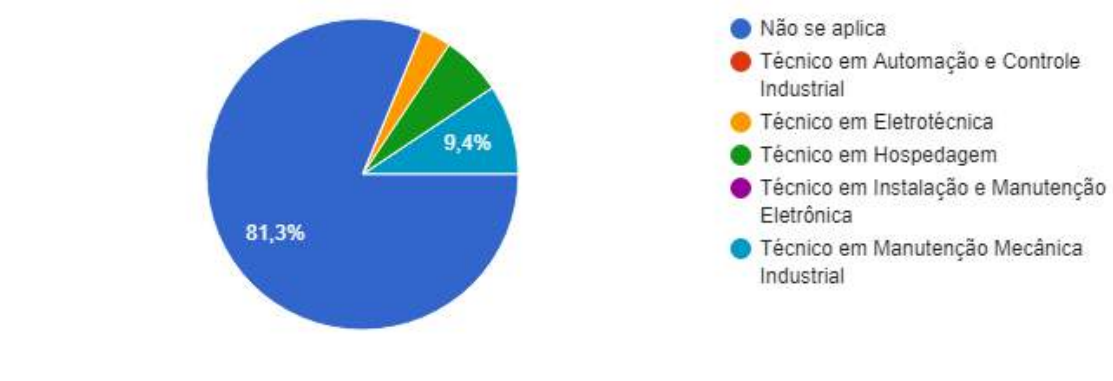
No **Gráfico 5**, podemos verificar que 15,6% são do curso Técnico em Mecânica; 6,3% são da modalidade EJA - Técnico de Saneamento; 3,1% são igualmente estudantes dos cursos Técnicos em Automação Industrial; em Eletrotécnica e em Química. Não tivemos a participação de estudantes dos cursos Técnicos em Edificações; em Eletrônica; em Geologia e em Refrigeração e Climatização.

A instituição oferece nove cursos na forma integrada, com duração de quatro anos. Todos esses cursos são anuais, com exceção do único na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), organizado de forma semestral. Todos equivalem ao diploma do Ensino Médio, com a sua respectiva habilitação técnica. As aulas são em turnos diferentes, de acordo com o Ano Acadêmico, assim os 1º e 2º Anos de todos os cursos são no turno matutino; o 3º Ano é vespertino, com alguns dias também pela manhã e o 4º Ano é noturno, sendo exceções o curso Técnico de Edificações, que é todo vespertino, e o curso Técnico em Saneamento

(EJA) que é completamente noturno, com duração de três anos e meio e as/os estudantes são mais velhos.

O **Gráfico 6 –** "Estudantes da Forma Subsequente" apresenta o percentual de estudantes que responderam o questionário e cursam esta forma de ensino.

Gráfico 6 - Estudantes da Forma Subsequente



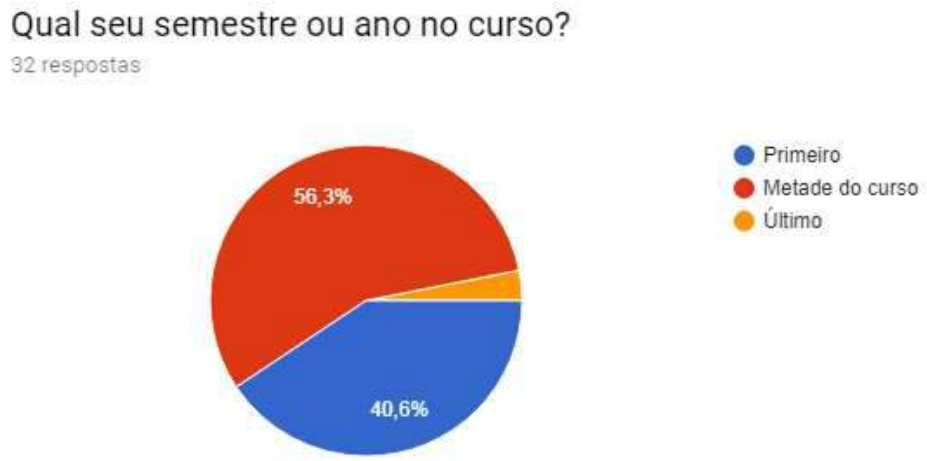
Não se aplica: 81,3%
Técnico em Manutenção Mecânica Industrial: 9,4%
Técnico em Hospedagem: 6,3%
Técnico em Eletrotécnica: 3,1%
Técnico em Automação e Controle Industrial: 0
Técnico em Instalação e Manutenção Eletrônica: 0

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 6 –** "Estudantes da Forma Subsequente" mostra o percentual de 9,4% que responderam o questionário e estudam no curso de Manutenção Mecânica Industrial; 6,3% em Hospedagem; 3,1 % em Eletrotécnica, e nenhum estudante dos cursos de Automação e Controle Industrial e de Instalação e Manutenção Eletrônica.

O **Gráfico 7 –** "Semestre ou ano das/dos estudantes do questionário" apresenta o percentual de estudantes em três momentos do curso: primeiro, metade ou último semestre ou ano do curso.

Gráfico 7 – Semestre ou ano das/dos estudantes entrevistados



Primeiro: 40,6%
Metade: 56,3%
Último: 3,1%

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 7 –** "Semestre ou ano das/dos estudantes do questionário" demonstra que 56,3% estão na metade do curso, o que é positivo porque já têm vivência na instituição e podem relatar suas impressões a partir de suas experiências; 40,6% estão no primeiro ano ou semestre e 3,1% no último. Também ressaltamos que estar na metade do curso sinaliza que o processo de afiliação, teorizado por Alain Coulon, já aconteceu ou já está bem avançado.

Não levamos em consideração, nesta pergunta, a duração dos cursos. Tivemos uma pequena participação de estudantes do último ano ou semestre, compreensível pela correria típica do último período acadêmico.

Antes de darmos prosseguimento aos estudos dos dados de todas/os estudantes quanto aos aspectos socioculturais do item 4.2.2, vamos tratar, a seguir, especificamente das/dos estudantes maiores de 27 anos.

4.2.1 Estudantes maiores de 27 anos - breve nota

Neste item, fizemos um breve estudo dos dados que o campo revelou quando verificamos a faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os, pois constatamos o percentual

de 34,4% de estudantes maiores de 27 anos, conforme observamos no **Gráfico 1** – Faixa etária das/dos estudantes entrevistadas/os. Esse alto percentual chamou a atenção porque, apesar da diversidade dos níveis e formas dos cursos ofertados pelo IFBA/ *campus* Salvador, e mesmo para o Ensino Superior, este dado informa uma graduação tardia, dentro do padrão médio de idade para este nível de escolaridade que são de 21 anos[57].

Na **Tabela 26**, pudemos observar as duas variáveis: cor/raça e percentual de estudantes com mais de 27 anos.

Tabela 26 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos *versus* cor/raça

Raça/Cor	**Percentual (%)**
Branca	18,2
Preta	45,4
Amarela	9,1
Parda	27,3
Indígena	0
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Nesta tabela verificamos a autodeclaração quanto à cor/raça e obtivemos o percentual de 45,4% de pretas/os; 27,3% de pardas/os; 18,2% de *brancas/os*; 9,1% de autodeclaradas/os *amarela/o* e nenhum *indígena*. Assim, confirmamos a defasagem de estudos da população negra, especificamente a autodeclarada preta, já constatada por Queiroz (2001) na UFBA, nos anos finais da década de 1990. O que reforça o "peso negativo" da questão cor/raça para a população autodeclarada preta e parda, que em virtude do racismo estrutural no Brasil, faz com que as pessoas negras tenham mais dificuldades em prosseguir seus estudos e/ou que tenham algum atraso no percurso escolar.

A análise feita acima também pode ser usada para comentar o percentual zerado de indígenas. O qual estamos registrando, mais uma vez, o vazio da representação dessa população nesta instituição educacional e na amostra desta pesquisa.

Continuando o estudo sobre as/os estudantes com *mais de 27 anos*, elaboramos a **Tabela 27** – "Gênero das/dos estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos" que segue:

[57] "Segundo dados do Censo da Educação, divulgado pelo Inep, a idade média do estudante universitário no Brasil é de 21 anos [...].". Disponível em: <http://www.searchoptics.com.br/blog/como-o-marketing-digital-pode-atrair-mais-alunos-para-sua-universidade>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Tabela 27 - Gênero das/dos estudantes com faixa etária maior que 27 anos

Gênero	Percentual (%)
Feminino	81,8
Masculino	18,2
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Constatamos na Tabela 27 que há forte presença feminina com 81,8%, ficando a masculina com 18,2%. O que reforça a questão da escolaridade feminina maior que a masculina, conforme já foi observado em outros itens desta pesquisa.

A **Tabela 28** – "Estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos cotistas e não cotistas" apresenta o percentual dessas categorias, e mais as/os que declararam não saber se são cotistas.

Tabela 28 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos cotistas e não cotistas

Estudantes	Percentual (%)
Não cotistas	45,4
Cotistas	36,4
Não sabem	18,2
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Na **Tabela 28**, constatamos que, dentre essas/es estudantes com *mais de 27 anos*, 45,4% se autodeclararam não cotista; 36,6% disseram ser cotistas e 18,2% marcaram o item "*não sei*". Conforme já explicado, até o Edital de 2017, o IFBA não divulgava quem era cotista, nem para os setores institucionais, como o DEPAE. Inferimos que este resultado se deve à possibilidade da negação de ser cotista, por temerem ser discriminadas pelas/os colegas (REIS, 2007, p.67) ou mesmo por vergonha.

A **Tabela 29** apresenta a distribuição das/dos estudantes, maiores de 27 anos, nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 29 - Estudantes com faixa etária maior que 27 anos *versus* nível de ensino

Nível de ensino	Percentual de estudantes (%)
Superior	50
Médio Subsequente	30
Médio Integrado EJA	20
Médio Integrado *sem EJA*	0
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Conforme **Tabela 29**, contabilizamos que são 50% de estudantes do Nível Superior; 30% do Nível Médio Subsequente e 20% do Nível Médio Integrado do Programa Educação para Jovens e Adultos (EJA). O resultado da amostra evidencia que há estudantes com déficit de idade/série, ou seja, maior de 27 anos, em todos os cursos, com exceção do Ensino Médio Integrado, sem a modalidade EJA, no qual não encontramos nenhum estudante nesta faixa etária, provavelmente porque os cursos são diurnos em seus três primeiros anos.

A **Tabela 30** apresenta as respostas à pergunta *"com quem você mora?"*, sendo dadas várias alternativas, com a finalidade de obtermos uma resposta mais precisa.

Tabela 30 - Estudantes maiores de 27 anos *versus* com quem moram

Com quem moram	**Percentual de estudantes (%)**
Mãe e Pai	18,2
Mãe	9,1
Pai	0
Irmãos, avós ou tios	0
Sozinho (a)	0
Próprio grupo familiar (esposa (o) ou companheira (o); filhas (os)	63,6
Outro	9,1
Total	**100**

Fonte: Pesquisa direta

A amostra apresentou um percentual muito significativo de 63,6% de estudantes que já têm seu *próprio grupo familiar, como esposo(a), companheiro(a) e/ou filhas(os)*. Em segundo lugar, 18,2% que vivem com *mãe e pai*, e em terceiro lugar, igualmente, com 9,1% de estudantes que vivem somente com a *mãe* e marcaram a opção *Outro*. Nenhum das/dos *estudantes maior de 27 anos* declarou morar somente com o *pai*, *sozinha/o* ou com *irmãos, avós ou tios*. Aqui também podemos constatar uma questão de gênero, da qual as mulheres são mais propícias a poderem estudar mais tempo com o apoio da família, ao contrário dos homens, que são logo chamados ao mundo do trabalho, situação também verificada por Reis (2007) na UFBA.

Ainda em relação à **Tabela 30**, podemos inferir que o percentual de 63,6% de estudantes que moram com seu próprio grupo familiar esteja dando prosseguimento aos seus estudos, após uma possível interrupção, contudo cabe uma maior investigação, pois esta foi uma realidade detectada na análise dos dados do campo e que esta pesquisa não pode abarcar.

Na **Tabela 31 - Estudantes maiores de 27 anos *versus* atividade remunerada**, buscamos verificar o percentual de estudantes que se dedicam de forma integral ou parcial aos estudos.

Tabela 31- Estudantes maiores de 27 anos *versus* atividade remunerada

Estudantes	**Além do auxílio/bolsa, não possui outra atividade remunerada (%)**	**Além do auxílio/bolsa, possui outra atividade remunerada (%)**
Mulheres	36,4	45,4
Homens	18,2	0
Total	**54,6**	**45,4**

Fonte: Pesquisa direta

Na **Tabela 31**, computamos que 54,6% não realizam outra atividade remunerada e 45,4% realizam. Portanto, a bolsa/auxílio estudantil assegura integralmente ou parcialmente a permanência material destes estudantes na instituição, possibilitando-as/os a dedicarem-se exclusivamente ou, pelo menos, mais tempo aos estudos. E, sobretudo, por sabermos que 81,8 % são mulheres (**Tabela 27 - Gênero das/dos estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos**); que 72,7% são negras/negros (**Tabela 26 - Estudantes entrevistadas/os com faixa etária maior que 27 anos *versus* cor/raça)**; que 63,6% já possuem grupo familiar próprio (**Tabela 30 - Estudantes maiores de 27 anos *versus* com quem moram**).

Por todos os dados citados, podemos inferir que a assistência estudantil é ou pode ser um mecanismo de empoderamento feminino, pois a estudante pode postergar um pouco ou parar por um tempo sua necessidade de ingressar no mercado de trabalho; de auferir renda e obter um contrato melhor no mercado, após a conclusão de seus estudos, independente do nível ou forma do curso que esteja frequentando, ou ainda, deixar de somente realizar atividades domésticas, ou seja, a bolsa e/ou auxílio pode ser uma estratégia de permanência já realizada pelas mulheres negras mães que estudam no IFBA/ *campus* Salvador. Esse dado, por si só, já justificaria uma dissertação completa sobre a questão, mas ficará para estudos posteriores. Neste momento é o que podemos garimpar da luta pela sobrevivência material e simbólica destas mulheres nessa instituição de ensino.

Os dados encontrados, nesta pesquisa, sobre a significativa presença feminina trabalhadora, é também constatado na dissertação de Mônica Anjos (2014, p.96), que apresenta dados com mais de dois terços da presença feminina, como participante do auxílio

estudantil no IFBA/*campus* Santo Amaro; ainda revela que 43% das matrículas dessas mulheres são noturnas, e afirma: "Cada vez mais as mulheres estão buscando novas possibilidades de romper paradigmas em relação à educação no Brasil, uma vez que durante décadas foram excluídas desse espaço considerado masculino" (ANJOS, 2014, p. 96). Nesta mesma perspectiva, esta pesquisa também registra que o IFBA/*campus* Salvador pode ser um espaço de resistência feminina, comprovado pelos dados do campo analisados neste item sobre os **maiores de 27 anos**.

Nos dois itens seguintes, apresentamos a análise do questionário *online* aplicado, pela pesquisadora, às/aos estudantes quanto aos aspectos socioculturais (Cap. 5.2.2) e socioeducacionais (Cap. 5.2.3).

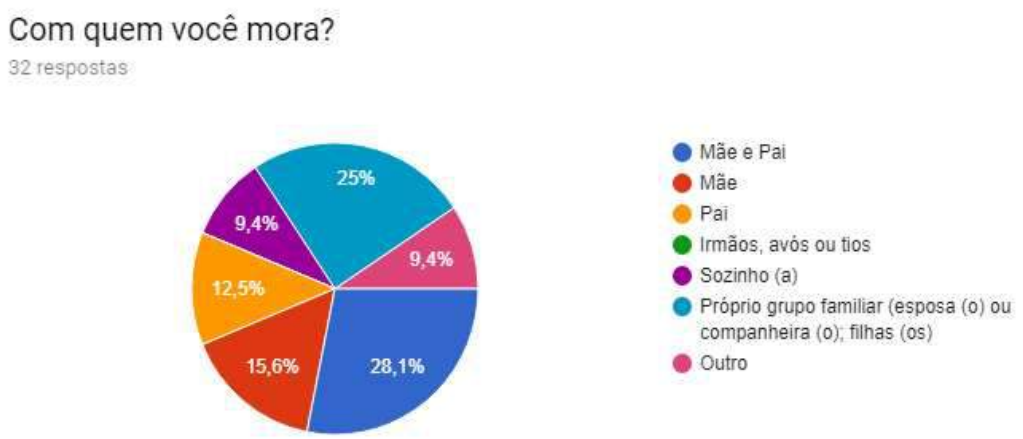
4.2.2 Características socioculturais das/dos estudantes

Este item continua a análise das respostas às perguntas do questionário aplicado às/aos 32 estudantes através do *Google Docs*. São ao todo seis questões, sendo somente uma aberta. Neste aspecto, o questionário está subdividido tal como o aplicado pela CAE[58] aos estudantes que se inscrevem para obter auxílio da PAE.

No **Gráfico 8** – "Com quem mora", buscamos observar com quem as/os estudantes residem.

[58] Ver em **Anexo A**.

Gráfico 8 - Com quem mora



Mãe e Pai: 28,1%
Próprio grupo familiar (esposa (o) ou companheira (o); filhas (os): 25%
Mãe: 15,6%
Pai: 12,5%
Sozinho (a): 9,4%
Outro: 9,4%
Irmãos, avós ou tios: 0
Fonte: Pesquisa direta

No **Gráfico 8**, constamos que os estudantes bolsistas e/ou cotistas entrevistadas/os representam uma grande diversidade quanto à composição familiar que compartilham a moradia. Sendo interessante observar que 28,1% ainda moram *com o pai e a mãe*; o segundo maior percentual com 25% já possui o *próprio núcleo familiar*; o percentual de 15,6% mora com a *mãe*; 12,5% vive com o *pai*; o percentual de 9,4% assinalou que mora *sozinha/o* e o mesmo percentual declarou *outro*[59]; nenhum estudante afirmou que mora com *irmãos, avós ou tios*.

O percentual de 25%, que já possui o *próprio núcleo familiar*, sugere que estudantes mais velhos e já responsáveis por seu próprio núcleo familiar estão ainda frequentando os bancos escolares e que o PAAE auxilia na permanência financeira destas/es estudantes, e indiretamente na manutenção não só de si, mas também de sua família, conforme vislumbramos no item **5.2.1** que trata dos dados de *estudantes maiores de 27 anos*.

[59] Podemos inferir que seja com uma/um amiga/o ou em república de estudantes. República de estudantes: moradias compartilhadas por estudantes do mesmo curso ou da mesma universidade. Disponível em: <http://blog.unibh.br/o-que-e-uma-republica-de-estudantes-como-buscar-a-ideal-para-voce/>. Acesso em 09 abr. 2018.

Somando o percentual dos que declararam morar *sozinhas/os* ou optaram por *outro*, obtivemos o percentual de 18,8%, o que permite inferir que se a família não reside em Salvador, as/os estudantes preferem morar sozinhas/os ou com amiga/o ou em república de estudantes. Como foram percentuais menores que as outras opções, podem nos indicar, de forma generalizada, a situação desfavorável de estudantes vindos de outras localidades. Assim, com a devida vênia, trazemos a observação de Queiroz (2001):

> No contingente proveniente de fora da Capital, não se percebe variação significativa com relação ao pertencimento racial. Mesmo assim, constata-se que são os pretos, e entre estes as mulheres, o menor contingente oriundo de fora da Capital, o que pode estar sinalizando para uma maior dificuldade dos pretos, sobretudo das mulheres pretas, em deslocar-se para o centro mais urbanizado em busca de escolas básicas consideradas de melhor qualidade. (p. 65)

Ou seja, no IFBA/ *campus* Salvador, encontramos uma amostra que informa um provável pequeno número de estudantes vindos do interior. O que pode reforçar a conclusão de Queiroz sobre a dificuldade de deslocamento, com o sentido de permanência na capital para realizar estudos. Lembrando que na nossa amostra, temos o percentual de 87,6% de negras/os, conforme demonstrado no **Gráfico 2 -** Como os inscritos no PAAE se autodeclaram quanto à cor/raça. Outra possível inferência é que a expansão do IFBA para o interior pode ter causado algum impacto positivo, no sentido da não necessidade de deslocamento para a capital.

Elaboramos a **Tabela 32 –** "Escolaridade da mãe e do pai das/dos estudantes entrevistadas/os - para discutirmos sobre a transmissão da *herança cultural da família*, de acordo com a perspectiva de Bourdieu (2015), que atribui àqueles fenômenos as *oportunidades educacionais* e o *êxito escolar* das/dos filhas/os[60]. Também utilizamos outros autores para discutirmos a situação da escolaridade familiar e de como este aspecto influencia na escolaridade das/dos filhas/os. Conforme apresentamos nos **Gráficos 4, 5** e **6**, que indicam a forma de Ensino cursada pelas/pelos entrevistadas/os, estas/estes possuem no mínimo *Ensino Médio incompleto* até o *Superior incompleto*.

De acordo com Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 92), a totalidade de anos de escolaridade completos, realizados pelos pais, é uma variável muito usada como indicador da

[60] Questão semelhante foi aplicada às/aos professoras/es, portanto, foi revisada teoricamente no Capítulo 4.

origem social dos indivíduos e que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais, maiores serão as possibilidades de realização das transições nos níveis básicos. Os autores afirmam que a grande parte das pesquisas utiliza o total de anos de estudo completados pelos pais (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 92). Contudo, afirmam que Valle Silva e Hasenbalg (2000) utilizam somente a escolaridade materna, e outros pesquisadores fazem uma média da escolarização de ambos os pais ou optam pela escolaridade de maior nível dos pais, (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 92). Na nossa pesquisa, optamos por coletar os dados separadamente sobre a escolaridade das mães e dos pais, para analisarmos cada um dos grupos e depois conjuntamente. Assim, acreditamos fazer uma análise mais completa sobre a realidade escolar familiar das/dos estudantes da amostra.

A **Tabela 32** demonstra a escolaridade da mãe e do pai das/dos estudantes entrevistadas/os.

