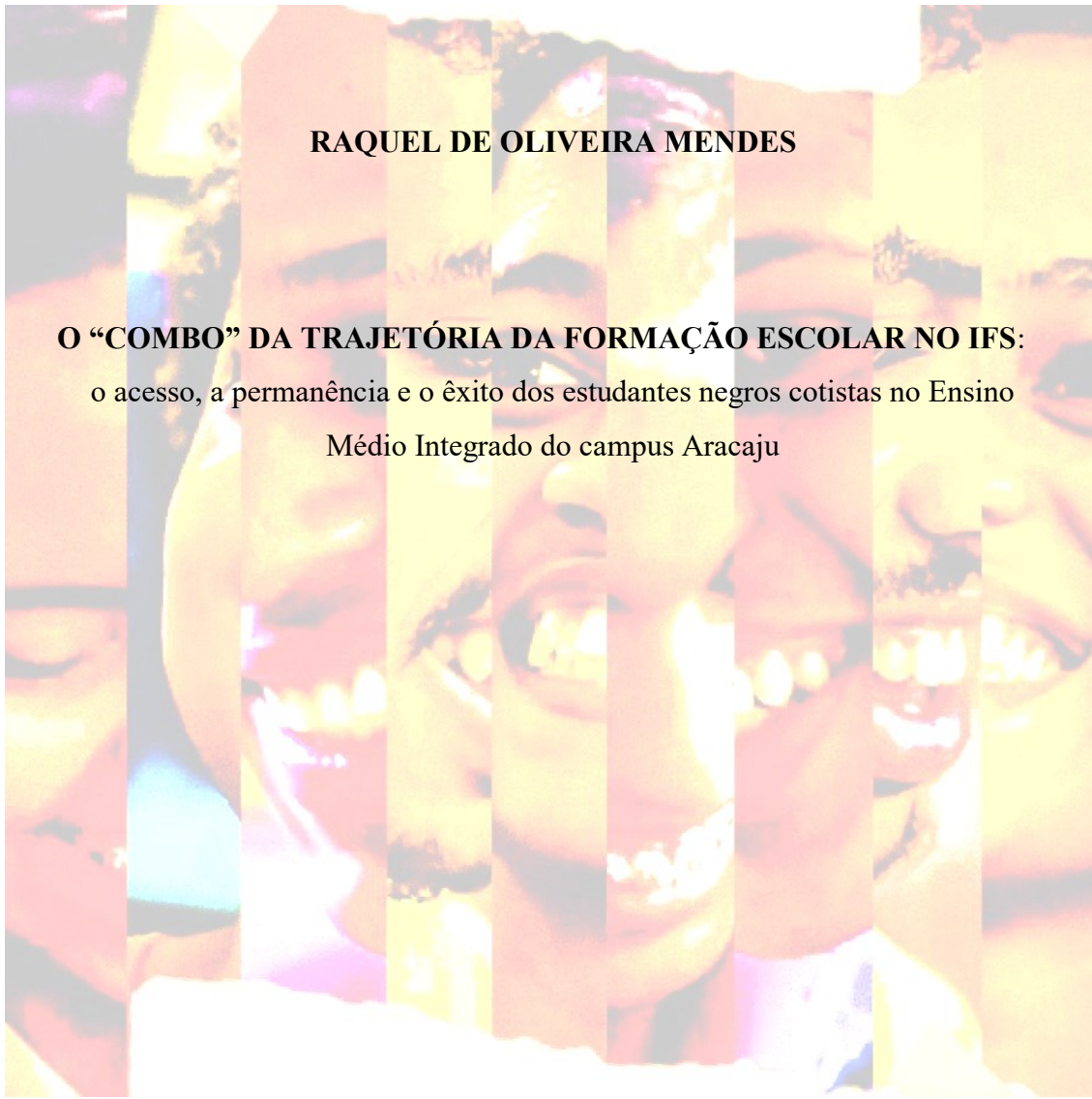


INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA



RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES

O “COMBO” DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO IFS:
o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no Ensino
Médio Integrado do campus Aracaju

Aracaju - SE

2019

RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES

O “COMBO” DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO IFS:

o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no ensino médio integrado do
campus Aracaju

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo departamento de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr.º Rodrigo Bozi Ferrete

Aracaju - SE

2019

Mendes, Raquel de Oliveira

M538c O “combo” da trajetória da formação escolar no IFS: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no ensino médio integrado do campus Aracaju / Raquel de Oliveira Mendes. - Aracaju, 2019.

114 f. : il.

Orientador: Rodrigo Bozi Ferrete. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Assistência estudantil. 3. Instituto Federal de Sergipe. 4. Estudantes negros. 5. Cotas raciais. I Ferrete, Rodrigo Bozi. II. Título.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL

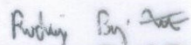
RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES

O “COMBO” DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO IFS: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no ensino médio integrado do campus Aracaju.

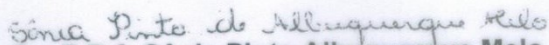
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 12 de setembro de 2019.

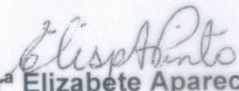
COMISSÃO EXAMINADORA


Profº Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

Orientador - IFS


Profª Drª. Sônia Pinto Albuquerque Melo

Examinadora Interna - IFS


Profª Drª Elizabete Aparecida Pinto
Examinadora Externa – (UFBA)



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

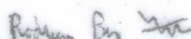
RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES

O "COMBO" DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO IFS: o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes negros cotistas no ensino médio integrado do campus Aracaju.

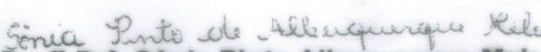
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 12 de setembro de 2019

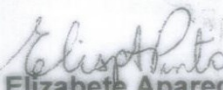
COMISSÃO EXAMINADORA


Prof^o Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

Orientador - IFS


Prof^a Dr^a. Sônia Pinto Albuquerque Melo

Examinadora Interna - IFS


Prof^a Dr^a Elizabete Aparecida Pinto

Examinadora Externa – (UFBA)

*Dedico esse trabalho a Antônio e Isaque,
maiores inspirações, razões e pulsar da minha
existência.*

AGRADECIMENTOS

Em seus escritos “A defesa do poeta”, Nathália Correia acastela que os subalimentados do sonho devem se alimentar de poesia. Por nos enxergamos nessa posição, em concordância com a autora supramencionada, entendemos que, de fato, uma das formas mais prazerosas de alimentar a alma é “comendo poesia” e sendo grata.

Por isso, é assim que dou início à seção de agradecimentos desta dissertação, inspirada no poema “Tecendo a manhã”, do escritor nordestino João Cabral de Melo Neto, que versa:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro;
De um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro;
E de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos
de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

Esse escrito evidencia bem a nossa caminhada durante a execução de todo curso do mestrado. Não conseguiria, jamais, ter “tecido a manhã”, que representa esta pesquisa, sem contar com as muitas mãos que seguraram nas minhas, acolhendo nos momentos de insegurança; confortando nas horas de tribulação; acalentando, quando batia o cansaço e o desespero.

Gratidão primeiramente a Deus, por me permitir passar tudo o que vivi e da forma como foi para que chegasse onde cheguei. Teus planos são perfeitos, Senhor! Certamente, não sou mais a mesma de quando iniciei essa trajetória.

A meus pais, pelo apoio e amor incondicional, desmedido, infinito e além. Sei que vocês me dão muita cobertura em oração e isso faz diferença na minha vida. Amo-os incomensuravelmente! Serei eternamente grata a vocês por tudo que sou e conquistei.

A Toni, pelo companheirismo e amor, pela mão forte estendida constantemente e por todo suporte. Obrigada pelos aprendizados, amadurecimento e evolução que me fez adquirir para a vida, ao longo dessas quase duas décadas de compartilhamentos de experiências! Nossa relação me faz crescer cotidianamente. Te amo!

A Antônio e Isaque, razões da minha existência mesmo quando eram substância informe. Filhos, vocês não imaginam a força que representam para mim e o amor transbordante, pulsante e incondicional que tenho por vocês. Todos esses sentimentos são a mola propulsora das minhas ações diárias e vontade de viver!

A minhas irmãs, pela companhia prazerosa na convivência e por me ensinarem desde cedo o significado do amor partilhado. Sem vocês, nunca seria quem sou. Minha vida é marcada por boas lembranças porque vocês estão presentes nela.

À Dona Conceição e Sr. Geraldo, melhores sogros que Deus colocou no meu caminho. Gratidão eterna por todo apoio, torcida e baluarte.

A Josy, pelo suporte e cuidados em casa e com meus filhos desde o começo do mestrado, nos momentos de minhas ausências.

Às mais de vinte mãos que construíram o documentário (produto desta pesquisa), representadas pelos estudantes Carlos Aleandro, Victor Lohan, Thaisa e Nyckoll; aos coletivos Sala de Reboco (Rafael, Clara, Carol, Juliana e Elisa) e Nós Negros (Luiza e Rita) e também a Luis, servidor do estúdio da EaD/IFS. Certamente, sem vocês, não conseguiria nem a metade do que construímos. Muito Obrigada sempre!

A minha turma de mestrado pelo suporte no decorrer do curso e por toda leveza nos momentos de dificuldades. Vocês são espetaculares!

A David Cordeiro pelo suporte tecnológico, que muitas vezes me tirou de verdadeiros apuros. Gratidão!

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Rodrigo Bozi pela paciência, escuta e orientação sempre disponível.

Aos amigos que datam na minha vida desde a “briosa”: Wesley e Luiz. Me sinto lisonjeada por contar com a presença de vocês nos momentos mais marcantes. Sobretudo, desde a apresentação da minha qualificação.

Ao IFS, por me oportunizar crescer como pessoa e profissional durante o tempo em que servi a instituição. Neste instituto, quero deixar registrado um “muito obrigada” especial para toda a equipe da CAE (Coordenadoria de Assistência Estudantil), à direção do campus Aracaju e da EaD, ao técnico em audiovisual Luís Otávio, aos professores Alysson Cristhian e Ricardo Sérgio por não medirem esforços em acolher nosso trabalho.

A outros presentes em forma de amizade que o Instituto Federal de Sergipe campus N.Sra. da Glória me proporcionou: João e Simone. Casal muito querido, que constantemente transmitia palavras de apoio e estímulo, muitas vezes, em ocasiões em que as forças estavam desgastadas. Obrigada, amigos, pela disponibilidade e orientações que me deram quanto aos trâmites de submissão do projeto de pesquisa para o comitê de ética. Contem comigo sempre que precisarem!

A Ialuska Guerra, que, nesta reta final, adocicou minha caminhada com conversas doces, agradáveis e experientes, repletas de orientações e incentivos quanto à trajetória acadêmica.

Gratidão à UFS pelo acolhimento prazeroso que tenho recebido, sobretudo, à equipe da SAES (Secretaria de Assistência Estudantil) do campus Itabaiana. Muito obrigada por toda compreensão e cobertura ao meu trabalho.

A Bete, por me trazer o contato com o tema apaixonante o qual hoje pesquiso.

Ao movimento negro, por existir e contribuir na luta pelas ações afirmativas e outros avanços que hoje incluem e mudam a realidade de incontáveis sujeitos que são perpassados pela questão étnico-racial.

A Paulo Freire, pelo legado deixado no Brasil e no mundo. Não é à toa que você é patrono da educação Brasileira. Isso ninguém pode tirar.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias tem sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (Chimamanda Adchie, 2009)¹.

¹ Chimamanda Adichie. Palestra “O perigo de uma única história”, em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>

RESUMO

Estudo de natureza qualitativa, aplicada, inovação tecnológica, com posicionamento teórico crítico-analítico e enfoque epistemológico transformador. Possui como objetivo precípua analisar o processo de acesso, permanência e êxito dos estudantes negros do IFS campus Aracaju. Apresenta, na introdução, um panorama geral da temática, evidencia a justificativa, motivações para o estudo, hipóteses, problemas da pesquisa, seus objetivos e parte da metodologia. Na segunda seção, traz a abordagem do estado da arte que perpassa pela temática no âmbito dos aspectos teóricos da discussão étnico-racial e a trajetória do debate no Brasil e, ainda, da questão étnico-racial no contexto das ações afirmativas, inclusão e da assistência estudantil. Para a seção três, evidencia o caminho metodológico traçado para o estudo, bem como apresenta o produto educacional. Na quarta seção, apresenta os resultados da pesquisa documental e análise das entrevistas realizadas junto aos discentes que foram a amostra do estudo. Durante a quinta seção, detalha-se acerca do produto educacional elaborado como fruto deste estudo. Como principal resultado, aponta a necessidade de um maior aprofundamento e avanço do IFS nas discussões e ações em torno da questão étnico-racial, com foco em tomar a centralidade desse debate dentro da instituição. Destaca-se a relevância das discussões aqui colocadas na perspectiva de contribuir para a reflexão das bases teóricas e metodológicas e a reinterpretação sobre a questão étnico-racial na sua relação com as ações afirmativas e assistência estudantil, bem como por apresentar um grande potencial de produzir contribuições originais para a comunidade científica.

Palavras-chave: Étnico-racial. Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. IFS

ABSTRACT

Study of a qualitative, applied, technological innovation, with critical-analytical theoretical positioning and transforming epistemological approach. Its main objective is to analyze the process of access, permanence and success of black students of the campus Aracaju IFS. It presents in the introduction a general overview of the thematic, evidences the justification, motivations for the study, hypotheses, research problems, its objectives and part of the methodology. The second section presents the state of the art approach that covers the thematic in the scope of the theoretical aspects of the discussion and the trajectory of the debate in Brazil, as well as the ethno-racial question in the context of affirmative action, inclusion and student assistance. For section three it shows the methodological path traced to the study, as well as, presents the educational product. In the fourth section, presents the results of the documentary research and analysis of the interviews carried out with the students who were the sample of the study. During the fifth section we detail the educational product elaborated as the fruit of this study. The main result points to the need for further deepening and advancement of the IFS in discussions and actions around the ethno-racial issue, with a focus on taking the centrality of this debate within the institution. It is important to emphasize the relevance of the discussions put forward in the perspective of contributing to the reflection of the theoretical and methodological bases and the reinterpretation on the ethno-racial question in its relation with the affirmative actions and student assistance, as well as presenting great potential to produce contributions the scientific community.

Keywords: Ethnic-racial. Affirmative Actions. Student Assistance. IFS

LISTA DE FIGURAS

Foto 01 - Reunião para apresentação e aval junto ao rol de estudantes participantes e demais equipes envolvidas na produção do documentário pós-edição.....	93
Foto 02 - Capa do Documentário	94
Foto 03 - Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS – apresentação da autora da pesquisa.....	95
Foto 04 - Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS: público assistindo	95
Foto 05 - Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS: exibição junto ao público	96
Foto 06 - Parte da equipe de produção e participação do documentário no evento de estreia junto à comunidade do IFS	96
Foto 07: Elenco protagonista do documentário relatando a experiência e participação durante o evento de estreia	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – modelo utilizado para avaliação política de impacto das normativas do IFS.....	46
Quadro 2 – Avaliação política das Normas e regulamentos do IFS que norteiam o modus operandi da assistência estudantil institucional	49
Quadro 3 – Avaliação política da Instrução Normativa - metodologia de acompanhamento .	50
Quadro 4 – Avaliação política da Reformulação do regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS	51
Quadro 5 – Avaliação política da Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas	52
Quadro 6 – Avaliação política da Norma para concessão de auxílio financeiro eventual	53
Quadro 7 – Avaliação política da Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer	54
Quadro 8 – Avaliação política da Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos	55
Quadro 9 – Avaliação política da Política de Assistência Estudantil do IFS – PAE	56
Quadro 10 – Avaliação política da Instrução Normativa - operacionalização, concessão, auxílios e bolsas.....	57
Quadro 11 – Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes.....	58
Quadro 12 – Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico.....	59
Quadro 13 – Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio	60
Quadro 14 – Avaliação política da Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação.....	61
Quadro 15 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Informática do IFS.....	77
Quadro 16 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrônica do IFS.....	77
Quadro 17 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Edificações do IFS.....	77
Quadro 18 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica do IFS	78

Quadro 19 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Química do IFS	78
Quadro 20 – Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Alimentos do IFS.....	79

LISTA DE SIGLAS

AE – Assistência Estudantil
CAE - Coordenadorias de Assistência Estudantil
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva
CS – Conselho Superior
DIAE - Diretoria de Assistência Estudantil
EaD - Educação a Distância
EDUCON - Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade
EMI - Ensino Médio Integrado
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFEs - Instituições Federais de Ensino Superior
IFETS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAE - Jornadas de Assistência Estudantil
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEPGREG - Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Raça/Etnia e Geração
ONGs – Organizações Não Governamentais
PAE - Política de Assistência Estudantil
PRAAE – Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAE - Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROPEX – Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica

PPC – Projeto político pedagógico de curso

REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	AS CONTAS DO ROSÁRIO DO DEBATE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	24
3	METODOLOGIA.....	38
4	UM OLHAR DE JANUS SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFS	48
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE CATEGORIZAÇÃO PARA PESQUISA DOCUMENTAL DAS NORMATIVAS DE AE DO IFS.....	107
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PESQUISA DO MESTRADO	108
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	111
	ANEXO B – MATÉRIA DA ESTREIA DO DOCUMENTÁRIO “ENTRADA DE COR” NAS PÁGINAS ELETRÔNICAS E REDES SOCIAIS DO IFS.....	113

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais e suas regiões reservam nuances significativas no âmbito das relações políticas, sociais e étnico-raciais. Todavia, o racismo é permanente em todas essas realidades. Na segunda metade da década de 1990, ouviu-se com frequência acerca das ações afirmativas, principalmente, no formato de uma das suas modalidades: as cotas universitárias.

No mundo, entretanto, a discussão em torno das ações afirmativas é mais antiga, variando de país para país. Sowell (2004) evidencia em seus escritos um levantamento global e identifica que foi nos Estados Unidos, durante o governo do presidente John F. Kennedy (1961-1963), onde houve a utilização desse termo pela primeira vez.

O termo “ação afirmativa” surgiu nos Estados Unidos, num decreto do presidente John F. Kennedy, determinando uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam contratados e os empregados sejam tratados no trabalho sem levar em conta raça, cor, credo ou origem nacional. (SOWELL, 2004, p. 04).

Nota-se que iniciativas como as ações afirmativas trazem em seu âmago a ideia de reparação por conta de racismo, discriminação e preconceitos de diversas naturezas com vistas a uma situação mais equânime para com quem sofre tais situações. Apesar disso, países como o Brasil ainda têm em sua realidade a difusão e perenização da exclusão da população negra em diversos âmbitos das políticas sociais.

Trazemos, neste estudo, dois levantamentos importantes: um da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD - 2014) e outro do “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras” entre os anos de 2003 – 2014, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE, 2016, *online*). Os dados deste último revelam que o número de discentes negros e pardos quase triplicou nas universidades federais entre os anos de 2003 – 2014, mesmo diante de um cenário de desvantagens para a população negra em todos os níveis de ensino, conforme demonstra o levantamento do PNAD.

O fato é que a constitucionalidade das cotas, em 2012, destinadas para a população negra aconteceu em meio a um turbulento debate que não garante a efetividade da política. A primeira instituição federal a implantar o sistema de cotas, foi a UNB – Universidade de Brasília, em 2003, envolta em um cenário de disputas internas de ideias e posicionamentos políticos em torno da invisibilidade do negro e a sua representação dentro da própria instituição. O ápice desse debate ocorreu em 1999, quando um estudante doutorando em Antropologia, aluno negro,

recorreu ao CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), denunciando ter sido vítima de discriminação racial. Essa luta do estudante, e posteriormente a sua vitória, vieram a contribuir para fortalecer, dentro da universidade, o debate acerca do preconceito velado e da necessidade de garantir o acesso do negro nesses espaços.

Nesse processo, a UNB, como uma das mais respaldadas universidades federais que já travavam discussões sobre o tema desde 1985, serviu de referência para que algumas instituições federais de ensino adotassem políticas de ações afirmativas nos seus espaços de produção do conhecimento. Abriu-se, assim, um novo momento no sistema educacional.

Em 2003, o governo federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que se encarregou de analisar o panorama nacional e apresentar plano visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O trabalho desenvolvido pelo GTI culminou na elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Federal nº [6.096, de 24 de abril de 2007](#). O referido documento jurídico estabeleceu como uma de suas principais diretrizes a “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007, *online*), que, posteriormente, materializou-se em uma normatização própria através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado inicialmente pela portaria normativa nº 39, de 12 dezembro de 2007 e, em seguida, ampliada por meio do Decreto Federal 7.234/2010, com a finalidade fundamental de viabilizar

A igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras e ampliar as condições de permanência. (BRASIL, 2010, Art. 3º, § 1º, *online*).

Com o surgimento do PNAES, as Instituições Federais de Ensino (IFE) vivenciaram um novo cenário, tendo que seguir uma diretriz nacional para ações de assistência estudantil. Nesse sentido, a necessidade de reordenamento de práticas, antes pulverizadas e desarticuladas se fez fulcral, pois, a partir de então, a assistência estudantil passou a desenvolver iniciativas que contemplam as áreas de: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico, respeitadas suas especificidades, com enfoque, entretanto, nas áreas estratégicas e nas modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

Contemporaneamente ao PNAES, em 2012, há a implementação da Lei nº 12.711/12, na qual são estabelecidas cotas nas instituições federais de ensino superior a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessas vagas, 50% por cento ainda

devem ser destinadas aos candidatos cuja renda per capita familiar é de até um salário mínimo e meio. Também em conformidade com essa Lei, esse percentual deverá ser dividido em vagas equivalentes à distribuição de autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Neste sentido, esta proposta mostra-se relevante para este programa de pós-graduação e para a ciência no Brasil, na perspectiva de contribuir no aprofundamento da reflexão das bases teóricas e metodológicas e a reinterpretação sobre as questões das ações afirmativas na esfera da étnico-racial no IFS, bem como por apresentar um grande potencial de produzir contribuições originais para a comunidade científica. Acrescenta-se, ainda, o caráter inovador da pesquisa, por se propor a estudar a temática a partir do olhar de uma servidora do quadro técnico-administrativo do IFS, que lida diariamente com as demandas advindas da assistência estudantil, locus onde se manifestam inúmeras formas de desigualdades étnico/raciais e socioeconômicas.

Enquanto ser social, constituída de uma concretude, me compreendo como a “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008, p. 258). Por isso, evidencio um pouco do meu “lugar de fala”², que traz as marcas dos meus inúmeros papéis sociais como ser, mulher, mãe, profissional, militante e sonhadora. Meu “lugar de fala” condensa, também, as contradições dos meus êxodos, gênero, minhas escolhas e história. Portanto, a temática aqui apresentada reflete tudo isso, fato que coloca a importância de expor um pouco da trajetória que vivenciei para chegar ao interesse por este estudo.

Mesmo tendo consciência de minha origem miscigenada, nunca havia me atentado por aprofundar estudos e leituras sobre a questão étnico-racial, até porque, dentro da própria área do Serviço Social, somente agora se está travando esse debate com mais incidência. Assim, pode-se afirmar que ainda há poucos trabalhos que tomem o recorte para essa questão como centralidade. Nunca desconsidere a importância do tema, mas, por viver em um ambiente que propiciava uma mínima leitura crítica e bem genérica a respeito do assunto, já pensava ter o suficiente daquilo que deveria entender.

Em 2013, ingressei como servidora da UFBA e comecei a ter contato com a temática, a partir da convivência com a Profa. Dra. Elisabete Aparecida Pinto (Bete), que, na ocasião, ocupava o cargo de Assessora da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil

² O termo não é aqui utilizado sem intencionalidade. O uso dessa expressão demarca um sentido político e histórico, na medida em que surgiu como resistência ao silenciamento da voz de minorias sociais por grupos hegemonicamente privilegiados em espaços de debate público. Ele é utilizado por aqueles/as que historicamente têm menos espaço para falar e traduz a compreensão de que o que e como falamos marca as relações de poder e reproduz, ainda que sem intenção, fobias, racismo, machismo, preconceitos de classe e de outras naturezas (RIBEIRO, 2018).

(PROAE). Cito o episódio de contato com Bete, porque ela é uma das pesquisadoras e militante referência da temática e seu trabalho na PROAE trouxe para dentro da equipe de assistentes sociais um olhar referenciado com recorte para a questão étnico-racial.

Tal experiência foi extremamente enriquecedora e culminou com minha entrada no Núcleo de Estudos e Pesquisas Gênero, Raça/Etnia e Geração (NEPGREG), do qual a referida docente é uma das fundadoras e, naquele tempo, era uma das lideranças. A partir dessa trajetória, comecei a observar a importância latente de estudos que enfocassem, não genericamente, o assunto.

Em meados de 2013 e início de 2014, engravidei do meu primeiro filho e, motivada pela unidade sociofamiliar e saúde gestacional, passei por um processo de redistribuição da UFBA para o IFS, onde continuei trabalhando na área de assistência estudantil. Do lugar de servidora do IFS, sempre me inquietou o fato de este instituto possuir poucas discussões (pelo menos que se tenha visibilidade, salvo aquelas que ocorrem no período da data de consciência negra), acerca das ações afirmativas com foco na questão racial e/ou étnica dentro do âmbito da assistência estudantil e/ou do ensino, mesmo encontrando-se no bojo das IFE's, reguladas pelo PNAES e pela Lei 12.711/12, supramencionadas, e que tais instituições já vêm debatendo e desenvolvendo estudos e ações que passam pelo trato da questão étnico-racial. Para ratificar previamente tal observação, não foi encontrado, através de buscas nas plataformas da Capes, *Scielo* e *Google*, nenhum estudo ou pesquisa publicados que tratasse sobre a questão étnico-racial na instituição supracitada.

Diante dessa realidade, fui tomada pelo “impulso investigativo”, que, segundo Saviani (2007, p.04) “é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente”. No caso deste estudo, o “impulso investigativo” conduziu-me não apenas a uma, mas a algumas questões, como: qual o lugar e como vem sendo (ou não) tratada a questão étnico-racial no IFS? A “falta/pouca” visibilidade e (não) trato dessa questão ocorre por qual (ais) motivo (s)? Existe uma demanda discente reprimida? Existe (in) visibilidade do racismo na instituição? Onde encontram-se os estudantes negros do IFS? Como se dá o acesso desses estudantes aos cursos do campus Aracaju?

Ao pensar nesses questionamentos, que passam pela questão institucional e conjugá-los com o locus do estudante negro no IFS em seu processo de acesso, permanência e êxito, traz-se à tona um problema de pesquisa: como tem sido o trato do IFS junto aos estudantes negros presentes na instituição no âmbito do acesso, permanência e êxito?

Frente a essas inquietações é que surgiu a motivação para estudar a temática aqui proposta. Ratificamos a hipótese levantada no início da pesquisa, em que acreditávamos não

haver no IFS, dentre as políticas institucionais de assistência estudantil, a discussão dessa via de manifestação da desigualdade, que é a questão étnico-racial. De fato, constatamos que existe no instituto em lide um trato bem geral acerca dessa questão, fato que, de acordo com Rozas (2009, p.19) não é suficiente “para modificar a grave situação de exclusão social de determinados grupos discriminados. Daí a importância das ações afirmativas.”.

O mote principal deste trabalho fundamentou-se no objetivo geral de analisar o processo de acesso, permanência e êxito dos estudantes negros do IFS campus Aracaju. Como objetivos específicos traçamos: “verificar existência de estudantes negros e como se deu o acesso destes nos cursos do campus Aracaju; Identificar os fatores que facilitam e dificultam a permanência dos estudantes negros do IFS campus Aracaju; Mapear os programas existentes em andamento que se propõem a reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju; Avaliar o impacto das políticas de assistência estudantil desenvolvidas no IFS campus Aracaju no âmbito das ações afirmativas e para a superação do racismo; Realizar, como produto do estudo, um documentário mostrando a trajetória dos estudantes negros do IFS campus Aracaju.

Os objetivos supramencionados desdobraram-se na redação desse trabalho que possui quatro seções, além da introdução. Na seção dois trazemos a abordagem do estado da arte que perpassa pela temática no âmbito dos aspectos teóricos da discussão étnico-racial e a trajetória do debate no Brasil e, ainda, da questão étnico-racial no contexto das ações afirmativas, inclusão e da assistência estudantil.

Na seção seguinte evidenciamos o caminho metodológico traçado para o estudo, bem como apresentamos o produto educacional. Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa documental e a análise das entrevistas realizadas junto aos discentes que foram a amostra do estudo. Durante a quinta seção, detalha-se acerca do documentário, produto educacional elaborado como fruto deste estudo.

2 AS CONTAS DO ROSÁRIO DO DEBATE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
 (...) Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do meu povo
 (...) As contas do meu rosário fizeram calos em minhas mãos,
 pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas
 escolas, nas ruas, no mundo.
 (...) As contas do meu rosário são contas vivas.
 (...) Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos por visíveis e
 invisíveis grades
 Quando debulho as contas do meu rosário, eu falo de mim mesma um
 outro nome.
 E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
 vidas que pouco a pouco descubro reais.
 Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
 que são pedras marcando-me o corpo caminho.
 E neste andar de contas-pedras, o meu rosário se transmuta em tinta,
 me guia o dedo,
 me insinua a poesia.
 E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
 me acho aqui eu mesma. (EVARISTO, 2008, p.32)

Ao se debater sobre a questão étnico-racial, é preciso compreender teoricamente categorias que perpassam a discussão, bem como a trajetória desse debate no Brasil. Essas apreensões auxiliam num maior entendimento de categorias fundantes que medeiam a questão.

Nesse sentido, cabe distinguir raça e etnia, visto que, apesar de serem conceitos que geralmente aparecem relacionados nos estudos sobre a temática, têm significados diferentes. É fulcral ter clareza disso, pois, quando nos deparamos com estudos sobre negros, por exemplo, há uma articulação dessas duas palavras em um só termo. Por isso o cuidado de se ter entendimento conceitual, para se compreender até que ponto raça e etnia se diferenciam e se relacionam.

Santos *et al* (2010, p. 124) evidenciam que

Raça e etnia são dois conceitos relativos a âmbitos distintos. Raça refere-se ao âmbito biológico; referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial, constitui apenas uma das características que compõem uma raça. Etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território.

Importa pontuar, entretanto, que, apesar de esses autores fazerem a demarcação teórica de raça e etnia, há a compreensão de que devido a “ampla utilização do termo ‘raça’, cresce

entre os geneticistas a definição de que raça é um conceito social, muito mais que científico.” (SANTOS *et al.*, 2010, p.121).

Pinto³ (2003, p. 89) expõe que

O termo etnia é muito empregado na literatura antropológica para designar um grupo social que se diferencia dos outros grupos por sua peculiaridade cultural [e situa que], esses conceitos foram construídos historicamente e de forma mais significativa após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência da repugnância ética das doutrinas raciais nazistas.

Corroboramos com o entendimento de Pinto (2003, p.89), quando a mesma afirma que tais conceitos remetem a “construções socio-históricas que surgem e são estimuladas pelas relações de exclusão e inclusão que tem como base o racismo e como resultado as discriminações”. Com isso, é importante sempre ter em mente a diferença conceitual entre raça e etnia, para apreender a relação existente na expressão “étnico-racial” estabelecida em um contexto histórico de abrandamento do racismo existente na sociedade.

Salutar é não perder de vista que o uso dessa expressão traz em seu âmago a demarcação de suas diferenças e relações no bojo de uma análise das suas trajetórias à luz da história. Nessa direção, Gomes (2005, p.49) demarca que

[...] podemos compreender que raça é, na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.

Pinto (2003) traz uma relevante investigação da trajetória intelectual da questão étnico-racial no Brasil. Ela demarca a origem e as principais teorias que influenciaram a discussão no nosso país:

Inicialmente, as reflexões científicas dos intelectuais sobre o negro surgiram como expressão de correntes de pensamento vigentes nos séculos XVIII e XIX, que enfatizavam o conceito de raça, compondo uma imagem negativa e patológica do negro em confronto com outros segmentos sociais. Essas análises foram ancoradas no gobbismo e darwinismo social, surgidos na Europa, e, no Brasil, seu principal representante foi Nina Rodrigues. (PINTO, 2003, p.69).

Em 1930, o foco das análises envereda para o ângulo da cultura, quando a discussão do negro deixa de salientar a questão como “problema social” e passa a ser vista pelo viés do

³ Importa destacar que a estudiosa em tela e esta obra, especificamente, representa o pioneirismo da discussão da questão étnico-racial dentro do Serviço Social. Tal livro é resultado da pesquisa de monografia de graduação da estudiosa aqui citada, concluída na década de 1980.

“adorno cultural”, no sentido de serem consideradas suas contribuições para a cultura brasileira. Sob esse ângulo de análise, “suas reais condições de vida não são questionadas sugerindo a não existência de discriminação racial contra o negro no Brasil. Ao ser valorizada a sua cultura, dá-se suporte à ideologia da democracia racial.” (PINTO, 2003, p.70).

Na década de 1950, a UNESCO financiou os estudos sobre os negros da Escola de Sociologia Paulista. Neles, a questão étnico-racial voltou a ter a tônica de “problema social”, porém, revelando o racismo da sociedade brasileira, através da demarcação e elucidação da discriminação nos quais se encontravam os descendentes de africanos no Brasil. Essa foi a relevante contribuição de tais estudos, que foram representados por “Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e Roger Bastide”. (IBIDEM, p. 70)

É válido pontuar, entretanto, que, apesar dessa importante demarcação teórica realizada por estes últimos pensadores supramencionados, suas análises

[...] classificam a população negra do início do século como anômica (sem leis ou regras de organização). Essa anomia dá suporte à caracterização do negro como incapaz de se adequar aos esquemas contratuais de trabalho livre, não tendo condições de competir com os imigrantes europeus no mercado de trabalho. (IBIDEM, p. 70).

Assim, nos anos de 1980, surgem alguns autores⁴ que criticam essa última observação dos representantes da Escola de Sociologia Paulista alegando que “a transição do trabalho escravo para o livre deu-se sobre bases racistas, quando a inferioridade do negro foi sendo construída científica e politicamente, para justificar a sua exclusão do mercado de trabalho”. (IBIDEM, p. 71)

Como se nota, a trajetória intelectual da questão étnico-racial no Brasil tem sua história muito bem explanada objetivamente por Pinto (2003) e pode-se evidenciar uma relação de consensos e dissensos. É importante serem expostos para que se apreenda as diferentes perspectivas e olhares que fundam a temática aqui abordada.

A apresentação da síntese histórica aqui elucidada corrobora com o entendimento de Saviani (2007, p.04), quando o mesmo diz que “a consciência da historicidade humana é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Essa concepção traduz nosso entendimento no que se refere à relevância da análise dos processos históricos para a apreensão fenomênica da realidade. O que é hoje não existe sem que tenha um passado que o construiu e o influenciou. Por isso, trouxemos a trajetória aqui traçada

⁴ No rol de autores que representam a crítica aos representantes da Escola de Sociologia Paulista, Pinto (2003) destaca: Célia Azevedo (1985), Cleber da Silva Maciel (1987), Moema Teixeira Pacheco (1986), Slenes (1988), Kjertive e Brügger (1991) e Kátia Mattoso (1988).

com o intuito de que ela favoreça a compreensão da questão étnico-racial e seus aspectos sociais e históricos, com vistas a ter elementos para entender em quais contextos e objetivos ela se insere na discussão das ações afirmativas e assistência estudantil do IFS. Para tal, se faz importante tomar a questão étnico-racial como centralidade, percebendo-a inserida no bojo desse complexo movimento do real do geral (o histórico) ao específico (Instituto Federal de Sergipe).

Nessa perspectiva, Damasceno e Correia (2018, p. 20) a situa na particularidade da realidade histórica que nos medeia – o capitalismo:

Por essa realidade, as lutas de classe não podem ser percebidas fora do prisma capital e trabalho, mas também não podem ser consideradas fora das questões subjetivas que uma parcela da classe trabalhadora é acometida. Entre as subjetividades está a dimensão da subproletarização que atinge ao contingente específico: a população negra. Essa acaba por compor majoritariamente, no quadro da desigualdade sociorracial, os espaços de vulnerabilidade e violações de direitos.

Diante desse cenário, a discussão das ações afirmativas, na contradição do processo do real, relaciona-se com o debate de igualdade e justiça enquanto instrumento que possibilita a reparação de quem teve seus direitos historicamente violados, pois são concebidas como medidas que buscam a concretização de direitos fundamentais, tanto sociais quanto individuais, a grupos que sofrem com os efeitos da desigualdade. Apesar disso, Ferraz (2012, p. 137) pontua:

As ações afirmativas surgiram dentro de políticas de inclusão de grupos que foram excluídos por motivos diversos da sociedade. São desigualdades que se formaram durante a evolução histórica das sociedades, e essas ações visam eliminar ou minorar as diferenças. Têm sempre um caráter temporário, esperando-se que a evolução social dos grupos excluídos transforme as ações propostas em normas.

Acrescenta-se que a ação afirmativa constitui meio (e não fim) para a materialização do direito à igualdade, pois, através dela, pode-se transmutar da igualdade formal para a material, por intermédio de um conjunto de ações voltadas para proteger o indivíduo ou grupos que historicamente tiveram seus direitos negados, passando por privações e negações que os impediram de gozar a plenitude da dignidade humana por desigualdades manifestas nas questões étnico-raciais, de gênero, nacionalidade, geracionais, sexuais, religiosas ou por outros atributos físicos ou culturais ensejadores de desvantagens individuais ou coletivas, como defende Silva (2007).

No âmago desse debate, a autora norte-americana Nancy Fraser (2007) defende a tese de que a justiça, nos dias de hoje, requer tanto a redistribuição dos bens e das riquezas sociais

quanto do reconhecimento valorativo-cultural das diferenças, evidenciando a relação de que a discussão das ações afirmativas, enquanto estratégias que buscam dirimir as injustiças, passam pela busca da inclusão social.

Concernente à discussão da inclusão social, Kuenzer (2010, p. 254) faz importante ponderação no sentido de se ter clareza quanto às suas contradições na medida em que, apesar de esta representar um avanço,

Todas as [suas] formas são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. (...) Em decorrência, a sobrevivência do modo de produção capitalista, e em particular no regime de acumulação flexível, depende da relação entre exclusão e inclusão subordinada, observando-se que essa reinclusão se dá sob uma outra perspectiva ontológica, para o que se torna necessária a destruição de subjetividades orgânicas aos regimes anteriores, aliada à formação de novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade, à flexibilização, à desqualificação.

Trata-se de uma realidade que traz imbricada um processo educativo, pois, para a formação de “novas subjetividades” que se adequem à racionalidade do capital, a educação (preferencialmente da forma mais precarizada possível) é um dos importantes meios utilizados. Entretanto, esse processo não passa sem que seja atravessado pela contradição da realidade e é assim que trabalhadores adquirem alguns ganhos, na maioria das vezes, materializados pelas políticas sociais.

Assim, no Brasil, a inclusão social, geralmente, tem suas ações operacionalizadas por meio de serviços, programas, projetos e/ou políticas sociais, que carregam consigo “discursos eivados de recorrências morais como ‘reparar injustiças’, ‘acabar com a fome’, ‘incluir os excluídos’, todos em nome da cidadania, da democracia e da justiça social”. (MOTA, 2008, p.135). É no bojo desse contexto que as cotas sociorraciais, enquanto uma das vertentes de inclusão social no âmbito das ações afirmativas, se materializam.

Nas duas últimas décadas, em diversas esferas da sociedade, sobretudo, na área da educação, muito se ouviu falar sobre o assunto devido à evidência na adoção de políticas de ações afirmativas, principalmente, através das cotas sociorraciais. Acerca desse período e dos avanços nele decorrentes, Gomes (2017, p. 34) destaca os principais êxitos e o protagonismo do Movimento Negro na conquista de alguns espaços e direitos:

A partir dos anos de 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de

Abdias do Nascimento⁵ (1914 - 2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações.

No tocante ao assunto, Pinto *et al* (2016, p. 87) tratam dos reflexos dessas conquistas quando apontam a necessidade de dar ênfase à inserção dos negros em espaços antes de acesso mais restrito e acrescentam que “esta temática vem sendo inserida como uma conquista do movimento negro, por meio de muita luta não podendo seus protagonistas ser invisibilizados no processo de inserção dessa categoria no âmbito acadêmico e na prática profissional”. Foi exatamente com esse tom que conduzimos nossa pesquisa, na medida em que buscamos dar visibilidade aos estudantes negros do IFS campus Aracaju, frutos do acesso pela ação afirmativa das cotas sociorraciais.

Dentro do plano acadêmico, há, internamente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), um grupo de trabalho específico que dedica enfoque na temática. Em artigo que analisa os trabalhos que abordam o assunto, realizados pela ANPED, Silva e Eugênio (2015, p.12) apontam lógica de reparação e igualdade imbricada nas ações afirmativas:

Se tem feito uma discussão sobre as ações afirmativas, ora relatando sua importância, ora falando da problematização. As cotas se fazem necessárias para tornar válidos os direitos de quem sempre esteve em desigualdade. É inadmissível colocar o negro e o índio nessa conjuntura capitalista para competir com quem sempre esteve no domínio econômico, político e intelectualmente.

Trazendo a relação dessa discussão com os Direitos Humanos, na perspectiva da busca por maior igualdade para grupos vulnerabilizados e historicamente excluídos socialmente, Oliven e Bello (2017, p. 340) destacam a tendência internacional e reforçam a importância de estudos com essa temática ao evidenciarem que

O Brasil sempre apresentou profundas desigualdades de renda, educacionais, raciais e de gênero. Elas têm se traduzido em privação de oportunidades no mercado de trabalho e do gozo dos direitos constitucionais, reforçando o ciclo vicioso de exclusão. O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de busca de uma maior igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal levou a um questionamento do modelo de universidade pública que preteria segmentos da população: principalmente negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

⁵ Falecido no ano de 2011, Abdias do Nascimento é um nome de destaque no movimento negro brasileiro e uma referência também mundial. Foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Traz na sua trajetória o currículo com marcas mundiais, pois foi professor emérito na Universidade do Estado de Nova York e professor titular nessa universidade, de 1971 a 1981. Além disso, fundou a cadeira de Cultura Africana no Novo Mundo no Centro de Estudos Porto Riquenhos; atuou como conferencista visitante na Escola de Artes Dramáticas da Universidade Yale; foi professor convidado do departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Universidade de Ife, em Ilé-Ife, Nigéria.

Com a operacionalização da modalidade das ações afirmativas através das cotas, a questão do acesso, em certa medida, é “resolvida”. Contudo, há de se pensar também na permanência e êxito desses estudantes cotistas que adentram nas instituições de ensino, como nos propusemos neste estudo com o IFS, no caso. Sítio (2014, p. 271) ratifica “o vasto campo de pesquisas nesta área. Afinal, a política [de cotas] foi aprovada e algumas centenas de jovens negros e indígenas vêm ingressando a cada ano nas universidades públicas brasileiras. Com isso, a demanda por repensar o papel da universidade segue atual”.

As cotas sociorraciais se inserem no horizonte das mudanças contemporâneas ocorridas na política de educação brasileira. Elas democratizaram o acesso ao ensino público federal e encaminharam para dentro das IFE uma nova demanda discente que trouxe consigo contradições, impactos e desafios institucionais quanto à permanência e êxito discente. Sobre esse processo, Charlot (2013, p. 22) faz interessante incursão:

Enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive em uma situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições sociais. Cada vez que acontece uma democratização em uma parte da escola, essa parte entra em “crise”. Por minha parte, prefiro essa “crise” de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista!