Tabela 32 - Escolaridade da mãe e do pai das/dos estudantes entrevistadas/os

Escolaridade	Mãe (%)	Pai (%)
1º Grau ou Ensino Fundamental incompleto ou equivalente	28,1	28,1
1º Grau ou Ensino Fundamental completo ou equivalente:	18,8	9,4
2º Grau ou Ensino Médio incompleto ou equivalente:	6,3	21,9
2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente:	37,5	18,8
Superior incompleto	3,1	0
Superior completo	6,3	6,3
Não sei	0	15,6
Total	**100**	**100**

Fonte: Pesquisa direta

Na **Tabela 32 -** Escolaridade da mãe e do pai das/dos estudantes entrevistadas/os, podemos observar que 37,5% das mães possuem o *2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente*; seguido por 28,1% que possuem o *1º Grau ou Ensino Fundamental incompleto ou equivalente*; o terceiro maior percentual de mães é de 18,8%, com o *1º Grau ou Ensino Fundamental completo*; o quarto maior percentual de mães é de 6,3%, para o *2º Grau ou Ensino Médio incompleto ou equivalente* e também para o *Superior completo* e o menor

percentual é 3,1% para o *Ensino Superior incompleto*. Anotamos que nenhuma/nenhum estudante declarou desconhecer a escolaridade da mãe.

A partir do resultado acima, constatamos que o *capital cultural*, em termos de escolaridade das mães, está predominante no *2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente*, que pode chegar a um total de 46,6%, se somarmos as mães com *2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente* (37,2%) com os percentuais do *Superior incompleto* (3,1%) e do *Superior completo* (6,3%).

Na mesma **Tabela 32**, quanto à escolaridade do pai, constatamos que o maior percentual de escolaridade entre os pais é de 28,1% para *Ensino Fundamental incompleto ou equivalente*; o segundo maior percentual de 21,9% possuem o *2º Grau ou Ensino Médio incompleto ou equivalente*; o terceiro percentual com 18,8% de pais possuem o *2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente*; o quarto percentual de 9,4%, com o *1º Grau ou Ensino Fundamental completo ou equivalente*; o quinto percentual de 6,3% com *Superior completo* e nenhum com o *Ensino Superior incompleto*. Ainda houve o registro de que 15,2% das/dos estudantes desconhecem a escolaridade do pai.

Cruzando as informações sobre a escolaridade das mães e dos pais da **Tabela 32**, chegamos às seguintes constatações: a escolaridade das mães supera a dos pais, pois enquanto 46,6% das mães concluíram o *2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente*, o maior percentual dos pais, 28,1%, não concluíram o *Ensino Fundamental ou equivalente*. Também chamou a atenção o percentual de 15,2% de estudantes que não sabem a escolaridade do pai, contudo 100% sabiam a escolaridade da mãe.

Os dados acima indicam que as mães das/dos estudantes entrevistadas/os têm um *capital cultural* maior que o dos pais, e provavelmente também têm preponderância na transmissão da *herança cultural*, através do *ethos* às/aos suas/seus filhas/os. Para reforçar esta constatação, citamos Bourdieu (2015):

> [...] a família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (p.46).

Ou seja, nesta amostra, são as mães que estudaram mais e parecem estar mais presentes no acompanhamento escolar/acadêmico de suas/seus filhas/filhos. De acordo com

Santos e Queiroz (2013), a crescente escolarização das mulheres em relação aos homens já vem sendo sinalizada pela literatura nas últimas décadas, “do ensino fundamental ao ensino médio no sistema escolar brasileiro” (SANTOS; QUEIROZ, 2013, p. 46). E citando a análise de Ferraro, sobre os dados do Censo de 2000, quando afirma que as taxas da escolaridade feminina se aproximaram lentamente e ultrapassaram a masculina, desde o período das décadas de 1960 e 1970: “Em síntese, à medida que se avança das gerações mais velhas para as gerações mais novas, as mulheres, tanto brancas como negras passam da condição de inferioridade em termos de média de anos de estudo para a condição de superioridade” (FERRARO, 2009 apud SANTOS; QUEIROZ, 2013, p. 46). Logo, pensando na melhoria da escolaridade feminina, podemos inferir que este fato traz consequências na influência da mulher na família, tanto na questão econômica, quanto na transmissão da *herança cultural* para as/os filhas/os.

Além da constatação nas respostas do questionário, também observamos na entrevista em grupo, falas sobre a influência materna preponderante na trajetória escolar e acadêmica das estudantes:

> Eu fiz a faculdade com muito custo, com dificuldade, com o FIES, minha mãe pagava a faculdade e eu pagava o que chamava de (inaudível, 1:09:25) o FIES tem uma taxa bem pequena, a gente conclui hoje e tem que pagar a financiadora, que era a Caixa Econômica. E o combinado com ela foi esse [...] Mas, com todos esses percalços, com todas essas dificuldade, eu vejo que hoje o que minha mãe me fez uma vencedora, né? (Carolina Maria)

Neste item, encerramos a análise da primeira parte do questionário das/dos estudantes, em que discutimos várias questões, como: a tipologia socioespacial dos bairros, que é *popular*, nos quais residem as/os estudantes em Salvador; a larga faixa etária de abrangência das/dos estudantes que vai dos 14 a *mais de 27 anos*, pois trabalhamos com estudantes do Ensino Médio ao Superior, sendo que encontramos o percentual de 34,3% de estudantes mulheres com *mais de 27 anos*; a autodeclaração quanto à cor/raça, em que nossa amostra tem 87,6% de negras/os; 43,8% de estudantes entrevistadas/os afirmaram que ingressaram no IFBA/*campus* Salvador pelo sistema de cotas; o nível escolar e o curso frequentado e, por fim, o semestre ou ano que estudam, sendo que encontramos 53,6% estudantes entrevistadas/os na metade do curso. E concluindo este item, registramos que nesta amostra, a

escolaridade das mães supera a dos pais das/dos estudantes entrevistadas/os e, possivelmente, sua maior influência na transmissão da herança cultural para as/os filhas/os.

4.2.3 Características socioeducacionais das/dos estudantes

Neste item, realizamos questões para além da vida escolar das/dos estudantes, seguindo a orientação dos estudos de Bourdieu (2015), no texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, sobre a importância de se fazer uma *análise multivariada* a respeito da vida da/do estudante. Apesar de não termos aplicado cálculos estatísticos, tentamos trazer vários elementos da realidade das/dos estudantes.

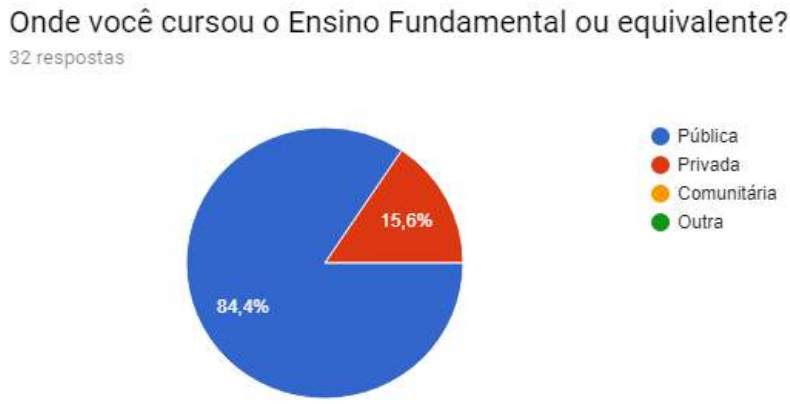
De acordo com Anjos (2014), apesar da relevância "dada à educação para o sucesso individual e diminuição das desigualdades sociais, através das políticas públicas para a juventude no Brasil", existem muitos empecilhos, a começar pelo "acesso à permanência, enfrentadas por este público nas instituições educacionais" (ANJOS, 2014, p. 102-103).

Anjos (2014), ainda, constata em sua pesquisa que a trajetória dos jovens inscritos no PAAE do *campus* Santo Amaro é:

> [...] permeada por uma dinâmica de continuidades e rupturas, oriundos de famílias de baixa renda, sofrem com uma realidade perversa por estarem excluídos de conjuntos de políticas públicas necessárias para uma existência digna e de qualidade. Por mais que estejam inseridos na educação, são privados de outros direitos básicos que lhes dificultam permanecer estudando, conforme dados apresentados nos gráficos seguintes, referentes aos aspectos socioeducacionais. (p. 103)

Nesta pesquisa pudemos constatar vários indícios que apontam um conjunto de elementos que favorecem e desfavorecem a permanência das/dos estudantes na continuidade de seus estudos atuais. Assim, continuaremos análise das respostas do questionário com o **Gráfico 9 –** "Onde cursou o Ensino Fundamental ou equivalente" que traz a informação sobre a origem escolar das/dos estudantes entrevistadas/os em relação a este nível de ensino.

Gráfico 9 - Onde cursou o Ensino Fundamental ou equivalente



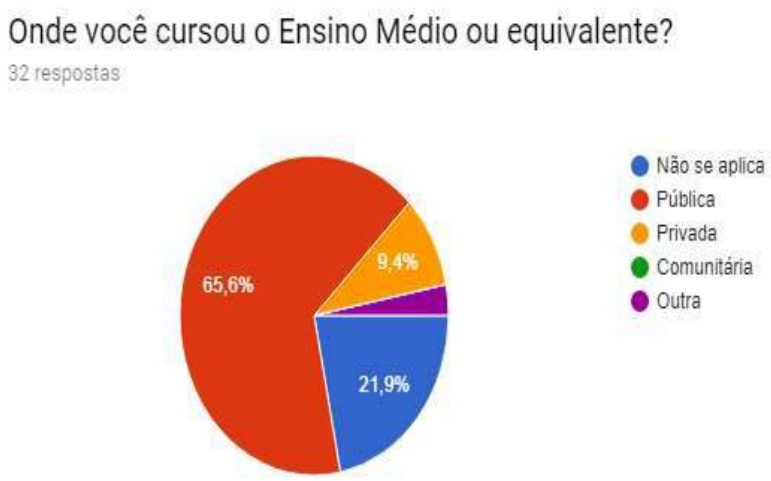
Pública: 84,4%
Privada: 15,6%
Comunitária: 0
Outra: 0

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 9** demonstra que 84,4% dos estudantes bolsistas e/ou cotistas cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, tendo apenas 15,6% estudado na rede privada, e talvez em escolas pequenas de bairro periféricos. Não há registro de estudante vindo de escola comunitária ou de outro tipo. Por toda revisão bibliográfica que já discutimos, a origem escolar do Ensino Fundamental, na rede pública, revela a baixa renda familiar, e toda a consequência em termos de aprendizagem para as/os estudantes, tendo as falas das entrevistadas na segunda etapa da pesquisa apontado várias consequências, como o déficit de conteúdos aprendidos. E uma das consequências atuais é a exigência justa da entrada pela reserva de vagas dessas/desses estudantes nos Institutos Federais e/ou universidade públicas, como política pública de ações afirmativas educacionais, no sentido da diminuição das DOE.

O **Gráfico 10 –** "Onde cursou o Ensino Médio ou equivalente" traz a informação sobre a origem escolar das/dos estudantes entrevistadas/os em relação a este nível de ensino.

Gráfico 10 - Onde cursou o Ensino Médio ou equivalente



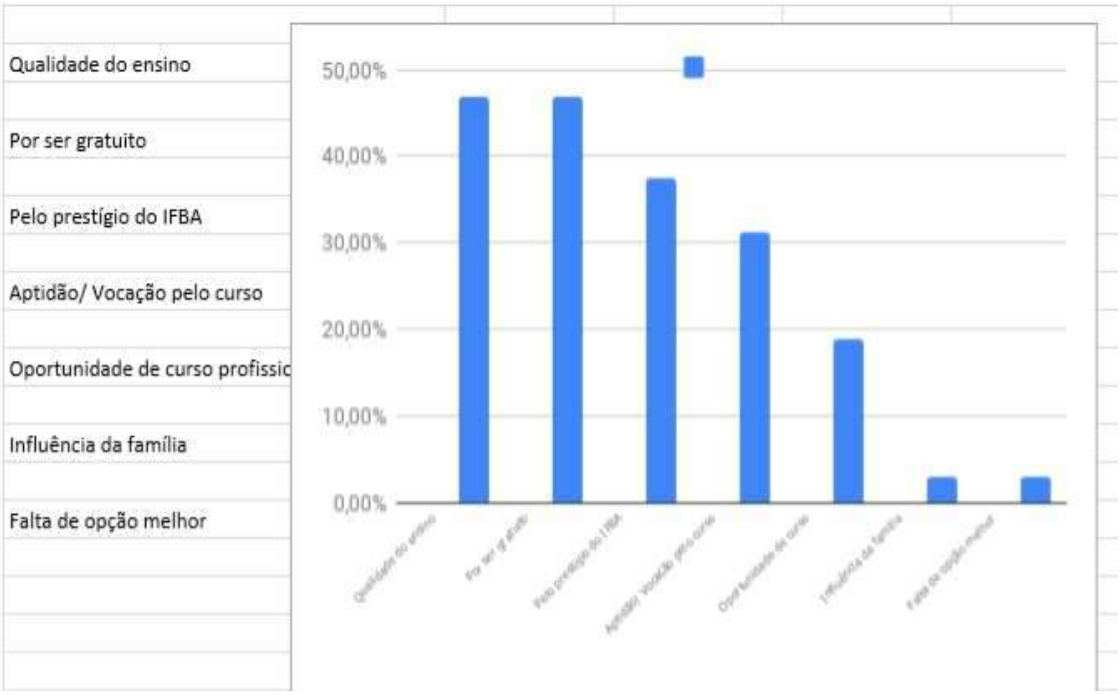
Não se aplica: 21,9%
Pública: 65,6%
Privada: 9,4%
Comunitária: 0
Outra: 3,1%

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 10** apresenta a origem escolar dos estudantes bolsistas e/ou cotistas da Educação Superior e do Ensino Médio da Forma Subsequente. Obtivemos o seguinte resultado: 65,6% dos estudantes realizaram o Ensino Médio ou equivalente em escola pública; 9,4% em escola privada e nenhum registro para escolas comunitárias ou outro tipo. Informamos que 21,9% marcou a opção "Não se aplica", porque são as/os estudantes do Ensino Médio Integrado, portanto não concluíram seus estudos neste nível. Este resultado se justifica por se tratar de estudantes bolsistas e/ou cotistas que recebem algum auxílio da instituição, para permanecerem estudando, logo podemos inferir que se trata de uma população hipossuficiente economicamente.

O **Gráfico 11 –** "Opção em estudar no IFBA das/dos estudantes" que responderam o questionário traz a informação sobre a motivação e/ou incentivo que impulsionou a ida da/do estudante para o IFBA. Propusemos sete itens como possíveis respostas de múltiplas escolhas e a opção dela/dele escrever seu próprio motivo ou incentivo.

Gráfico 11 – Opção em estudar no IFBA das/dos estudantes entrevistadas/os



Fonte: Pesquisa direta

Os dois itens mais selecionados foram “Qualidade do ensino” e “Por ser gratuito”, ambos com 46,9% de escolhas. A terceira opção mais votada foi “Pelo prestígio do IFBA” com 37,5%. A quarta opção mais votada: “Aptidão/ vocação pelo curso” com 31,3%. A quinta: “Oportunidade de curso profissionalizante” com o percentual de 18,8%. As duas últimas opções coincidem com o percentual de 3,1%, que foram: “Influência da família” e “Falta de opção melhor”.

Um dos itens mais selecionados “Qualidade do ensino” que sugere a crença das/dos estudantes na qualidade do ensino do IFBA/*campus* Salvador, consideramos como: um olhar de dentro para fora. Apesar de não ter sido uma opção unânime entre as/os estudantes, teve uma votação muito expressiva, ainda mais por se tratar de uma instituição pública de ensino, cuja concorrência por suas vagas é bem expressiva, conforme apresentamos na **Tabela 1**.

O outro item “Por ser gratuito”, igualmente votado como o anterior, com 46,9%, sugere que a oferta de cursos de Nível Médio e Superior gratuitos possibilitam muitos jovens continuarem ou retomarem seus estudos. Caso contrário, principalmente as/os estudantes da Forma Subsequente e do Superior já estariam somente trabalhando, uma vez que são

hipossuficientes financeiramente e já completaram a maioridade civil. Notamos ainda que mesmo sendo o ensino gratuito, essas/es estudantes necessitam de recursos materiais, como: transporte e alimentação. O que também faz pensar sobre o número de evadidos por falta de condições socioeconômicas desde o momento da inscrição[61] para o processo seletivo até a conclusão do primeiro semestre, sem bolsa e/ou qualquer auxílio. Além da própria dificuldade de afiliação, defendida por Alain Coulon, no primeiro período de estudos.

A análise acima, ainda, nos remete a Bourdieu (2015), quando afirma: "Vê-se, com clareza, que, segundo um processo circular, 'um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; [...]" (Bourdieu (2015, p.55) e também suscita a influência do grupo social de convivência sobre as ações do indivíduo, sobretudo "[...] entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens" (IBIDEM, p.55), resultando assim em renúncia à esperança, ainda de acordo com o autor. O que pode influenciar na desistência da/do estudante ou da família, antes mesmo de fazer inscrição para a seleção, ou pior ainda, quando nem sequer ouviram falar sobre o IFBA, principalmente no Ensino Médio Integrado.

A terceira opção mais votada "Pelo prestígio do IFBA" com 37,5% de preferência. Podemos inferir que esta resposta tem um laço com a opção "Qualidade do ensino", mas não se confundem. Consideramos esta terceira opção, como um olhar de fora para dentro. Acreditamos que os colegas e professoras/es da escola anterior, parentes e vizinhos podem considerar o IFBA como uma escola de qualidade e, com isso, ter influenciado a opção da/do estudante, sem descartar a possibilidade comentada no parágrafo anterior.

A quarta opção mais votada "Aptidão/ vocação pelo curso" com 31,3%, sugere que essas/es estudantes estão fazendo o curso que realmente desejaram e não o curso que deu para serem aprovadas/os. Também podemos inferir que a concorrência do curso, não as/os abalou. Apesar do risco das "possibilidades objetivas" que Bourdieu alertou e que comentamos ao final deste item.

A quinta opção mais votada "Oportunidade de curso profissionalizante" com o percentual de 18,8%. Ao pesquisarmos quais estudantes fizeram esta opção, percebemos que são estudantes do Integrado (2), do Subsequente (3) e do EJA (1), logo esses jovens sentiram

[61] Há previsão de isenção parcial da taxa de inscrição nos processos seletivos do IFBA.

a necessidade de realizar um curso profissionalizante no Ensino Médio, provavelmente para iniciar a carreira profissional após a conclusão desse nível de ensino, podendo ou não continuar os estudos no Ensino Superior.

As duas opções menos votadas foram "Influência da família" e "Falta de opção melhor" ambas com 3,1%. Na primeira opção, podemos entender que esta/este estudante foi incentivada/o por parente próxima/o, logo sua família tinha conhecimento da existência do IFBA. Observamos que é estudante do 1º Ano do Ensino Médio Integrado, que mora com seus pais, sua mãe possui o 2º Grau ou equivalente e seu pai o 1º Grau incompleto ou equivalente. Logo, sua mãe tem um capital cultural no nível escolar atual da/do estudante. No item "Falta de opção melhor", sugere uma baixa Afiliação, o que demonstra uma dificuldade inicial de adaptação ao IFBA, que poderá ser realmente rompida ou continuada ao longo do semestre ou ano letivo.

Ainda houve três estudantes que escolheram opções fechadas e também deram sua própria opinião. Apresentamos as duas e depois analisamos:

> Por ser gratuito; Pelo prestígio do IFBA; Porque o curso que eu queria fazer não é oferecido nas universidades públicas do estado. E o una[62] foi minha primeira e única opção!. (Estudante 12).
>
> Por ser gratuito, por incentivo dos meus professores. (Estudante 17).

A/o Estudante 12 justificou sua escolha com duas opções: "Por ser gratuito e pelo prestígio do IFBA", opções já comentadas anteriormente e acrescenta que sua ida para o IFBA, se deu em virtude do desejo de realizar um curso, que somente é ofertado no Instituto, enquanto instituição pública. No caso, o curso de Graduação Tecnológica em Eventos. Sua fala termina por relevar que estuda no curso que escolheu.

A/o Estudante 17, também, afirma que a gratuidade pesou favoravelmente na sua ida para o IFBA, e acrescenta o incentivo de suas/seus professoras/es da escola anterior. O que remete ao texto de Bourdieu quando fala do acesso a importantes informações e que as/os

[62] Verificamos na tabela Excel da Pesquisa e constatamos que se trata do curso de Graduação Tecnológica em Eventos.

professoras/es terminam por incentivar à família na continuação ou não dos estudos de suas/seus alunas/os.

Bourdieu comenta sobre as desigualdades de "informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*" (2015, p.49) e que constata que poucas famílias de alunos das camadas populares, desconheciam o nome do liceu mais próximo, logo isso significa que estudar em uma escola mais conceituada estava "fora do universo concreto" (IBIDEM, p.49) daquelas famílias, e acrescenta "é necessária uma série contínua de sucessos excepcionais e conselhos do professor ou de algum membro da família para que se cogite de enviar para lá a criança" (IBIDEM, p.49), ou seja, a/o adolescente para ser inscrita/o na seleção do IFBA, precisa ser incentivada/o pela família e/ou pela escola do ano que concluirá o Ensino Fundamental, caso contrário esta/este adolescente não terá a oportunidade sequer de concorrer a uma vaga, por falta de informação. No caso da/do Estudante 17, ela/ele foi incentivada/o pelas/pelos professoras/es, provavelmente, porque tinha resultados excepcionais em relação a sua turma e, talvez, tenha sido a/o única/o a fazer a seleção para o IFBA, da sua turma e/ou de sua escola.

Para fecharmos a análise deste tópico, citamos Bourdieu quando reflete sobre as "oportunidades objetivas" que acabam por definir o percurso escolar das/dos estudantes:

> De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas atraem a ação transfiguradas das condições objetivas. (2015, p.54)

Assim, muitas vezes a escolha das/dos estudantes em que aparentemente seria sua própria escolha, em verdade é a concretização das "oportunidades objetivas" percebidas pelas famílias e/ou pelos próprios estudantes, já adolescentes ou mesmo adultos. Nesse sentido, as/os estudantes das classes populares podem desconhecer os estabelecimentos de ensino considerados mais conceituados, tornando muitas vezes inviável o seu ingresso, ou para concretizar essas oportunidades as/os estudantes e suas famílias precisam das condições objetivas, envolvendo também sucessos excepcionais, que lhes sirvam de referências para vislumbrarem cursos distantes do universo concreto do seu mundo social.

Levando-se em consideração que há estudantes adultos e responsáveis pelo seu próprio núcleo familiar (esposa/o, companheira/o e/ou filhas/os), o **Gráfico 12** verifica quantas/os realizam atividade remunerada.