Em 2007, outro importante marco ocorreu no âmbito da educação brasileira e trouxe importantes reverberações para a política educacional no tocante ao acesso e à assistência estudantil. Tratou-se do surgimento dos institutos federais⁶, que emergiram na perspectiva de reorganizar a educação profissional brasileira. A esse respeito, Pereira (2010, p. 238, grifos originais) destaca:

No início do ano de 2007, o Ministério da Educação por meio da SETEC, apresenta a proposta de criação dos Institutos de Educação Tecnológica (denominação inicial). Assim, foi possível dar maior legitimidade à proposta e aperfeiçoá-la sob o ponto de vista conceitual e estrutural: surgem, então, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), por definição, instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional em nível básico e técnico, ministrarão cursos superiores (graduação e pós-graduação) e desenvolverão pesquisas visando a atender, principalmente, às demandas das comunidades de seu entorno. O surgimento dos Institutos Federais pauta-se na valorização da educação pública e no reconhecimento do estratégico papel para o país da educação profissional e tecnológica.

Vale dizer que esse o processo compõe um momento mais amplo conjuntural, quando no Brasil se vivia a expansão das universidades e institutos federais. Isso traz reflexos à cultura

⁶ Pereira (2010), Koller e Sobral (2010) evidenciam que, embora os Institutos Federais tenham sido formados em 2007, eles são advindos, historicamente, das mudanças processadas e das estruturas já existentes desde a escola de aprendizes e artífices, escolas técnicas federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e Escolas Agrotécnicas Federais.

organizacional, que se relaciona com “a conjugação de forças externas e internas à organização e que podem impulsionar mudanças nos padrões culturais” (FLEURY, 2013, p.22). Ou seja, na medida em que aflora a vivência e correlação entre o “novo e o velho”, causadas pelas transformações contemporâneas ocorridas nas organizações públicas, coloca-se o desafio da dinâmica de um novo fazer em uma burocracia enraizada.

Os rebatimentos disso se dão em diversas ordens, e é no bojo desse contexto que se tem a assistência estudantil no âmbito das instituições federais de ensino, *locus* de inserção do IFS. O Brasil passa a tratar sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a partir do Decreto Federal 7.234/2010, o qual compõe uma estratégia de ação afirmativa, na medida em que tem como foco prezar por mais igualdade e inclusão social, conforme pode ser constatado em alguns de seus objetivos:

Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; **contribuir para a promoção da inclusão social** pela educação e deve considerar a necessidade de **viabilizar a igualdade de oportunidades**”. (BRASIL, 2010, *online*, grifos nossos).

Em 2012, há a implementação da Lei nº 12.711/12, na qual são estabelecidas cotas nas instituições federais de ensino. Tal cenário possibilitou o acesso de grupos sociais advindos de classes historicamente renegadas às instituições federais de ensino (IFE). Acerca do assunto, Charlot (2013, p. 46), ao tratar sobre a educação na sociedade contemporânea, faz a seguinte observação:

As novas camadas sociais que ingressam na escola (...) importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, [necessidades], relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola. Esses “novos alunos” encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina.

Diante dessa realidade, as IFE’s se depararam com a necessidade de reordenamento de suas práticas de ensino/aprendizagem e de gestão da assistência estudantil, pois a efetivação legal das cotas conduziu não somente a uma ampliação do acesso, mas também trouxe em seu âmago o foco da permanência e êxito desses discentes, bem como novas demandas para as instituições.

Na mesma direção do último autor citado, Gomes (2017, p. 114) enfatiza a diversidade dos sujeitos que passaram a adentrar os institutos, universidades e escolas públicas:

Após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, as instituições públicas de Ensino, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico [e escolar], mas sempre com grande dificuldade de serem considerados legítimos.

Nota-se, assim, que o desafio colocado direciona para uma concepção mais abrangente de diversas ordens, inclusive, da assistência estudantil, que tem como repto operacionalizar, no bojo da contradição da realidade, ações na contramão de uma “inclusão excludente” (SAVIANI, 2007, p. 447), como, por exemplo, a de tomá-las enquanto ações integrantes de uma política de ação afirmativa voltada para ampliar e articular acesso/permanência/inclusão e êxito dos estudantes na educação pública federal garantidas pelo artigo 1º e 4º⁷ do PNAES (Decreto nº 7.234/2010), considerando, nesse contexto, as dimensões étnico-raciais, enquanto estruturantes para se pensar o processo de acesso/permanência.

Em palestra proferida na Universidade Federal de Sergipe, no dia 11 de abril de 2019, Nilma Lino Gomes, ao tratar sobre “Políticas Públicas, Educação e Luta Antirracista: desafios em tempo de retrocessos”, refletiu que “as IFE’s que nós lutamos para construir nos últimos anos, é também aquela cuja gestão tem sido modificada. O desafio não é fazer gestão que fizemos a tempos atrás, mas, é a gestão da diversidade também.” (informação verbal)⁸.

Concernente a essa nova perspectiva de gestão, Gomes (2017, p. 72, grifos originais) elucida a necessidade que as instituições de ensino passaram a ter em conhecer o público diverso que vêm recebendo, dentre os quais se estão enquadrados os estudantes negros:

Para cumprir a legislação e garantir os direitos da população negra às ações afirmativas, gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e *expertise* sobre o assunto.

No IFS, o órgão central de gestão do PNAES, desde dezembro do ano letivo de 2010, é a Diretoria de Assistência Estudantil – DIAE, órgão sistêmico, que planeja, coordena, fomenta,

⁷“Art. 1º - O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” (BRASIL, 2010, *online*).

“Art. 4º - Parágrafo único: As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.” (BRASIL, 2010, *online*).

⁸ Reflexões proferida por Nilma Lino Gomes na palestra sobre “Políticas Públicas, Educação e Luta Antirracista: desafios em tempo de retrocessos”, na Universidade Federal de Sergipe, no dia 11 de abril de 2019.

executa, acompanha e avalia as atividades e políticas relacionadas às demandas psicossociais e pedagógicas dos estudantes, articuladas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

As ações de assistência estudantil na instituição em tela têm focado, prioritariamente, a transferência de recursos financeiros aos estudantes através do pagamento de bolsas e auxílios, fato constatado em estudo realizado por Nascimento e Santos (2014, p.119, grifos originais), quando versam que:

Os dados [...] sobre a assistência estudantil no IFS relacionam-se, predominantemente, aos auxílios ou às bolsas com repasse direto de valor monetário aos estudantes. Ou seja, **a Assistência Estudantil tem se caracterizado reafirmando a centralidade do que vem sendo conhecido criticamente pelos estudiosos da área como bolsificação.**

A bolsificação aponta, ainda, outras problematizações na assistência estudantil do IFS: há um acesso do estudante via diretrizes nacionais do Programa de Assistência Estudantil (PNAES), porém, existe a possibilidade da sua permanência encontrar-se afetada, em razão da autonomia e gestão dos recursos, pois o que ocorre, na maioria dos campi, é que os recursos se tornam insuficientes diante da demanda prevista pelo próprio Programa. Dessa forma, são escassas as verbas para a realização de outras ações de caráter socioeducativo mais efetivas, como a implementação, de fato, de um Programa de Ações Afirmativas que considere a organização dos serviços, produção de novos conhecimentos, capacitação profissional e a informação à população.

É relevante pontuar, ainda, que a bolsificação não é característica que tem marcado apenas os programas de assistência estudantil. Na realidade, ela tem sido a propensão do conjunto de programas e políticas sociais brasileiros nessas últimas quase três décadas, que têm primado por uma tendência focalizadora e moralizante, nos quais os programas de transferência de renda para amenização da extrema pobreza são tomados como centralidade.

Importa destacar que esse cenário foi ditado pelo Banco Mundial, sobretudo, para os países latino-americanos pós-consenso de Washington, onde foi realizada a revisão sobre os ajustes estruturais impostos aos países periféricos nas décadas de 1980/90, e passou-se a advogar

os programas de diminuição da pobreza, [têm canalizado duas tendências:] (...) manutenção das reformas de cunho neoliberal e a expansão das políticas de assistência social e de rendas mínimas ou inserção, voltadas para a redução dos níveis extremos de pobreza. (MOTA, 2015, p. 11).

Tal perspectiva se reverbera em um modelo seletivo, provisório, pontual e focal para as políticas sociais no Brasil. Isso evidencia o que Yasbek (2000) chama de “refilantropização da questão social”, considerada como a desresponsabilização do Estado em ofertar políticas sociais universais, canalizando uma perspectiva compensatória, transitória e seletiva, que atribui ao cidadão e a sua família a responsabilidade de atender a critérios e condicionalidades de renda. Esse fato traz um tom individualizado e disciplinador às expressões da questão social, e embute, na sua concepção, a “ajuda” em detrimento do direito, até porque as condicionalidades são impostas como critérios que devem ser atendidos pelos usuários.

Assim, muitas vezes, o cidadão atende a essas condicionalidades não por ter uma “consciência social” delas para o exercício de sua cidadania, mas sim por enxergá-las como um disciplinamento para que seu benefício, bolsa ou serviço seja cortado.

Todas essas características, certamente, refletem no desenvolvimento de outras ações que perpassam os programas/projetos e/ou políticas sociais, a exemplo daquelas relacionadas ao acompanhamento, monitoramento e avaliação daquilo que é operacionalizado.

No âmbito da assistência estudantil, os reflexos dessa conjuntura passam por diversos vieses. Concernente ao caráter compensatório e de seletividade, os auxílios e bolsas de transferência de recursos financeiros do IFS para o estudante trazem a imposição de atendimento de diversas condicionalidades por parte do discente, tais como matrícula regular, frequência mínima no curso e bons desempenhos nas disciplinas cursadas.

Não estamos dizendo com isso que o auxílio deve ser concedido sem nenhum critério. Longe de partirmos para essa defesa. A grande questão de se cobrar essas condicionalidades é o fato de o IFS exigí-las sem dispor de condições estruturais e de equipe técnica, por exemplo, para fazer um trabalho efetivo de suporte, realização de atividades educativas e de acompanhamento discente, o que pode desembocar num processo de simples transferência de recursos e responsabilidades ao estudante sem que seja efetivado um trabalho de sensibilização e formação da cidadania. Acerca do assunto, Nascimento e Santos (2014, p. 119) demarcam que

a implementação das ações de assistência estudantil no IFS assume um caráter restrito, por vezes centrado na concessão de auxílios e /ou bolsas com repasse financeiro aos estudantes beneficiários [...]. De igual modo, são desenvolvidas algumas ações pontuais de atendimento e /ou acompanhamento junto aos estudantes através das intervenções da equipe técnica multidisciplinar que instituição dispõe.

Tal realidade embute o risco de trazer aos discentes assistidos o olhar de que os auxílios e bolsas por eles recebidos são “ajudas”, em detrimento da perspectiva de direito. Além desses

aspectos, nota-se a presença de uma relação inversamente proporcional, na qual predomina uma situação de insustentabilidade social: do ano de 2016 para cá, o IFS vem passando por um quadro de crescente corte⁹ nos recursos orçamentários que são destinados à assistência estudantil. Entretanto, essa rubrica cada vez mais diminuta deve atender a um quantitativo crescente de estudantes empobrecidos e necessitados de uma cobertura dos recursos financeiros da assistência estudantil.

Essa propensão latente de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica reverbera a tendência societária regida daquilo que Marx (2001) denomina de Lei Geral de Acumulação. Sumariamente, a referida lei expõe que o capitalismo possui seus sustentáculos na exploração do trabalho alheio que, somado aos meios de produção e ao grau de desenvolvimento das forças produtivas, acarreta uma maior extração de mais-valia e a geração crescente de lucros.

Tais aspectos ocasionam num grande acúmulo de riquezas nas mãos de uma minoria, e, contraditoriamente, há o aumento de pobreza entre os trabalhadores e crescentes desigualdades sociais. Essa relação, permeada de contradições, denota que os lucros obtidos no capitalismo não refletem em melhores salários e condições de trabalho para a classe trabalhadora:

A lei da acumulação capitalista, [...] na realidade só significa que sua natureza exclui todo o decréscimo do grau de exploração do trabalho ou toda elevação do preço do trabalho que possam comprometer seriamente a produção contínua da relação capitalista e sua reprodução em escala sempre ampliada. E tem que ser assim, num modo de produção em que o trabalhador existe para as necessidades de expansão dos valores existentes, em vez de a riqueza material existir para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador. (IBIDEM, p. 724).

Assim, em tempos de crise do capital, como hodiernamente no Brasil, há o aumento dos índices de desemprego e aguçamento da concentração de renda nas mãos de uma minoria, fato que provoca um maior empobrecimento da população. Diante desse cenário, os processos de concessão de auxílios e bolsas financeiras tendem a prezar por editais com características cada vez mais focalizadoras, em que se prioriza beneficiar não a universalidade dos cidadãos que necessitam, mas aqueles que beiram a miserabilidade. Com isso, há uma burocracia documental cada vez maior para que se tenha acesso a algum benefício, posto que os recursos orçamentários que financiam esses programas encontram-se cada dia mais diminutos, logo, não há recursos para todos que dele necessitam.

⁹ No ano de 2017, o orçamento da assistência estudantil no campus Aracaju sofreu um corte de 52,63% no 1º semestre letivo. Passou de R\$ 3.800.000,00 para, aproximadamente, R\$1.900.000,00. (FONTE: Coordenadoria de Assistência Estudantil do Campus Aracaju)

No tocante à permanência, há uma limitação/precarização no acompanhamento realizado junto aos estudantes que acessam esses recursos, fato que não inviabiliza a evasão, a repetência e a falta de êxito escolar/acadêmico, principais focos de combate do PNAES.

Esse modo de inclusão demonstra sua perversidade, na medida em que o Estado dá o acesso a indivíduos que não conseguem alcançar os padrões institucionais estabelecidos para seu êxito, tanto no que se refere ao desenvolvimento pedagógico quanto no impacto desse rendimento acadêmico para a continuidade ou não do acesso aos benefícios vinculados aos serviços de assistência estudantil. Sobre isso, Teixeira (2005, p.11) versa que:

A responsabilidade da escola no processo de inclusão social guarda o sentido da integração. Ela deve proporcionar as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e às habilidades requeridas pela sociedade contemporânea (globalizada, informacional, do conhecimento, que requer a preparação para o trabalho caracterizado pela flexibilização e precariedade, a ética do respeito à diversidade, além de outras habilidades e outras estruturas da formação moral), além da competência psicológica para saber lidar com as novas relações de trabalho e suas consequências. No entanto, observa-se que, apesar da expansão do acesso à educação ocorrida nas duas últimas décadas, acompanhada pela ideia de que ela pode desencadear a inclusão social, as taxas de desigualdade social, pobreza e exclusão, apresentam crescimento no país.

Dentro dessa discussão de ampliação do acesso a níveis educacionais para classes sociais restringidas desse direito, ao observar a trajetória da formação sócio - histórica do Brasil, percebem-se alguns momentos em que esse movimento apareceu. Demerval Saviani cita, por exemplo, os esforços envidados pelo governo para dar à população urbana e rural o acesso à alfabetização, através de inúmeras campanhas educacionais entre os anos de 1940 - 1963, quando, politicamente, passou-se a ter interesse pelo voto do analfabeto:

A ideia-força do desenvolvimentismo nacional aliada à política populista incitava a mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito a voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou aos governantes a organizar programas, campanhas, movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963. (SAVIANI, 2007, p.314).

Tem-se a clareza de que o interesse por ações que dão algum tipo de acesso a níveis educacionais à população mais pobre não é apenas motivado por questões políticas. Há também proposituras de ordem social e econômica. O que se quer demonstrar, didaticamente, são exemplos que demarcam, no caso do Brasil, que a ampliação do acesso à política educacional

é fomentada por intencionalidades, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, e não por uma consciência de acesso a um direito.

Nesse contexto, o desafio para a assistência estudantil enquanto estratégia de ação afirmativa torna-se maior ainda, pois, o direcionamento se dá na contra-hegemonia do que está arraigado na formação brasileira, que tem “em toda sua história aos dias atuais, subsídios consequentes do racismo no plano material e simbólico”. (DAMASCENO; CORREIA, 2018, p. 17)

Não se deve perder de vista ainda que a desigualdade perpassada pela questão étnico-racial traz imbricada consigo expressões de inúmeras outras, no entanto, no âmbito da assistência estudantil, só poderemos lidar com parte delas, pela própria natureza da escola enquanto apenas um dos espaços de (re)produção social dos estudantes.

É com essa compreensão que conduziremos a pesquisa: que a assistência estudantil é uma estratégia de ações afirmativas, porém, é apenas uma delas dentro do conjunto das ações e políticas públicas que podem ser adotadas e somadas para o enfrentamento das desigualdades evidenciadas na questão étnico-racial.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa se propõe a analisar, precipuamente, o processo de acesso, permanência e êxito dos estudantes negros do IFS campus Aracaju. Tal objetivo trouxe em seu âmago debates que permitiram particularizar a questão étnico-racial na instituição e remeteu à realidade sócio-histórica que se evidencia nos sujeitos diretamente atingidos por ela.

Nessa direção, adentramos em um mundo de significados, valores, crenças etc., que aqui tentamos decifrar. Contudo, muitas vezes (na maioria dos casos), não podemos quantificar por estarem relacionados a questões muito subjetivas. Assim sendo, nota-se a característica da natureza qualitativa do estudo.

De acordo com Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa

Responde a questões muito particulares, [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Caracterizamos ainda este estudo como de natureza aplicada e de inovação tecnológica. No que se refere a esses tipos de pesquisa, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) considera que a primeira é “aquela de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a ser desempenhada em ambientes tecnológicos ou em campo” (BRASIL, 2016, *online*). Já a segunda, que diz respeito à inovação tecnológica, se caracteriza por apresentar a

introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho. (BRASIL, 2016, *online*).

Ademais, o objeto aqui proposto, como toda pesquisa, necessitou de um arcabouço teórico para sua fundamentação enquanto problemática que se manifesta no real e que merece relevância de estudo, bem como por se tratar de um público, até então, ainda não explorado no universo do IFS. Assim sendo, houve a necessidade de ir a campo junto aos discentes negros cotistas sociorraciais, fato que, ratifica a pesquisa como aplicada.

Desejamos que os resultados aqui expostos contribuam para outras pesquisas sobre a temática, além de aperfeiçoar ou introduzir novos olhares que norteiem quais as necessidades

de intervenção institucional junto aos estudantes negros. Eis aqui a lógica deste trabalho poder ser reconhecido enquanto inovação tecnológica.

Além disso, constitui-se como um estudo de caso na medida em que “investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (YIN, 2010, p. 39).

Ao retomar as questões que estimularam o “impulso investigativo” (SAVIANI, 2007), já pontuadas anteriormente, notam-se algumas interrogações em torno do trato da “questão étnico-racial” junto aos discentes no IFS, fato que a colocou como problema de pesquisa que mereceu ser estudado visceralmente enquanto um fenômeno posto no real e que não tem sido explorado de modo a torná-lo evidente, por isso entende-se tal pesquisa como um estudo de caso.

Diante do desafio posto por esta investigação enquanto um estudo de caso que evidencia a imprescindibilidade de explorar o objeto perscrutado de modo a desnudá-lo em sua essência, além de colocá-lo claramente exposto nos seus meandros, vivenciamos a riqueza do ato de pesquisar, apreendendo-o na perspectiva de Freire (1996, p. 16) enquanto um momento educativo, em que “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”.

Foi sob esse olhar que estabelecemos um caso com este estudo durante o seu período de execução. Não foi uma tarefa fácil, ainda mais se tratando de um tema não explorado no IFS e que nos comprometemos de ultrapassar sua aparência, penetrar na sua essência de modo a problematizá-lo e clarificá-lo à comunidade científica.

Compreendemos a necessidade de um recorte do público pesquisado neste trabalho, por isso discernimos os conceitos de universo (população) e amostra de pesquisa. O primeiro, conforme preconiza Lakatos e Marconi (2010), refere-se ao conjunto de pessoas que apresentam pelo menos uma característica em comum. A segunda “é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (IBIDEM, p. 27).

Consideramos, assim, como característica comum que marca o universo (população) da pesquisa, os estudantes negros do IFS - campus Aracaju. Como amostra, entendemos a parcela desses discentes que adentraram na instituição por cotas sociorraciais nos cursos presenciais, a priori.

Desde a gênese desta gestação, a ideia era que contemplássemos um público atinente às modalidades médio integrado em informática, técnico subsequente em segurança do trabalho

noturno e superior, bacharelado em Engenharia Civil. Tal escolha se deu motivada por suas requisições nos processos seletivos da instituição, ou seja, foram esses os cursos mais concorridos nas cotas do grupo¹⁰ “B” nas seleções dos anos de 2016 e 2017, de acordo com levantamento realizado no mês de março/2018.

Definidos os cursos que, num primeiro momento, iríamos investigar ainda em março, listamos o total de estudantes cotistas que ingressaram nestes. Foram checados os resultados finais nominais dos aprovados e convocados nesses processos seletivos.

No mês de abril de 2018, iniciamos, através do acesso à base de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), a identificação nominal do quantitativo de 39 (trinta e nove) discentes advindos das cotas do grupo “B”, que estariam permanentes no instituto. Nesse momento, também pegamos os dados para estabelecer contato com esses estudantes.

Após a aquisição da relação com os nomes desses discentes junto ao SIGAA, recorremos a outro sistema. Tratou-se do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE *online*), sistema eletrônico do programa de assistência estudantil do IFS. Nele, identificamos que 29 (vinte e nove), dos 39 (trinta e nove) estudantes ingressantes pelas cotas eram assistidos com auxílios e bolsas financeiras de vulnerabilidade socioeconômica.

O nosso desejo era alcançar todos os alunos assistidos pelo PRAAE para participação na pesquisa. Entretanto, deparamo-nos com a primeira dificuldade da coleta de dados: dos 29 (vinte e nove) estudantes, conseguimos estabelecer contato com 10 (dez) para assinatura dos termos de concordância para participação na pesquisa. Outra situação enfrentada foi o fato de que os contactados contemplavam as modalidades do curso do ensino médio integrado e superior, pois, dos 06 (seis) discentes do curso subsequente, a única com quem falamos já havia concluído; os números telefônicos dos demais estavam errados e não constava mais nenhum outro meio no sistema que nos levasse ao êxito nessa comunicação.

¹⁰ Nos processos seletivos do IFS, existem seis grupos de cotas, a saber: **Grupo A** – Ampla Concorrência: Vagas destinadas aos candidatos que não atendam à ação afirmativa ou que não queiram participar do sistema de reserva de vagas. **Grupo B** – Vagas destinadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo (R\$ 1.405,50), autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; **Grupo B outros** – Vagas destinadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo (R\$ 1.405,50) de qualquer grupo étnico racial ou não declarado etnicamente. **Grupo C** – Vagas destinadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar *per capita* maior do que 1,5 salário mínimo (R\$ 1.405,50), autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; **Grupo C Outros** – Vagas destinadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública, com renda familiar *per capita* maior do que 1,5 salário mínimo (R\$ 1.405,50) de qualquer grupo étnico racial ou não declarado etnicamente. **Grupo PcD** – Vagas destinadas a **Pessoas com Deficiência** comprovada através de laudo médico.

Dessa forma, decidimos retirar essa última modalidade de nossa amostra e tentamos garantir a participação dos 10 (dez) estudantes com quem obtivemos conversação. Outro fato preocupante que contribuiu para a redução do número de nossa amostra foi a evasão, sobretudo, na modalidade do ensino médio integrado.

Para se ter uma ideia, dos 13 (treze) discentes dessa modalidade dos quais levantamos os dados, 06 (seis) tinham se evadido do curso já no primeiro ano, informação obtida no momento em que estabelecemos contato, e mais 03 (três) desistiram do IFS durante a pesquisa; porém, conseguimos garantir a participação de 01 (uma) dessas estudantes no documentário. Vale dizer que buscamos a turma do integrado do primeiro e segundo anos para envolvimento no estudo.

Mesmo com tal cenário, não esmorecemos, embora o desânimo quisesse nos possuir. Fomos em busca de parcerias técnicas e institucionais para a gravação do documentário da pesquisa e foi nessa saga que conseguimos o aparato do estúdio da Educação a Distância (EaD) do IFS, bem como nos articulamos com 2 (dois) coletivos da Universidade Federal de Sergipe (UFS): o coletivo “Sala de Reboco” e “Nós Negros”.

O primeiro é formado por jovens jornalistas, recém egressos e alguns ainda estudantes da UFS que trabalham com fotojornalismo sensível e de imersão junto às minorias sociais. Já o segundo coletivo, formado por egressos/as do curso de licenciatura em Ciências Sociais e História, realiza, voluntariamente, um trabalho educativo nas escolas públicas de educação básica de Sergipe com foco na discussão étnico-racial, conforme preconiza a Lei 10.639/2003.

Estabelecidas as parcerias, realizamos reuniões coletivas, nas quais constatamos a necessidade de uma mudança no instrumento e na abordagem a serem utilizados para a coleta de dados. Importa lembrar que a ideia inicial era fazer uso de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro (apêndice B) que abordava questões, tais como: forma de ingresso no IFS, origem escolar, condições socioeconômicas e familiares, usuário da assistência estudantil do IFS ou de outras políticas públicas assistenciais, programas de pesquisa, extensão, monitoria e/ou nivelamento que participam na instituição, principais dificuldades enfrentadas, possíveis manifestações do racismo ou outros preconceitos no âmbito do IFS, dentre outras.

Observamos a necessidade de um realinhamento desse instrumento, pois, diante de um público jovem, com faixa etária entre 14 e 19 anos, como o da nossa amostra, percebemos que a entrevista causou uma certa resistência para a participação. Além disso, é importante dizer que já tínhamos vindo de um caminho de diálogo tenso com os estudantes, pois nossos contatos iniciais acerca da pesquisa se deram para tratar dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), situação que causou estranhamento, desconfiança e receio em se envolver

e ter que assinar um documento. Pelo fato de haver público menor de idade envolvido, ainda tivemos que realizar um trabalho de convencimento e sensibilização junto aos pais, que, por não entenderem muito do assunto, olhavam com bastante reticência a necessidade de assinatura do termo.

O estudo, por se tratar de pesquisa com seres humanos, exigiu sua aprovação junto ao comitê de ética (anexo A). Todo o cuidado com os preceitos legais foi tomado, tanto no que se refere à identificação nas verbalizações aqui expostas quanto concernente à questão do uso da imagem dos discentes. Diante disso, para cada estudante demos o cognome de Crisântemo de diferentes cores, escolha inspirada na ideia adotada por Souza (2018, p. 23), a qual apresenta seus pesquisados com o nome dessa flor “originária do continente asiático e do norte da África, com mais de cem variedades de cores e espécies, para provocar o pensamento sobre as diferenças e desigualdades presentes no cotidiano.”.

Como se pôde observar até aqui, muitas nuances perpassaram o trajeto para que se iniciasse nossa coleta de dados, mas conseguimos encerrar o último semestre de 2018 com 09 (nove) estudantes confirmados para participação. Ocorre que o IFS teve férias letivas longas entre 2018 e 2019 (quase 2 meses e meio) e isso, para completar as dificuldades, desmobilizou e dispersou o grupo que conseguimos formar.

Quando retomamos os contatos que mobilizamos no final de 2018 houve desistências ocorridas na modalidade do curso superior de Engenharia Civil e, por isso, também retiramos essa modalidade de ensino de nossa amostra. A justificativa dada por um dos estudantes para a renúncia em participar do documentário, mesmo após a assinatura do termo foi a questão ideológica, alegada da seguinte forma:

Desculpa não ter atendido as ligações, estava em horário de trabalho. Eu andei pensando e decidi não participar mais do trabalho com vocês. Sinceramente eu não estava me sentindo a vontade pra fazer parte deste trabalho. Eu tenho convicções políticas e ideológicas sobre o tema que não me permitem atuar no trabalho de vocês. Desculpa não poder ajudar, mas, infelizmente eu não posso fazer parte. (Crisântemo Verde)

Não tivemos a oportunidade de uma conversa mais aprofundada com esse discente para esclarecer acerca do que significaria suas “convicções políticas e ideológicas” e a relação dessa justificativa com a pesquisa. Depois do ocorrido, um outro estudante desse mesmo curso, logo ao assinar o TCLE, enviou uma mensagem eletrônica demonstrando certa resistência em se enxergar como público alvo da pesquisa. Isso fica evidenciado na sua escrita que diz: “a pesquisa é focada em alunos negros? Eu sou mais pra pardo”. (Crisântemo Cinza)

Respondemos que se tratava de estudantes que ingressaram por cotas sociorraciais do grupo “B” e que eram usuários do PRAAE. Passado esse diálogo, o mesmo não verbalizou recuo na decisão de participação na pesquisa, contudo, não mais apareceu, justificou, respondeu mensagens ou atendeu ligações para marcarmos os encontros das gravações.

Após tais abdições, os outros 2 (dois) estudantes de Engenharia Civil restantes não compareceram nem atenderam nossas ligações e tampouco justificaram a ausência nas reuniões para planejamento e coleta de dados da pesquisa. Assim sendo, quando, de fato, iniciamos a gravação do documentário, contamos com a participação de cinco estudantes, dos quais quatro foram até o final das gravações, que tiveram duração de 4 meses (janeiro a abril/2019), além de mais dois meses (Maio e Junho) para edição, apresentação e aprovação junto à equipe e estudantes e evento de lançamento para a comunidade do IFS.

Durante o realinhamento do instrumento da pesquisa, sentamos coletivamente e decidimos envolver os discentes em parte da construção dos momentos das gravações que faríamos. Dessa forma, criamos um grupo nas redes sociais com a participação de todos/as os envolvidos: a pesquisadora, os coletivos da UFS, o servidor do estúdio da EaD/IFS e os estudantes.

A ideia era manter a mobilização das gravações, discutir sobre os dias e tempo de duração dos encontros e dinâmica de lançamento do documentário. Estabelecemos que teríamos de nove a dez encontros durante os meses de fevereiro, março e abril e a cada um deles, faríamos dinâmicas e bate-papos sobre a temática da questão étnico-racial, dentro dos objetivos da pesquisa e os dados que queríamos coletar.

Na primeira reunião que tivemos no mês de janeiro/2019, quando tratamos sobre o planejamento, fizemos uma rápida apresentação verbal do nosso estudo para os coletivos e os estudantes partícipes da pesquisa. Nesse momento, falamos de maneira sucinta e objetiva sobre nossas motivações, objetivos, justificativa, hipóteses. Não demos acesso aos estudantes do nosso projeto na íntegra, para evitar possíveis tendenciamentos nas respostas a serem encontradas.

Com isso, acreditamos que a estratégia de coleta de dados que adotamos junto aos estudantes durante as gravações para captar as informações que objetivamos foi a entrevista narrativa, que segundo Souza (2018, p. 123)

Está imbuída no campo da pesquisa (auto)biográfica, a qual se toma como fonte de investigação as diversas formas de narrativas orais (posteriormente transcritas), manuscritas ou digitadas, de modo que o narrador faz uma reflexão acerca de suas experiências pessoais e profissionais.

No caso de nosso estudo, o foco de investigação (auto)biográfica foram os estudantes cotistas participantes da pesquisa e a ideia era que eles nos trouxessem as informações acerca da questão étnico-racial no IFS de maneira leve e natural, mas, ao mesmo tempo de forma educativa e reflexiva para a vida deles. Sobre o assunto, a última autora mencionada acrescenta que nessa forma de entrevista

a especificidade do relacionamento do entrevistador com o entrevistado reside no fato de que este se deu não [somente] a partir do diálogo, mas de questionamentos instigadores, do desejo de falar/revelar do entrevistado o qual, no decorrer do processo, pode também fazer questionamentos ao entrevistador no sentido de esclarecer o que lhe foi perguntado. (SOUZA, 2018, p. 125)

Foi exatamente nessa sinergia que aconteceram as entrevistas e, diante da peculiaridade do público jovem que estava sendo entrevistado, ainda utilizamos, a cada encontro, de dinâmicas lúdicas, para que as informações fluíssem sem constrangimentos. Utilizamos vídeos, imagens de pinturas que retratassem o assunto e uma possível relação com o cotidiano deles na família, escola e outras instituições da sociedade. Outra estratégia usada foi de dar doze temas os quais contivessem palavras-chave da coleta de dados, para eles entrevistarem uns aos outros explorando ao máximo a temática abordada.

A ideia não era apenas coletar dados, mas também conhecer um pouco mais daqueles estudantes, fazê-los sentir-se importantes e protagonistas do processo do documentário, contribuir para seu amadurecimento e processo educativo dentro da temática, perceber seus sentimentos diante do mundo e do que viviam, já que eles seriam o elenco principal e sujeitos basilares na difusão de informações, sentimentos, sensações para que a coleta de dados ocorresse da maneira mais fiel e transparente possível à realidade transmitida. Os temas utilizados foram: felicidade, amor, família, saudade, profissão, cotas, sala de aula, preconceito, futuro, identidade, racismo, amizade.

Também houve ocasião em que tivemos um bate-papo em formato de roda de conversa para falar sobre suas trajetórias escolares, entrada no IFS, sensações após ingresso no instituto e o que era ser cotista na instituição. Após esse momento, solicitamos que os mesmos escrevessem e narrassem acerca do que sentiram ao reviver todas aquelas lembranças.

Outra dinâmica foi de solicitarmos que os discentes participassem nos levassem a lugares preferidos por eles no IFS e justificassem sobre os mesmos, bem como falassem sobre sua família (composição, renda, afetos, conflitos etc.). Houve ainda a tática de pedir-lhes que lembrassem músicas as quais marcaram sua vida, sobretudo, na infância, e que os mesmos verbalizassem sobre os episódios mencionados. Além disso, encerramos o último dia de

gravações fazendo-os escrever uma carta para eles mesmos no futuro. A ideia era de capturar suas marcas de vida, amadurecimentos e mudanças nesse processo de vivência na pesquisa.

Como se pode notar, houve uma caminhada de muitos realinhamentos para coleta de dados do estudo, por isso não achamos por bem definir uma única metodologia para esse momento. Utilizamos várias estratégias, sem perder de vista os objetivos, o roteiro daqueles dados que queríamos capturar, bem como a multiplicidade de fatores que perpassavam a vida daqueles sujeitos que estávamos entrevistando. Concernente a isso, Charlot (2013, p. 77) destaca:

O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo. Ele tem prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais.

Toda essa riqueza de informações capturadas passou pelo processo de interpretação e análise apresentados na seção quatro deste trabalho. Buscamos embasar toda nossa análise tomando como mote a caracterização sugerida por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 152), uma vez que compreendemos o estudo com posicionamento teórico crítico-analítico e enfoque epistemológico transformador, já que traça um diagnóstico do cenário do IFS no que se refere à questão étnico-racial e serve de subsídio para que novos estudos em torno da temática surjam. Ademais, abre portas para a ocorrência de reflexões, intervenções sistemáticas e mudanças institucionais diante do que aqui é apontado.

Ainda como instrumentos de coleta de dados no decorrer de todo esse período de pesquisa, realizamos a revisão de literatura junto a produções teóricas que abordaram o objeto de estudo, bem como, desde o mês de maio/2018, vimos analisando documentos, regulamentos, legislações jurídicas e institucionais, com vistas a mapear os programas existentes em andamento no âmbito da assistência estudantil, que se propõem reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju. Vale pontuar que esse processo de mapeamento passou pelas fases de análise, fichamento e categorização em junho/2018 e foi norteado por um roteiro (apêndice A) elaborado em meados de maio do mesmo ano (2018), com questões que auxiliaram na identificação das categorias de análise.

Quanto aos programas/ações no âmbito da assistência estudantil desenvolvidos no IFS com foco na questão étnico-racial, fizemos uma avaliação política de impacto que buscou

evidenciar, precipuamente, uma análise qualitativa, tomando por base o roteiro sugerido por Boschetti (2009, p. 578), que ressalta:

a avaliação de políticas sociais públicas deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade. Nesse sentido, a análise e avaliação de políticas sociais ultrapassam a mera disposição e utilização primorosa de métodos e técnicas racionais e operativos, preocupados com a relação custo-benefício ou com a eficiência e eficácia. A avaliação de políticas sociais deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia.

Essa autora aponta a avaliação de programas e políticas públicas como estruturada em dois eixos que contemplem o ponto de vista político e também estrutural. Este, busca a gênese “que explica o surgimento, desenvolvimento e conformação das políticas sociais em cada momento histórico e em cada país especificamente” (IBIDEM, p. 579). Já aquele diz respeito a “conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto” no sentido de analisar o papel do Estado ante os interesses das classes sociais. (IBIDEM, p. 579)

A partir dessa estruturação, a avaliação pode ser conformada em três aspectos que abrangem alguns possíveis indicadores cada um. São eles:

Quadro 1: modelo utilizado para avaliação política de impacto das normativas do IFS

	Aspectos		
	1 Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados	2 Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)	3 Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)
Indicador 1	Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Fontes do financiamento	Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais
Indicador 2	Abrangência	Direção dos gastos	Relação com as organizações não-governamentais
Indicador 3	Critérios de acesso e permanência	Magnitude dos gastos	Participação e controle social democrático
Indicador 4	Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais	----	---

Fonte: BOSCHETTI, 2009. (organização e adaptação nossa)

A ideia, quando realizamos uma avaliação tomando por mote o modelo de Boschetti (2009), foi reconhecer que o foco em parâmetros de análise mais qualitativos dão conta de contextualizar social, histórica e politicamente os programas e políticas sociais e institucionais que aqui são avaliados. Não estamos desconsiderando os métodos e técnicas racionais e operativos, entretanto, entendemos que, no caso deste estudo, muito mais do que dar primazia a eles, que geralmente estão preocupados com a relação custo-benefício de um programa e/ou política social, faz-se relevante inseri-la na totalidade e dinamicidade da realidade no sentido de “situá-las na compreensão do significado do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia”. (IBIDEM, p.529)

Charlot (2013), ao refletir acerca dessa discussão, pondera as lógicas de avaliação política que passam pelo debate de qualidade, eficiência e eficácia quando se trata da escola, que deve ser também um locus de verdadeira formação prazerosa para todos e isso são parâmetros que não dão conta de ser mensurados com indicadores que são utilizados para aferir relação custo-benefício, geralmente cunhados pela perspectiva “neoliberal, [onde] a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado ‘livre’”. (IBIDEM, p.29)

Dada a natureza desse programa de mestrado profissional, um dos requisitos para sua conclusão, além do trabalho de dissertação, é a elaboração de um produto educacional que seja aplicado e avaliado pela comunidade público-alvo da pesquisa. Nesse sentido, o produto aqui proposto é um documentário com os discentes envolvidos na pesquisa. Mais detalhes em torno dessa etapa encontram-se na seção 5 dessa dissertação.

Na seção seguinte iniciaremos a exposição dos resultados encontrados na análise documental junto ao arcabouço institucional de assistência estudantil, bem como a análise das entrevistas junto aos estudantes no processo de gravação do documentário.

4 UM OLHAR DE *JANUS* SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO IFS

Nesta seção, trazemos os resultados da análise documental realizada junto aos regulamentos e legislações institucionais, conforme traçado por um dos objetivos específicos da pesquisa, que preconizou “mapear os programas existentes em andamento que se propõem reduzir as desigualdades de raça/etnia no IFS campus Aracaju”. Em seguida, com o intuito de cumprir mais um de nossos objetivos, evidenciamos a avaliação das políticas de assistência estudantil desenvolvidas pela instituição no âmbito das ações afirmativas e para a superação do racismo, tomando por base também essas normativas. Além dessas análises, exploraremos os resultados das vivências e entrevistas narrativas que tivemos juntos aos discentes participantes do estudo.

Iniciaremos contextualizando sobre nosso título aqui, que traz a menção da mitologia romana. A história do deus *Janus* evidencia os novos caminhos e começos repletos de mudanças e transições. Sua imagem possui duas caras: uma masculina e outra feminina, que estão olhando para lados opostos e possuem chaves nas mãos. Por analogia, podemos inferir que essa representação demonstra a visualização de direções contrárias daquilo que se foi e do que está por vir, do passado e das possibilidades. As chaves que *Janus* possui representam essas portas do porvir, vistas enquanto horizontes postos durante esses novos caminhos.

É com esse olhar que conduzimos nossa compreensão sobre as ações afirmativas na política de educação brasileira, enxergando-a enquanto estratégia de inclusão, permanência e êxito para aqueles (as) que, com as chaves de *Janus*, conseguiram adentrar as portas da democratização do direito à educação de qualidade enquanto parte instituinte de outras temporalidades históricas (MILETO, 2016).

Inicialmente, vale explicar, de forma geral, como se organiza a assistência estudantil no instituto em tela. Já pontuamos anteriormente, nos escritos dessa dissertação, o Decreto Federal 7.234/2010 (PNAES) como o documento que dá as diretrizes nacionais para o desenvolvimento da assistência estudantil nas IFE.

Dentro desses preceitos, cada instituição cunhada pelo PNAES tem autonomia para elaborar o formato de como irá operacionalizar a assistência estudantil. No caso do IFS, o programa “carro-chefe” que contém os projetos, linhas de ações e serviços oferecidos pela assistência estudantil é o Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE).

Afora esse programa, o instituto tem uma política de assistência estudantil – PAE – que sistematiza princípios, objetivos, fundamentos, controle, condicionalidades, recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento da assistência estudantil institucional. É salutar

entender que cada projeto, linha de ação e serviços desenvolvidos possuem normativas próprias que os norteiam e foi em cima desses documentos que realizamos a análise documental aqui evidenciada.

Além do PRAAE e da PAE, foram encontradas 10 (dez) normativas e regulamentos que versam acerca do “*modus operandi*” da assistência estudantil institucional no sítio virtual do IFS. Sistematizamos tais documentos de acordo com o exposto abaixo no quadro 1, a saber:

Quadro 2: Normas e regulamentos do IFS que norteiam o *modus operandi* da assistência estudantil institucional.

	Título	Normativas
A)	Instrução Normativa - metodologia de acompanhamento	Portaria (Port.) nº 31, de 04 de janeiro de 2017.
B)	Reformulação do regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS	Res. nº 21/2018/CS/IFS de 14 de maio de 2018.
C)	Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas	Res. nº 28/2017/CS/IFS, de 4 de agosto de 2017.
D)	Norma para concessão de auxílio financeiro eventual	Res. nº 29/2017/CS/IFS, de 28 de julho de 2017.
E)	Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer	Res. nº 26/2017/CS/IFS, de 31 de maio de 2017.
F)	Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos	Res. nº 24/2017/CS/IFS de 29 de maio de 2017.
G)	Política de Assistência Estudantil do IFS – PAE	Resolução (Res.) 37/2017/CS/IFS de 16 de agosto de 2017.
H)	Instrução Normativa - operacionalização, concessão, auxílios e bolsas	Port. nº 1.421, de 21 de maio de 2015.
I)	Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes	Res. nº 12/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014.
J)	Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico	Res. nº 11/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014.
L)	Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio	Res. nº 41/2011/CS/IFS, de 12 de setembro de 2011.
M)	Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação	Res. nº 07/2011/CS/IFS, de fevereiro de 2011.