Gráfico 12 – Realização de atividade remunerada, além da bolsa/auxílio

Além do auxílio/ bolsa, você possui alguma outra atividade remunerada?

32 respostas
Sim: 21.9%
Não: 78.1%

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 12** apresenta o resultado de 78,1% de estudantes que não têm outra atividade remunerada, sugerindo que o auxílio/bolsa possibilita que estas/es estudantes possam se dedicar exclusivamente aos estudos, postergando o início do trabalho. O que favorece o aumento de seu tempo de estudo.

A **questão 23** (ver **Apêndice B**) perguntou: "O que representa o auxílio/bolsa estudantil para sua permanência na vida acadêmica?". É uma pergunta aberta, assim, fizemos três blocos de respostas e as agrupamos por semelhanças, conforme podemos verificar abaixo[63]. Ao que nos remete a Macedo (2010) quando fala da importância de se trazer "o cenário ativo da construção do conhecimento" (p.10-11), todos os seus nuances contraditórios que existem na vida real, e continua:

[63] Ressaltamos que as respostas não foram revisadas por nós, preferimos escrever tal qual a/o estudante se expressou no questionário *online*, contudo reduzirmos o número dos exemplos, para não gerar redundância.

> [...]. Ademais, essa atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropossociais e para as ciências da educação mais pontualmente: trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada" (p.10-11).

Então, apresentar as vozes das/dos entrevistadas/os, sem cortes, é concordar que muitas vezes a/o pesquisadora/pesquisador não consegue traduzir todo o universo contido nas próprias palavras dos participantes da pesquisa.

No primeiro bloco, as/os estudantes afirmam que o **recebimento do auxílio/ bolsa é uma condição indispensável para sua permanência na vida acadêmica, evitando o abandono**. Constatamos que 22 respostas estão alinhadas a esta afirmação, equivalendo ao percentual de 68,8% do total da amostra. A seguir, transcrevemos algumas respostas:

> Suma importância para a manutenção da minha ida a Faculdade, e como estou morando sozinha se não fosse o auxílio transporte eu já teria abandonado o curso, bem como o auxílio janta. (Estudante 1, autodeclarado preto, cotista e bolsista.)
>
> O conforto de não se preocupar tanto: com a busca de recursos, as incertezas da minha manutenção no curso, e contar com um tempo disponível para desenvolver as competências exigidas do curso. (Estudante 27, autodeclarado pardo, cotista e bolsista)
>
> Uma chance de terminar os estudos que eu nunca consegui. Pela primeira vez, com a ajuda desse incentivo estou determinada a seguir até o fim. (Estudante 28, autodeclarado branco, bolsista e não sabe se é cotista).
>
> Tem me ajudado muito, pois quando o dinheiro era um mês apertado só dá para as contas minha mãe teria que escolher entre minha passagem ou de minha irmã ela escolhia a minha por estar no IFBA mas isso prejudicava bastante minha irmã tbm apesar da escola dela as vezes nem ter aula. (Estudante 32, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).

O/a Estudante 1 fala da relevância da ajuda financeira em sua manutenção nos estudos, quanto ao deslocamento e à alimentação, também traz a possibilidade do abandono, caso não tivesse um auxílio econômico. Pelo fato de estar morando só, suas despesas aumentaram, e talvez seja uma/um estudante que tenha vindo estudar na capital do Estado. O/a Estudante 27, além da confirmação, como todas/os as/os outras/os da imprescindibilidade da bolsa e/ou auxílio na sua permanência, fala da possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, com a garantia do seu sustento.

O/a Estudante 28 deixa muito evidenciado em sua fala que já desistiu outras vezes porque não teve condições financeiras de se manter na vida acadêmica, sem um auxílio econômico, o que nos traz o fenômeno das interrupções da vida acadêmica.

O depoimento da/o Estudante 32 relata a dificuldade da família em assegurar o deslocamento para as duas estudantes da casa. Provavelmente se trata de uma família monoparental, porque somente a mãe é citada. E mais, ela/ele destaca que a mãe a/o escolhia para não faltar à aula, porque ela/ele estudava no IFBA e que a escola da irmã nem sempre tinha aula, o que nos leva a inferir a relevância que a mãe dá aos estudos dele/dela no IFBA, tendo a garantia que o/a filha/o teria aula, enquanto que a escola da/o outra/o filha/o era uma dúvida, um risco de um suado investimento frustrado.

A resposta do Estudante 32 também nos remete ao percentual demonstrado no **Gráfico 11** – "Opção em estudar no IFBA das/dos estudantes" em que os itens "Qualidade de ensino" e a gratuidade foram as mais votadas com 46,9%. Assim, também podemos inferir o porquê da alta concorrência por uma vaga no IFBA.

Esse bloco foi criado, porque ao contrário do anterior, essas/es estudantes declararam que sua permanência no IFBA não está condicionada ao recebimento de bolsa e/ou auxílio, contudo isso não significa que a bolsa e/ou auxílio não seja muito importante para as/os mesmas/os. Assim, o segundo bloco traz declarações de que o/a **auxílio/ bolsa é um complemento para a permanência na vida acadêmica dessas/desses estudantes**. Identificamos nove respostas, o que equivale a 28,1% da amostra. Tal como no bloco anterior, trouxemos algumas respostas:

> Um bom incentivo e ameniza o peso sobre meus pais. (Estudante 4, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Estou recebendo apenas 1 mês, contudo, ajudou bastante não somente no cartão de passagem assim como na compra de materiais de desenho técnico de melhor qualidade. (Estudante 21, autodeclarado branco, cotista e não bolsista[64]).
>
> Sem o auxílio já me esforçava o bastante para melhor participação. Agora continua estável e minha participação em dia em alguns aspectos. (Estudante 25, autodeclarado preto, não cotista e bolsista).

[64] O Estudante 21 recebe o Auxílio Transporte.

A/o Estudante 4 afirma morar com os pais e revela que o auxílio ajuda as condições econômicas da família. Lembrando que ela/ele estuda em uma instituição pública e gratuita, mas, ainda assim, seus estudos oneram muito a renda familiar. O que nos faz inferir sobre o peso financeiro e emocional para uma família de baixa renda que decide sustentar e incentivar suas/seus filhas/os a estudarem por mais tempo. Acrescente-se que esta situação pode ser comparada à necessidade de alimentos que é inadiável.

A/o Estudante 21 declarou que estava recebendo o auxílio/ bolsa somente há um mês, e que isso a/o auxiliou no deslocamento e na compra de material para os estudos. Como a aplicação do questionário foi no final do período acadêmico de 2017.1, decidimos registrar que o auxílio/bolsa não é imediatamente ao entrar no IFBA, pois há a burocracia legal da seleção, da comprovação, da assinatura do contrato até o repasse das verbas, em virtude disso, as/os estudantes mais carentes economicamente podem ser asfixiados neste intervalo e até abandonarem o curso.

A/o Estudante 25 falou do esforço grande que fazia para sua participação nas atividades do curso, mas com o recebimento da bolsa/ auxílio, sua participação melhorou, contudo parece ainda estar um pouco fragilizada. O que nos faz pensar sobre como o auxílio financeiro impacta positivamente no desempenho das/dos estudantes que dele necessitam.

O **terceiro bloco** apresenta a resposta de quem declarou **não receber auxílio ou bolsa estudantil**:

> Não recebo auxílio/ bolsa. (Estudante 13, autodeclarado pardo, não cotista e não bolsista).

Neste terceiro bloco, identificamos somente uma resposta, que equivale a 3,1% do total de estudantes da amostra[65]. Conforme afirmamos no início deste capítulo, muitas/os estudantes têm o perfil exigido pelas normas do PAAE, mas em virtude da grande demanda, nem todas/os são inseridas/os no Programa, fato que demonstra a insuficiência de verbas para garantir a permanência de todas/os que necessitam de auxílio financeiro[66].

[65]Contudo ao olharmos todas as respostas da/do Estudante 13, constamos que, na **Questão 24**, ela/ele disse estar inscrita/o no Almoxarifado Social, auxílio que integra o PAAE, logo ela/ele é bolsista, porque participa deste programa.

[66] Situação que será agravada, com a Emenda Constitucional 95/2016, oriunda da PEC 214/2016, que congelou os gastos públicos, inclusive com a educação e a saúde em 20 anos, conforme já abordamos anteriormente.

Podemos observar que os textos sem cortes apresentam algumas dificuldades para a interpretação, mas trazermos os textos sem revisão e no discurso direto, também, nos possibilita deixarmos o registro original dos discursos das/dos estudantes. Inclusive, os textos dizem muito sobre o perfil da/do respondente. No nosso ponto de vista, apesar de alguns problemas de coesão, coerência, ortografia ou pontuação etc., os textos foram bem redigidos, por isso, vale ressaltar que todas/todos estudantes que conseguem a acessar o IFBA, passam por uma "superseleção"[67] dentro da sua trajetória na escola pública.

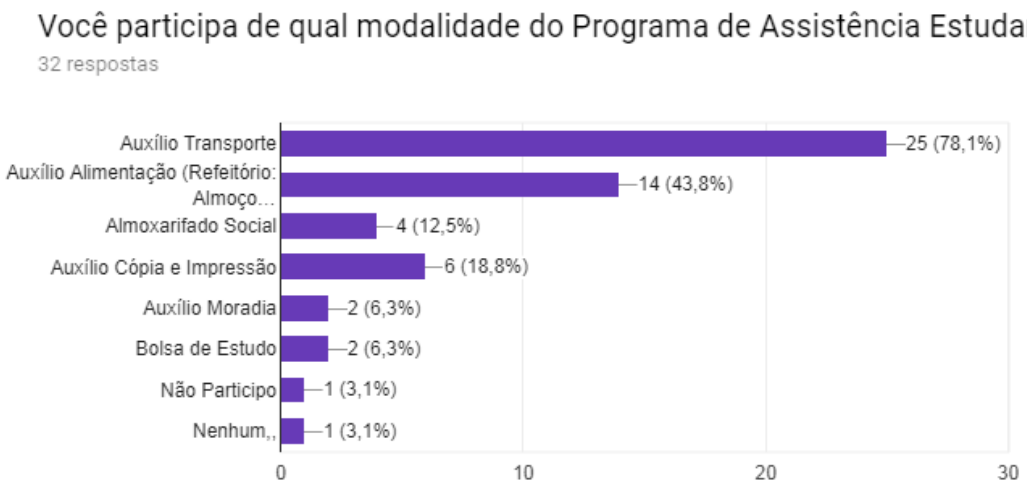
Bourdieu chama de "**mecanismo da superseleção**" (grifo nosso), o processo pelo qual passam as/os estudantes de classes sociais menos favorecidas de família com menor capital cultural, em que estas/estes "têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário" (IDEM, 2015, p.56). Assim, para que chamem a atenção das/dos professoras/es e dos pais, ou seja, somente algumas/alguns estudantes dessas classes que demonstrarem resultados excelentes poderão ter acesso por mais tempo aos estudos, galgando níveis mais elevados. Também percebemos o funcionamento desse mecanismo quando verificamos no campo desta pesquisa, que na fala da Estudante 32, que na falta de dinheiro para o deslocamento, sua mãe necessitava fazer uma difícil "escolha", entre ela e sua irmã. Sendo ainda pertinente observarmos que esta "escolha da família" traçará o percurso escolar/acadêmico de cada um das/dos suas/seus filhas/os desde o início de suas vidas, como afirma Bourdieu: "as carta são jogadas muito cedo" (BOURDIEU, 2015, p. 58).

Podemos dizer que os estudantes selecionados pelas cotas socioeconômicas e étnico-raciais estão entre os "superselecionados" de suas classes, pois para alcançarem aquela vaga, tiveram que enfrentar dezenas de outros também submetidos à **superseleção**. E esse mecanismo funciona mais fortemente, quanto mais alta for a "[...] **hierarquia dos estabelecimentos secundários e, no interior destes** [...]" (grifo nosso) (BOURDIEU, 2015, p.56). Ou seja, a alta concorrência na seleção para ingresso, já elimina dezenas de jovens que passam por cada etapa dos estudos, e, ainda, a corrida para a permanência e a conclusão não será com menos luta, pois o **mecanismo da superseleção** continuará em plena ação.

[67] Nesta pesquisa não nos atemos às questões cognitivas porque seria outra proposta que demandaria outra literatura.

O **Gráfico 13** representa a participação das/dos estudantes entrevistadas/os nas modalidades de auxílio ou de bolsa do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante.

Gráfico 13 - Participação das/dos estudantes nas modalidades do Programa de Assistência Estudantil



Questão Você participa de qual modalidade do Programa de Assistência Estudantil?
Auxílio Transporte: 78,1%
Auxílio Alimentação (Refeitório: Almoço ou Jantar): 43,8%
Auxílio Cópia e Impressão: 18,8%
Almoxarifado Social: 12,5%
Auxílio Moradia: 6,3%
Bolsa de Estudo: 6,3%
Nenhum: 6,2%

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 13** apresentou o seguinte resultado: O Auxílio Transporte com o percentual de 78,1%; o Auxílio Alimentação com 43,8%; o Auxílio Cópia e Impressão com 18,8%; o Almoxarifado Social com 12,5%; o Auxílio Moradia e a Bolsa de Estudo com 6,3% e o percentual que afirma não receber nenhum benefício com 6,2% da amostra.

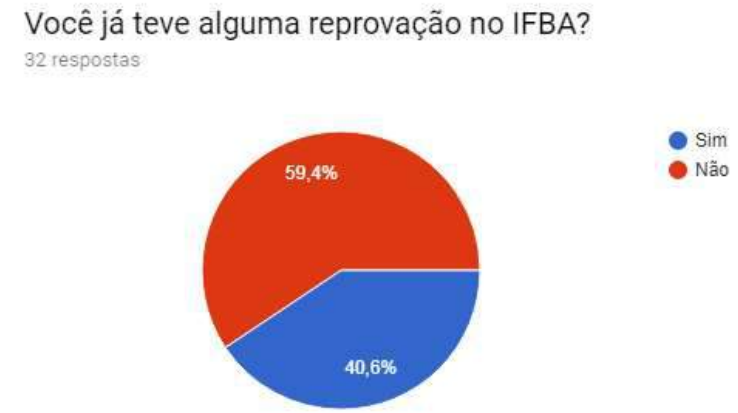
Como foi demonstrado no **Gráfico 13**, o Auxílio Transporte é o mais abrangente com 78,1%. Conforme dispõe a Resolução do CONSUP nº 194, de 04/12/2014, que trata da Política de Assistência (PAE) do IFBA, o Auxílio Transporte tem o valor de 20% do Salário Mínimo para estudantes que residem em Salvador e de 30% para aqueles que residem em outro município. É pago mensalmente, através de depósito na conta bancária da/do estudante. E de acordo com informações obtidas do Departamento de Orçamento e Finanças (DOF) do

campus Salvador, em 2017, foi empenhado o valor de R$ 1.996.577,17 para o Auxílio Transporte, sendo o maior valor destinado ao pagamento de auxílios/bolsas da PAE daquele *campus* (ver **Anexo B**).

O **Gráfico 14** traz o percentual de estudantes que responderam ao questionário e que já tiveram alguma reprovação no IFBA. Segundo Ferreira (2013): "o fracasso escolar e a consequente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vivencia no cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia a inteligência do indivíduo" (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p.38-39). Assim, a análise sobre o fracasso escolar deve necessariamente buscar os vários elementos que conjugados contribuam para tal resultado, não havendo, portanto, um único fator, que sozinho dará conta de todas as experiências frustrantes ou mesmo de sucesso das/dos estudantes. Portanto, pensamos que conhecer as várias situações possibilitará o encontro de um caminho que poderá dar certo para cada questão.

Nos estudos de Silva (2016), quando ela aborda sobre a expansão do IFBA e a adoção da política de ação afirmativa, em que a presença de estudantes negras/os e de classes menos privilegiadas tem aumentado, mas que ainda carece de um acompanhamento específico para verificar o êxito da conclusão de curso nas três modalidades de ensino, após sua revisão literária, conclui que o IFBA tem tido dificuldade de garantir a permanência de estudantes mais pobres, mesmo com a ampliação da política de assistência estudantil (SILVA, 2016, p.50-51). Situação também observada por nós, a partir das respostas das/dos estudantes no questionário aplicado nesta pesquisa.

Gráfico 14 - Percentual de estudantes reprovadas/os no IFBA



Você já teve alguma reprovação no IFBA?
Não: 19 (59,4%)
Sim: 13 (40,6%)

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 14** apresenta o resultado de 59,4% de estudantes que responderam ao questionário que não tiveram alguma reprovação no IFBA, contra 40,6% que disseram já ter tido reprovação. Resultado que nos faz refletir sobre a existência de vários fatores que agem no sentido de não favorecerem o êxito escolar, como o pouco capital cultural familiar; as dificuldades de aprendizado, em virtude da base escolar, dada pela escola pública anterior; as próprias condições de permanência nos estudos etc.

Na tentativa da busca da percepção da/do próprio estudante sobre sua reprovação, elaboramos a **Questão 27,** que pergunta sobre o possível motivo da reprovação, afirmada na questão anterior por elas/eles. O **Gráfico 15** traz as respostas.

Gráfico 15 – Motivo da reprovação no IFBA

Questão 27 - Se positivo, ao que você atribui esse resultado:
Não se aplica: 20 (62,5%)
Falta de base escolar: 6 (18,8%)
Algumas matérias são muito difíceis: 2 (6,3%)
Falta de recursos financeiros: 2 (6,3%)
Sem tempo para dedicação aos estudos: 1 (3,1%)
Não estudei o suficiente: 1 (3,1%)
Outro motivo: _____

Fonte: Pesquisa direta

O **Gráfico 15** apresenta o seguinte resultado quanto ao motivo da reprovação no IFBA, dada pelas/pelos estudantes da amostra: 18,8% optou pelo item "Falta de base escolar"; 6,3% afirmou que "Algumas matérias são muito difíceis" e o mesmo percentual afirmou ter sido por "Falta de recursos financeiros"; 3,1% marcou os itens "Sem tempo para dedicação aos estudos" e "Não estudei o suficiente"; e ninguém optou por "Outro motivo".

Logo, no **Gráfico 15**, o maior percentual foi "Falta de base", com 18,8% que se justifica pela origem escolar de 84,4% e 65,6% das/dos estudantes vindas/os de escolas públicas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente, conforme demonstramos no **Gráfico 9** – "Onde cursou o Ensino Fundamental ou equivalente" e/ou no **Gráfico 10** – "Onde cursou o Ensino Médio ou equivalente". O segundo maior percentual,

com 6,3%, foi para o item “Algumas matérias são muito difíceis”, o que reforça o item “Falta de base”, e reforça a contribuição negativa da origem escolar das/dos mesmas/os, podendo ainda indicar questões didático-pedagógicas.

As alternativas “Sem tempo para dedicação aos estudos” e “Não estudei o suficiente”, ambas com 3,1%. A primeira pode ser justificada em virtude da necessidade de realização de atividades laborais, seja fora ou dentro de casa, como no caso das mulheres com mais de 27 anos. Esse resultado pulverizado de motivos nos sugere que há uma soma de fatores, que consciente ou inconscientemente a/o estudante percebe alguma lacuna na sua trajetória escolar/acadêmica. Talvez essa reflexão nos explique o silêncio sobre quais foram os fatores que contribuíram para seu resultado negativo ao final de um período letivo, contudo o maior percentual de estudantes ter optado pelo item “Falta de base escolar” é bastante significativo para a nossa amostra, sendo um dado também trazido na entrevista em grupo, por estudantes vindas/os de escolas públicas. O que reforça, no nosso entendimento, a importância das políticas afirmativas educacionais de acesso e de permanência no Brasil.

A **Questão 28** – *Se outro motivo, qual?* Trouxemos uma resposta que nos fornece os possíveis motivos das reprovações na percepção desta/e estudante:

> Além de falta de base, tem o tempo pois, sou casado e tenho filho e preciso buscar melhoras. (Estudante 6, autodeclaro preto, não cotista e bolsista).

Analisamos a resposta acima, juntamente com os dados da/do estudante diante de outras respostas dadas no questionário. Assim, a/o Estudante 6, trouxe três questões que motivaram sua reprovação: “falta de base”, falta de tempo para se dedicar aos estudos” e “necessidade financeira para manter a família”, logo verificamos que se trata de um estudante trabalhador e arrimo de família e os motivos, por ele apresentados, provavelmente pesam para muitas/os com perfil de estudante trabalhador/a e oriundas/os de escola pública. Ela/ele é estudante do Nível Superior, está na metade do curso e recebe Auxílio Transporte e Auxílio Alimentação.

Assim, diante das respostas obtidas na análise do questionário aplicado às/aos estudantes[68], podemos constatar que o alto índice de reprovação, e consequentemente de

[68] Ver **Gráficos 9** e **10 -** Onde cursou o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio ou equivalente.

repetência no IFBA - isso quando não ocorre a evasão, recai sobre as/os estudantes vindas/os de escolas públicas. O que confirma a conclusão de outras/os pesquisadoras/es nacionais sobre este dado no Brasil e/ou no IFBA, como: Queiroz (2001, p. 72-73); Silva (2016, p.50-51); Silva, W. (2011), Ferraz (2015).

4.2.4 Percepções das/dos estudantes sobre relações raciais e ações afirmativas

Trouxemos nossa inquietação a respeito do trabalho em grupo na **Questão 29**, do **Questionário** (Ver **Apêndice B**), e obtivemos a resposta de que 24 (75%) disseram "gostar" e oito (25%) disseram "não gostar" de realizar trabalhos acadêmicos em grupos. O maior percentual de respostas positivas demonstra que as/os estudantes veem vantagens no trabalho em grupo. Nas respostas da justificativa a esta questão, muitos estudantes afirmam que no trabalho em grupo há apoio mútuo entre as/os colegas de equipe com trocas de ideias e de conhecimentos. Escolhemos quatro respostas que ilustram essas justificativas:

> Aprendemos a respeitar as opiniões contrária a minha, a conviver com outras pessoas, facilitando a comunicação entre os mesmo, compartilhar conhecimentos entre outros fatores. (Estudante 8, autodeclarado branco, bolsista e não sabe se é cotista).
>
> Primeiro por poder dividir as tarefas e não ficar com a responsabilidade toda sobre mim, podendo eu me dedicar a outras atividades acadêmicas, e por poder trocar conhecimentos com os colegas de classe. (Estudante 19, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).
>
> Meu maior objetivo neste tipo de atividade é ouvir as ideias e os pensamentos das outras pessoas, além de poder colocar em prática o que estou aprendendo e poder aprender e dividir com os colegas. (Estudante 28, autodeclarado branco, bolsista e não sabe se é cotista).
>
> Trabalho em grupo nos ajuda a abrir a mente para uma visão ampliada das coisas. O colega sempre enxerga algo que você não enxergou. A troca de informações é enriquecedora. Além de você desenvolver a habilidade de respeitar o espaço e a opinião do outro. (Estudante 29, autodeclarado preto, bolsista e não cotista).

Assim, observamos que todas/os, que afirmaram gostar do trabalho em grupo, foram unânimes, no sentido de que o trabalho em grupo possibilita o compartilhamento de informações; o aprendizado em conviver com as/os que pensam diferentemente. A/o Estudante 19 trouxe a questão da divisão de trabalho entre as/os componentes, o que diminui o trabalho para todas/os. A/o Estudante 28 traz a perspectiva da prática da convivência e do

compartilhamento do conhecimento. A/o Estudante 29 fala da ampliação da discussão, em que outra opinião acrescenta sempre algum detalhe, alguma informação. As opiniões das/dos estudantes reforçam a importância do diálogo na academia; do aprendizado na escuta de outra opinião divergente, enfim, o trabalho em grupo possibilita uma experiência democrática entre as/os componentes, portanto é um exercício para a própria convivência na sociedade e na sala de aula.

Ainda, quanto às respostas da **Questão 29**, apresentamos e analisamos três respostas das/dos estudantes que disseram não gostar de realizar trabalhos em grupos. Para uma maior contextualização das falas, informamos o Nível de Ensino, sua autodeclaração de cor/raça, se cotista ou não e oriundo de qual sistema de ensino:

> As pessoas não sabem trabalhar em equipe, muitas das vezes ideias não convergem, e os professores do IFBA não sabe analisar trabalhos quando são feitos por equipe. (Estudante 7, não declarou o nível/curso, autodeclarado pardo, não cotista, bolsista, oriundo de escola pública).
>
> Quando estudei no IFBA tive muitos atritos com meus colegas e sinceramente esse foi um dos motivos pelo qual eu abandonei o curso, não é que eu não precisasse do emprego, mas uniu vontade e necessidade. Embora meus colegas de classe fossem maiores de idade (adultos, vamos dizer assim) faziam *bullying* com uma colega de classe que era deficiente e de certa forma comigo também... por eu ser tímida e arredia eles de certa forma me perseguiam, chegando até a dizer para a professora que eu não estava na sala (para que eu levasse falta na chamada) contudo isso levei o caso para a psicóloga do campus e a assistente social. mas não continuei no curso! (Estudante 12, Superior, autodeclarado preto, cotistas, bolsista e oriundo de escola pública)[69].
>
> Fica uma divisão de atenção, de modo que, quem tem mais desenvoltura aprende mais rápido e muitas vezes o que aprendeu pouco teve também pouco contato com assunto abordado. (Estudante 28, Subsequente, autodeclarado branco, não sabe se cotista, bolsista, oriundo de escola pública)

Do total de 32 estudantes, apenas oito (25%) da amostra afirmou "não gostar" de realizar trabalho em grupo. Pela análise das falas, a maior parte apontou a dificuldade de convivência e de negociação entre as/os colegas.

[69] Apesar da/do estudante afirmar ter abandonado o curso, decidimos considerar suas respostas, porque é uma/um estudante matriculada/o no período letivo 2017.1, e seu abandono teve ter sido bem recente à aplicação do questionário *online*.

A/o Estudante 7 fala dessa dificuldade e acredita que as/os professoras/es do IFBA não avaliam de forma justa o trabalho em grupo. O que sinaliza uma dificuldade também do professor em avaliar adequadamente este tipo de atividade.

A/o Estudante 12 trouxe várias questões suas, inclusive afirma ter abandonado o curso, em virtude de sua convivência ruim com colegas de turma. Fala ter se sentido vítima de *bullying*, juntamente com outra colega. Ainda diz que levou a questão ao setor competente, mas, ainda assim, acabou desistindo. Ela se diz "tímida e arredia". É provável que existam muitas/os estudantes que tenham tido um sentimento de não pertencimento e mesmo de repulsa por parte das/dos colegas de turma, o que deve influenciar na decisão de abandonar o período letivo. Acrescente-se ainda a leitura através de um recorte racial e socioeconômico, a partir das informações de que ela se autodeclarou preta e cotista, características que podem significar o peso social negativo, ou seja, a discriminação racial para esta estudante, imersa em um ambiente que não lhe é favorável.

A fala da Estudante 28 traz implicitamente o peso da origem da escola pública anterior que lhe deve conteúdo e esta lacuna da aprendizagem irá sempre deixar sua marca nas/nos estudantes. Ela também deixa transparecer que a atividade em grupo não facilita sua aprendizagem.

A **Tabela 33** traz tabuladas as respostas sobre a existência das desigualdades raciais na sociedade brasileira; sobre a existência de discriminação racial no IFBA e a participação em atividade do IFBA que tenha discutido sobre discriminação racial, conforme o Questionário para Discentes (Apêndice B), questões 31, 33 e 35:

Tabela 33 - Respostas das/dos estudantes sobre questões raciais

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	SIM	NÃO	TOTAL
Existência de desigualdades raciais na sociedade brasileira (Questão 31).	32 (100%)	0	32 (100%)
Existência de discriminação racial no IFBA (Questão 33).	17 (53,1%)	15 (46,9%)	32 (100%)
Participação em atividade do IFBA que tenha discutido sobre discriminação racial (Questão 35).	15 (46,9%)	17 (53,1%)	32 (100%)

Fonte: Pesquisa direta

Na **Tabela 33**, verificamos que as/os 32 estudantes responderam afirmativamente quanto à existência das desigualdades raciais na sociedade brasileira; quanto à existência da discriminação racial no IFBA, 17 estudantes disseram "sim" e 15 disseram "não" e quanto à

participação em atividade do IFBA que tenha discutido a respeito da discriminação racial, 17 estudantes disseram que nunca participaram e 15 disseram que já participaram.

Observamos que as respostas estão quantitativamente muito próximas, exceto a primeira pergunta sobre a existência de desigualdade racial na sociedade brasileira, que alcançou a unanimidade de reconhecimento. Contudo as outras duas perguntas que são sobre o ambiente das relações raciais no IFBA, em que uma trata da existência da discriminação racial na instituição e a outra, da participação das/dos estudantes em atividades (grupo, atividade extraclasse ou aula) que tenham abordado esta questão, as respostas trazem uma divisão muito equilibrada.

Fazendo um recorte racial na análise sobre a existência de discriminação racial no IFBA, elaboramos a **Tabela 34**.

Tabela 34 - Existência de discriminação racial no IFBA com recorte racial

COR/RAÇA	SIM	NÃO	SUBTOTAL
Preta/o	9	6	15
Parda/o	6	7	13
Branca/o	2	1	3
Amarela/o	0	1	1
TOTAL	**17**	**15**	**32**

Fonte: Pesquisa direta

A **Tabela 34** apresenta o resultado de que nove estudantes autodeclaradas/os pretas/os do total de 15, seis pardas/os do total de 13, duas/dois brancas/os do total de três, confirmaram que existe discriminação racial no IFBA e que, partindo da mesma totalidade por cor/raça, seis estudantes autodeclaradas/os pretas/os, sete pardas/os, uma/um branca/o e uma/um amarela/o negaram a existência da discriminação racial no IFBA. Logo, podemos confirmar nesta amostra, como dissemos anteriormente, que há uma divisão quase equânime da percepção das/dos estudantes sobre esta questão, inclusive o resultado persiste quando se analisa com um recorte racial, como demonstra a tabela acima.

Esse resultado terminou nos possibilitando a seguinte reflexão sobre esta amostra: Reconhecemos e partimos da premissa de que as desigualdades raciais são originárias da discriminação racial no Brasil. A primeira pergunta que trata de um recorte maior - o Brasil - fala das desigualdades, que é percebida por todas/os, porque ela é visual, é uma realidade tangível, concreta, podendo ser acessada por dados, contudo as outras duas perguntas tratam da discriminação racial em um recorte menor que o Brasil, no caso o IFBA. Logo, essas duas

outras perguntas são sobre uma realidade diferente da anterior, esta se percebe nas relações sociais a partir de experiências próprias e alheias, portanto ocorre em uma realidade menos tangível e mais dolorosa, porque traz as experiências pessoais da infância à vida juvenil ou adulta, tendo portando um viés mais pessoal e que muitas vezes não é compartilhado pelo indivíduo, ou se quer é percebido pelo próprio racismo existente da sociedade.

Analisamos a seguir, as questões abertas **32, 34 e 36** (**Apêndice B**) que deram continuidade à discussão das questões anteriores.

As falas a seguir trazem a justificativa dada pelas/os estudantes sobre a existência de desigualdades raciais na sociedade brasileira. Todas as respostas das/dos estudantes reforçam a existência das desigualdades raciais e trazem diferentes exemplos da realidade social do país. Selecionamos cinco respostas, como as mais representativas:

> Sim, apesar da falácia de que atualmente vivemos em uma democracia racial, os dados mostram que apesar de maioria da população brasileira ser negra (54%), nós ainda somos a parcela da população que tem o menor poder aquisitivo, somos a maioria no (falho) sistema carcerário, a juventude negra é a que mais morre (1 a cada 23 minutos), entre outros motivos, isso devido ao pensamento colonizado que até hoje está enraizado na sociedade brasileira e também ao descaso do Estado, que nos deve uma reparação histórica que nunca veio (nem virá). (Estudante 1, autodeclarado preto e cotista).

> As pessoas que não são brancas não passam a credibilidade que as brancas passam, não pelo fato delas não serem inteligentes, estudiosas, educadas ou da mesma classe social. Mas, para a sociedade só pelo fato de não serem brancas, isso já é um ponto a menos, ou seja, o tratamento é diferenciado, o olhar, a preferência, dentre outros. (Estudante 2, autodeclarado preto e cotista).

> é só olhar para o modelo de sociedade que temos, onde o preconceito impera, o egoísmo e segregação é algo totalmente escancarada, onde as melhores oportunidades de vida ficam sempre asseguradas na "mão" da elite, e nós negros , índios e pardos, ficamos com as sobras, até o direito de uma educação de qualidade é nos negada, desse jeito fica impossível competir em vagas de emprego e nos cursos mais concorridos na universidades públicas, onde os negros e as outras etnias é a minoria sempre, e ficamos dependentes das bolsas estudantis para se manter nos cursos. (Estudante 8, autodeclarado preto e cotista).

> É uma questão histórica, desde a época do descobrimento onde índios e negros foram escravizados, até a sociedade atual, onde pobres negros índios e toda a classe menos favorecida sofre com a desigualdade racial, numa sociedade onde a maioria descende daqueles que foram escravizados chega a ser irônico se não fosse tão grave. Não se tem uma educação de qualidade, oportunidades iguais de empregos, eu levaria um dia inteiro falando sobre o quanto nossa sociedade é desigual. (Estudante 28, autodeclarado branco, bolsista e não sabe se é cotista).

> Pois há uma certa diferença aos tratamentos à pessoas da favela se formos olhar nos maiores cargos, os mais bem sucedidos não veremos uma boa participação de negros, assim como no IFBA existe turma que não tem nenhum professor negro. (Estudante 32, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).

A/O Estudante 1 faz um comentário crítico sobre a falsa democracia racial e o débito histórico do estado brasileiro em relação à população negra, que apesar de ser a maior é contraditoriamente a que tem menor poder de compra e de acesso aos bens materiais e direitos sociais. Realidade comprovada através dos índices divulgados pelo próprio governo, dentre eles o IBGE.

A/O Estudante 2 afirma a existência das desigualdades raciais, como resultado da discriminação racial, e fala do tratamento dado às pessoas por causa da cor de sua pele, bem como das expectativas positivas em relação às pessoas brancas e das expectativas negativas em relação às pessoas não brancas, somente em virtude da cor da pele, e deixa assim evidenciada sua observação do racismo existente na sociedade brasileira.

A/O Estudante 8 condena o modelo da sociedade brasileira que segrega as diferentes populações negras e indígenas das melhores oportunidades, inclusive do direito `a educação com qualidade. E acrescenta que, em virtude desse círculo vicioso, estas populações, por serem marginalizadas, necessitam de auxílio para permanecerem estudando.

A/O Estudante 28 atribui as desigualdades raciais à questão histórica do Brasil, em relação ao período colonial, em que houve a escravização dos povos nativos e dos povos africanos. Ainda fala da educação sem qualidade e das desigualdades de oportunidades de emprego, logo tudo isso justificaria a desigualdade social.

A/O Estudante 32 fala do tratamento diferenciado, para pior, dado à população mais pobre que mora na favela, que ela/ele implicitamente afirma que é a população negra, e ainda, afirma que, em muitos cargos de prestígio, os negros não estão ocupando, por fim, expõe sua observação de que há turmas do IFBA sem nenhum/a professora/professor negra/o. O que pensamos ser a aplicação do Teste do Pescoço no IFBA/ *campus* Salvador, em relação às/aos professoras/es.

Enfim, todas as respostas das/dos estudantes foram no sentido de afirmar a existência das desigualdades raciais na sociedade brasileira, como resultado da questão histórica da escravidão de negras/os e índias/os e da manutenção do racismo nas relações sociais.

A **Questão 34** (**Apêndice B**) é o comentário das/dos estudantes sobre se ela/ele considera que *há discriminação racial no IFBA*. Dividimos a análise desta questão em duas partes porque há as/os que responderam afirmativamente e as/os que deram resposta negativa, conforme resultado da **Tabela 33** - "Respostas das/dos estudantes sobre questões raciais", 17 estudantes disseram "sim" e 15 "não".

Dentre as respostas afirmativas das/dos estudantes sobre a sua percepção da existência de discriminação racial no IFBA, escolhemos as cinco respostas mais representativas:

> O IFBA é uma parte do Brasil, tudo que tem de bom e ruim lá fora também se encontra no IFBA, entretendo, um pouco mais amenizado pelas ações que a comunidade escolar toma. (Estudante 3, autodeclarado pardo e não cotista).
>
> Acho o IFBA, uma instituição bem aberta e receptiva com a população de classe baixa, isso me deixa feliz e me faz querer seguir em frente e ver os meus também aqui. Na verdade acho que tem muito mais pontos positivos que pontos negativos a contabilizar para o IFBA. (Estudante 8, autodeclarado preto e cotista)
>
> Sim, por parte dos alunos, que apesar do IFBA ser uma instituição pública a grande maioria dos seus alunos são brancos, ainda mais por ser uma instituição que oferece cursos em sua maioria da área de exatas. Vemos sempre comentários infelizes a respeito dos traços de pessoas negras. (Estudante 12, autodeclarado preto e cotista).
>
> PENSO QUE SIM PORÉM, VELADO[70]. (Estudante 13, autodeclarado pardo e não cotista).
>
> Enquanto a sociedade não tem acesso a ambiente de discussões haverá falas repressivas. (Estudante 22, autodeclarado preto e cotista)

Assim como a/o Estudante 3, verificamos que alguns estudantes enfatizaram que o IFBA faz parte do Brasil, logo se há discriminação racial no todo, a parte não estaria livre deste problema. Contudo, na resposta da/do Estudante 3, ela/ele chama a atenção das ações desenvolvidas na instituição que amenizaria o problema em relação ao Brasil. O que realmente contatamos estar havendo o aumento de eventos internos que debatem o assunto, não se restringindo somente à Jornada das Relações Étnico-Raciais (JRER) que geralmente ocorrem em data próxima a 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

A resposta da/do Estudante 8, apesar dela/dele ter dado resposta afirmativa à questão anterior, ela/ele afirma que a população da classe baixa é bem atendida, inclusive que deseja

[70] Preferimos não alterar a apresentação das respostas, assim a/o estudante 13 usou caixa alta, e assim deixamos.

ter mais pessoas de sua família e/ou de sua comunidade estudando no IFBA e finaliza dizendo que a instituição tem mais qualidades que defeitos. Talvez sua perspectiva, seja uma comparação entre suas experiências escolares/ acadêmicas anteriores e com a atual, sendo a última a que aparenta ser mais positiva.

Na percepção da/do Estudante 12, no IFBA, há mais estudantes brancos que negros, apesar de ser uma instituição pública, e de certa forma ela/ele acredita que isso se deve aos cursos serem, em sua maioria, da Área de Exatas. Talvez esta sua conclusão, se deva ao fato de que os cursos da Área de Humanas, geralmente menos valorizados pela sociedade brasileira, serem mais frequentados pelas pessoas negras, sendo o inverso com relação à Área de Exatas, que, em sua maioria, têm mais prestígio. Ao final, ela/ele afirma ouvir, no IFBA, comentários negativos com relação às características físicas da população negra. O que podemos inferir que ela/ele percebe um ambiente ainda discriminatório negativamente à população negra.

A/O Estudante 13 não apresenta nenhum fato, mas ela/ele acredita que no IFBA há discriminação racial de forma "velada". Esta resposta nos remete à questão do silêncio, já discutida anteriormente, e que nos faz refletir sobre o "não dito", mas que por algum motivo não quer se comprometer. Escolhemos essa fala porque, assim como esta da/do Estudante 13, tiveram outras vozes neste mesmo sentido.

A/O Estudante 22 fala da necessidade de mais ambientes de discussões para se promover a democracia, e consequentemente haver menos repressão. Ela/ele traz a perspectiva da repressão *versus* discriminação racial, para ela/ele são questões que muito dialogam.

Acrescentamos uma fala da entrevista em grupo de Maria Firmina, a qual comentou que sofria discriminação em sua turma do 1º Ano do Curso Integrado no IFBA no ano de 2013, sendo vítima de discriminação racial por parte das/dos colegas de turma, pois apesar de terem somente quatro mulheres, ela era a mais importunada:

> [...]. Então, eu era a vítima porque eu era realmente a única menina que tinha o biótipo de negro mesmo, entendeu? Então era muito mais fácil, eu sofrer [...].
>
> [...] Isso, porque outras duas colegas que também são negras e duas eram brancas. Só que as duas que eram negras elas eram mais claras do que eu, mais parda, né? (Maria Firmina, autodeclarada preta e cotista).

Na fala acima, podemos constatar que há a articulação de pelo menos duas questões: gênero e cor/raça, que Queiroz e Santos (2016), chamam de "mecanismo de discriminação, baseado na raça e no gênero" que resulta em uma experiência extremamente dolorosa para as mulheres negras, sendo um dos pontos trazidos por Maria Firmina na entrevista em grupo, como sendo um dos motivos que a fez desistir de prosseguir o Ensino Médio no IFBA na época[71].

Quanto às respostas negativas de que há discriminação racial no IFBA, destacamos as seguintes que, acreditamos representar o conteúdo do conjunto das respostas:

> Nunca vi/ sofri! (Estudante 1, autodeclarado preto e cotista).
>
> Porque há muitos debates e discussões sobre cor, raça e etnia que visam combater o racismo dentro da Instituição Pública de Ensino. (Estudante 16, autodeclarado preto e não cotista).

Escolhemos a resposta da/do Estudante 1 para ilustrar o conteúdo desse tipo de comentário, uma vez que outras/os estudantes da amostra deram resposta parecida. Na nossa análise, apesar de seu perfil de autodeclarado preto e cotista, ela/ele não percebeu, pelo menos conscientemente, ter vivenciado experiências na qual tenha se sentido vítima ou mesmo presenciado com outra pessoa.

A/O Estudante 16 diz que não há discriminação no IFBA, porque a instituição promove debates que combatem o racismo. O que nos parece um contrassenso, pois a priori o debate promoveria uma percepção mais aguçada das/dos discentes sobre a realidade. Mas diante da amostra, temos o quantitativo das respostas entre o "sim" e o "não" muito próximo, o que nos causou dúvida sobre a efetiva contribuição e abrangência das atividades que discutem sobre a educação para as relações étnico-raciais, como forma de conscientização crítica. Ao tempo que é preciso enxergar o trabalho de conscientização dentro da instituição, como um processo dinâmico que requer constate atualização e movimento, até porque há renovação semestral de estudantes.

A **Questão 36** (Apêndice B) pergunta sobre qual foi o grupo/atividade/aula que trabalhou sobre discriminação racial, ao que às/aos estudantes citaram as seguintes

[71] No item 4.2.4, daremos mais detalhes sobre Maria Firmina.

disciplinas: Disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais; Disciplina de História da Pedagogia; Disciplina de História da Educação; Disciplina de Português; Disciplina de Sociologia; Disciplina de Introdução ao Turismo e palestras, como atividade extracurricular. Logo, podemos observar que o IFBA/*campus* Salvador tem um leque de atividades curriculares que abordam as relações étnico-raciais, além das extracurriculares, como palestras eventuais ou a Jornada das Relações Étnico-raciais. Isso também aponta para uma resposta institucional, como uma "estratégia formal" de mudança curricular para atendimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

A **Questão 37** pergunta *o que são políticas afirmativas*. Obtivemos várias respostas que trataram do combate às desigualdades sociais, à discriminação racial, de política de reparação e também respostas que admitiam o desconhecimento, assim, escolhemos algumas respostas representativas das demais:

> São políticas governamentais ou não, que pregam a igualdade para todos e tentam corrigir as desigualdades raciais que existem na sociedade. (Estudante 2, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Sei não (Estudante 9, autodeclarado preto, bolsista e não sabe se é cotista).
>
> SÃO UM CONJUNTO DE MEDIDAS DE REPARAÇÃO AO POVO NEGRO QUE SOFREU INJUSTIÇAS NO DECORRER DA HISTÓRIA[72]. (Estudante 13. autodeclarado pardo, bolsista e não cotista).
>
> É uma medida para tentar por fim nas desigualdades sociais e equiparar as pessoas de condições sociais diferentes (Estudante 19, autodeclarado pardo, bolsista e cotista).
>
> uma garantia de igualdades e oportunidades a que obtive no IFBA. (Estudante 25, autodeclarado preto, bolsista e não cotista)

A/O Estudante 2 dá um conceito que abrange as políticas de governo e da iniciativa privada. Afirma que essas políticas objetivam a igualdade, ao tempo que corrigem as desigualdades raciais. Ela/ele não abordou a questão econômica.

Registramos a resposta do Estudante 9, porque cerca oito estudantes também apresentaram desconhecimento do conceito de políticas afirmativas. O que corresponde a um percentual de 25% de estudantes que afirmaram desconhecer o conceito.