Fonte: Elaboração da autora

Conforme se preconizou em um dos objetivos da pesquisa, realizamos ainda a análise de impacto político dos documentos supracitados, com base na metodologia de Boschetti

(2009)¹¹. Para tanto, organizamos as categorias de análise nos quadros a seguir, dentro dos moldes da proposta dessa autora.

Quadro 3: Avaliação política da Instrução Normativa - metodologia de acompanhamento (Portaria nº 31, de 04 de janeiro de 2017.)

Aspecto 1 Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Ações de acompanhamento sistemático e contínua para estudantes que fazem parte do PRAAE	Todos os estudantes regularmente matriculados no IFS	Frequência, rendimento escolar, demandas da comunidade escolar encaminhadas à COAE	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2 Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto	Não apresenta em seu texto	Não apresenta em seu texto

Aspecto 3 Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Articulação entre equipe mínima multidisciplinar das COAEs, Assessorias Pedagógicas, conselhos de classe nos campi, gerências de ensino e direção geral para ciência da situação	Não apresenta em seu texto.	Articulação entre equipe mínima multidisciplinar das COAEs, Assessorias Pedagógicas, conselhos de classe nos campi, mas é para efeito de dar ciência da situação.

Fonte: Elaboração da autora

¹¹ A explicação da metodologia adotada por essa autora consta na seção 3 deste trabalho.

Quadro 4: Avaliação política da Reformulação do regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS (Resolução nº 21/2018/CS/IFS de 14 de maio de 2018).

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Projetos, Linhas de Ações e Serviços.	Estudantes regularmente matriculados nos campi dos IFS e aqueles que estejam em mobilidade nacional e internacional.	Ser estudante regularmente matriculado nos campi dos IFS, com ou sem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, com prioridade para aquele discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto	Não apresenta em seu texto	Não apresenta em seu texto

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Não apresenta em seu texto menção da relação com o governo federal/estadual/municipal. Entretanto, institucionalmente, evidencia que os projetos consideram as demandas e as especificidades apresentadas por cada campus, sem aprofundar mais detalhes. Aponta que cabe aprovação do Reitor e à DIAE criar, alterar ou extinguir os Projetos, Linhas de Ações e Serviços do Praae, quando se configurar necessário. E todas as normativas da assistência estudantil deverão ser aprovadas pelo Conselho Superior.	Não apresenta em seu texto.	Todos os Projetos, Linhas de Ações e Serviços do Praae poderão ser criados, alterados ou extintos, quando se configurar necessário e mediante aprovação do Reitor e equipe da Diae/IFS. Os auxílios e bolsas e serviços (alojamento estudantil e refeitório) têm normas próprias, que são aprovadas pelo Conselho Superior. Não há menção de outra modalidade de participação no controle social desse programa.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 5: Avaliação política da Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas ([Resolução nº 28/2017/CS/IFS, de 4 de agosto de 2017.](#))

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
De natureza socioeconômica de repasse de valor financeiro ou materiais e fardamentos considerando a vulnerabilidade socioeconômica do discente	Estudantes regularmente matriculados no IFS que apresentem condição de vulnerabilidade socioeconômica, considerando o corte da renda per capita familiar de até 1 salário mínimo e meio	Critérios de acesso: ser estudante regularmente matriculado no IFS e com condição de vulnerabilidade socioeconômica; inscrever-se nas Linhas de Ações de vulnerabilidade socioeconômica do PRAAE, conforme período publicado em edital, constante no sítio do IFS/DIAE no formato on-line. Critérios de permanência: atender à sistemática de acompanhamento e avaliação, estabelecida por setor responsável pela Assistência Estudantil em cada campus, levando em consideração assiduidade nas aulas e o desempenho acadêmico; ter frequência mínima de 75% do total da carga horária cursada no bimestre.	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto	Para os campi dos IFS que possuem estudantes regularmente matriculados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, considerando o corte da renda per capita familiar de até 1 salário mínimo e meio	Não deixa claro, mas aponta limite diante de disponibilidade orçamentária

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Não apresenta em seu texto menção da relação com o governo federal/estadual/municipal. Entretanto, institucionalmente, evidencia que as ações e os encaminhamentos dos setores responsáveis pela Assistência Estudantil, em cada campus, deverão ser articulados com a Diretoria de Assistência Estudantil.	Não apresenta em seu texto.	Não faz menção clara e nem previsão de avaliação da norma. Entretanto, pontua que os casos omissos serão encaminhados para uma comissão formada por representantes da Diretoria de Assistência Estudantil e representantes dos campi, ficando a critério da comissão a convocação de outros setores ou profissionais para colaborar com o processo decisório.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 6: Avaliação política da Norma para concessão de auxílio financeiro eventual (Resolução nº 29/2017/CS/IFS, de 28 de julho de 2017.)

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
De caráter temporário e/ou emergencial, concessão de repasse financeiro para custear despesas específicas, com a finalidade de propiciar a permanência e êxito dos mesmos nesta instituição.	Redação confusa Quaisquer estudantes regularmente matriculados no IFS - Estudantes regularmente matriculados que são socioeconomicamente vulneráveis.	I -Disponibilidade orçamentária; II - Comprovação de que o estudante possui renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio III – Apresentação de documentos comprobatórios que justifiquem a necessidade do auxílio IV –Relevância do benefício solicitado para o desenvolvimento acadêmico do estudante Em casos de saúde e/ou necessidades específicas é necessário um parecer da Coordenação de Saúde Escolar/Cose, e/ou Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas/Napne e/ou Assessoria Pedagógica/Asped que justifique a concessão do auxílio.	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Verbas da assistência Estudantil: Serão destinados até 5% (cinco por cento) do total dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil do <i>campus</i> para o Auxílio Financeiro	Fatos de surgimento inesperado que acarretem um problema e alterem, prejudiquem e ameacem a tranquilidade e o bem-estar do estudante ou sua família, necessitando de intervenção imediata. Casos de saúde, necessidades específicas.	5% (cinco por cento) do total dos recursos orçamentários da Assistência Estudantil do <i>campus</i> para o Auxílio Financeiro

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.

Fonte: Elaboração da autora

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 7: Avaliação política da Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer (Resolução nº 26/2017/CS/IFS, de 31 de maio de 2017.)

Aspecto 1 Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Assistemática, dependente de disponibilidade orçamentária do campus; O Auxílio Arte, Cultura, Esporte e Lazer é a concessão de um valor monetário aos estudantes, objetivando contribuir com gastos destinados aos fins propostos.	- Terá direito a se inscrever para o Auxílio Arte, Cultura, Esporte e Lazer o estudante regularmente matriculado no IFS, com habilidades para a realização de atividades artísticas, culturais e esportistas.	- Estudante regularmente matriculado no IFS, podendo possuir atividade remunerada ou qualquer bolsa/auxílio da instituição, pertencente ou não à Assistência Estudantil, desde que apresente a capacitação/habilidades necessárias, de acordo com a disponibilidade de vagas. - Ser deferido via edital - Apresentação de um projeto com plano, atividades e prazos definidos, elaborado por estudante e/ou profissional/servidor do IFS capacitado para esse fim. - Frequência e ministrar as oficinas com as quais se comprometeu.	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2 Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Verbas da assistência Estudantil. Entretanto, não deixa claro em item específico para o assunto. Apenas dá por suposto, conforme redação abaixo: Condicionada à disponibilidade orçamentária para a Assistência Estudantil (grifo nosso)	Destinado ao estudante/instrutor que deverá ministrar oficinas relacionadas a ações nas áreas de música, dança, teatro, artesanato, esportes, entre outros.	Condicionada à disponibilidade orçamentária para a Assistência Estudantil e será ofertado durante o ano letivo.

Aspecto 3 Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.	Não trata sobre controle social, mas aponta a participação envolvendo discentes sob orientação de projetos com servidor capacitado do IFS.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 8: Avaliação política da Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos ([Resolução nº24/2017/CS/IFS 29 de maio de 2017.](#))

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
- Natureza acadêmica, científica, tecnológica, desportiva, artística e cultural contribuirá para a formação do estudante em sua totalidade, bem como para o desempenho na instituição de ensino, pesquisa e extensão. - Auxílio Financeiro para participação em evento	- Estudante regularmente matriculado no IFS, com prioridade para o recebimento do Auxílio Financeiro para participação em eventos: - I - estudante que for representar a Instituição através de apresentação de trabalhos; II – estudante que seja participante de programa de intercâmbio cultural;	Ser estudante regularmente matriculado no IFS, com participação em evento, visita técnica ou intercâmbio cultural previsto para participação	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Verbas da assistência Estudantil. Entretanto, não deixa claro em item específico para o assunto. Apenas dá por suposto, conforme redação abaixo: “O estudante contemplado com o Auxílio Financeiro para participação em eventos poderá acumular quaisquer outros auxílios da Assistência Estudantil, desde que haja disponibilidade orçamentária da Instituição.” (grifo nosso)	O Auxílio Financeiro poderá ser destinado ao estudante para o custeio de despesas com inscrição, transporte, alimentação e estadia.	Será concedido o Auxílio Financeiro para o estudante participar de evento, correspondente aos seguintes valores: I – De até um salário mínimo vigente para o estudante que participar de evento estadual; II – De até 02(dois) salários mínimos vigentes para o estudante que participar de evento interestadual; III – de até 05(cinco) salários mínimos vigentes para o estudante que participar de evento no exterior. § 1º O valor do Auxílio Financeiro será estabelecido de acordo com a localidade, trabalhos acadêmicos aprovados para apresentação no evento ou programas de intercâmbios, representações em eventos científicos, tecnológicos, desportivos, artísticos e culturais e as despesas do evento; § 2º O Auxílio Financeiro poderá ser destinado ao estudante para o custeio de despesas com inscrição, transporte, alimentação e estada.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Relações institucionais: A direção do campus determina do valor do auxílio, de acordo com a disponibilidade orçamentária. A solicitação pode ser efetuada pelo estudante ou coordenação do curso para o setor de assistência estudantil.	Não apresenta em seu texto.	Só trata de controle social em caso de devolução de recurso, em caso de não participação do estudante no evento

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 9: Avaliação política da Política de Assistência Estudantil do IFS – PAE (Resolução 37/2017/CS/IFS de 16 de agosto de 2017.)

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Projetos, linhas de ação e serviços que assegurem ao estudante do IFS o acesso, a permanência e o êxito em seu percurso educacional.	Estudantes regularmente matriculados nos campi dos IFS e aqueles que estejam em mobilidade nacional e internacional.	Ser estudante regularmente matriculado nos campi dos IFS, com ou sem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, com prioridade para aquele discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Recursos financeiros diretos do governo federal, destinados ao orçamento da assistência estudantil da instituição.	Destinados ao orçamento da assistência estudantil da instituição, de acordo com o plano de ação de cada <i>campus</i> .	Ponderada, diretamente proporcional à quantidade de estudantes matriculados em cada campus.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Com o governo federal, a relação se dá mais diretamente no âmbito do repasse financeiro. Na esfera institucional, a PAE é operacionalizada por cada <i>campus</i> do IFS sob a supervisão de órgão sistêmico (DIAE), subordinado à Reitoria deste Instituto. Dessa forma, a Diretoria de Assistência Estudantil (DIAE/Reitoria) responsabiliza-se, de forma sistêmica, pela PAE/IFS e os campi, através dos setores de Assistência Estudantil, responsabilizam-se por sua execução.	Não apresenta em seu texto.	A DIAE, a cada 02 anos, constituirá Comissão de Avaliação desta política, composta por profissionais da assistência estudantil dos diversos <i>campi</i> , que sugerirá as mudanças e adequações necessárias ao Conselho Superior da instituição, levando-se em consideração as avaliações advindas das Jornadas de Assistência Estudantil (JAEs). As JAEs constituem-se como espaço estudantil para fomentar e fortalecer diálogos e reflexões acerca das questões desta Política.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 10: Avaliação política da Instrução Normativa - operacionalização, concessão, auxílios e bolsas (Portaria nº 1.421, de 21 de maio de 2015.)

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
A seleção dos estudantes que serão beneficiados com os auxílios ou bolsas das Linhas de Ações de vulnerabilidade socioeconômica do PRAAE será realizada por meio de editais de Cadastramento e de Atualização Cadastral.	Estudantes regularmente matriculados no IFS e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Inscrição em edital específico para submissão em estudo socioeconômico.	Através dos indicadores para estudo socioeconômico, observa-se se o discente ou família é beneficiário do cadastro único, pertence a programas sociais, estudou em escola pública ou particular com bolsa, possui acompanhamento de doenças na família.

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não deixa claro em seu texto.	Destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica do IFS.	Condicionada à existência de dotação orçamentária.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Institucionalmente, trata da relação entre o setor financeiro e o setor da assistência estudantil do campus, no que se refere ao encaminhamento de planilhas de pagamento. Com outras políticas e órgãos governamentais, a relação é de comprovação e consulta documental apenas.	Não apresenta em seu texto.	Não deixa claro em seu texto.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 11: Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes (Resolução nº 12/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014.)

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Para acompanhamento estudantil, com pagamento de bolsas. Objetiva sensibilizar estudantes para ações mais humanas no ambiente escolar, através da promoção e valorização de atitudes e práticas mais solidárias no processo ensino/aprendizagem, auxiliando, desse modo, na permanência e êxito acadêmico	Estudantes regularmente matriculados no IFS e que apresentem alguma dificuldade de aprendizado e também facilidade de partilhar saberes.	Duplas de estudantes: -Partilhador (com nota igual ou superior a 7 na área de compartilhar) - Participante (com nota inferior à média do IFS e com dificuldades na área que busca compartilhamento)	Não apresenta em seu texto.

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não deixa claro no texto.	Para as duplas participantes no final do semestre, caso apresentem melhoras na área de conhecimento partilhada.	Condicionada à disponibilidade orçamentária do campus.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Esfera institucional: parceira e acompanhamento entre Assistência estudantil, apoio pedagógico e professores das áreas.	Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 12: Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico (Resolução nº 11/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014.)

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Promover a redução do índice de retenção institucional, derivado da articulação dos índices de evasão, trancamento, cancelamento e repetência - Concessão de valor monetário bimestral preestabelecido em edital.	Estudante regularmente matriculado no IFS, independente de situação socioeconômica.	Estar regularmente matriculado no IFS; Possuir frequência mínima de 80% de cada componente curricular no período indicado em edital; apresentar, no mínimo, média 8,0 de cada componente curricular indicado em edital.	Não apresenta em seu texto.

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Institucionalmente, expõe relação da Coordenadoria de Assistência Estudantil, Gerência de Ensino (para acompanhamento) e PROEN Pró-reitoria de ensino) para ciência e publicação em edital	Não apresenta em seu texto.	Não apresenta em seu texto.

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 13: Avaliação política da Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio ([Resolução nº 41/2011/CS/IFS, de 12 de setembro de 2011](#))

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Natureza de Bolsa monetária I- estimular a participação de estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio no processo educacional, nas atividades relativas ao ensino e na vida acadêmica do IFS; II- favorecer o oferecimento de atividades de reforço escolar ao estudante com a finalidade de contribuir no enfrentamento/minimização de superar problemas de repetência escolar, evasão e falta de motivação; III- propor formas de acompanhamento de estudantes em suas dificuldades de aprendizagem; IV- estimular a participação em projetos de pesquisa e extensão, no âmbito da disciplina.	Para os estudantes regularmente matriculados em Curso Técnico de Nível Médio no IFS, que apresentem média igual a 7,0 e na disciplina da monitoria igual ou superior a 8,0, independente da situação socioeconômica.	I- ser estudante regularmente matriculado em Curso Técnico de Nível Médio no IFS; II- ter obtido aprovação na disciplina na qual pleiteia a monitoria, demonstrando domínio da mesma; III- apresentar média geral igual a 7,0 e na disciplina da monitoria igual ou superior a 8,0 até o momento do pleito; IV- ter disponibilidade de tempo para atender as atividades programadas; V- não estar cumprindo medida disciplinar conforme a ROD (Regulamento de Organização Didática); e VI - frequentar regularmente às aulas do curso em que estiver matriculado;	Não apresenta em seu texto

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto	Direcionado para os estudantes regularmente matriculados em Curso Técnico de Nível Médio no IFS	Condicionada à disponibilidade orçamentária do campus

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Institucionalmente, há envolvimento na participação e acompanhamento desses estudantes entre a coordenadoria de assistência estudantil, coordenações de cursos, gerências de ensino e pró-reitoria de ensino (para revisão de edital e publicação do mesmo)	Não apresenta em seu texto.	Relatórios de atividades desenvolvidas pelo monitor, bimestralmente, para pró-reitoria, coordenação de cursos e professores. Avaliação do monitor pelos estudantes e professores da disciplina objeto da monitoria.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 14: Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação ([Resolução nº 07/2011/CS/IFS, de fevereiro de 2011.](#))

Aspecto 1			
Direitos e benefícios estabelecidos e assegurados			
Indicador 1 - Natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados	Indicador 2 - Abrangência	Indicador 3 - Critérios de acesso e permanência	Indicador 4 - Formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais
Natureza de Bolsa monetária. Entretanto, Serão consideradas duas categorias de monitores: a dos bolsistas, que terão uma retribuição financeira sob forma de bolsa, e a dos voluntários, que não terão nenhuma compensação financeira pelo exercício de monitoria. I- estimular a participação de estudantes no processo educacional, nas atividades relativas ao ensino e na vida acadêmica do IFS; II- favorecer o oferecimento de atividades de reforço escolar ao estudante com a finalidade de contribuir no enfrentamento/minimização de superar problemas de repetência escolar, evasão e falta de motivação; III- criar condições para a iniciação da prática da docência, através de atividades de natureza pedagógica, desenvolvendo habilidades e competências próprias desta atividade; IV- propor formas de acompanhamento de alunos em suas dificuldades de aprendizagem; V- pesquisar novas metodologias de ensino adequadas ao ensino da disciplina participante do programa; VI- contribuir, através da formação de monitores de ensino, com a formação de recursos humanos para o ensino superior; e VII- estimular a participação em projetos de pesquisa e extensão no âmbito da disciplina.	Para os estudantes de graduação regularmente matriculados no IFS que apresentem coeficiente acadêmico igual ou superior a 8,0 (oito), resultante da média aritmética das notas das disciplinas cursadas no até o momento do pleito, independente da situação socioeconômica.	Aluno regularmente matriculado em curso de graduação no IFS; II- ter aprovação na disciplina na qual pleiteia a monitoria, com domínio da mesma; III- apresentar coeficiente acadêmico igual ou superior a 8,0 (oito) nas disciplinas cursadas no até o momento do pleito; IV- ter disponibilidade de tempo para atender as atividades programadas; V- não estar cumprindo pena disciplinar, e VI- não estar usufruindo de qualquer outro tipo de bolsa oferecida pelo IFS.	Não apresenta em seu texto.

Aspecto 2		
Configuração do financiamento (fontes, montantes e gastos)		
Indicador 1 - Fontes do financiamento	Indicador 2 - Direção dos gastos	Indicador 3 - Magnitude dos gastos
Não apresenta em seu texto.	Direcionado para os estudantes regularmente matriculados em Curso Técnico de Nível Médio no IFS.	Condicionada à disponibilidade orçamentária do campus.

Aspecto 3		
Gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da sociedade civil)		
Indicador 1 - Relação entre as esferas governamentais e/ou institucionais	Indicador 2 - Relação com as organizações não-governamentais	Indicador 3 - Participação e controle social democrático
Institucionalmente, há envolvimento na participação e acompanhamento desses estudantes entre a coordenadoria de assistência estudantil, coordenações de cursos, gerências de ensino e Pró-reitoria de ensino (para revisão de edital e publicação do mesmo).	Não apresenta em seu texto.	Relatórios de atividades desenvolvidas pelo monitor, bimestralmente, para a Pró-reitoria de ensino, coordenação de cursos e professores. Avaliação do monitor pelos estudantes e professores da disciplina objeto da monitoria.

Fonte: Elaboração da autora.

Fonte: Elaboração da autora.

Ao analisar esses quadros, podemos inferir, quanto ao aspecto 1, que, de maneira geral, as normativas do IFS caracterizam-se por focar no percurso educacional no âmbito do acesso, permanência e êxito dos estudantes. Entretanto, não deixa claro seu entendimento sobre os dois primeiros e, no que se refere ao êxito, trata o debate tomando como mote frequência e notas.

A maior parte da abrangência das ações, políticas, programas e linhas de ação é universal, no sentido de evidenciar o acesso a todos/as os/as estudantes regularmente matriculados/as no instituto, embora também apresente no texto que a prioridade serão aqueles/as que possuem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa tendência reflete a característica daquilo que preconiza o PNAES na orientação do Art. 5º :

Serão atendidos no âmbito do PNAES **prioritariamente** estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, *online*, grifos nossos).

É interessante notar que o programa nacional acima mencionado, principal norteador da assistência estudantil da rede federal de ensino, apresenta uma dualidade social na medida em que não expressa, taxativamente, ser voltado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que abre muitas brechas, inclusive, para que o recurso da assistência estudantil seja usufruído por discentes advindos de outras classes sociais que não aquelas mais pauperizadas.

Vale frisar ainda que essa brecha se encontra reiterada em outros trechos do PNAES quando ele expõe que tem “como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, sem especificar que jovens são esses aos quais se remete. Nos artigos 2º e 3º essa mesma generalização se repete quando se evidencia que

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência **dos jovens na educação superior pública federal**;

[...] Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, **visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação** presencial das instituições federais de ensino superior. (IBIDEM, *online*, grifo nosso)

O documento jurídico aqui discutido, ao não deixar claro o público o qual se destina, joga essa atribuição para as IFEs definirem, fato que dá relativa autonomia, porém pode acarretar inúmeros problemas, inclusive de abrir margem para que a classe de estudantes advinda das camadas mais empobrecidas socioeconomicamente fique à deriva daquilo que lhe é ou não direito.

Concernente ao indicador 4 do aspecto 1, há de se notar ainda que os documentos do IFS não apresentam em seus textos formas e mecanismos de articulação ou a intersetorialidade com outras políticas sociais. Muitos/as estudiosos/as que se dedicam a pesquisar sobre o assunto debatem a importância de um trabalho intersetorial e em rede, na gestão e operacionalização das políticas públicas como condição *sine qua non* para concretização do princípio constitucional da descentralização.

Entendemos o PNAES como um programa de traço assistencial pertencente à política de educação, portanto, a discussão da intersetorialidade se faz atinente. Yazbek (2014, p. 98, grifos nossos) traz elucidadora explicação em torno do assunto, ao considerar a intersetorialidade como a

articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, à inclusão e enfrentamento das desigualdades sociais identificadas. Supõe a implementação de ações integradas e a superação da fragmentação da atenção às necessidades sociais da população. Envolve a agregação de diferentes setores sociais em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, transcende o caráter específico de cada política ou programa e potencializa as ações desenvolvidas por essas políticas. Também, amplia a possibilidade de um atendimento integral aos cidadãos que dela se utilizam.

A intersetorialidade supõe também a articulação entre sujeitos de áreas que tem suas especificidades e diversidades e, portanto experiências particulares, para enfrentar problemas complexos. Supõe vontade, decisão, que tem como ponto de partida o **respeito à diversidade** e às particularidades de cada setor ou participante. Envolve, portanto estruturação de elementos de gestão que materializem princípios e diretrizes, a criação de espaços comunicativos, a capacidade de negociação e também trabalhar os conflitos para que finalmente se possa chegar, com maior potência, às ações.

Quando partimos para o aspecto 2, constatamos que os recursos para a assistência estudantil são advindos, diretamente, do governo federal para o instituto. A divisão da verba é proporcional ao quantitativo dos estudantes matriculados, somado ao plano de ação apresentado pelo campus; as normativas citam, mas não detalham acerca desse plano.

No âmbito do aspecto 3, observamos que o repasse do governo federal vem com rubrica específica para assistência estudantil diretamente para a reitoria do IFS, que transfere à DIAE – órgão sistêmico da AE na instituição. Após o repasse para os campi, pontuado no parágrafo anterior, a execução das ações se dá pelas CAE's (Coordenadorias de Assistência Estudantil). Quanto à relação com as ONGs, notamos que não há menção de qualquer articulação das ações de tais organizações ou outros movimentos da sociedade civil organizada.

Atinente ao controle social, na maioria das normativas, as decisões estão centralizadas na Reitoria/DIAE. Quando existem documentos que assinalam maior abertura de debate, há extensão para o conselho superior, formado majoritariamente por gestores e reitor/a do IFS.

Detectou-se apenas na Política de Assistência Estudantil (PAE), por exemplo, o aceno à possibilidade de formação das comissões de profissionais e estudantes, através das JAE's (Jornadas de Assistência Estudantil), ocorrida a cada 2 anos, para a sugestão de mudanças e reavaliação que serão decididas pelo conselho superior, porém, não detalham acerca de como se dá esse processo.

Vale considerar que o IFS traz, em seu arsenal de documentos, projetos que possibilitem ao discente o desenvolvimento de ações que trabalham o protagonismo e a autonomia estudantil nas áreas de monitoria, arte, cultura, esporte e lazer, participação em eventos científicos, incentivo ao êxito acadêmico (normativas E, F, I, J, L, M). São ações que possuem como contrapartida o repasse financeiro através de bolsas. Iniciativas como estas, demarcam que a instituição tenta estender sua concepção de AE para além da mera transferência de recursos financeiros.

Importa pontuar que há campi que desenvolvem alguns desses projetos acima discutidos. Contudo, nota-se que a prioridade da instituição são os auxílios financeiros ofertados via seleção por edital, com recorte de vulnerabilidade socioeconômica identificados por meio de estudos sociais através de análise documental, entrevistas e visitas domiciliares, atividades realizadas pelas assistentes sociais.

Essa constatação é confirmada quando se verifica que, de todo o arsenal de regulamentos e normas existentes no instituto, pode-se notar que 9 (nove) versam diretamente sobre auxílios e bolsas, fato que ratifica a característica da predominância da bolsificação, fenômeno constatado e tratado nos estudos Nascimento e Santos (2014) acerca da assistência estudantil do IFS. Em consonância aos fichamentos realizados para nortear a coleta de dados da pesquisa documental, observamos ainda que 6 (seis), dessas 9 (nove) normativas tratam de auxílios e bolsas destinadas a estudantes, independente de sua situação socioeconômica. São elas as representadas pelas letras: “E”, “F”, “I”, “J”, “L” e “M”, identificadas no quadro 1 (um) acima..

Embora haja mais documentos que preveem possibilidades de bolsas para contemplar estudantes independentemente da situação de vulnerabilidade, são os auxílios e bolsas com recorte socioeconômico que predominam nas requisições dos discentes e, que, inclusive, retêm mais recursos investidos anualmente na instituição, de acordo com as informações a seguir.

Segundo dados coletados na Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) do IFS Aracaju, o recurso orçamentário da assistência estudantil para o campus em 2016 foi de R\$ 3.800.000,00 (três milhões e oitocentos mil) para cobertura de 953 (novecentos e cinquenta e três) discentes beneficiados com auxílios, bolsas, materiais e serviço refeitório do PRAAE. No ano seguinte (2017), o valor orçado sofreu uma redução de 52,63%, sendo disponibilizados

1.900.000,00 (um milhão e novecentos mil) para arcar com 1.047 (mil e quarenta e sete) estudantes beneficiados com o repasse de recurso.

No que tange a 2018, o valor disponibilizado para a assistência estudantil foi de R\$ 1.853.000,00 para dar cobertura a 810 (oitocentos e dez) estudantes usuários. Concernente a 2019, constatamos o valor de R\$ 2.103.303,93 voltado para atendimento de 507 (quinhentos e sete) usuários e 131 (cento e trinta e um) beneficiários do serviço de refeitório, totalizando 638 bolsas e serviços no total. Ou seja, no ano corrente, houve um aumento do recurso e uma diminuição dos usuários, quando comparado ao anterior. Não buscamos as motivações da queda no número de usuários de 2018 para cá. Podemos deduzir que caiu o quantitativo de estudantes no instituto ou, ainda que o número de vagas disponibilizadas nos editais desses anos se restringiu.

Nota-se que, em 2017, houve um movimento inversamente proporcional, na medida em que o número de usuários aumentou de 2016 para 2017 diante do cenário de considerável corte de recurso. Dessa forma, a solução encontrada foi a redução dos valores das bolsas e auxílios financeiros, bem como do quantitativo de vagas disponibilizadas para o serviço refeitório, que passou de 300 (trezentas) para 95 (noventa e cinco).

Voltando a análise para o PNAES, outro ponto a ser destacado se refere à seguinte questão: há trechos em que o documento trata sobre “desigualdade social”, “inclusão social”, “insuficiência de condições financeira”, porém, através de uma menção genérica, sem norteamento conceitual claro, como se nota abaixo:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

[...] II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

[...] IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010, *online*).

Ao se fazer o recorte do trato sob a questão étnico-racial no programa aqui discutido, a situação se agrava, pois o PNAES nem sequer menciona algo diretamente a respeito. Toda essa contextualização se faz necessária, porque, como já dissemos, o programa nacional de assistência estudantil é o principal norteador das ações a serem operacionalizadas nesse âmbito dentro das IFE's para enfrentamento à desigualdade socioeducacional e entendemos que não há como sequer debater, quiçá enfrentar a desigualdade de nenhuma natureza, sem tomar a questão étnico-racial como centralidade.

Na realidade brasileira, de forma geral, acreditamos existir a exclusão e abismais restrições à população negra, confirmados em diversos índices estatísticos e das políticas sociais. Ao considerar dados mais recentes disponíveis no âmbito da educação pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (IBGE, 2014) - quanto aos níveis de acesso e escolaridade, de acordo com a distribuição educacional por cor ou raça, segundo nível de instrução no Brasil, a população negra aparece em maior percentual, quando se trata de níveis de escolaridade mais baixos (sem instrução – 70,6%; fundamental incompleto – 56,5%, fundamental completo e médio incompleto – 52,7%).

Em contrapartida, quando se considera os níveis de escolaridade mais elevados, esses dados se invertem, ou seja, são menores os índices de acesso da população negra ao ensino médio completo/superior incompleto (46,3%) e superior completo (29%), quando comparados à população branca.

Nota-se que tais informações trazem consigo a apresentação de desvantagens para a população negra na esfera educacional, muito embora, nos últimos anos, sobretudo, dos anos 2000 para cá, as universidades e os institutos federais tenham apresentado um significativo aumento em termos numéricos de alunos que se autodeclaram negros, primordialmente, após a eclosão e desenvolvimento das políticas de cotas raciais.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis tornou público um levantamento que realizou do “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras”¹², entre os anos de 2003 – 2014 (FONAPRACE, 2016, *online*). A pesquisa apontou, quando considerados os graduandos por cor e raça, que, em 2003, as IFES apresentavam 159.693 estudantes negros e pardos. Já em 2014, o quantitativo desses discentes era de 446.928, ou seja, quase triplicou.

Ao observar todo esse panorama, não há como deixar de fazer o recorte étnico-racial na análise de um dos principais programas educacionais que visam à minimização das desigualdades, que é o PNAES e seus programas e políticas congêneres, coexistentes na assistência estudantil das IFE's.

¹² Como se nota no próprio título, a pesquisa traçou o perfil apenas junto às universidades federais. Os Institutos não foram considerados porque não apresentam em sua organização de gestão a assistência estudantil com status de pró-reitoria e o FONAPRACE representa um fórum da assistência estudantil com esse nível de gestão. Apesar disso, tal levantamento serve de base para termos um panorama, por similaridade, do cenário que perpassa pelos institutos federais, tendo em vista que o acesso por cotas se dá em processo parecido ao que ocorre nas universidades.

Além disso, acreditamos na relevância de se articular o geral com o específico na pesquisa de um fenômeno do real, utilizando-se da mediação para relacionar a universalidade com a particularidade e vice-versa. Pontes (1997, p.168) diz que o processo de mediatização torna-se um imperativo na dinâmica de compreensão da realidade. Por ter caráter ontológico e também reflexivo, a mediação propicia à percepção das tendências/leis universais (universalidade), fato que auxilia no processo de (re)construção e análise do objeto de estudo, bem como na sua articulação com a totalidade social e sinaliza, ao mesmo tempo, aproximações entre o objeto e as determinações histórico-sociais singulares, fato que proporciona o movimento de particularização.

Tomando por base essa concepção, entendemos que todas essas dualidades apresentadas no PNAES, em alguma medida, reverberam nas normativas e regulamentos da assistência estudantil do IFS, pois, ao tratarem de inclusão, o que foi encontrado diz respeito a conceituações genéricas e pouco precisas ou aprofundadas sobre o termo, conforme pode ser observado abaixo:

Art. 3º - A finalidade do Praae é buscar a **inclusão social**, a democratização do ensino e o direito à educação pública de qualidade. (IFS, 2018, *online*, grifos nossos).

A PAE/IFS deverá ser orientada pelos seguintes princípios: educação enquanto direito social com primazia de oferta pelo poder público; gratuidade no ensino; qualidade nos serviços prestados; qualificação e aprimoramento dos profissionais; gestão democrática com incentivo à participação dos estudantes e servidores nas instâncias deliberativas; transparência nos procedimentos e recursos alocados, resguardados os casos de sigilo ético profissional; promoção da igualdade de condições e equidade na oferta e acesso às ações e serviços; **compromisso com a inclusão e acessibilidade**; (IFS, 2017a, *online*, grifos nosso).

No que se refere, entretanto, à conceituação em torno da “vulnerabilidade socioeconômica”, nota-se que o IFS, conforme o exposto a seguir, apresenta em seus documentos e normativas mais precisão e avanço na compreensão desse conceito do que o PNAES, que não toca de forma clara nessa expressão:

Art. 1º Os auxílios financeiros e bolsas das linhas de ações de **vulnerabilidade socioeconômica** do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS – PRAAE/IFS, têm por finalidade a garantia da igualdade de condições para a permanência do estudante nesta Instituição, com base nos “Princípios e Fins da Educação Nacional”, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

[...] Art. 12º - A **vulnerabilidade socioeconômica é percebida como ausência ou privação de um ou mais fatores que envolvem as necessidades básicas de bem-estar social, como:**

I – condições habitacionais, referente a condições sanitárias, localização, estrutura, posse ou não de imóvel, dentre outros;

- II – histórico acadêmico, considerando escola de origem, se bolsista/cotista, defasagem idade/série, interrupção do estudo;
- III – condições de saúde da família e do estudante, caracterizados por comprovação de deficiência, tratamentos de doenças crônicas e/ou degenerativas, uso contínuo de medicação, apresentados através de relatório e/ou receita médica;
- IV – condições de trabalho, referendando vínculo de trabalho, atividade geradora do vínculo/renda, local e condições de trabalho;
- V – renda familiar per capita igual ou inferior a 01 (um) salário mínimo e ½ (meio) vigente, conforme decreto nº 7.324, de 19.07.2010;
- VI – grupo familiar tendo como referência o tipo de arranjo familiar, número de membros, conflitos familiares, situação de violência;
- VII – despesas da família com habitação, saúde, alimentação, transporte;
- VIII – membros da família beneficiados com programas sociais de transferência de renda e/ou serviço socioassistencial. (IFS, 2017b, *online*, grifos nossos).

Quanto à discussão da questão étnico-racial, os documentos e normativas do IFS seguem a mesma direção do PNAES: sem menções diretas a termos ou ações que evidenciem alguma intervenção em torno da temática. O que foi encontrado se refere a citações indiretas de artigos de Leis que mencionam a expressão “étnico-racial” ou termos que deixam a discussão subentendida, como: “equidade”, “direitos humanos” e “respeito às diversidades”, conforme verificado abaixo:

Art. 1º Os auxílios financeiros e bolsas das linhas de ações de vulnerabilidade socioeconômica do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS – PRAAE/IFS, têm por finalidade a garantia da igualdade de condições para a permanência do estudante nesta Instituição, com base nos **“Princípios e Fins da Educação Nacional”, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (IFS, 2017b, *online*, grifos nossos).

Art. 1º O Auxílio Arte, Cultura, Esporte e Lazer, pertencente ao Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do IFS - PRAAE/IFS, tem por finalidade a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante nesta instituição de ensino, pesquisa e extensão com base nos **princípios e fins da educação nacional, estabelecidos nos Artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (IFS, 2017c, *online*, grifos nossos)

A PAE/IFS deverá ser orientada pelos seguintes princípios: [...] promoção da igualdade de condições e **equidade** na oferta e acesso às ações e serviços; compromisso com a inclusão e acessibilidade; [...] respeito à autonomia e **diversidade dos sujeitos e aos direitos humanos.** (IFS, 2017^a, *online*, grifos nossos).

Os artigos 2º e 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), mencionados nas citações acima e de forma reiterada nos documentos e normativas do instituto, assinalam, em um dos seus incisos, a questão étnico-racial, a saber:

TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; **XII – consideração com a diversidade étnico-racial**; (BRASIL, 1996, *online*, grifos nossos).

Diante dessa realidade não foram constatadas ações, programas, projetos institucionais e/ou serviços na esfera específica da assistência estudantil que sejam voltados para as minorias étnicas, identidade racial negra ou para estudantes advindos das cotas sociorraciais.

Durante a pesquisa, estivemos em busca de matérias nos arquivos do sítio virtual do IFS que trouxessem ações desenvolvidas pelo instituto no âmbito da discussão étnico-racial as quais, porventura, foram realizadas por outros setores que não àqueles ligados apenas à assistência estudantil. Nesse levantamento, localizamos 18 (dezoito) atividades do ano de 2016 para cá, efetivadas nos campi Aracaju (4), São Cristóvão (1), Lagarto (1), Estância (5), N. Sra. da Glória (2) e Propriá (5) entre os anos de 2016 e 2019. Pelo visto, os campi que mais desenvolveram tais atividades foram: Estância (5), Propriá (5) e Aracaju (04).

Salutar se faz ressaltar que a maioria dessas ações aconteceram em alusão ao “Dia da Consciência Negra”, data que, pela alteração da LDB através da Lei 10. 639/2003, **deve** ser incluída no calendário escolar.

Concernente a programas e ações destinados à relação permanência e êxito dos estudantes, a assistência estudantil do IFS regula e prevê ações em 10 (dez), das 12 (doze) normativas que possui e, de acordo com a referência do quadro 01 (um) exposto acima, são representados pelas letras: “A”, “B”, “C”, “F”, “G”, “H”, “I”, “J”, “L” e “M”.

Cabe destacar que quase todas as bolsas e auxílios de transferência financeira da assistência estudantil do IFS, condicionados ou não a critérios de vulnerabilidade socioeconômica (com exceção do auxílio financeiro eventual), colocam como condicionalidades para sua manutenção de recebimento, pelo menos, a exigência da frequência mínima do total da carga horária cursada no bimestre e o alcance da média bimestral institucional. Tais condicionalidades sinalizam, precipuamente, o entendimento que o IFS tem, no âmbito da assistência estudantil, acerca do êxito o vinculando ao mérito acadêmico, fato que coaduna com o discurso do “novo gerencialismo”, conforme destacam Gewirtz e Ball (2011, p.199):

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.

O que temos a acrescentar em relação à permanência e êxito é que o instituto prevê ações de acompanhamento para os discentes que não cumprirem essas condicionalidades, através de intervenções da equipe técnica multidisciplinar¹³, que, geralmente, compõe as coordenadorias de assistência estudantis dos campi.

Mesmo assim, vale salientar que constatamos na nossa vivência enquanto servidora da instituição, que as equipes sentem dificuldades em operacionalizar o que consta na instrução normativa que traça a metodologia de acompanhamento institucional, devido a alguns motivos que podemos elencar: razão inversamente proporcional entre demanda discente/profissionais disponíveis nas equipes técnicas; dificuldades em realizar a intersectorialidade entre assessorias pedagógicas, Pró-Reitoria de ensino, DIAE/CAE's e outros setores; falta de estrutura nos campi para atendimentos (individuais e coletivos) e visitas domiciliares; foco institucional na bolsificação, o que reverbera para as equipes a priorização ações voltadas para a execução dos editais de seleção dos auxílios do PRAAE, fato que limita deveras os profissionais da equipe multidisciplinar da assistência estudantil de exercerem uma práxis pedagógica diferenciada e mais abrangente, que contemple o envolvimento em reuniões importantes para o acompanhamento discente, como é o caso dos das reuniões de pais, conselhos de classe e colegiados dos cursos.

Acerca disso, Souza (2018, p. 40) assevera que “um dos elementos indispensáveis para a permanência e para o êxito estudantil é a efetivação de uma práxis pedagógica diferenciada, com a realização de atividades interdisciplinares”. Dito isso, podemos afirmar que, dentro da esfera da assistência estudantil, existe uma dualidade: apesar de as normativas evidenciarem a concepção de êxito com foco nas médias e frequência, identificamos que há, pelo menos documentalmente, um esforço institucional em realizar acompanhamento que conceba uma perspectiva mais ampla e diferenciada de permanência e êxito para além da meritocracia ou da dicotomia êxito/fracasso ou, ainda, meramente limitada a médias e frequências como elementos, por si, determinantes.

¹³ A PAE/IFS prevê que a equipe interdisciplinar completa para assistência estudantil deve ser composta por profissionais: assistentes sociais, educadores físicos, enfermeiros, médicos, nutricionistas, fisioterapeutas, odontólogos, pedagogos, psicólogos, assistentes de aluno, técnicos em assuntos educacionais, revisores braille, transcritores braille, intérpretes de libras, assistentes/auxiliares em administração e outras áreas correlatas

Entretanto, dentro dessa constatação cabe um adendo: durante as gravações do documentário, ficou evidenciado nas falas dos discentes que, na prática docente, é dado foco, hegemonicamente, para as notas. Vejamos a seguir:

Eu passei no IFS em quinto lugar, com 18 pontos. Quando eu olhei o resultado, comecei a chorar, primeiro de felicidade... Depois que eu me matriculei e vim pra cá, chorei de tristeza por causa das matérias. Pra mim foi trágico... eu nunca tirei um zero na minha vida. Aqui eu tirei zero, zero vírgula cinco. Ai eu não aguentei, até o ano passado e resolvi sair. O IFS já me magoou muito. (Crisântemo Lilás)

Para completar o raciocínio acima, o Crisântemo Amarelo acrescenta: “*é porque tá no início do ano [se referindo aos meses de fevereiro a março, quando da realização das entrevistas narrativas], mas se vocês vierem aqui do meio pra o final do ano, você passa nos corredores e só vê gente chorando*”.

É necessário contextualizar que Crisântemo Lilás saiu do IFS para matricular-se em uma escola pública que não tivesse o ensino técnico integrado, pois a maior dificuldade apontada nas falas dos/as estudantes estava na aprendizagem das disciplinas relacionadas às áreas exatas e técnicas. Tal situação evidencia o que comumente é encontrado, sobretudo, nas áreas do conhecimento vinculadas aos cursos considerados técnicos/tecnológicos, nos quais constam, predominantemente, disciplinas das chamadas “exatas”, como matemática, cálculo, física, química, etc., vistas como portadoras de um nível de dificuldade muito elevado, diferente das matérias relacionadas às áreas de humanas e sociais, tidas como mais “fáceis”.