O Estudante 13 traz a perspectiva da reparação histórica, que é também uma das características das políticas afirmativas.

[72] Transcrito em caixa alta pela/o estudante.

O Estudante 19 fala somente da perspectiva social, sem fazer comentário da questão racial, mas traz a palavra "medida" que remete à ação, algo que deve ser feito para mudar a realidade de desigualdades e consequentemente promover a igualdade.

O Estudante 25 se apresenta como alguém que está no IFBA, porque exerceu e exerce seu direito de igualdade de oportunidade, com a implantação de políticas afirmativas no acesso à educação nos institutos e universidades federais. Contudo, se declarou *não cotista* no início do Questionário.

Assim, através da análise da **Questão 37** observamos que 25% da amostra desconhece o significado de políticas afirmativas, mas a maioria deu respostas condizentes com o conceito aplicado, pela maioria das/dos autoras/es, inclusive pela ONU. Assim, para ilustrar parafraseamos o conceito de Pires (2013): "[...] as ações afirmativa são um poderoso mecanismo no combate à discriminação, na medida em que procuram minimizar as desigualdades existentes na sociedade" (p.211), aspectos mencionados nas respostas das/dos estudantes. A autora, ainda, acrescenta que as políticas afirmativas podem fazer interseção com vários "[...] eixos de classificação social, incluindo raça, gênero, orientação sexual, classes sociais e outras formas de 'categorização', ampliando o leque de proteção do direito das minorias, em suas especificidades" (IBIDEM, p.211). Neste estudo, tratamos das categorias educação e raça.

A **Questão 38** (**Apêndice B**) trata da opinião das/dos estudantes sobre a política afirmativa de acesso, ou seja, às cotas nos institutos federais e nas universidades públicas. Por ser uma pergunta aberta, tivemos as mais diversas respostas, com e sem semelhanças, por isso separamos em dois grupos: os favoráveis e os contrários às cotas, assim contabilizamos que 30 estudantes são favoráveis e duas/dois são contrárias/os.

A seguir apresentamos os dois grupos com as respostas que acreditamos serem as mais representativas da amostra. O *Grupo das/dos estudantes favoráveis* é muito maior que o grupo contrário, assim, escolhemos algumas respostas, para apresentarmos e analisarmos em seguida[73]:

> É de suma importância. Por conta das desigualdades educacionais, falta de recursos para uma boa base escolar, desigualdades raciais e o contexto histórico em geral.

[73] Lembramos que preferimos apresentar as respostas das/dos estudantes, para depois fazermos a análise das mesmas.

> (Isso para o caso de quem precisa das cotas). (Estudante 2, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Acho uma medida fundamental, levando em conta o descaso da educação pública. Essas medidas facilitam a entrada de negros e pessoas de baixa renda a uma educação de qualidade. É uma medida excelente para nossa sociedade atual, entretanto caso a educação brasileira vire igualitária e excelente para todos, essa medida deve deixar de existir. (Estudante 3, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Eu acho que isso está sendo muito importante para as pessoas negras deste país, pois muitas pessoas são assalariadas, tiram da sua própria renda para ajudar seus familiares, e para passar em um vestibular é preciso tempo para estudar e um bom preparo com excelentes professores, e as escolas públicas tem esse déficit, Além de que para entrar em uma universidade pública é ainda mais difícil pois ainda que o branco de classe média/alta possa pagar uma boa universidade. Ele prefere a pública pelo reconhecimento etc... . (Estudante 12, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Ainda não está no propósito estabelecido por ela, pois o IFBA ainda não atende a uma grande população das comunidades, mas isso vem sendo superado a cada dia, o processo seletivo de 2018 realizado por alguns monitores o IFBA visitou algumas comunidades, e foi de grande importância. (Estudante 22, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Cota não diz respeito a capacidade, capacidade sabemos que temos; cota diz respeito a oportunidades. São elas que não são as mesmas. [...]. (Estudante 25, autodeclarado preto, não cotista e bolsista).
>
> Que tem que existir sim, pois agora em tempo de Enem haverá pessoas postando na internet "fiz a prova num colégio sem ar, nem bebedouro, caindo aos pedaços como vou me concentrar naquele lugar!" se uma pessoa que irá duas vezes naquele lugar imagina para quem tem que conviver todos os dias. Eu vim de escola pública e sei o que é isso, só tive historia no meu 9° ano, já fiquei várias vezes sem professor de matemática não tive em nenhum momento em minha sétima serie que eu julgo uma matéria importantíssima pois agora estou tendo muitas dificuldades por não saber assuntos do fundamental. Enfim, em relação ao ensino público não podemos dizer que cota não é necessário porque é sim! (Estudante 32, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).
>
> Acho justo, mas não eficaz, ainda que ajuda a passagem daqueles que não tiveram uma boa base, após eles adentrarem a sua permanencia na instituição será muiiito dificil. (Estudante 20, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).

A/O Estudante 2 diz ser a favor das cotas nos institutos e universidades federais, e fala das DOE[74], da “falta de recursos” para se ter uma vida mais digna por todas as pessoas; também cita a influência da discriminação racial e do contexto histórico, como fatores que contribuem para a necessidade da existência das cotas.

[74] Realizamos estudo sobre as Desigualdades de Oportunidades Educacionais (DOE) na Parte 2 desta dissertação.

A/O Estudante 3 critica a situação da educação pública, provavelmente ela/ele se refere ao Ensino Fundamental e Médio; é favorável às cotas porque possibilita a entrada de pessoas negras e de baixa renda em instituições públicas, as quais ofertam serviços educacionais melhores. Com isso ela/ele trata de política reparatória para essa população. Ainda, ela/ele fala da temporalidade das cotas, que devem ser extintas quando as condições de ingresso em institutos e universidades forem iguais. Exigência prevista nas normas internacionais e nacionais.

A/O Estudante 12 aborda a desigualdade racial e a dificuldade financeira da população de baixa renda de se manter e de estudar, pois reduz o tempo de estudos, e acrescenta o déficit das escolas públicas de professores excelentes e fala da alta concorrência nas vagas das universidades públicas, pela sua reconhecida qualidade, vagas também disputadas pelas/os estudantes brancos e com boas condições econômicas.

A/O Estudante 22 é a favor das cotas, mas afirma que o IFBA não chega a atender uma grande parte das comunidades que precisam. Ela/ele também elogia a atividade de divulgação da seleção de estudantes feitas pelo IFBA, no processo seletivo de 2018 em várias comunidades. Esta fala da/do Estudante 22 nos remete ao texto de Bourdieu: *A escola conservadora*, em que ele relata que muitas mães e pais de baixa renda, nem "ousam" imaginar seus filhos em uma boa instituição de ensino, e trazendo para nossa realidade e atualidade, como: o IFBA, a UFBA, a UNEB etc. E as cotas vêm possibilitar a inclusão de uma grande parcela da população que sempre ficava de fora, mas é preciso o incentivo e a divulgação dessa política pública educacional.

Outro aspecto interessante sobre as cotas foi comentado por duas/dois estudantes, dentre elas/eles, a/o Estudante 25, que parece fazer um desabafo contra um discurso ainda presente no imaginário popular e na mídia que exalta a meritocracia como um critério justo, sem levar em consideração as condições desiguais de acesso e permanência na escola.

A/O Estudante 32 relata uma reclamação, talvez comum, de estudantes de médias e grandes escolas particulares, após o teste do ENEM, pois não estão acostumadas/os com salas sem ar condicionado, assim a/o Estudante 32 faz uma comparação com a realidade árdua e corriqueira das/dos estudantes de escolas públicas, que inclusive ela/ele é um exemplo. Ainda cita outras precariedades do ensino da escola pública, como a falta de professores durante o ano letivo. No caso dela/dele só teve a disciplina História no 9º Ano e a disciplina de

Matemática não teve no 8º Ano, e que durante vários períodos ficou sem professor/a desta disciplina. Assim, por todas essas dificuldades que as/os estudantes de escolas públicas vivenciam, ela/ele defende a realização da política de cotas.

Deixamos a análise da fala da/do Estudante 20 por último neste primeiro grupo, porque, apesar de dizer ser a favor das cotas, ela/ele afirma não acreditar no resultado positivo destas, pela dificuldade que a/o estudante terá em permanecer até concluir seus estudos. Segundo a/o mesma/o, por falta de base. Para nós, este é um dos ângulos desta problemática, que deve ser reconhecido e servir de justificativa para a continuidade desta política afirmativa e não o contrário.

Abaixo, trouxemos o grupo de respostas contrárias às cotas, sendo somente duas:

> Na minha opinião as cotas assumem um papel segregacionista pois está garantindo que uma parcela da população por não ter condições de concorrer com o restante da sociedade tem que entrar na política de cotas para ter acesso as universidades públicas e institutos federais. (Estudante 16, autodeclarado preto, bolsista e não cotista).
>
> COTAS AUMENTA O RACISMO, IGUALDADE PARA TODOS. (Estudante 23, autodeclarado branco, bolsista e não cotista).

Os dois discursos acima revelam uma perspectiva invertida do princípio de igualdade, pois não percebem que a desigualdade atuou primeiro, fazendo com que umas/uns sejam mais bem preparadas/os que outras/os, permitindo que umas/uns tenham mais condições de estudos e de vida que outras/outros, logo implementar uma política de "tratamento desigual" para fomentar condições de igualdade, só pode ser a aplicação do próprio princípio constitucional de igualdade. Dentro de nossa amostra com 32 estudantes, somente duas/dois se manifestaram contrárias/os à política de cotas nos institutos federais e universidades públicas, sabendo que nossa amostra é de estudantes bolsistas e/ou cotistas, nos sugere que atividades curriculares e extracurriculares de conscientização antirracista, ou seja, contra o preconceito e a favor da diversidade racial, precisam ser ofertadas e reforçadas por todo o período acadêmico na instituição. Inclusive como fonte de empoderamento dessas/es estudantes.

O término da análise acima, nos lembrou da seguinte passagem da obra Pedagogia do Oprimido: Freire (2017) inspirado em Che Guevara quando este fala da luta em Sierra Maestra, sobre a necessidade da liderança ter certa desconfiança dos recém-apoiadores à causa revolucionária, afirma: "Desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente,

desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor 'hospedado' neles." (FREIRE, 2017 p. 230). Então, é preciso reconhecer a força do opressor dentro do pensamento das/dos oprimidas/os.

A **Questão 39** (**Apêndice B**) faz a seguinte pergunta: "Por que você decidiu concorrer às cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA? Quem e/ou que lhe incentivou? Comente". Contudo, antes de listarmos algumas respostas, achamos pertinente apresentarmos a **Tabela 35**, que ilustra o resultado das respostas indiretas das/dos estudantes sobre seu acesso ao IFBA/ *campus* Salvador.

Tabela 35 – Respostas indiretas sobre o acesso por cotas das/dos estudantes ao IFBA/ *campus* Salvador

Respostas indiretas	**Estudantes**[75]	**Quantidade**
Cotistas	1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30 e 32	19
Não cotistas	6, 13, 20 e 22	4
Não se lembrava	29	1
Resposta em branco	3, 7, 8,15, 16,18, 26 e 31	8
Total	**32**	**32**

Fonte: Pesquisa direta

A **Tabela 35** demonstra que 19 estudantes responderam indiretamente que são cotistas; quatro disseram que não são cotistas; um disse que não se lembrava de ter concorrido pelas cotas e oito não responderam a **Questão 39** (Apêndice B).

Este resultado nos chamou a atenção, pois ao final do questionário, alguns estudantes mudaram sua resposta em relação a sua autodeclaração *se cotistas* ou *não* da **Questão 8** (**Apêndice B**), apresentada através do **Gráfico 3 – Estudantes ingresso pelo sistema de cotas**, pois constamos que houve um aumento de cinco estudantes que indiretamente assumiram ser cotistas na **Questão 39**, uma vez que na pergunta direta declararam *não ser cotistas* ou que *não sabiam se eram cotistas*; houve a diminuição do número de estudantes que negaram ser cotistas e também do número de estudantes que declararam não saber sua condição de ingresso. Diante desta constatação, compreendemos que dentro da nossa amostra, ainda há tabu de parte das/dos estudantes em se assumir cotista das vagas socioeconômicas e étnico-raciais no IFBA/ *campus* Salvador. O que pode significar uma carga de discriminação

[75] Conforme critério de denominação das/dos estudantes trabalhada na dissertação, pois optamos não criar nomes fictícios para as/os respondentes do Questionário.

sofrida por estas/estes estudantes no ambiente acadêmico e/ou mesmo na sociedade, que as/os tolhem para não assumirem a situação de que sejam cotistas.

Nos parágrafos abaixo, apresentamos então a coletânea das respostas das/dos estudantes à **Questão 39**, que de declararam cotistas. Dividimos em três subgrupos, para os quais escolhemos as respostas, a seguir, para apresentarmos e logo analisarmos.

O primeiro subgrupo é composto pelas/os Estudantes 1, 4, 12 e 28, as/os quais comentam sobre o estímulo que receberam de outras pessoas e/ou instituições para concorrerem pelas cotas:

> No início não pretendia concorrer pelas cotas, mas após conversar com uma professora minha do terceiro ano no ensino médio, ela conseguiu desconstruir uma ideia equivocada que eu tinha sobre as cotas, e me falou sobre a importância de sua utilização. (Estudante 1, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> O projeto da banda Didá tem aulas de afirmação da identidade, onde eu entendi a importância de ter e poder usufruir das cotas dentro das universidades. (Estudante 4, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Eu decidi concorrer por causa de minha irmã que me incentivou, e até hoje ela não superou o fato de eu ter desistido do curso. (Estudante 12, autodeclarado preto, cotista e bolsista).
>
> Devido a situação socioeconômica em que me encontro e por ela persistir por vários meses o que quase me fez desistir mas, com a ajuda de colegas e de alguns professores (antes de sair o resultado do benefício) consegui permanecer. (Estudante 28, autodeclarado branco, bolsista e não sabe se é cotista).

A/O Estudante 1 foi estimulada/do por uma professora; a/o Estudante 4 por uma atividade extracurricular da ONG da Banda Didá; e a/o Estudante 12 fala do incentivo que recebeu da irmã. Isso nos faz observar o quanto as experiências pessoais, através de suas relações com as/os outras/os, pesam e muitas vezes influenciam definitivamente nas escolhas do sujeito. Já a/o Estudante 28 fala da sua precária condição econômica e da ajuda das/dos professores e colegas, o que nos remete às estratégias informais, das redes de solidariedade necessárias para a permanência de estudantes cotistas (REIS, 2007, p. 51).

Os dados acima nos remetem ao rico texto de Bourdieu (2015), quando fala da influência da família e das/dos professoras/es, quanto à "ação do privilégio cultural" / "capital cultural", que segundo Bourdieu "só é percebida [...] como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as

perspectivas profissionais" Bourdieu (2015, p.45-46). Assim, é todo um conjunto de "mecanismos objetivos" que de acordo com o autor, causam a eliminação de estudantes da vida escolar.

Por outro lado, as informações dadas pela Estudante 4, nos remete também à fala de Nilma Gomes (2003), quando trata da educação que acontece para além dos muros da escola, como, por exemplo, em atividades de ONGs, que apesar de falar da formação de professoras/es, fala de um lugar, no qual também acontecem processos formativos para estudantes e/ou professoras/es:

> Consideramos, assim, que existem diferentes e diversas formas e modelos de educação, e que a escola não é o lugar privilegiado onde ela acontece e nem o professor é o único responsável pela sua prática. Essa reflexão é importante para se pensar os processos educativos, quer sejam escolares ou não-escolares. Muitas vezes, as práticas educativas que acontecem paralelamente à educação escolar, desenvolvidas por grupos culturais, ONG's, movimentos sociais e grupos juvenis precisam ser considerados pelos educadores escolares como legítimas e formadoras. Elas também precisam ser estudadas nos processos de formação de professores. (GOMES, 2003, p.170).

Logo, compreendendo a fala de Gomes (2003), a partir de uma reflexão de capital cultural de Bourdieu, as experiências pessoais de cada estudante, proporcionado pelo capital cultural existente à sua volta, sejam dos familiares, das escolas e das atividades fora da escola influenciam definitivamente nas suas oportunidades, por isso a importância no empoderamento das/dos estudantes cotistas que acessam e permanecem no IFBA.

O segundo subgrupo de respostas, composto pelas/os Estudantes 10, 19 e 32 falam da experiência escolar anterior ao IFBA, em instituições educacionais públicas precárias e que elas/eles próprios se enxergaram enquanto sujeitos de direito.

> Como sempre estudei em escola pública o que resultou numa base escolar inferior a dos concorrentes às vagas dos cursos do IFBA, inclusive o que eu escolhi que é muito concorrido, e por saber das minhas limitações acadêmicas, decidi optar pelas cotas para garantir meu ingresso no Instituto. (Estudante 19, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).
>
> Porque sempre estudei em escola pública, sempre desde da creche e se eu tenho direito porque não participar? e ao estudar para o seletivo vi que eu teria que aprender muitas coisas que não dei no meu nono ano, sendo assim tive que estudar tudo, então decidi por ver essa situação mesmo. (Estudante 32, autodeclarado pardo, cotista e bolsista).
>
> Por ter dificuldades de concorrer com os demais candidatos "Brancos". (Estudante 10, autodeclarado preto, cotista e bolsista).

As/Os Estudantes 19 e 32 começam seu relato afirmando terem estudado em escolas públicas em toda vida, e que por isso não tiveram acesso a vários conteúdos escolares, assim optaram por concorrerem pelas cotas, previstas em Lei. O que reforça a importância das políticas afirmativas de acesso, ou seja, de cotas.

A/O Estudante 10 não fala explicitamente que vem de escola pública e faz um recorte racial na sua fala, quando usa o termo "Brancos", que na nossa compreensão, tem o significado, além da cor da pele, o grupo que representa as pessoas que têm melhores condições de vida, em seu aspecto econômico, educacional, cultural. Portanto, em virtude das suas próprias condições precárias, ela/ele se viu como alguém que tem o direito de concorrer pelas cotas. Ou seja, não foi outra pessoa que o alertou, mas ela/ele própria/o. Ela/Ele se reconheceu como sujeito de direito.

O terceiro subgrupo traz uma única fala, com outra questão que nos parece singular na composição de estudantes bolsistas do IFBA/ *campus* Salvador, embora não seja exceção na realidade institucional:

> TENHO 2 FILHOS QUE TAMBÉM ESTUDAM NO IFBA. (Estudante 23, autodeclarado branco, não cotista e bolsista).

A/O Estudante 23 fala um pouco de sua situação enquanto estudante e que ela/ele tem dois filhos também estudando no IFBA. Trata-se de uma/um estudante da modalidade EJA, e sua resposta deixa implícita sua condição de hipossuficiência, seja econômica e/ou escolar. Contudo, fizemos a escolha dessa resposta, porque temos conhecimento de que há outros casos como esse no IFBA/ *campus* Salvador, logo esse caso não é uma exceção. A CAE[76] tem alguns registros de famílias estudando ou que já estudaram no IFBA, em que um membro da família acessa o IFBA, depois estimula outras/os membros, podendo iniciar pela filha/o ou por um dos pais.

A seguir, apresentamos os dados obtidos na entrevista em grupo, que nos forneceu maiores informações sobre as estratégias pessoais das/dos estudantes, no seu processo de luta pela permanência na vida acadêmica.

[76] Obtivemos esta informação, através de diálogos com as Assistentes Sociais da CAE/ IFBA/ Campus Salvador - Ms Heide Damasceno e Ms Eliana Nascimento.

4.2.5 Percepções das estudantes entrevistadas

A entrevista em grupo, realizada em 27 de janeiro de 2018, teve como principal objetivo conhecer *as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias* das/dos estudantes *bolsistas* e/ou *cotistas* para permanência nos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ *campus* Salvador, assim as perguntas foram no sentido de indagar o que impacta positiva e negativamente na permanência das entrevistadas na vida acadêmica no IFBA.

Na preparação da realização do grupo focal, convidamos 20 estudantes que sinalizaram no questionário, interesse em continuar a participar da pesquisa. Fizemos um primeiro contato por telefone. Naquele momento obtivemos 16 confirmações. Depois enviamos um e-mail, com os detalhes do encontro com data, local e horário, quando obtivemos 12 confirmações. No dia marcado para a realização do grupo focal, enviamos *WhatsApp* com as informações do *e-mail*, mas apesar das confirmações anteriores, somente duas compareceram. A terceira participante foi convidada no momento da realização do grupo focal. Após meia hora de espera do horário marcado, iniciamos o trabalho, como sendo uma entrevista em grupo ou coletiva, pois este era nosso Plano B, que ocorreu na seguinte dinâmica: fizemos uma pergunta e cada uma das participantes foi dando sua opinião, podendo as mesmas fazer apartes na fala da outra.

A entrevista em grupo ocorreu em uma sala, cuja acústica não se revelou muito boa na gravação, pois havia o barulho muito alto de um ventilador. Colocamos dois *notebooks* para o registro, ficando um na frente das estudantes e o outro detrás, este ficava mais próximo e o registro do áudio ficou melhor.

Para a análise das falas, fizemos a *transcrição resumida*, na qual após assistirmos a filmagem várias vezes, selecionamos os trechos mais relevantes para os objetivos desta pesquisa.

Informamos ainda que neste segundo momento da pesquisa de campo, usamos pseudônimos para as entrevistadas, homenageando mulheres negras brasileiras, cujas vidas foram exemplos de resistência, em uma atual ressignificação, na luta pelo direito à “vida

negra[77]": Carolina Maria de Jesus; Maria Firmina dos Reis e Esperança Garcia. Assim, apresentamos uma breve síntese da história de cada uma dessas mulheres:

Carolina Maria de Jesus (1914-1977): mineira, escritora negra que, na década de 1950, sendo moradora da favela do Canindé, em São Paulo, teve parte de sua imensa produção literária publicada. A mais conhecida é Quarto de despejo, que é compreendida como uma metáfora sobre própria sua própria condição desumana de vida, na qual o quarto de despejo é a vida da favela[78].

Maria Firmina dos Reis (1822-1917): maranhense, educadora e escritora. Foi a primeira romancista negra da América Latina a ter sua obra publicada e, na década de 1880, fundou, "[...] na localidade de Maçaricó, a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do País"[79].

Esperança Garcia (cerca de 1754- ?): piauiense, escravizada, autora de uma das mais antigas petições feitas por um/a escravizada/o no Brasil, na qual denunciou os maus tratos que sofria com seus filhos, do feitor da Fazenda de Algodões. Provavelmente aprendeu a ler e a escrever quando vivia nas fazendas administradas pelos Jesuítas, responsáveis pelo letramento na colônia[80].

Dividimos a entrevista em dois momentos. No primeiro, apresentamos o objetivo da pesquisa e, então, pedimos que se apresentassem e falassem de sua experiência pessoal sobre como é estudar no IFBA; quais são as facilidades e as dificuldades e se há algum estímulo institucional que assegure a permanência delas no IFBA. E no segundo momento, passamos o vídeo americano[81], chamado **Corrida por $100 feita de privilégio e desigualdades** e pedimos que o comentassem, fazendo um paralelo com suas vidas. Assim, todas falaram, ouviram e trocaram opiniões.

Elaboramos uma síntese dos dados de cada participante, para facilitar a compreensão da/o leitor/a, a partir das informações do **questionário *online*** e da **entrevista em grupo**.

---

[77] Referência à Campanha "#VidasNegras, pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil". Informações disponíveis em: <https://www.instagram.com/p/BbNPLoKgk7e/>. Acesso em: 02 jul.2018.
[78] Disponível em: < https://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras>. Em 14 jul. 2018.
[79] Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis. Acesso em: 18 jul. 2018.
[80] Disponível em: < http://direitoshumanosfar.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em 18 jul.2018.
[81] Disponível em: www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM. Acesso em 05 set. 2018.

Carolina Maria de Jesus tem 50 anos. Autodeclarada parda[82] e não cotista. Mora no bairro Cosme de Farias[83]. Vem de uma família de quatro filhas/os, em que são dois homens e duas mulheres, na qual somente ela acessou o estudo superior. Tem uma primeira graduação em uma universidade particular e atualmente está cursando mais da metade do Curso de Licenciatura em Geografia. Estudou em escola pública no Ensino Fundamental e no Médio. Seus pais possuem Ensino Fundamental completo.

Maria Firmina dos Reis tem 21 anos, autodeclarada preta e cotista. Mora no bairro da Liberdade. Vem de uma família de quatro filhas/os, em que são dois homens e duas mulheres. Ela é a mais nova e a única que entrou na faculdade. Está na metade do Curso de Licenciatura em Física. Estudou em escola pública no Ensino Fundamental e no Médio, que fez parcialmente no IFBA/*Campus* Salvador. Sua mãe possui Ensino Médio ou equivalente completo e seu pai possui Ensino Fundamental ou equivalente incompleto.

Esperança Garcia tem 25 anos. Mora em Brotas. É filha única de seus pais. Estuda o 2º semestre de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Está cursando seu segundo curso de Nível Superior. O primeiro foi feito em universidade pública. Estudou em escola pública o Ensino Médio.

Durante a entrevista em grupo pedimos para que as estudantes relatassem "o que facilita" e "o que dificulta" a permanência delas na instituição. Para apresentarmos os resultados, dividimos o conteúdo das respostas nas seguintes categorias: **dificuldades na chegada; redes de solidariedade; dificuldades institucionais; mudança do perfil das/dos estudantes; atitudes negativas de professoras/es; cursos masculinos** e **imprescindibilidade da política de permanência.**

A primeira categoria que iremos trabalhar será a **dificuldade na chegada**, que de acordo com Alain Coulon, na sua ideia de Afiliação, o primeiro momento é muito árduo e com muito sofrimento e será neste período, principalmente, que se definirá a permanência ou não da/do estudante. Na entrevista, todas três comentaram sobre sua chegada, demonstrando ser um momento de grande dificuldade.

Na fala de Carolina Maria, a questão temporal de afiliação é muito marcada. Tanto que ela lembra como ocorreu o diálogo com os colegas:

[82] Na opinião da pesquisadora, Carolina Maria tem a cor preta, e não parda, como a mesma se autodeclara.
[83] O bairro classificado pelo IBGE, como o bairro mais negro da cidade de Salvador.

> Mas, aí com o tempo, conversando até com os colegas que já estava aqui há algum tempo, eles disseram: 'olha é isso mesmo, mas, a gente acostuma porque a gente vai ver que o sistema aqui, é assim que funciona'. E aí, eu fui continuando, né? E, a partir da metade do primeiro semestre, início do segundo semestre eu continuei me vendo realmente por outro prisma, por outro olhar, digamos assim. E hoje em dia, eu fico muito feliz, sincera e honestamente. (CAROLINA MARIA, ESTUDANTE DE LIC. GEOGRAFIA, AUTODECLARADA PARDA, NÃO COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA)

Ainda, Carolina Maria narra sua dificuldade na chegada ao IFBA, comparando sua experiência quando foi para o serviço público, ou seja, sua compreensão da dificuldade na chegada se estabelece por uma comparação entre o público e o privado:

> Desde quando eu cheguei aqui no IFBA. Não sei porque, eu tive a mesma sensação que eu tive quando eu sai de uma empresa particular de fato e fui para o serviço público, né? Então, não tem diferença. Em todos os sentidos: atendimento, qualidade, tratamento das pessoas, enfim. E aquilo me deixou muito muito pra baixo, eu fiquei me perguntando, oh, meu Deus! será que é isso mesmo que eu quero? O que é que eu vim fazer aqui? E cada canto que eu ia, informações, acessar qualquer coisa, qualquer coisa que eu quisesse fazer, eu tinha um atendimento ou algo que sempre me dizia que algo estava errado, que sempre me deixava muito triste, né? (CAROLINA MARIA, ESTUDANTE DE LIC. GEOGRAFIA, AUTODECLARADA PARDA, NÃO COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA)

Maria Firmina faz um contraponto com a fala de Carolina Maria, pois ela sofreu um "baque"[84] quando chegou ao IFBA, durante o Ensino Médio, pois vinha de uma escola pública de bairro, mas quando foi estudar o Ensino Superior, já conhecia a instituição, já sabia onde resolver seus problemas, o que para ela foi mais tranquilo:

> Pra mim, o IFBA [...] já tem essa questão do baque quando eu cheguei aqui, foi o contrário [...]. Quando ela (Carolina Maria) chegou aqui, tomou um baque com a organização pública. No meu caso, eu já estudava em escola pública do meu bairro desde a primeira série. E, quando eu cheguei no IFBA já era uma escola muito grande, [...]. Essa estrutura em uma escola pública, principalmente pra mim que vinha de escola muito pequena, sem investimento estadual mesmo, e municipal, quando é uma escola municipal, quando eu cheguei aqui realmente foi bem diferente mesmo. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Isso nos sugere que as/os estudantes cotistas vindas/os de escolas públicas estaduais e municipais sofrem muito esse "baque" ao entrarem no Ensino Médio na instituição. Por outro lado, as/os estudantes do IFBA que cursaram o Ensino Médio e também cursam o Superior,

[84] Palavra empregada várias vezes pelas estudantes com o sentido de choque, de susto.

passam por um processo de afiliação com mais leveza. O que pode resultar em menos casos de evasão e/ou reprovação.

A dificuldade da chegada somada à questão da origem da escola pública é também confirmada por Esperança Garcia:

> É ... e o IFBA também tem um nível muito alto. O IFBA cobra muito dos alunos e ... outra coisa que eu senti foi a dificuldade. Eu fiz o Ensino Médio em escola pública, e ... eu cheguei aqui, no primeiro semestre, Matemática e eu não sabia onde eu estava. Eu falei meu Deus! O que é que eu tô fazendo aqui? Achava que tinha alguma coisa errada. Eu acho que a gente não espera. A gente sempre sabe, as pessoas sempre alertam a gente: 'ó, é difícil. Vai ser difícil. Vai ser complicado', mas acho que a gente nunca espera. Acho que o primeiro momento a gente sempre vai sentir mais complicado do que a gente tava imaginando que fosse. Eu não sei se todo mundo consegue pensar assim, mas, pelo menos eu tive essa dificuldade. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

A fala de Esperança Garcia também relata a dificuldade de sua chegada, o "choque" com o novo ambiente físico e de conteúdos. O que traz também um sentimento de insegurança logo no início.

No primeiro semestre, o "choque" foi falado por todas três. O que aumenta com a falta de informações para os recém-ingressos. Inclusive, sendo válido ressaltar que é a segunda graduação da estudante, o que nos faz pensar sobre a maior dificuldade de adaptação de uma/um estudante menos experiente. Nesta fala, a dificuldade da chegada é mais uma vez confirmada:

> Quando eu entrei aqui eu devo dizer que eu levei um susto também, apesar de já ter estudado em escola pública, já ter vindo da UFBA, eu fiz uma outra graduação lá. Eu acho assim, que... assim, meu primeiro semestre foi um semestre bastante atípico, [...], foi bem depois da ocupação. Aí foi literalmente uma bagunça. Mas, a coisa que eu mais fiquei chocada foi que, quando eu cheguei aqui a gente não sabia absolutamente nada. A gente não teve informações muito claras e aí a gente começou a ter outros problemas porque foi um semestre que tava implantando a mudança de sistema do SICAD para outro sistema [...], então os professores também estavam sem saber o que fazer. A gente não sabia nem que turma a gente tava. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

A seguir, trabalhamos com a categoria de **redes de solidariedade**, que é formada entre familiares, amigas/os e/ou colegas. Também chamadas de "estratégias informais" (REIS, 2007, p.57-58), as quais são necessárias para garantir a permanência simbólica e até material das/dos estudantes.

> Aí ele (um amigo da irmã dela) me ajudava com a disciplina de Física, foi o que me ajudou a gostar de Física para a educação. Comecei a gostar de explicar as coisas pra quem tem dificuldade. Na minha sala tem três pessoas que não tinham muitos amigos, mas a gente ficava juntos pra fazer os trabalhos mais difíceis, não tinha tempo, então, era muita coisa no Ensino Médio. O curso superior é difícil, é, mas o Nível Médio daqui é sufocante, então, era muita coisa pra fazer. [...]. Foi na época que a gente começou a juntar essa galera que tinha dificuldade no aprendizado, alguém que ...era LGBT, ou pessoas negras, pessoas pobres, acabamos nos juntando. Só que, a única pessoa que passou fui eu para o segundo ano. Aí no segundo ano que eu tive maior parte dos problemas. Não tive vontade nenhuma de cursar o segundo ano, porque estava sozinha [...] o pior que muitos deles acabaram sendo jubilados [...]. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Maria Firmina teve o apoio de um amigo, e com isso pode dar apoio aos seus colegas de turma, que tinham necessidades semelhantes. O que revela a formação das redes de solidariedade tão essenciais para a permanência de um grupo que sofre o efeito de muitos mecanismos de exclusão, mesmo já no interior da instituição.

Ainda como exemplo de estratégias informais e de redes de solidariedade, a presença da família, com destaque da figura da mãe, registrada por vários estudantes, em ser a pessoa que mais acompanha e apoia os estudos das/dos filhas/os. Provavelmente, em virtude do nível escolar das mães, que registramos estar mais alto que o dos pais das/dos estudantes. Logo, é a pessoa que, nesta pesquisa, foi mais citada como a responsável pela transmissão da herança cultural na família:

> Mas, com todos esses percalços, com todas essas dificuldade, eu vejo que hoje o que minha mãe me fez uma vencedora, né? (CAROLINA MARIA, ESTUDANTE DE LIC. GEOGRAFIA, AUTODECLARADA PARDA, NÃO COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA)

A categoria das **dificuldades institucionais** trata dos serviços prestados pela instituição, que faz parte das estratégias formais, dentre elas a Assistência Estudantil, assim denominada nos documentos oficiais do IFBA. Trouxemos algumas questões críticas comentadas pelas estudantes que impactaram negativamente seu processo de permanência.

Carolina Maria faz uma lista de dificuldades compartilhadas entre as/os colegas, como: as/os professoras/es; a didática e o conhecimento. Ao tempo, que após passar por estas dificuldades que talvez, inicialmente, seja de forma solitária, mas com a troca de informações com outras/os colegas, vai se dando o processo de afiliação, pois existe um *habitus* exigido para se permanecer na academia, o qual Coulon chama de “ofício de estudante”:

> Embora escutando as várias queixas de vários colegas, [...], são várias dificuldades que a gente vê que não são poucas. São muitas, do professor, da didática, do conhecimento, de todo um processo que forma um conjunto que a gente vai encontrar aqui dentro, de todo um sistema, da aprendizagem, desse lugar no instituto. Mesmo com tudo isso, eu vejo que, não se acha em outro lugar o que a gente encontra aqui. Não é não, não é mesmo. (CAROLINA MARIA, ESTUDANTE DE LIC. GEOGRAFIA, AUTODECLARADA PARDA, NÃO COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA)

A fala de Maria Firmina que recebeu auxílio material na época que cursou o Ensino Médio, por volta de 2013. Ela afirma que a ajudou muito porque a família não tinha dinheiro, mas sofreu constrangimentos por causa da farda distribuída pela instituição na época. Ela se refere como se houvesse uma marca na roupa que denunciava sua condição de bolsista[85]. A sua expressão "era bem complicado", sem muitos detalhes, mas provavelmente quer dizer que era muito sofrimento para ela. O que trazemos para este estudo como a farda marcando uma condição simbólica de ser bolsista e/ou cotista. Ainda neste mesma fala, temos a sobreposição de categorias, em que constam o peso de estar em um curso masculino, de ser pobre e de ser negra:

> Na época, mesmo eu não recebendo dinheiro, mas ajuda de farda, tênis eu recebi [...], a única coisa que eu comprei na época foi o compasso universitário, pra fazer Mecânica, o compasso não atendia. Aí foram poucas coisas que eu comprei, mas calculadora, tudo veio no material. [...]. Eu lembro da farda que vinha uma marcar aqui atrás. Eu acho que o *bullying* era esse quando você vinha com a farda. Eu acho que hoje em dia é bem mais tranquilo, a farda quase nem é diferente. Na época em que eu vinha, a farda era bem diferente da do PAAE e a do estudante que era comprada. Eu lembro que era bem complicado. O curso de mecânica era o que hoje é ainda, era majoritariamente homem. Na minha sala só tinha eu e mais quatro meninas e tinha uma que parou de frequentar, então só ficou nós quatro mesmo. Tinha essa farda que era complicado. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Nesta fala, Maria Firmina comenta sobre a melhoria da qualidade do material distribuído pela instituição na atualidade, em relação ao seu período de estudante do Ensino Médio:

> Só que, quando eu vi o material agora eu percebi que o material é melhor em relação a caderno, calça, acho que ficou bem mais legal que na época que eu cursei o Ensino Médio. Então, eu acho que não tem tanta diferença que chama tanta atenção [...].

[85] Problema também registrado no trabalho de Silva (2016, p.189).

> (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Na categoria **Dificuldades institucionais**, as estudantes trazem uma questão comum para as/os professores do IFBA que é o acúmulo de disciplinas devido ao atendimento da Lei 11.892/2008, que implantou os Institutos Federais, com a atual estrutura de ensino e quando as/os professores deixaram de pertencerem à carreira de Professor de 1º e 2º Graus, e passaram a ser da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com isso elas/eles têm acumulado muitas disciplinas diferentes para atenderem a toda demanda institucional. O que pode acarretar para a/o professor/a o domínio de várias metodologias de ensino, pois elas/eles trabalham com diferentes disciplinas e, também, com uma grande diversidade de estudantes, que estão matriculadas/os no Ensino Médio Integrado, Subsequente ou Ensino Superior. Assim, esta questão é trazida pelas estudantes, nesta entrevista, como negativa, como um elemento que dificulta a aprendizagem, logo impacta na sua permanência:

> A gente tem aqui uma [...], eu vou chamar de carência, porque eu penso que não é bom nem para o professor, nem para o aluno estar com duas ou três disciplinas com mesmo professor. E a gente vive isso aqui, a gente vive isso. É horrível. Não sei se vocês têm essa vivência. (CAROLINA MARIA, ESTUDANTE DE LIC. GEOGRAFIA, AUTODECLARADA PARDA, NÃO COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA)

> Inclusive, por exemplo, dois professores que foram do primeiro semestre são professores agora do segundo semestre em disciplinas completamente diferentes. Eu acho que tem bastante isso em várias disciplinas, e cada disciplina é uma disciplina diferente, tem uma maneira diferente de ser passada, e assim, por mais que a turma seja a mesma, [...], aquele assunto é diferente. Aquela abordagem é diferente. Precisa de uma maneira diferente de ser passada para que a gente possa compreender. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Esperança Garcia relata sobre a dificuldade para se inscrever em Edital da Assistência Estudantil, no qual as regras criadas pela instituição não favorecem o processo, por um motivo que esta mesma gerou, consequentemente haverá um dispêndio maior de tempo e de recursos, tanto institucional, quanto da/do estudante:

> Outra coisa que complicou também bastante no semestre que eu entrei, e que também complicou agora nesse segundo semestre [...], é que eles abriram as

> inscrições para a assistência estudantil antes de nós termos o número de matrícula definitivo, ou seja, a gente não podia se inscrever. Porque um dos requisitos é que nós tivéssemos um número de matrícula comprovante de matrícula e tivéssemos um comprovante de matrícula oficial assinado pela GRA, e tudo que a gente tinha no primeiro mês de aula, era uma declaração de que a gente tinha feito a matrícula lá naquele processo, que foi em fevereiro ou março, de fazer a matrícula. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Trabalhamos a categoria **Mudança do perfil das/dos estudantes** do IFBA/ *Campus* Salvador, pois impacta positivamente na permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas, sendo resultado das políticas afirmativas de reserva de vagas para negros e indígenas. Maria Firmina relata sua surpresa ao visitar o IFBA pela manhã, horário que somente funciona o Ensino Médio Integrado:

> [...] acho que o perfil dos alunos é outro, mudou bastante, porque na época quando eu vinha pra cá. Como meu cabelo era pintado, me chamavam de Itinga. Era um jogador do Flamengo, eu acho, e era um jogador muito gatinho, então esse era meu apelido. Então, quando eu vim pra cá no Ensino Superior, que eu vim de manhã. Vi tudo diferente. E quando eu olhei vi cabelo *black*, estilo trançado, então eu levei o maior susto [...] totalmente diferente. Nesse pouco tempo foi uma coisa muito rápida. De noite também. Não sei, se é porque estou fazendo licenciatura, mas o perfil é esse, principalmente de Geografia. [...] porque sempre bate muito certo, porque é uma galera mais tranquila, mais de boa, eu acho bom quando tem trabalho com Geografia que eu [...] (inaudível, 24:2) (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Esta constatação de Maria Firmina realmente pode ser percebida por todas/os que conheceram o *Campus* Salvador há alguns anos ou trabalham na instituição. A política de reserva de vagas tem proporcionado esta significativa diversidade na cor/raça; nas vestimentas; na religião etc. na comunidade institucional. Contudo, não é uma diversidade tranquilamente aceita, conforme sinaliza a técnico-administrativa 2, ao final de sua fala:

> [...] a gente vê mudanças? Vê. Existem mudanças de 2006 pra 2017? Com certeza. A gente visualiza nos estudantes, na postura, no discurso, no *empoderamento*. Existe um avanço inclusive do grupo que discute a questão étnico-racial sim; firmou grupo de estudo; tem agora a pós-graduação funcionando plenamente com a segunda turma. Eu até me inscrevi nessa e não consegui ser aprovada, mas segunda turma, a gente vê os resultados; a gente vê os professores assumindo religiões de matriz africana; a gente vê [...] vestido a caráter; a gente vê isso. Mas, que isso e aceitável por todos, ainda não é não. (Técnico-administrativa 2)

A categoria **Atitude do professor** surgiu em virtude das falas das estudantes sobre suas experiências em sala de aula que não foram positivas, enquanto experiência pessoal. Dentre as questões, foi falado sobre a recusa do uso do material distribuído pela própria

instituição, como caderno de desenho e compasso; comentários negativos sobre a presença de cotistas e o tratamento dado às perguntas chamadas “bobas”, ou seja, atitudes que desfavorecem a autoestima da/do estudante e seu desejo de permanecer naquele ambiente muitas vezes inóspito:

> Outra coisa que eu lembrei foi quando **Maria Firmina** falou da questão dos professores acharem que a nossa dificuldade era problema nosso. Aí, tipo assim: ‘ah, você não sabe isso?’ ‘Por que você não sabe isso?’ ‘É assunto lá da quarta série. Isso é uma obrigação pra você.’ Eu já escutei isso também e é uma situação que você fica sem saber o que fazer, porque, quando você teve um ensino deficiente ou porque você veio de escola pública, ou porque você tem alguma dificuldade na sua vida ou você simplesmente tem dificuldade naquele assunto mesmo, você não tem a mesma facilidade que as outras pessoas tem naquele assunto, e você escuta o professor falar que você tem que correr atrás, parece que a gente não tá correndo atrás, parece que a gente tá aqui porque a gente veio pra um parque de diversões, porque a gente veio aqui para aproveitar o nome da instituição, sabe? (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Na fala da estudante, a dificuldade de aprender delas/deles vindas/os de escolas públicas é contraditada com a dificuldade de ensinar das/dos professores, pois muitos assuntos exigem conhecimento prévio, que em virtude de problemas muito comuns em escolas públicas, as/os estudantes não têm conhecimento de muitos assuntos, que para as/os professoras/es seriam pré-requisitos para aquele momento dos estudos. Traz também um sentimento de solidão, palavra usada várias vezes pelas entrevistadas na discussão desta questão.

Maria Firmina relatou que durante o Ensino Médio, estava com muita dificuldade em Física, mas quando ela tentava tirar alguma dúvida com o professor, este dizia que era assunto da 7ª Série e começava a rir. O que provavelmente a incomodava, mas não a intimidava no sentido de fazê-la silenciar perante as dúvidas. Em um dia, após uma de suas perguntas, Maria Firmina relatou que esse professor disse:

> [...] antigamente o IFBA tinha os melhores alunos, mas depois das cotas começou a entrar vários alunos retintos na escola e que estava baixando o nível da sala dele. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Ao que ela conclui sobre o despreparo do profissional para trabalhar a partir de um outro paradigma de realidade, mas que necessário para ocorrer uma transformação pessoal e institucional:

> [...] Porque tem isso se abrem as cotas, se colocam alunos bolsistas e cotistas mas o professor não está preparado para trabalhar com aquele aluno. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

Com a implantação da ação afirmativa das cotas no IFBA, a partir de 2007, tem havido uma mudança gradativa no perfil das/dos estudantes, assim a presença cada vez mais marcante de estudantes negras/os e estudantes vindos de escolas públicas tem exigido novas perspectivas de ensino e de organização da instituição. Assim, nas falas registradas acima afirmam esta necessidade de uma mudança de atitude das/dos professores, quanto à conscientização do que sejam políticas afirmativas de acesso e de permanência, e consequentemente mudança no conteúdo programático e das metodologias de ensino.