Essa dualidade é histórica no meio científico. Contudo, na perspectiva de avançar e romper com esse modelo dual, os Institutos Federais emergem trazendo uma proposta de reorganizar a educação profissional brasileira para um viés com pressupostos da integralidade e onmilateralidade do conhecimento, conforme apontam Souza e Nascimento (2013, p. 410, grifos originais):

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem como um novo modelo de EPT. As raízes dessas instituições remontam a princípios do século XX, quando, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizizes e Artífices. Passando por várias denominações ao longo do século passado, os Institutos Federais (IFs), como recentemente essas instituições passaram a ser denominadas, ampliam a sua área de abrangência na educação, atuando em todos os níveis e modalidades da EPT. Eles pretendem ser um espaço de formação educacional humanístico-técnico-científica, articulando a Educação Básica, a Educação Profissional e o Ensino Superior de forma pluricurricular e *multicampi*. Dentre seus pressupostos, buscam atuar na perspectiva de construção da cidadania e do desenvolvimento local e regional.

A reformulação e expansão da rede aflorou a aposta na experiência do Ensino Médio Integrado (EMI), que prevê “uma base de educação geral e de formação humana integral” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 281). Nessa direção, destaca-se:

Na perspectiva da emancipação e integração, a relação trabalho e educação é compreendida não subordinada aos interesses mercantis da troca e acumulação de mercadorias, mas como fonte de produção material e intelectual da vida. O trabalho é, sim, compreendido como categoria central da constituição do homem, do ser social que, ao produzir sua existência, produz também conhecimentos necessários para a objetivação de tal processo social e, portanto, produz integralmente os elementos materiais e intelectuais necessários à vida social. (FILHO, 2013, p. 202)

Tal formatação, apesar de trazer uma nova proposta educacional, carrega a dualidade de sua marca histórica que se trata da ruptura da lógica de desarticulação do ensino técnico/prático com ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Pacheco (2010, p.10) elucida essa assertiva:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas.

Frente a esse contexto, Souza (2013, 2013, p. 387) aponta como possibilidade profícua a formação inicial e continuada de professores para a EPT e traz para reflexão aspectos importantes a serem considerados na formação discente e docente:

Na verdade, chamamos a atenção para o fato de que nós recebemos em nossos institutos, adolescentes e jovens que, em geral, vêm de um processo de formação inconcluso e que trazem consigo as marcas de suas escolas, um jeito de pensar, um jeito de ler o mundo, um jeito de entender a realidade. Tais características refletem, certamente, as impressões que lhes foram introjetadas acerca da própria escola, da sociedade, do mundo do trabalho e, por que não dizer, das perspectivas de formação humana no contexto em que vivemos. Isso nos faz compreender, então, que há uma relação muito clara entre a formação docente, de um modo geral, e a formação docente para a EPT, em particular, tanto de fundo filosófico quanto político.

É interessante pontuar, entretanto, que os desafios para se trabalhar a formação docente numa perspectiva filosófica, política e onmilateral são inúmeros e encontram-se marcados historicamente por concepções que “reforçam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico [com o divisionismo da área de exatas e humanas] e o técnico, este último de menor valia.” (OLIVEIRA, 2013, p. 85).

Urge, nesse sentido, a sugestão evidenciada por Grabowski e Ribeiro (2010, p. 279), ao destacarem a “educação profissional na perspectiva estratégica de política, como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de emprego e renda dentre outras dimensões da natureza pedagógica, social e epistemológica”.

No tocante às últimas narrações discentes acima, como já pontuado, o Crisântemo Lilás saiu da instituição no semestre em que começamos as filmagens, mas, mesmo assim, aceitou contribuir com o documentário, fato que achamos ter sido muito enriquecedor para o trabalho, pois sua participação nesses moldes nos levou a perceber o quanto a instituição falhou também para com ele/a no que se refere a sua permanência e êxito.

Ao fazermos essa afirmação, coadunamos com a análise da professora Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, no prefácio do livro de Souza (2018), quando afirma que com o advento da Lei das cotas

a questão do acesso deixa de ser a principal preocupação, pois o ingresso de negros, indígenas e outros grupos vulnerabilizados em todos os cursos de todas as universidades e institutos federais, gera a necessidade de se discutir, estudar e pesquisar a permanência e não apenas a evasão como feito a décadas por especialistas. A permanência envolve discutir questões que abrangem o interior das salas de aulas, os diversos espaços e tempos acadêmicos, a formação docente e o seu exercício, as práticas avaliativas e a gestão da educação, suas práticas e tomadas de decisão, ou seja, o aluno deixa de ser o único “culpado” pelo não êxito nos cursos.

Foi esse tom que tentamos dar neste estudo: discutir o acesso, a permanência (em suas inúmeras facetas) e a concepção de êxito admitida pelo IFS. Por entendermos, nesses moldes, a abrangência de todo esse processo, pensamos ser profícuo acatar a sugestão dada pela banca durante a defesa da qualificação, e, assim, realizamos uma análise curricular dos cursos de ensino médio existentes no campus Aracaju, com o intuito de perceber o panorama de regulamentação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB brasileira, estabelecendo nas instituições de ensino públicas e particulares que ofertam níveis fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História

Brasileiras. Gomes (2017, p. 118), ao tratar sobre as conquistas da Lei em voga, afirma que ela representa a “descolonização dos currículos e do conhecimento”.

Pensamos ser deveras oportuno o trato do assunto no momento político atual que vivenciamos em nosso país. Temos assistido, na direção do Brasil, um grupo político cujo único projeto de nação que apresenta é de retirar da população brasileira mais pauperizada todas as conquistas já alcançadas e não há como desconsiderar que a educação tem sido o principal alvo.

São ameaças de diversas frentes que prezam por “uma regressão na esfera dos direitos sociais e subjetivos” (FRIGOTTO, 2014, p. 78), e, no âmbito da EPT, põe em xeque a existência dessa modalidade de ensino numa direção onnilateral; ameaçam a sobrevivência da nossa relativa autonomia política, financeira e gerencial.

Além disso, o principal papel político exercido pelo docente - que é o de poder contribuir para que o aluno tenha “condições de refletir sobre as habilidades, hábitos e valores necessários para a sua vida em sociedade” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 422) -, passa por um risco latente através do (até agora) projeto da “escola sem partido”, caracterizada por Frigotto (2017, p. 17) “como a esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação” na medida em que colocam em xeque a “vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”. (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 17)

Trata-se da tentativa de estabelecer, segundo Gomes (2017, p. 63), uma ‘pedagogia das ausências’, que “consiste em um posicionamento de vigilância epistemológica no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional”. Para além disso, está em risco uma das liberdades mais caras já conquistadas na sociedade democrática brasileira, que é a liberdade de pensamento e opinião. Assim, acena-se para um cenário absurdo: o retorno de uma “educação bancária”, na “melhor” das hipóteses, onde o que se pauta é a mera transmissão de conteúdos (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 422).

Não pretendemos aqui ser fatalistas, nem tampouco fazer previsões precipitadas diante de um futuro ainda incerto na cena da história, porém, o risco da instauração de uma lógica autocrática, fascista, regressiva, privatizante, de modo a nos esquartejar em diversos sentidos tem deixado de ser sombra para se tornar cada vez mais possível.

Mergulhados nessa conjuntura, analisamos adiante o panorama do IFS enquanto uma instituição que se enquadra nas diretrizes de execução da Lei nº 10.639/2003, por ofertar como uma de suas modalidades o ensino médio integrado, mas, para além disso, avaliamos ser plausível pôr em pauta essa discussão, inclusive porque foi algo que apareceu nas falas dos estudantes, durante a gravação do documentário.

Eles apontaram que os únicos debates mais aprofundados que tiveram sobre algumas temáticas – a exemplo da escravidão, miscigenação e das cotas com recorte étnico-racial – foi enquanto alunos do instituto e, por dentro de algumas disciplinas. Alguns debates lembrados pelos discentes foram das aulas de História e Sociologia. Segue abaixo o relato das entrevistas sobre colonização-escravidão-miscigenação e cotas, respectivamente:

No ano passado [2018] a gente teve uma visão mais profunda, mais real do que aconteceu. A professora de História falou que não foi assim, tudo amigável. Na verdade, no início foi, só que aí teve a questão aqui da religião, onde eles meio que trouxeram aos índios. Aí também houve aquele negócio de trazer os africanos pra cá, aí teve aquele lance dos senhores terem relações com as escravas e aí por isso ia ter a mistura e 'tals'. E aí há muito tempo atrás a gente teve uma visão mais leve, mas, agora, a gente já tem uma visão real do que aconteceu. (Crisântemo Azul)

Um dia o professor de sociologia passou um trabalho sobre cotas e a gente tinha que estudar. E aí ele separou a sala para fazerem o papel de contra ou a favor, não importava se a pessoa era contra ou a favor. Era só uma encenação.

Aí eu caí no grupo do contra e tinham colegas meus que eram contra e a favor e estavam naquele grupo. A gente começou a discutir, discutir, discutir e acabou que a sala entrou numa grande confusão e todo mundo meio que concordou um com o outro, que cotas era pra desfazer as desigualdades existentes no país no âmbito da educação.

As cotas existem não é por causa da etnia, é por conta da educação da pessoa, é meio que para dar uma oportunidade para a pessoa ter uma vida melhor, uma economia melhor, uma estabilidade. (Crisântemo Amarelo)

Atentemos que, na parte final da citação acima, fica evidente na fala do Crisântemo Amarelo a compreensão de cota na perspectiva de ação afirmativa, pois há algum entendimento de que tal medida:

[...] Refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007, p. 30).

No fragmento anterior, do Crisântemo Azul, é destacada a forma mais aprofundada e crítica com que o conteúdo da colonização brasileira foi discutido em sala de aula no IFS.

Isto posto, realizamos a análise através dos projetos pedagógicos (PPC) dos 6 (seis) cursos de ensino médio integrado ofertados no campus Aracaju. Observamos que todos os projetos analisados datam do ano de 2014, ou seja, 11 (onze) anos depois da vigência da Lei nº 10.639/2003 e possuem uma estrutura organizada, basicamente, nos seguintes tópicos:

1. Justificativa

2. Objetivos (geral e específicos)
3. Perfil profissional de conclusão
4. Requisitos de acesso
5. Organização Curricular
6. Fundamentação Legal
 - 6.1 Estrutura curricular
7. Critérios de aproveitamento de conhecimentos
8. Critérios de avaliação
9. Diploma e certificados
10. Instalações e equipamentos
11. Pessoal docente e técnico administrativo
12. Anexos
 - 12.1 – Ementas das disciplinas que compõem o 1º ano
 - 12.2 - Ementas das disciplinas que compõem o 2º ano
 - 12.3 Ementas das disciplinas que compõem o 3º ano

A fundamentação legal dos cursos técnicos integrados supramencionados foi elaborada em observância ao disposto nas Leis, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 10.793/2003, nº 11.645/2008; nº 11.684/2008; n. 11.741/2008; nº 11.892/2008, no Decreto nº. 5154, de 23 de julho de 2004, no Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004, Resolução CNE/CEB nº 3/2008, atualizada pelo Parecer CNE/CEB nº 3, de 06 de junho de 2012, na Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012; no Parecer nº 11, de 04 de setembro de 2012; no Parecer CNE/CEB nº 7, de 09 de julho de 2010, na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012, Parecer CNE/CEB n. 5/2011; Resolução CNE/CEB n. 2/2012; Parecer CNE/CEB n. 3/2012 e aos princípios contidos no Projeto Político Pedagógico Institucional e no Regulamento da Organização Didática do IFS.

Cabe notar que a LDB é a primeira legislação citada. Entretanto, há de se ressaltar que não se faz menção direta da Lei nº 10.639/2003 em nenhum dos projetos estudados.

Ao analisar a estrutura curricular e ementas disponíveis nos PPC's dos cursos em lide, detectou-se o seguinte cenário, considerando a orientação da Lei aqui debatida:

Quadro 15: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Informática do IFS.

1. Ensino Médio Integrado em Informática
Oferta disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, História e Geografia como sendo de ciências humanas e sociais. Elas estão distribuídas, no decorrer dos 3 anos de curso, em três módulos da seguinte forma: Língua Portuguesa I, II e III; Filosofia I, II e III; Sociologia I, II e III; História I, II e III; Geografia I, II e III; Artes (ofertada apenas no 3º ano). Encontramos os seguintes assuntos com debates ou potenciais discussões sobre negros e África:
História I – O mundo nos séculos XV e XVI: África, Ásia e América; Povos indígenas e africanos no Brasil colonial.
História II - Os Movimentos Nativistas e a crise do sistema colonial; O movimento abolicionista e a transição para o trabalho livre no Brasil.
Geografia III - A formação da diversidade cultural da população brasileira.

Fonte: Elaboração da autora. Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Informática do IFS.

Quadro 16: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrônica do IFS.

2. Ensino Médio Integrado em Eletrônica
Tem as mesmas disciplinas de ciências humanas e sociais do curso de informática e organizadas da mesma forma, em módulos, porém, História, Geografia e Artes são ofertadas em 2 anos: as duas primeiras encontram-se organizadas nos módulos I e II e a última é ofertada nos 1º e 3º anos. De tal modo, localizamos o cenário abaixo:
História I – O mundo nos séculos XV e XVI: África, Ásia e América; Povos indígenas e africanos no Brasil colonial.
História II - Os Movimentos Nativistas e a crise do sistema colonial; O movimento abolicionista e a transição para o trabalho livre no Brasil.
Geografia II - A formação da diversidade cultural da população brasileira.

Fonte: Elaboração da autora. Fonte: Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrônica do IFS.

Quadro 17: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Edificações do IFS.

3. Ensino Médio Integrado em Edificações
Apresenta as mesmas disciplinas de ciências humanas e sociais apontadas nos dois cursos anteriores. Nota-se que “Artes” aparece ofertada no primeiro ano apenas. As demais são lecionadas em 3 (três) módulos distribuídos no decorrer de todos os anos de curso. Com relação à temática relacionada aos negros e África, tivemos a seguinte situação:
Sociologia I - Inserção do indivíduo na sociedade; processo de socialização; comunicação social; padrões culturais, crenças e preconceitos.
Geografia III – A formação da diversidade cultural da população brasileira.

Fonte: Elaboração da autora. Fonte: Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Edificações do IFS.

Quadro 18: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica do IFS.

4. Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica
Apresenta as mesmas disciplinas de ciências humanas e sociais apontadas nos dois cursos anteriores. Quanto a “Artes”, a oferta se dá do mesmo modo do curso de Edificações. Entretanto, as disciplinas História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa são ofertadas em dois módulos nos dois primeiros anos de curso, porém, no terceiro ano, apenas Língua Portuguesa e Sociologia constam oferecidas em um terceiro módulo. Abaixo, pontuamos os assuntos com debates ou potenciais discussões sobre negros e África:
História I - O mundo nos séculos XV e XVI: África, Ásia e América; Povos indígenas e africanos no Brasil colonial.
História II - Os Movimentos Nativistas e a crise do Sistema colonial; O Movimento Abolicionista e a Transição para o trabalho livre no Brasil.
Geografia II - A formação da diversidade cultural da população brasileira.

Fonte: Elaboração da autora. Fonte: Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica do IFS.

Quadro 19: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Química do IFS.

5. Ensino Médio Integrado em Química
Possui disciplinas Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, História e Geografia como sendo de ciências humanas e sociais. Elas estão distribuídas, no decorrer dos 3 anos de curso, em três módulos da seguinte forma: Língua Portuguesa I, II e III; Filosofia I, II e III, Sociologia I, II e III; História I, II e III; Geografia I, II e III; Artes (ofertada apenas no 1º ano). Dessa forma, as disciplinas que constatamos possuir algum debate que perpassa pela questão do negro e África foram:
História I - O mundo nos séculos XV e XVI: África, Ásia e América; Povos indígenas e africanos no Brasil colonial.
Sociologia I - Inserção do indivíduo na sociedade; processo de socialização; comunicação social; padrões culturais, crenças e preconceitos.
História II - Os Movimentos Nativistas e a crise do Sistema colonial; O Movimento Abolicionista e a Transição para o trabalho livre no Brasil.
Geografia III - A formação da diversidade cultural da população brasileira.
História III - Descolonização da afro-asiática; os conflitos Inter-étnicos na Europa e no Oriente Médio.

Fonte: Elaboração da autora. Fonte: Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Química do IFS.

Quadro 20: Quadro-síntese da estrutura curricular e ementas das disciplinas da área de “humanas” do curso do Ensino Médio Integrado em Alimentos do IFS.

6. Ensino Médio Integrado em Alimentos
É portador de disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, Artes e História, classificadas como de ciências sociais e humanas. A divisão dessas se dá através dos módulos, nos quais se tem: Língua Portuguesa I, II e III; Filosofia I, II e III, Sociologia I, II e III; História I, II e III; Geografia I, II e III; Artes (ofertada apenas no 1º ano). Assim, constatamos o cenário abaixo:
História I - O mundo nos séculos XV e XVI: África, Ásia e América; Povos indígenas e africanos no Brasil colonial.
Sociologia I - Inserção do indivíduo na sociedade; processo de socialização; comunicação social; padrões culturais, crenças e preconceitos.
História II - Os Movimentos Nativistas e a crise do Sistema colonial; O Movimento Abolicionista e a Transição para o trabalho livre no Brasil.
Geografia III - A formação da diversidade cultural da população brasileira.
História III - Descolonização da afro-asiática; os conflitos Inter-étnicos na Europa e no Oriente Médio.

Fonte: Elaboração da autora. Projeto Político e Pedagógico do curso do Ensino Médio Integrado em Alimentos do IFS.

Não era foco do nosso trabalho analisar como são operacionalizadas as discussões de questões relacionadas ao tema étnico-racial no cotidiano da sala de aula nessas disciplinas dos cursos do ensino médio integrado do campus Aracaju, mas, durante os diálogos das gravações do documentário, os estudantes apontaram as matérias de Geografia, História e Sociologia, sobretudo, as duas últimas, como aquelas que traziam debates dessa natureza para dentro dos conteúdos lecionados. Inclusive, sugeriram que a atividade de apresentação do documentário junto à comunidade fosse realizada em parceria com estas disciplinas e assim fizemos.

Um ponto relevante destacado pelos estudantes participantes da pesquisa foi o fato de terem afirmado que somente vieram ter acesso e entender o debate das cotas depois que ingressaram no IFS, conforme pode ser notado nas falas abaixo:

Assim, quando eu vim fazer minha inscrição na prova, aí tem lá as opções de ampla concorrência, que é classe A, Classe B e Classe C. Classe B é indígena e pardo e classe C eu não lembro. Aí eu perguntei a minha mãe:

- Mãe, eu sou parda (o) ou sou indígena?

Aí minha mãe olhou pra e mim e disse:

- Você é parda (o).

- Ah, então vou marcar parda (o).

Porque a classe A era quem vinha de escola particular e como eu não vim de escola particular, eu descartei o A e fiquei entre o B e o C. E eu marquei que me considerava parda (o) porque eu não sou indígena. (Crisântemo Lilás)

Quando eu vim me inscrever, falaram que eu era do grupo de cotas, aí me colocaram como cotas. (Crisântemo Amarelo)

Depois que eu entrei aqui foi que eu ouvi o pessoal falando sobre cotas. Ai e fui atrás e entendi. Ai foi quando eu soube o que era cotas. (Crisântemo Azul)

É salutar observar que o primeiro contato dos discentes sobre a temática se deu no ato de inscrição do processo seletivo para ingresso no IFS, ao se depararem com as opções para escolha de suas identidades étnico-raciais e sociais. Dessa forma, diante dos trechos supracitados, cabe atinar que as explicações dadas pela equipe da instituição que realizava as inscrições foram bem objetivas e sucintas, sem aprofundamento da temática.

Entretanto, durante as gravações, ficou evidente que os discentes, desde o ingresso até após quase dois anos de instituição, passaram por uma trajetória de amadurecimento da temática dentro do instituto. Isso se deu por alguns motivos que conseguimos identificar: primeiro, a condição de acesso como cotista fez com que eles se apropriassem dessas discussões para escolha do curso e, posteriormente, para a autodefesa de episódios de preconceitos que enfrentaram no IFS; segundo, pelo acúmulo de debates nas disciplinas supramencionadas, bem como nas atividades educativas e discussões trazidas para reflexão durante a gravação do documentário.

Essa constatação pode ser ratificada na fala do Crisântemo Azul: *“eu comecei a ouvir gente falando mal das cotas e achando que eu era intruso. Ai depois eu concordei com as cotas”*.

Outro trecho da verbalização de Crisântemo Amarelo vai na mesma direção: *“Eu percebi o que eram cotas aqui. As pessoas falavam e eu não sabia o que era. Ai um dia o professor de sociologia passou um trabalho sobre cotas e a gente tinha que estudar”*.

Há ainda o fragmento do discurso de Crisântemo Laranja que evidencia: *“Algumas pessoas aqui pensam que as cotas existem pela desigualdade. Então se nós queremos igualdade, nós temos que excluir as cotas”*.

Dentro dessa discussão, cabe acrescentar que no sexto dia de gravação, ao conversarmos sobre racismo, espontaneamente e com bastante autonomia durante o debate, o Crisântemo Amarelo conceituou racismo científico afirmando que *“é quando usavam a ciência para justificar o racismo, por exemplo: falavam que os africanos eram menos desenvolvidos porque eram bárbaros e não pensavam como o europeu”*.

Outro aspecto que está relacionado aos trechos acima diz respeito à identidade. No último diálogo descrito por Crisântemo Lilás na página anterior, quando há o relato sobre o grupo de cotas a ser escolhido no ato da inscrição do processo seletivo do IFS, observa-se que há um questionamento sobre a classificação étnico-racial como parda (o) ou indígena junto à sua genitora. Nota-se que não aparece em seu questionamento a anfibiologia sobre ser negra (o).

Por isso, na dúvida apresentada por Crisântemo Lilás, sua identidade se direcionou para cor “parda”.