Outra categoria é a de **Cursos masculinos**, como sendo um espaço garantindo aos homens, sendo para eles o lugar comum, enquanto as mulheres são estrangeiras naquele espaço, no qual, não são bem-vindas. Assim, embora exista uma estrutura social que encaminham as mulheres para as carreiras vistas como "femininas", elas têm paulatinamente adentrado nas chamadas carreiras "masculinas", e com isso, experimentam situações que lhes causam sofrimento (QUEIROZ, 2000; QUEIROZ; SANTOS, 2016, p. 79). E o recorte racial deve ser compreendido como mais um elemento que impede a permanências das mulheres negras no exercício do direito de estudar:

> O curso de mecânica era o que o hoje é ainda, era majoritariamente homem. Na minha sala só tinha eu e mais quatro meninas e tinha uma que parou de frequentar, então só ficou nós quatro mesmo. (MARIA FIRMINA, ESTUDANTE DE LIC. FÍSICA, AUTODECLARADA PRETA, COTISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

> [...] eu curso ADS - Analise de Desenvolvimento de Sistema, também é um curso predominantemente masculino. Então, já começa daí, você se sente um peixinho fora d'água, apesar de que já tinha noção disso quando eu prestei vestibular, na verdade o ENEM. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

As falas de Maria Firmina e de Esperança Garcia deixam muito evidente que nos "cursos masculinos", a permanência de mulheres é um ato cotidiano de resistência.

A categoria da **imprescindibilidade da política de permanência** do IFBA que garante a continuidade dos estudos, e que sua falta representa um aumento nas taxas de evasão[86] do número de estudantes, afetando também a qualidade da permanência. Trouxemos a fala de Esperança Garcia, e nos questionários, várias/os outras/os estudantes falaram no mesmo sentido:

> Então, eu consegui ser bolsista pelos Programas Universais, mas, se eu realmente tivesse nenhuma condição de mim manter aqui, pelo programa realmente de assistência estudantil, eu, muito provavelmente, já teria desistido do curso. Assim como alguns colegas desistiram do curso, muito provavelmente, por falta de recursos. Eu já tive duas colegas que pararam de vim e ninguém sabe, muito provavelmente por conta disso. (ESPERANÇA GARCIA, ESTUDANTE DE ADS, DECLARADA PARDA, BOLSISTA, ORIUNDA DA ESCOLA PÚBLICA).

A fala de Esperança Garcia representa outras falas idênticas observadas no questionário, em que as/os estudantes relatam que sua permanência na vida acadêmica está atrelada ao recebimento de um auxílio ou bolsa estudantil, sendo o Auxílio Transporte, a modalidade mais citada, também porque é a mais distribuída, e parece ser um dos fatores que muito impactam a permanência. No *Campus* Salvador, o maior valor da verba destinada ao PAAE, é para o pagamento de Auxílio Transporte.

Assim, diante de todos os dados levantados, apresentamos, a seguir, uma síntese da análise do questionário e da entrevista, aplicados às/aos estudantes desta amostra.

Constatamos que são 87% autodeclaradas/os negros; que 56,3% residem em bairros classificados como populares, onde a infraestrutura de serviços públicos é precária, como saneamento básico, escolas, calçamento etc., logo são jovens que estão expostos a condições adversas cotidianamente, o que deve pesar negativamente em sua vida acadêmica. O percentual de 28,1% das/dos estudantes moram com mãe e pai, e o segundo maior percentual foi de 25% que já moram com o próprio grupo familiar. Isso se explica pela diversidade de idade das/os estudantes, pois trabalhamos diferentes níveis de ensino: Ensino Médio Integrado e Subsequente, e o Superior nesta pesquisa. Constatamos que a escolaridade das mães das/dos estudantes supera a dos pais, e verificamos que têm sido as mães, as responsáveis pela transmissão da herança cultural na família. O percentual de estudantes que cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na escola pública foi, respectivamente, de 84,4% e de 65,6%.

[86] As taxas de evasão deverão aumentar nos próximos semestres, pois a política de permanência do Governo Federal está sofrendo o corte de verbas imposto pela Emeda Constitucional n. 95/2016.

O percentual de 46,9% afirmou ter ido estudar no IFBA pela “Qualidade do ensino” e “Por ser gratuito”, e 37,5% “Pelo prestígio do IFBA”, ao que concluímos que esses três motivos somados impulsionam a opção das/dos estudantes para estudar naquela instituição, onde o desejo de ter um ensino de boa qualidade se soma ao recorte econômico da gratuidade. Ao tempo que 78,1% de estudantes afirmaram que não realizam outra atividade remunerada e na questão aberta 68,8% disseram que o recebimento do auxílio/ bolsa é uma condição indispensável para sua permanência na vida acadêmica, evitando o abandono. Tivemos o percentual de 40,6% de estudantes que já reprovaram no IFBA e o motivo que mais declararam foi “falta de base”, o que pode ser explicado pela origem escolar anterior ao IFBA em escolas públicas, ao que se justifica a importância da política afirmativa de reserva de vagas. Ao tempo, que se faz necessário a instituição buscar meios de como favorecer a permanência com qualidade das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas.

A aplicação de questões sobre as relações raciais no âmbito do Brasil e do IFBA foi para avaliarmos seu peso na permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas nos estudos. Constatamos que 100% das/dos estudantes responderam afirmativamente quanto à existência das desigualdades raciais na sociedade brasileira; quanto à existência da discriminação racial no IFBA, 53,1% confirmaram e 46,9% negaram. Quanto à participação em atividade do IFBA que tenha discutido a respeito da discriminação racial, obtivemos o mesmo percentual para as respostas positivas e as negativas, respectivamente. Logo, verificamos que todos que estudaram sobre esta problemática, também confirmaram a existência de discriminação racial no IFBA.

A entrevista em grupo apresentou várias informações sobre a permanência, sobretudo a permanência simbólica das três estudantes entrevistadas, que dividimos em várias categorias que consideramos as mais relevantes para nossa discussão, quais sejam: dificuldades na chegada; redes de solidariedade; dificuldades institucionais; mudança do perfil das/dos estudantes; atitudes negativas de professoras/es; cursos masculinos e imprescindibilidade da política de permanência.

Ao final deste capítulo, pudemos observar que a permanência das/dos estudantes é um processo que soma várias experiências pessoais, ao tempo que há vários pontos comuns que facilitam e que dificultam a condição de permanecer na vida acadêmica. E neste trabalho, percebemos que um dos pontos positivos que decididamente faz diferença são as redes de

solidariedade, formadas pela família, amigos e colegas, funcionando como estratégias informais altamente eficientes. Por outro lado, percebemos que os pontos que impactam negativamente a permanência dessas/es estudantes são causados pela própria instituição, que deve demandar esforços para resolvê-los, fomentando principalmente o diálogo com as/os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Há uma espécie de ritmo em qualquer trabalho, eu acho, provavelmente em qualquer trabalho científico. Algumas ideias interessantes surgem e mudam o modo como você vê as coisas". (Noam Chomky,1999)

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer as contribuições do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) e as estratégias na *permanência* das/dos estudantes *bolsistas* e/ou *cotistas,* das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ *campus* Salvador. Para isso, além da leitura das normas legais e institucionais e a revisão literária sobre desigualdades raciais e políticas afirmativas na educação, decidimos que precisávamos ouvir estudantes, professoras/es e profissionais da DEPAE, para conhecer melhor o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), bem como, traçar o perfil sociocultural e socioeducacional das/dos professoras/professores e das/dos estudantes que participaram da pesquisa.

O IFBA, uma instituição centenária, que tem sua história atrelada à educação profissional brasileira, marcada por grandes mudanças ao longo de todo período, que se inicia com a fundação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia em 1909, também conhecida como a Escola do Mingau, até a atualidade, que se chama Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, desde 2008, cujos princípios norteadores se respaldam no "compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática", conforme consta no Art. 3º do seu Estatuto Geral. Logo, seu estatuto é completamente compatível com a política de ações afirmativas de acesso e permanência.

Através da Resolução nº 194/2014, o CONSUP normatizou as Diretrizes para Política de Assistência Estudantil do IFBA, estabelecendo três eixos de atendimento ao estudante: Programa de Assistência de Apoio ao Estudante (PAAE), Programas Universais e Programas Complementares. O PAAE desempenha um importante papel socioeconômico na manutenção de estudantes dos cursos do Integrado, Subsequente e Superior, através da cobertura de vários auxílios com diferentes valores, o que garante a permanência de muitas/os. Contudo, seu orçamento congelado deste a Emenda Constitucional nº 95/2016, sua abrangência tem gradualmente sido reduzida.

Na nossa amostra, encontramos dados sobre estudantes maiores de 27 anos que nos possibilitou inferir que a assistência estudantil pode ser um mecanismo que impulsiona a permanência material e simbólica de mulheres, possibilitando que elas dediquem mais tempo aos estudos, seja parando ou adiando um pouco a entrada no mercado de trabalho.

Por outro lado, percebemos que somente a oferta de bolsas e/ou auxílios aos estudantes é insuficiente para assegurar a permanência das/dos mesmas/os porque há muitas demandas que vão além das questões econômicas, e perpassam pela política de permanência adotada pela instituição, que reverberará nas condições simbólicas da convivência no cotidiano, sejam nos gestos, palavras e decisões dos agentes da instituição, como as/os gestoras/es, as/os professoras/es, técnico-administrativas/os e terceirizadas/os, favorecendo ou não a "afiliação" (COULON, 2017) das/dos estudantes ao mundo acadêmico.

Registramos algumas situações de violência simbólica, contra estudantes e professoras/es negras/os dentro ou fora da sala de aula. Assim, independentemente de processos administrativos e/ou penais que possam existir, entendemos que há um ambiente institucional propício e necessário para atividades de conscientização para as relações étnico-raciais - antirracista, contra o preconceito e a favor da diversidade racial.

Constatamos, nesta pesquisa, um alto percentual de reprovação de estudantes cotistas e/ou bolsista, ao que estas/es atribuíram como principal motivo a "falta de base", por não terem estudado muitos assuntos exigidos no conteúdo programático dos cursos, pois em sua maioria são estudantes de escolas públicas, e mesmo existindo horário de atendimento individual e monitoria, em algumas disciplinas, a dificuldade persiste.

Assim, também verificamos que a "superseleção" (BOURDIEU, 2015), mesmo com a existência de políticas afirmativas de reserva de vagas, continua sendo um mecanismo de bloqueio no acesso, na permanência e no êxito de estudantes negras/os e vindas/os de escolas públicas, diante das inúmeras dificuldades de se manter na vida acadêmica, driblando a "exclusão no interior" (BOURDIEU, 2015). Uma vez que, a articulação da origem escolar e da cor/raça resulta em uma maior desvantagem para essas/esses estudantes, pois dentre os elementos que verificamos influir no processo de permanência foram: as dificuldades na chegada; as redes de solidariedade; as dificuldades institucionais; a mudança do perfil das/dos estudantes; as atitudes negativas de professoras/es; os cursos masculinos e a imprescindibilidade da política de permanência. Portanto, acreditamos que o conjunto dessas

questões podem ser devidamente estudadas pela instituição para melhorar sua política de permanência e de êxito das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas.

Em outra perspectiva, a constatação anterior também reforça a relevância das políticas públicas afirmativas de reserva de vagas no IFBA, entrelaçada com a de permanência para possibilitar a equidade do direito social à educação com qualidade para as/os estudantes cotistas e/ou bolsistas.

E ainda, na análise do questionário aplicado às professoras e aos professores, encontramos os seguintes dados: um alto nível de escolaridade das/dos professoras/professores do IFBA/*campus* Salvador, onde encontramos o percentual de 55,6% de doutoras/es. Também constatamos ser alto o nível de sua *herança cultural*, a partir da escolaridade dos pais. E ainda, verificamos que somente as/os professoras/es autodeclaradas/os negras/os desenvolveram ou participaram de atividades sobre as relações raciais, ao que inferimos que a atuação acadêmica das/dos professoras/professores no desenvolvimento de atividades de ensino, sejam extracurriculares ou não, aponta para uma convergência com a questão de identidade das/dos mesmas/mesmos, ou seja, as/os professoras/professores trabalham com questões com as quais se identificam, e talvez esteja faltando uma formação permanente para as relações raciais, promovida pela instituição, que superem as questões de mero conteúdo.

Assim, compreendemos que para além do direito de acesso das/dos estudantes pelas cotas socioeconômicas e étnico-raciais, ou seja, as/os estudantes negras/os e vindas/os de escolas públicas, o direito de permanência ultrapassa a questão material, sendo essencial que a instituição também promova meios de favorecer a sua permanência simbólica.

Enfim, concluímos esta pesquisa, estando aberta, para outros diálogos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Mônica Campos dos. **PAAE como política pública de juventude: uma avaliação a partir dos estudantes do IFBA-Santo Amaro**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-BA, 2014.

BACELAR, Jeferson. Donald Pierson e os brancos e pretos na Bahia. In: **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 129-143, nov. 1997 Donald Pierson e os brancos e pretos na Bahia. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v3n7/0104-7183-ha-3-7-0129.pdf. Acesso em: 05 nov. 2017.

BAHIA.SEPPIR. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/assuntos/oquesaoacoesafirmativas, Acesso em: 18.out.2016.

BARBOSA, Sândala Maria Freitas. **Modelagem dos processos do programa de assistência e apoio ao estudante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia** - IFBA. Dissertação (Mestrado profissional) Programa de pós-graduação profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação – GESTEC, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, Bahia.2016

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (1955). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO/Anhembi.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, Lei Nº 11.892/2008**.** Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. Casa Civil. **Decreto Nº 7234, de 19 de julho de 2010**, que dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Casa Civil. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em: 17 nov. 2017.

_____ Casa Civil. **Lei n. 12.990**/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/ 2014/Lei/L12990.htm, Acesso em: 18.out.2016.

_____ **Lei Nº 11.892/2008.** Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10.fev.2016.

_____. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10.fev.2016.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018

_____**Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE. n. 35. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____.MEC/INEP. **Notas sobre o censo da educação superior 2016**. Disponível em: http://qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=> Acesso em: 20.12.2017.

_____. **Dados do Censo da Educação Superior 2016**, Disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 05.fev.2018.

_____ IBGE**. População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 07 abr. 2018.

_____. **Brasil em síntese.** Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/habitacao.html>. Acesso em 28 nov. 2017;

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das escolas técnicas federais – projetos em disputa, nos anos de 1970 e 1990. In: **Rev. Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v. 12, n.

1, p. 26-35, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CARDOSO, Guilherme Augusto Marques. Resenha de "As formas do silêncio: movimento dos sentidos". **Revista Científica Ciência em Curso** – R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 2, n. 2, p. 133-134, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/ciencia-em-curso/0202/020206.pdf>. Acesso em: 12 mar.2017.

CARNEIRO, Sueli. **Raça e educação.** Disponível em: em: 20 de mai.https://www.geledes.org.br/raca-e-educacao-por-sueli-carneiro/.Acesso em: 20 mai.2017.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira; BARRETO, Vanda Sá. Segregação residencial, condição social e raça em Salvador. **Cadernos metrópole**, n. 18, pp.251-273, 2º sem. 2007.

CHAVES, Antonia do Socorro Freitas. Ensaio sobre os sujeitos das cotas sócio-econômicas e étnico-raciais no IFBA/Campus Salvador. In**: Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul,** v.1, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/download/703/631>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CIRQUEIRA, Diofo Marçal; GONÇALVES, Carlianne Paiva; RATTS, Alex. As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cotas na UFG. In: **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão**.** Jocélio Teles dos Santos (Org.). Salvador: CEAO, 2012.

CONT, Valdeir Del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. In: **Scientia Studia**.vol.6, n.2. São Paulo.Apr./June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004>. Acesso em: 05 nov. 2017.

COULON, Alain. **O ofício de estudante:** a entrada na vida universitária. Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Cotas para negros e indígenas de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Jocélio Teles dos Santos (Org.). Salvador: CEAO, 2012.

DAMASCENO, Heide de Jesus. **Serviço social na educação:** a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA. 2013. Dissertação apresentada na UFSE-Sergipe.

D´ARAUJO, Maria Celina. **O AI-5.** Disponível em:<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em: 06 mai. 2018.

DEMO, **Pedro. Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIWAN, Pietra. Raça Pura: **Uma história de eugenia no Brasil e no mundo.** São Paulo: Contexto, 2011.

ESSED, Philomena. Everyday racism: a new approch to the study of racism. In: Essed, p.; goldenberg, d.t. (orgs.). **Race critical theories, text and context. Malden and Oxford**: Blackwell Publishers, 2002.

FERRAZ, Maria do Carmo G. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas:** reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - *campus* de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de pesquisa,** v. 39, n. 138 (2009), pp.813-35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GERBI, Antonello. La disputa del nuevo mundo. **História de uma polémica**. México, Fondo de Cultura Econômica, 1982.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Alfredo; HUNTLEY, Lynn, (orgs.) **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasi**l. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____.**Racismo e Antirracismo no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

_____. **Preconceito e Discriminação**. 2ª ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

_____. **Classes Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: ABONG.**Racismo no Brasil**. São Paulo, Petrópolis: ABONG, 2002, p.123-143.

GOMES, Joceline. **Conferência de Durban completa 10 anos.** Publicado em 31 ago. 2011. Disponível em: < http://www.palmares.gov.br/archives/13958>. Acesso em: 5 mai. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677>. Acesso em: 04 fev. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte:** UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública". In: **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: Palhas, 2013.

IFBA, **Cartilha informativa de assistência estudantil**. Salvador.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA 2014-2018**. Salvador, 273p. Disponível em: http://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/folder/folder-3/pdi-04072014.pdf.Acesso em: 15 set.2017.

_____. **Diretrizes para a política de assistência estudantil do instituto federal de educação, ciência e tecnologia da** Bahia. Salvador, 201p. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/attachments/335_politica_assistencia_estudantil_ifba_versaofinal.pdf. Acesso em: 15.10.2015.

_____. **Folder do processo seletivo 2016**. Salvador, 2015.

_____. **Resolução n.º 10 de 1º de junho de 2006**. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____ **Resolução CONSUP nº** 194, de 04/12/2014: Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA. Disponível em: < http://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/institucional/documentos-1/diversos/assistencia.pdf/view>. Acesso em: 01.07.2017.

_____. **Relatório de Gestão Institucional 2016**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/proap/relatorios/relatorio-de-gestao-institucional-2016-final-04082017-15h.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LEITE, Miriam L. Moreira. Naturalistas viajantes**.** In: **História, Ciência, Saude - Manguinhos.**vol.1no.2. Rio de Janeiro. Nov. 1994/Feb.1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701995000100002>. Acesso em: 06 out. 2017.

LESSA, José Silva. **Cefet-Ba:** uma resenha histórica da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002. 100p.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Parecer do Relator sobre a ADPF 186/DF STF, 2012.** Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf Acesso em: 18.out.2016.

LIMA, Márcia e PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: desafio persistente. In: **Trajetórias das desigualdades:** como o brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Org. Marta Arretche. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

LOWY, Michael. Objetividade e ponto de vista de classe nas pesquisas sociais. In: **Método dialético e teoria política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Série Pesquisa, v. 15. Brasília: LibeSr Livro Editora, 2ª edição, 2010.

MARTINS, André R. N. In: Sales Augusto dos Santos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades Brasília**: Ministério da Educação, 2005, v. 5, p. 179-207.

MESSEDER, Marcos**.** O golpe e a exclusão da diversidade. In: **Contra o golpe:** caderno de democracia. Luciano Costa Santos, Nadia Virginia B. Carneiro (org.). Salvador: EDUNEB, 2018. p.123-135

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Niteroi: EdUFF, 2004, p. 17-34. (Caderno PENESB)

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombolismo**. Petrópolis: Vozes, 1980. Disponível em: <https://baobavoador.noblogs.org/files/2016/01/O-QUILOMBISMO-Abdias-Do-Nascimento.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ONU. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial - 1965. In PIOVESAN, **Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2000. 4 ed., p. 380.

_____. **Declaração de Durban** - 2001. Disponível em: < http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018

_____. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. In: PIOVESAN, Flávia**. Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Max Limonad, 2000. 4 ed., p. 380. p. 183.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (Entre) vista: a escuta revela. **Série métodos e técnicas de pesquisa**, vol. 1. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995

OSÓRIO, Rafael. G. A **mobilidade social dos negros brasileiros**. Brasília: Ipea, 2004. Texto para discussão n. 1033). Acesso em: 14.10.2017.

_____. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em:12 set. 2017.

PINTO, Tales dos Santos. **Criação da ONU após a II Guerra Mundial**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/criacao-onu-apos-ii-guerra mundial .htm>. Acesso em: 08 jun. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 4ª ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

PIRES, Thula Rafaela de O. Pires. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil**.** In: PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro. Pallas, 2013.

PORTELA, Adélia Luiza. Escola pública e multirrepetência: um problema superável? In: **Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador, Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation, 1997, pp. 133-151.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. UFBA. Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2001.

_____. **Universidade e desigualdade:** brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004.

_____. SANTOS, Carlinda Moreira. As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. In: **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade. V. 25, n. 45, p. 71-87, jan./abr. 2016.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Org.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007, p. 49-69. (Coleção Educação para Todos; v. 30). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=637-vol-30-acesperm-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: **Trajetórias das desigualdades:** como o brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Org. Marta Arretche. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Os pensadores.** São Paulo, Abril Cultural (1ª ed.: 1775).

SABÓIA, Evandro Finardi; FREITAS, Caroline Cotta de. **A persistência das ideias de "raça" e "democracia racial": uma análise das representações e percepções sobre racismo e práticas racistas na cidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.fespsp.org.br/seminario2013/artigos/IISeminarioPesquisa_EvandroSaboia.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de S.; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Dyane Brito R. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Josélio dos (Org.). **Cotas nas universidades:** análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

_____. (Org.). Introdução. **Cotas nas universidades**: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

_____. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** (org.) SANTOS, Jocélio Teles dos. Salvador: CEAO, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Revista Afro-Ásia,** v.18, p.77-101, 1996.

SEYFERTH, Giralda. **O beneplácido da desigualdade:** breve digressão sobre racismo In. Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis; Abong, 2002.

SILVA, Naiaranize Pinheiro. **Juventude e escola:** a constituição dos sujeitos de direito no contexto das políticas afirmativas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. In**: Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/ANTONIA%20CHAVES/Downloads/24527-114840-2-PB.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SKIDMORE, Thomas. E. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Marcilene Lena Garcia de Souza. **Ações afirmativas e cotas raciais nos serviços públicos do município de São Paulo:** dois anos. / Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial da Prefeitura de São Paulo; Org. Marcilene Garcia de Souza. São Paulo: SMPIR, 2016.

SOUZA, Luh. **Quer saber se ainda o Racismo existe no Brasil**? **Faça o Teste do Pescoço – parte II**; Publicado em 25 mar. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

STOCKING JR., George W. **Race, culture and evolution. Essays in the history of anthopology**. Chicago, University of Chicago Press, 1968.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil:** percursos e estratégias – 1986 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Fundação Ford. 2003.

VIALI, Lory. **Série estatística multivariada**: introdução. *S. D*. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/especializa/realizadas/ceea/multivariada/textos/Introducao.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

APÊNDICE A – Questionário para docentes

Desvelando a importância do PAAE sobre a ação afirmativa de cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA/ Campus Salvador Questionário para docentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -PPGEduC
LINHA DE PESQUISA 1: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: "Desvelando a importância do PAAE sobre a ação afirmativa de cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA/ Campus Salvador", que tem como objetivo: Analisar a contribuição do Programa de Assistência e Apoio Estudante (PAAE) do IFBA/ Campus Salvador na permanência e na construção de identidade dos estudantes bolsistas, que se autodeclaram cotistas das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ Campus Salvador, a partir do olhar desses sujeitos.
É um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa que se apoiará, dentre outras, na técnica de aplicação de entrevistas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que estuda.
A pesquisa teórica foi iniciada em março de 2016 e terá duração de dois (2) anos, com o término previsto para 2018.
Sua participação nesta pesquisa consistirá em preencher um questionário.
Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Há riscos mínimos relacionados à sua participação. O benefício desta pesquisa será ampliar o conhecimento científico na área educacional, na assistência estudantil e sobre as ações afirmativas do IFBA/ Campus Salvador.

Projeto submetido e aprovado nos Comitês de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UNEB e do IFBA. Consulta disponível no link : http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil.

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail ***

_____

2. **• CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO: Eu, concordo em participar do estudo: "Desvelando a importância do PAAE sobre a ação afirmativa de cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA/ Campus Salvador", como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela mestranda Antonia do Socorro Freitas Chaves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Fui informado(a) da garantia do sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. ***
   Marcar apenas uma oval.

   ◯ Sim
   ◯ Não

Seção sem título

3. **Nome**

_____

4. **Cargo e/ou função e Departamento** *

_____

5. **Contato (celular e/ou email)** *

_____

6. **1) Você se autodeclara:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Branco(a)
- ◯ Preto(a)
- ◯ Amarelo(a)
- ◯ Pardo(a)
- ◯ Indígena

7. **2) Sistema de Ensino que você fez o Ensino Médio ou equivalente:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Público
- ◯ Privado
- ◯ Comunitário

8. **3) Sistema de Ensino que você fez sua graduação:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Público
- ◯ Privado

9. **4) Cursos de pós-graduação que frequentou: Especialização Lato Sensu** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ não realizei
- ◯ concluí
- ◯ cursando
- ◯ desisti

10. **5) Cursos de pós-graduação que frequentou: Mestrado Stricto Sensu** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ não realizei
- ◯ concluí
- ◯ cursando
- ◯ desisti

11. **6) Cursos de pós-graduação que frequentou: Doutorado** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ não realizei
- ◯ concluí
- ◯ cursando
- ◯ desisti

12. **7) Qual a escolaridade de seu pai?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Fundamental (ou equivalente)
- ◯ Ensino Médio (ou equivalente)
- ◯ Superior
- ◯ Pós-graduação
- ◯ Não sei

13. **8) Qual a escolaridade de sua mãe?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Fundamental (ou equivalente)
- ◯ Ensino Médio (ou equivalente)
- ◯ Superior
- ◯ Pós-graduação
- ◯ Não sei

14. **9) Você é a favor das cotas socioeconômicas e étnico-raciais nas universidades e institutos federais?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

15. **10) Justifique sua resposta da questão 9:** *

_____

_____

_____

_____

_____

16. **11) Você já participou e /ou organizou alguma atividade do IFBA contra o preconceito racial e/ou a favor da diversidade racial?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

17. **12) Se positiva a sua resposta da questão 11, quantas vezes você participou? ***
Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1 vez
- ◯ 2 a 3 vezes
- ◯ 4 ou mais
- ◯ Não se aplica

18. **13) Você teve conhecimento de alguma situação de discriminação racial no IFBA? ***
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

19. **14) Se positiva sua resposta da questão 13, você poderia relatar?**

_____

_____

_____

_____

_____

20. **15) Algum(a) estudante já lhe informou que tem dificuldade de participar de trabalho em grupo? ***
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

21. **16) Se positiva sua resposta da questão 15, você pode relatar a situação e/ou descrever o perfil deste(a) estudante?**

_____

_____

_____

_____

_____

22. **17) Você conhece a Política de Assistência Estudantil do IFBA? ***
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Um pouco

23. **18) Em sua opinião o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) faz diferença para a permanência e a conclusão das/dos estudantes assistidos no Campus Salvador? ***
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

24. **19) Justifique sua resposta da questão 18: ***

25. **20) Caso deseje fazer algum comentário:**

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
Google Forms

APÊNDICE B – Questionário para discentes

DESVELANDO A IMPORTÂNCIA DO PAAE SOBRE A AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS SOCIOECONÔMICAS E ÉTNICO-RACIAIS DO IFBA/ CAMPUS SALVADOR - Discentes

Você foi está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: "DESVELANDO A IMPORTÂNCIA DO PAAE SOBRE A AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS SOCIOECONÔMICAS E ÉTNICO-RACIAIS DO IFBA/ CAMPUS SALVADOR", que tem como objetivo: Analisar a contribuição do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) do IFBA/ Campus Salvador na permanência e na construção de identidade dos estudantes bolsistas, que se autodeclaram cotistas das vagas socioeconômicas e étnico-raciais, dos cursos de Nível Médio e Superior do IFBA/ Campus Salvador, a partir do olhar desses sujeitos.
É um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa que se apoiará, dentre outras, na técnica de aplicação de entrevistas. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que estuda.
A pesquisa teórica foi iniciada em março de 2016 e terá duração de dois (2) anos, com o término previsto para 2018.
Não há respostas certas ou erradas.
Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a este questionário e, no segundo momento, poderá ser convidado para participar de um grupo focal a ser realizado sob a forma de discussões grupais. O grupo será filmado/ gravado em mídia digital para posterior transcrição – que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período.
Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Há riscos mínimos relacionados à sua participação. O benefício desta pesquisa será ampliar o conhecimento científico na área educacional, na assistência estudantil e sobre as ações afirmativas do IFBA/ Campus Salvador.

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail** *

_____

2. **Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: "DESVELANDO A IMPORTÂNCIA DO PAAE SOBRE A AÇÃO AFIRMATIVA DE COTAS SOCIOECONÔMICAS E ÉTNICO-RACIAIS DO IFBA/ CAMPUS SALVADOR", como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela mestranda Antonia do Socorro Freitas Chaves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Fui informado(a) da garantia do sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não *Ir para "Muito grata pela sua participação! ".*

Ir para a pergunta 2.

Dados do(a) discente

3. **Nome (opcional)**

_____

4. **Telefone** *

_____

5. **Endereço** *

_____

6. **Idade** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 14 a 16 anos
- ◯ 17 a 18 anos
- ◯ 19 a 20 anos
- ◯ 21 a 24 anos
- ◯ 25 a 26 anos
- ◯ Mais de 27 anos

7. **Como você se autodeclara, de acordo com a classificação de cor/raça do IBGE?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Branco
- ◯ Preto
- ◯ Amarelo
- ◯ Pardo
- ◯ Indígena

8. **Você ingressou pelo sistema de cotas?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei

9. **Seu curso no IFBA é Nível SUPERIOR?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Bacharelado - Engenharia Industrial Elétrica
- ◯ Bacharelado - Engenharia Industrial Mecânica
- ◯ Bacharelado - Engenharia Química
- ◯ Graduação Tecnológica em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- ◯ Graduação Tecnológica em Eventos
- ◯ Graduação Tecnológica em Radiologia
- ◯ Licenciatura em Geografia
- ◯ Licenciatura em Matemática
- ◯ Licenciatura em Física

10. **Seu curso no IFBA é Nível Médio na Modalidade Integrado** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Técnico em Automação Industrial
- ◯ Técnico em Edificações
- ◯ Técnico em Eletrônica
- ◯ Técnico em Eletrotécnica
- ◯ Técnico em Geologia
- ◯ Técnico em Mecânica
- ◯ Técnico em Química
- ◯ Técnico em Refrigeração e Climatização
- ◯ EJA - Técnico de Saneamento

11. **Seu curso no IFBA é Nível Médio na Modalidade Subsequente** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Técnico em Automação e Controle Industrial
- ◯ Técnico em Eletrotécnica
- ◯ Técnico em Hospedagem
- ◯ Técnico em Instalação e Manutenção Eletrônica
- ◯ Técnico em Manutenção Mecânica Industrial

12. **Qual seu semestre ou ano no curso?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Primeiro
- ◯ Metade do curso
- ◯ Último

Aspectos Socioculturais

13. **Com quem você mora?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Mãe e Pai
- ◯ Mãe
- ◯ Pai
- ◯ Irmãos, avós ou tios
- ◯ Sozinho (a)
- ◯ Próprio grupo familiar (esposa (o) ou companheira (o); filhas (os)
- ◯ Outro

14. **Qual a escolaridade da sua mãe?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1º Grau ou Ensino Fundamental incompleto ou equivalente
- ◯ 1º Grau ou Ensino Fundamental completo ou equivalente
- ◯ 2º Grau ou Ensino Médio incompleto ou equivalente
- ◯ 2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente
- ◯ Superior incompleto
- ◯ Superior completo
- ◯ Não sei

15. **Qual a escolaridade do seu pai?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1º Grau ou Ensino Fundamental incompleto ou equivalente
- ◯ 1º Grau ou Ensino Fundamental completo ou equivalente
- ◯ 2º Grau ou Ensino Médio incompleto ou equivalente
- ◯ 2º Grau ou Ensino Médio completo ou equivalente
- ◯ Superior incompleto
- ◯ Superior completo
- ◯ Não sei

16. **Onde você tem acesso à internet para as atividades acadêmicas** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Casa
- ◯ Lan house
- ◯ Infocentro
- ◯ Escola
- ◯ Não acesso

17. **Você pratica alguma religião?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

18. **Se "sim", qual?**

_____

Aspectos Socioeducacionais

19. **Onde você cursou o Ensino Fundamental ou equivalente?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Pública
- ◯ Privada
- ◯ Comunitária
- ◯ Outra

20. **Onde você cursou o Ensino Médio ou equivalente?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Pública
- ◯ Privada
- ◯ Comunitária

21. **Sua opção em estudar no IFBA (deixar até 2 opções)** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aptidão/Vocação pelo curso
- ☐ Influência da família
- ☐ Por ser gratuito
- ☐ Oportunidade de curso profissionalizante
- ☐ Pelo prestígio do IFBA
- ☐ Falta de opção melhor
- ☐ Qualidade de ensino
- ☐ Outro motivo
- ☐ Outro: _____

22. **Além do auxílio/bolsa, você possui outra atividade remunerada?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

23. **O que representa o auxílio/bolsa estudantil para sua permanência na vida acadêmica?** *

_____

_____

_____

_____

_____

24. **Você participa de qual modalidade do Programa de Assistência Estudantil?** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Auxílio Transporte
- ☐ Auxílio Alimentação (Refeitório: Almoço ou Jantar)
- ☐ Almoxarifado Social
- ☐ Auxílio Cópia e Impressão
- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Bolsa de Estudo
- ☐ Outro: _____

25. **Se "Outros", quais?**

_____

26. **Você já teve alguma reprovação no IFBA?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

27. **Se sim, ao que você atribui esse resultado?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Falta de base escolar
- ◯ Sem tempo para dedicação aos estudos
- ◯ Não estudei o suficiente
- ◯ Algumas matérias são muito difíceis
- ◯ Falta de recursos financeiros
- ◯ Outro motivo

28. **Se outro motivo, qual?**

_____

29. **Você gosta de realizar trabalhos em grupos nas atividades acadêmicas?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

30. **Justifique** *

_____

_____

_____

_____

_____

31. **Você considera que há desigualdades raciais na sociedade brasileira?**
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

32. **Justifique** *

_____

_____

_____

_____

_____

33. **Você considera que há discriminação racial no IFBA?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

34. **Comente sua resposta**

_____

_____

_____

_____

_____

35. **Você já participou de algum grupo/atividade/aula do IFBA que lhe fez pensar sobre discriminação racial?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

36. **Qual foi o grupo/atividade/aula?**

_____

37. **O que são políticas afirmativas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

38. **Qual a sua opinião sobre as cotas nos institutos federais e nas universidades públicas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

39. **Por que você decidiu concorrer às cotas socioeconômicas e étnico-raciais do IFBA? Quem e/ou que lhe incentivou? Comente.**

_____

_____

_____

_____

_____

40. **Caso deseje fazer algum comentário sobre esta pesquisa ou sobre o IFBA, este espaço é livre para você manifestar sua opinião.**

_____

_____

_____

_____

_____

41. **Você gostaria de continuar participando desta pesquisa através do grupo focal ou entrevista individual?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

42. **Em caso afirmativo, qual a sua disponibilidade de tempo?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não se aplica
- ◯ Manhã
- ◯ Tarde
- ◯ Noite

43. **Que dia da semana é melhor para você? Diga dois dias possíveis.** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não se aplica
- ☐ 2ª Feira
- ☐ 3ª Feira
- ☐ 4ª Feira
- ☐ 5ª Feira
- ☐ 6ª Feira

Muito grata pela sua participação!

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by
Google Forms

ANEXO A – Formulário de Inscrição para Assistência Estudantil

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAHIA

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Esse documento tem o objetivo de coletar dados dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia que tenham interesse em participar da Assistência Estudantil. Solicitamos que as informações fornecidas com máxima precisão. Favor preencher todos os campos e com letra maiúscula e legível. Qualquer dúvida não hesite em procurar auxílio.

1. MODALIDADE DE BOLSA / AUXÍLIO QUE TEM INTERESSE:

( ) Auxílio Transporte
( ) Auxílio para Aquisições e Viagens
( ) Bolsas de Estudo
( ) Bolsas vinculadas a Projetos de Incentivo à Aprendizagem – PINA
( ) Auxílio Moradia
( ) Bolsa Alimentação
( ) Auxílio Cópia e Impressão

2. DADOS DO (A) ESTUDANTE:

Nome do estudante: _____
Apelido: _____ Sexo: ( ) F ( ) M Idade: _____
Data de nascimento: ____/____/_____ Naturalidade: _____ UF: ____
Portador de necessidades especiais: ( ) Não ( ) Sim _____
R.G: _____ CPF: _____
Endereço residencial: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ UF:____
Ponto de referência: _____
Horário para visita: _____ Procurar por: _____
CEP: _____ Telefone: ( )_____
Email: _____
Curso: _____ Período: _____ Turno: _____ Turma:_____
Nível: ( ) Educação Superior
( ) Educação Profissional Técnica de Nível Médio: ( ) Integrado
( ) Subsequente
( ) Modalidade EJA
Conta bancária própria: ( ) Não ( ) Sim, Banco: _____
Agência_____ Conta-Corrente_____

3. DADOS DO RESPONSÁVEL PRINCIPAL OU CONTATO DE REFERÊNCIA NA FAMÍLIA:

Nome: _____ Idade: _____
Parentesco com o estudante: _____ Situação ocupacional: _____
Endereço residencial: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ UF:____
Telefone: ( )-_____ E-mail: _____
OBS: _____

4. ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

Etnia/Raça: ( ) Negra ( ) Indígena ( ) Branca ( ) Amarela/Oriental ( ) Outra_____
Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) Separado ( ) Divorciado ( ) União estável
Filhos: ( ) Não ( ) Sim, quantos? _____
Pratica alguma religião: ( ) Não ( ) Sim, qual: _____
Onde tem acesso a internet: ( )Casa ( )Lan house ( )Infocentro ( )Escola ( )Não acesso
( ) Casa de parentes/amigos/vizinhos ( ) Outro _____
De quais atividades abaixo participa?
( ) Esporte_____ ( ) Arte/Cultura_____
( ) Religiosa_____ ( ) Comunitária_____

( ) Voluntariado_____( ) Outros_____
Está inserido/ participa de Programas Sociais ou serviços socioassistenciais? ( ) Não ( ) Sim
Se sim, assinale qual (is) ou indique:
( ) PETI* ( ) LOAS / BPC* ( ) Bolsa Família*
( ) Jovem Aprendiz* ( ) PROJOVEM * ( ) CRAS
( ) CREAS ( ) CAPS ( ) Mais Educação*
( ) Outros _____
Situação Habitacional: ( ) Apartamento ( ) Casa ( ) Outro_____ Nº de cômodos: _____
Imóvel: ( )Próprio ( )Cedido/Emprestado ( ) Alugado ( ) Financiado ( ) Herança
Tipo de Construção: ( ) Alvenaria ( ) Taipa ( ) Madeira ( ) Lona ( ) Outros_____
Serviços públicos: ( ) Água encanada ( ) Energia elétrica ( ) Esgoto sanitário
( ) Coleta de lixo ( ) Rua pavimentada

*Inserir valor do auxílio no item "Programas Sociais".

5. ASPECTOS SOCIOEDUCACIONAIS

Natureza da Escola de origem: ( )Pública ( )Privada ( )Comunitária ( )Outra_____
Escolaridade: ( ) Ensino Fundamental ( ) Nível Médio Completo ( ) Nível Médio Incompleto
( ) Nível Superior Incompleto ( ) Nível Superior Completo
Opção de escolha do IFBA (pode marcar mais de uma opção):
( ) Aptidão / Vocação pelo curso ( ) Indicação
( ) Influência da família ( ) Pelo prestígio do IFBA
( ) Por ser gratuito ( ) Falta de opção
( ) Oportunidade curso profissionalizante ( ) Qualidade do ensino
( ) Outros _____
Ingressou pelo sistema de cotas? ( ) Não ( ) Sim
Fez algum curso preparatório? ( ) Não ( ) Pré-IFBA ( ) Outro_____
Já foi diagnosticada alguma dificuldade de aprendizagem? ( ) Não ( )Sim Se sim, qual?
_____
Houve interrupção dos estudos em algum momento da sua vida acadêmica? ( ) Não ( ) Sim
Se sim,por qual motivo?_____
Quando aconteceu? _____Por quanto tempo? _____

6. ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

Qual principal meio de transporte utiliza para chegar à escola?
( ) À pé ( ) Carona ( ) Bicicleta ( ) Transporte próprio, qual _____
( ) Transporte coletivo, qual: _____
( ) Transporte escolar, qual: _____Se há gasto diário, quanto? R$_____
Possui automóvel na família? ( ) Não ( ) Sim, qual: _____
Profissão: _____
Exerce atividade remunerada? ( ) Não ( ) Sim. Se sim, assinale uma das opções abaixo:
( )Trabalho formal como_____Renda mensal R$_____.
( )Trabalho informal como_____Renda mensal R$_____.

ANEXO B – Memorando nº 4/2018/DOF.SSA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

MEMORANDO Nº 4/2018/DOF.SSA

A

Antônia do Socorro Freitas Chaves

Assunto: Resposta ao Memorando nº 04/2018 – Dados Orçamentários do PAE/Campus Salvador

Prezada Professora,

Em Resposta ao Memorando supracitado, segue tabelas com informações disponíveis no SIAFI dos anos 2014 a 2017 referentes a Política de Assistência Estudantil do IFBA/Campus Salvador.

1 DEMONSTRATIVO DOS CREDITOS ORÇAMENTÁRIOS RECEBIDOS

DESPESAS - FONTE 010000000	EMPENHADA 2017	EMPENHADA 2016	EMPENHADA 2015	EMPENHADA 2014
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - BOLSAS + OUTRAS DESPESAS	**5.093.275,82**	**5.632.000,00**	**5.194.938,40**	**4.220.393,00**

2 DEMONSTRATIVO DOS VALORES EMPENHADOS POR MODALIDADES

MODALIDADE	ANO			
	2017	2016	2015	2014
Programa de Assistência a Viagens Nacionais	R$ 145.000,00	R$ 173.710,00	R$ 260.546,40	R$ 292.980,64
Programa de Assistência a Viagens Internacionais	R$ 110.000,00	R$ 110.000,00	R$ 64.000,00	R$ 100.000,00
Auxílio Financeiro para Aquisições - PAAE	R$ 40.000,00	R$ 64.962,00	R$ 86.244,00	R$ 89.315,00
Auxílio Alimentação – PAAE	R$ 1.315.301,65	R$ 1.052.000,00	R$ 1.275.000,00	R$ 1.074.531,89
Auxílio Transporte – PAAE	R$ 1.996.577,17	R$ 2.123.416,00	R$ 1.739.606,60	R$ 1.011.619,76
Bolsa Vinculada a Projetos de Incentivo a Aprendizagem – PINA	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 115.442,00	R$ 101.360,00
Auxílio Moradia	R$ 219.258,00	R$ 158.400,00	R$ 180.846,00	R$ 189.040,00
Bolsa Estudo	R$ 737.887,50	R$ 1.497.760,00	R$ 782.878,00	R$ 831.730,71
Auxílio Aquisições (Almoxarifado Social) PAAE	R$ 66.447,00	R$ 0,00	R$ 389.916,60	R$ 384.741,00
Programas Universais	R$ 307.804,50	R$ 291.400,00	R$ 247.190,00	R$ 52.250,00
Programa de Monitoria	R$ 45.000,00	R$ 42.240,00	R$ 0,00	R$ 0,00
Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica	R$ 110.000,00	R$ 72.000,00	R$ 0,00	R$ 0,00
Auxilio Transporte PROEJA-FIC	R$ 0,00	R$ 19.008,00	R$ 21.748,80	R$ 25.840,00
Bolsa Estudo/transporte/PINA – Campus Avançado Salinas das Margaridas	R$ 0,00	R$ 27.104,00	R$ 31.520,00	R$ 66.984,00