Sobre esse assunto, é válido destacar que, no primeiro dia de gravação do documentário, tratamos sobre democracia racial, miscigenação e eugenia. O tema sobre identidade, o ser negro (a), moreno (a), pardo (a) ou indígena veio à tona e é relevante que algumas narrações sejam pontuadas:

Eu acho que desde criança eu não tive nenhum peso quanto a isso porque eu não me considerava uma negra. Quando eu era criança, pra mim, negra era aquela pessoa que tinha a pele mais escura, mais escura mesmo. Aí vem a parte morena, que é aquela assim, mais clara. Aí vem a parte branca. Mas não enxergava como uma coisa preconceituosa. Era o que eu acreditava. Eu via na minha família e eu tinha um primo que era negro, outro moreno. Eu não me ofendia porque eu não me enxergava, não via a questão do seu povo, de suas raízes. Eu nunca senti porque eu não me considerava, entendeu?

Então, hoje a nossa realidade é diferente. Hoje eu sinto porque hoje eu sei a história e nós somos um só. Nós temos a mesma raiz, nós somos a mistura deles. A gente tem uma parceria com esse povo que sofreu, temos uma parceria com os europeus, nós somos a mistura de tudo. (Crisântemo Vermelho)

Eu também ouvi falar que o que existia era uma mistura. Que não existe raça pura, que qualquer pessoa, seja no presente ou no passado tem um negro ou um índio na família. Então, sempre foi uma mistura e eu me considero uma mistura de todas essas raças. (Crisântemo Amarelo)

Na mesma direção, Crisântemo Lilás afirma: “*Eu também me considero uma mistura*”.

Nota-se, pelas colocações acima, que há uma certa reticência em assumir, taxativamente, a identidade negra. Pode ser observado por trás do discurso da “mistura”, que é respaldado pelo mito da democracia racial, uma tentativa de amenização e até de negação do “ter a cor da pele negra”, fato que, por vezes, mesmo sem intencionalidade, reforça estigmas, preconceitos e discriminações étnico-raciais.

Gomes (2005, p. 56) faz uma declaração que nos ajuda a compreender acerca do assunto:

O mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial

Outra análise importante que cabe para a apreciação das falas supramencionadas é a relação do conceito de performatividade e raça eletiva. Trata-se do fato de o sujeito eleger uma identidade racial (raça eletiva) que seja mais conveniente e oportuna para o acesso a políticas de direitos, bem como para adequação junto aos diversos grupos sociais de sua convivência.

Por vezes, trata-se de uma estratégia de proteção contra a estigmatização e/ou discriminação. Acerca disso, Rios (2018, p. 230) detalha:

A performatividade é um conceito chave para compreensão da raça eletiva, pois o ato de autodeclaração contribui para a construção da identidade racial de uma pessoa. Este ato pode ter efeitos sociais diversos, dependendo de como a pessoa o utilizará. Muitas vezes um sujeito declara sua raça levando em conta como é percebido pelos outros, como acha que se espera que se identifique ou mesmo de forma a se adequar a maioria, evitando o estigma e a discriminação. Desta forma, uma mesma pessoa pode declarar diferentes raças, conforme o modo usado para a sua identificação, sem que estas inconsistências comprometam a aplicação da legislação antidiscriminatória, nem sejam relacionadas a fraudes raciais. (RICH, 2013-2014). Apesar do reconhecimento de que os sujeitos podem declarar sua raça ora de um jeito, ora de outro, o enfoque da raça eletiva não impede que o Estado utilize uma forma de reconhecimento racial diversa daquela declarada pelo sujeito para fins de acesso a políticas afirmativas, para proteção deste sujeito contra a discriminação ou mesmo para alimentar registros de dados para consumo interno (RICH, 2013-2014). Esta movimentação fluida dos sujeitos entre as diversas identidades raciais se relaciona com a ideia de performatividade (BUTLER, 2003), na medida em que estas identidades vão sendo colocadas ao longo da vida das pessoas de forma voluntária e involuntária, a fim de identificá-las com um ou outro grupo. Ou seja, as diversas raças não são dadas e estanques, são produto das próprias forças de poder que criam e classificam os sujeitos.

Mais um aspecto relevante que percebemos na pesquisa junto aos estudantes foi o fato de eles advirem de ambientes escolares onde vivenciaram [e ainda vivenciam] diversas situações de violências relacionadas à questão étnico-racial e/ou social, assim como de outras naturezas, a exemplo da violência de gênero. No primeiro dia de gravação, ao tratarmos acerca das memórias de suas trajetórias escolares e de vida, tivemos as seguintes verbalizações:

Algumas histórias, quando eram contadas, eu me sentia assim, meio que, pesado, meio ruim com aquelas situações que eles contavam dos negros, que eram tratados como criminosos por não ter acesso à educação. Também o fato deles serem escravizados, eles não tinham essa oportunidade de terem acesso às necessidades básicas. Eram tratados como selvagens, quando fizeram, tipo, uma modernização colocaram os negros em lugares isolados, longe da burguesia, em favelas. Formaram-se favelas a partir desse momento que fizeram essa distinção com os negros nos centros urbanos e colocaram nas regiões mais periféricas de determinada cidade, determinado lugar. E a partir daí, dessas histórias que eram contadas para muitos, eu me senti mal. [...] eu já ouvi comparação da minha pele. Fizeram a comparação de uma pessoa mais negra do que eu. (Crisântemo Laranja)

Quando eu era pequena, meu cabelo era mais crespo e eu notava que as outras crianças, de cabelos lisos me olhavam estranho, meio que me deixando de lado, mas, nunca falaram diretamente comigo, tipo, seu cabelo é ruim etc, mas, eu era meio afastada. [...] tem aquela coisa que você só é bonita se tiver cabelos lisos e a maioria das pessoas que tem o cabelo crespo sempre quer ficar com os cabelos lisos. (Crisântemo Vermelho)

Esse negócio do cabelo, já falaram comigo também. Eu não lembro quando foi mais ou menos, mas, tipo, foi porque meu cabelo era crespo e era tipo, bem cacheado. Ai minha mãe gostava de fazer trancinhas, cocós e eu achava incrível aquilo. Ai,

normalmente, meu cabelo era bem curto quando era pequena e algumas pessoas ficavam: por que você não alisa? (Crisântemo Amarelo)

Cabem algumas considerações em torno dessas falas. Podemos afirmar que todos os relatos acima trazem imbricadas manifestações do racismo. Gomes (2017, p. 95-98, supressão nossa) faz exponencial explicação que fundamenta as experiências acima vividas pelos discentes e elucida como se encontra posto na história do Brasil e em nossas relações cotidianas o afloramento do racismo, na maioria das vezes, “disfarçado” por dentro do discurso mitológico da democracia racial:

No Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. [...] O racismo constitui-se um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e da inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos “cor da pele”, “tipo de cabelo”, “formato do nariz”, “formato do corpo” o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a da cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no [nosso país].

Há de se notar, ainda, no primeiro fragmento, que o Crisântemo Laranja disse o quanto se sentia mal com toda as histórias de desmerecimento e humilhação que contavam acerca dos negros na história do Brasil. Pinto *et al* (2016, p. 76-89), quando tratam a respeito dos impactos do racismo na saúde mental da população negra, colocam que

A experiência de racismo é geradora de sofrimento. [...] O racismo enquanto uma potencia aniquilante e aniquiladora, é um sentimento imposto que imbrica sentimentos de indignação, inconformismo, raiva, impotência e medo do futuro. O racismo implica humilhação. A humilhação adoece.

No bojo desse processo, marcado, muitas vezes como visto, por angústias e sofrimentos em alguns momentos da gravação, por exemplo, nitidamente, eles utilizavam o espaço para relatos, desabafos e até denúncias de situações que passam/passaram em sala de aula, sobretudo, na convivência com os colegas. Tais comportamentos nos faziam notar o quanto aqueles (as) estudantes transbordavam com o acúmulo de situações vivenciadas – muitas delas dotadas de racismo, preconceitos de inúmeras espécies, injustiças etc. – mas, que estavam, até então, silenciadas e invisibilizadas.

No último dia, Crisântemo Amarelo se sentiu à vontade para expor relações machistas que são reproduzidas pelos seus colegas em sala de aula. Segue o relato:

Era assim, ainda tinha ano passado, mas parece que esse ano piorou mais um pouquinho... Ano passado, as pessoas escutavam os meninos... hierarquia de respeito: os meninos que xingavam, depois vinham os meninos e depois, vinha as meninas que eles consideravam inteligentes (porque eles sabiam a nota) e depois, vinham pessoas que eles não sabiam a nota, não consideravam inteligentes e, por isso, não davam respeito... são as meninas, as últimas são as meninas, que eles não sabiam as notas, por isso, eles consideravam burras, pode-se assim dizer.

E tinha essa hierarquia de respeito. Então assim, pra um menino que xingava, eles paravam para dar atenção em poucos minutos, até poucos segundos. É... os meninos que não xingavam, eles paravam mais rápido. As meninas que eles consideravam inteligentes, por saberem as notas, eles paravam depois, assim... tipo, de um tempinho... E para as meninas que eles não sabiam as notas tinham pessoas que continuavam conversando sem dar a menor atenção e respeito.

Por exemplo, ocorreu comigo de eu falar uma notícia para a turma, que no caso era um professor que não poderia vir e tipo, eu querendo falar e eles não me deram atenção. A maioria não deu atenção e não parou de conversar, mesmo eu gritando. E já aconteceu isso com um colega nosso e ele xinga na sala. Aí a turma pára de conversar para dar atenção para ele.

Tem o caso também de uma menina... uma menina lá da sala que eles consideram inteligente e eles param de conversar em poucos minutos para ela falar pouca coisa. E, tipo, quando ninguém pára, as pessoas tocam no outro e falam: olha, ela está falando!

Mas, no meu caso e de uma colega nossa não foi assim. No meu caso e no caso de nossa amiga, eles não param de conversar. Eles tipo, não dão atenção. E eu conversando isso com uma pessoa de outro curso, do terceiro ano, eu falei que isso era completamente machismo e a gente tem um grau de hierarquia por machismo e pelo grau de inteligência que eles dão para pessoa. Porque eles não consideram inteligente e não sabem a nota, que a pessoa não possa ter uma ideia.

Por exemplo, tinha um projeto pra gente fazer e eu tive uma ideia, só que ninguém me escutava, eu falei e ninguém me escutava. Escutavam o que? Os meninos e as meninas que eles consideravam inteligentes, mas, ninguém me escutava. Eu tinha que passar pra um menino pra o menino passar para a turma. Aquilo era muito desgastante e era meio que triste também, por ninguém dar atenção. Mas quando o menino falava, aí ah, essa é uma boa ideia. E eu falava: a ideia é minha porque eles não me davam voz pra falar e quando alguém me dava voz, a pessoa ficava, tipo: ah, boa ideia. Mas, quando eu falava para o menino, parecia que minha ideia ficava ainda melhor porque era o menino quem falava e não eu, no caso.

No ano passado já tinha isso, mas, esse ano ficou ainda mais evidente e isso piorou muito porque o número de meninas diminuiu. Agora são 5 e, tipo, 3 são “respeitadas” mais do que eu e nossa outra amiga, porque são consideradas mais inteligentes. Pode ser que elas não vejam isso, mas, isso realmente ocorre. E... elas, tem vezes que elas não conseguem falar. Mas, se for colocar elas e eu na frente, elas vão ter mais chances de falar do que eu. Eu muito provavelmente vou ter que pedir pra alguém gritar, alguém xingar ou vou ter que passar pra um menino pra um menino falar porque eles vão dar atenção para o menino.

Não adianta a gente falar na turma que é machismo, porque a maioria está acostumado com isso e não vai ver machismo. São 24 pessoas na nossa turma e 5 são meninas e, tipo, eles fazem uma coisa e eles não consideram machismo, mas, aquilo é machismo.

Além de ser machismo, eles estão fazendo hierarquia de inteligência, do que eles estão julgando inteligência do próximo e também tem uma observação: as pessoas que eram reprovadas, meio que tinham um respeito a mais porque eles achavam que a pessoa saberia mais do que outras. Então... é bem ridículo.

Eu já tentei falar isso pra turma, mas, não adianta muito porque, além deles não me escutarem, eles vão sempre rebater e falar “não, não é machismo. É porque a turma é assim, barulhenta”...

Mas, se perceber, gravar e ir comparando, vai ver que ocorre machismo e hierarquia de respeito por nota. É isso.

Ao atentarmos para essa transcrição, notar-se-á no trecho final que a discente tenta demonstrar a discriminação que sofre na sua turma por ser mulher (e talvez mulher e negra). Porém, quando a mesma demonstra a postura machista da classe, seu argumento é minorado e tido como não convincente para a hegemonia (que são homens).

Em alguns casos de discriminação, pode aparecer comumente – sobretudo, da parte de quem a comete – a amenização e/ou a minimização da situação em nome da “paranoia”. No trecho abaixo, Pinto *et al* (2016, p. 70) abordam sobre a questão, ressaltando o racismo e a discriminação social existentes na sociedade, e trazem a seguinte incursão:

Ressaltamos que falar do racismo sempre foi muito difícil, seja nos espaços públicos como universidades, partidos políticos e outros, quanto nos espaços mais privados como o familiar e social (amigos próximos e vizinhos), pois os nossos interlocutores, no caso do Brasil, sempre nos viram como loucas (os) e acabam por nos atribuir um diagnóstico: a paranoia.

Embora muito jovens (com a faixa etária entre 14 e 18 anos), percebe-se o quanto os estudantes partícipes da pesquisa carregam as marcas de uma trajetória repleta de manifestações do racismo, preconceitos e discriminações. Antes de seguir, concernente a essas três últimas categorias, há uma consideração a ser feita: muito embora todas sejam ligadas à ideia de raça, há diferenças entre elas.

Dentro do assunto, Almeida (2018, p. 25-26, grifos nossos) traz, didaticamente, a demarcação conceitual que as difere:

Podemos dizer que o **racismo** é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta, por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam.

O **preconceito racial** é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

A **discriminação racial**, por sua vez, é atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta, indireta ou positiva.

[...] O racismo se materializa como discriminação racial [e] é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Pinto *et al* (2016, p. 76-92) discutem como se reverbera tais categorias para a saúde mental:

A pessoa que sofre racismo e exclusão social experimenta os sentimentos mais profundos de ofensa, humilhação, vergonha e dor. O racismo nega às pessoas o usufruto do direito de serem consideradas totalmente humanas. [...]. [Entretanto,] a experiência do racismo é geradora de um sentimento que pode se transformar em revolta impulsionadora, individual ou coletivamente, da superação de barreiras impostas pela exclusão racial.

Tal constatação coaduna com um fato observado nas gravações do documentário: a questão da perspectiva de futuro, a forma com que os discentes enxergavam seus dias vindouros, com otimismo e esperança de concretização. Além disso, o Crisântemo Laranja mostra, em sua verbalização, a preocupação em leituras clássicas, com vistas à aquisição de mais vocabulário. Vejamos os trechos abaixo:

No futuro, eu me imagino ter terminado a faculdade de direito, que é um dos meus sonhos. Antes, eu queria medicina veterinária, mas, não me dou muito bem com o corpo, porém, pretendo um dia encarar o desafio de cursar. Entretanto, para trabalhar, eu quero direito mesmo. Me vejo como um juiz bem reconhecido. Sei que não é um caminho fácil, mas, acredito na minha capacidade de conseguir. Me vejo com muito trabalho e muita viagem (que é mais um dos meus maiores sonhos) e, quem sabe, uma família. (Crisântemo Azul)

Eu me vejo no futuro com uma condição financeira boa para presentear as pessoas que gosto, ajudar minha mãe, meu o pai e irmã também. Quero viajar, conhecendo e fotografando a vida das pessoas. Vivenciar a cultura e histórias do lugar que pretendo visitar. Não tenho ainda certeza da profissão que pretendo seguir. Já pensei em medicina, direito, programadora, fotografia, cinema (já pensou eu ser atriz), e penso em moda também. (Crisântemo Amarelo)

Eu me imagino viajando, com uma formação superior [que não quis relatar qual pretende] e quero me divertir muito com amigos e família. Gosto de ler livros clássicos, onde eu possa adquirir mais vocabulário: Machado de Assis, Lima Barreto, Raquel de Queiroz, Graciliano Ramos. (Crisântemo Laranja)

Crisântemo Lilás disse: “*eu me imagino numa faculdade. Quero fazer nutrição. Quero ter uma casa própria, trabalho, família e um carro*”.

Em continuidade ao trato da discussão acerca do futuro com os(as) discentes, no último dia de gravação, solicitamos que os estudantes escrevessem uma carta para eles mesmos para os anos adiante. A ideia era tornar mais palpável a maneira como eles(as) se enxergavam, sua capacidade de viver, conquistar e serem resilientes diante da vida. Eis alguns trechos interessantes que pontuamos e que vão na direção desse debate:

Olá, futuro. Há alguns anos, nunca pensei que pudesse realizar um dos meus sonhos: me formar em nutrição. Espero que sua família esteja muito feliz, nunca deixe ninguém te colocar para baixo, acredite em você mesma, nunca desista de algo que

você tenha dificuldades. Nunca esqueça dessa frase: eu quero, eu posso, eu consigo. Mostre para todos que você é capaz. Acredite-se. (Crisântemo Lilás)

Hey, ô do futuro, temos muitos sonhos, nossa vida é cheia de momentos incríveis. Espero que tenhamos conseguido realizar nossos sonhos. Espero que eu tenha conhecido o mundo, as pessoas e suas histórias. Espero que nós tenhamos crescido um pouco. Que a gente continue com a mente aberta, que a gente viva mais cada momento e cada pessoa. Que não tenhamos medo do que é diferente. Que tenhamos mais confiança e crença em nós mesmos. [...] Nunca se esqueça de que você pode ser o que quiser... Ame mais, viva mais, escute mais, chore mais, brinque mais, se ame mais, cante mais e mostre do que somos capazes!! (Crisântemo Amarelo)

Olá futuro eu. Muitas coisas aconteceram até a chegada deste momento. Você, somente você sabe de todas as suas lutas, ganhos e perdidos que ocorreram até aqui. Se estiver lendo essa carta, saiba que estou muito orgulhoso de ti. Talvez, o futuro não seja como imaginou que seria, mas, por estar lendo essa carta, você é vencedor de uma das suas melhores batalhas [pausa para choro]. Espero que você tenha evoluído de forma positiva, que não tenha perdido o costume de sonhar (pausa para choro). Que seus antigos sonhos tenham se realizado. Lembre-se que você, assim como todos, é capaz de tudo, mas procure usar para o bem toda essa capacidade. (Crisântemo Azul)

Olá. Hoje você depreende qual é a precípua para conquistar um sonho, objetivo e até mesmo um desejo. Você carrega consigo a leveza e a habilidade e um espírito grandioso que mobiliza as pessoas que o cercam. Não esqueça das suas origens, princípios e valores. (Crisântemo Laranja)

Captura-se, por esses fragmentos, mensagens repletas de otimismo, possibilidades de superação, vitórias e palavras encorajadoras em torno do que há de vir e, sobretudo, diante das adversidades, do trato com diferente. Essa postura pode ser motivada por vários fatores, inclusive, do movimento supramencionado de “revolta impulsionadora, individual ou coletivamente, da superação de barreiras impostas pela exclusão racial”, tratado pelas autoras Pinto *et al* (2016).

Nas narrações, observa-se ainda palavras que ressaltam a importância da família para os discentes. Durante as falas, eles (as) frisam a possibilidade de, no futuro, contribuir para trazer felicidade, realizações e suporte para seus entes mais próximos. Em uma das gravações, solicitamos que fosse relatado acerca das suas realidades familiares:

Minha família tem quatro pessoas: eu - irmã mais velha, minha irmã, meu pai e minha mãe). Minha mãe trabalha como vendedora de material de construção e meu pai é jardineiro. Com relação aos estudos, meu pai não terminou o fundamental e nem o médio e minha mãe concluiu o ensino médio. Meu pai não me ajuda muito nos estudos, embora, me mande estudar. Já minha mãe, de vez em quando, consegue ajudar, pois, como trabalha o dia todo, não tem muito tempo. (Crisântemo Lilás)

Somos cinco pessoas: eu, que sou filho do meio, uma irmã mais velha e outra mais nova, meu pai e minha mãe. Minha relação com a família é legal, sem complicações. Eles entendem bem minha relação com os estudos, pois sabem que o IFS é bastante “complicado”. Eles me apoiam, sobretudo, quando estou estressado e eles entendem que é por conta da escola. Meu pai conseguiu terminar o ensino médio. Minha mãe

não concluiu o ensino fundamental. Meu pai é estudioso e muito esforçado, quando quer conseguir as coisas. Minha mãe, tem muita vontade de aprender, mas, não teve oportunidade. Sempre que eu posso, embora não tenha tempo, ensino algumas coisas para minha mãe sobre matemática, português, ciências. Minha mãe é dona de casa e meu pai, carteiro. (Crisântemo Azul)

Minha família é composta pela minha mãe, meu pai, eu e minha irmã de 2 anos. Tenho uma boa relação com minha família. A gente conversa como amigos, sobretudo com minha mãe. Brinco muito com minha irmã, que é a criança da casa. Gosto de brincar e se divertir com ela. Minha família apoia os estudos do IFS. Eles entendem os momentos de cansaços e estresse. Minha mãe me ajuda nos estudos quando estou com dificuldades. Meu pai me apoia para estudar para que eu tenha uma vida melhor, sobretudo, financeira, no futuro. Minha mãe faz faculdade de farmácia. Meu pai não concluiu o ensino fundamental, mas, está em vias de fazer o ENSEJA para concluir o ensino fundamental e médio. Minha mãe trabalha como cuidadora de idoso e auxiliar de farmácia e meu pai é armador de ferragem. (Crisântemo Amarelo)

Minha composição familiar é pai, mãe e irmãs. Meus pais são separados e eu, atualmente, moro com meu pai. Minhas irmãs residem em Pão de Açúcar - AL. Meus pais apoiam os estudos e estimularam para não desistir quando eu reprovei, ano passado. Meus pais não conseguiram concluir o Ensino Médio, por conta das dificuldades sociais e desde cedo tiveram que trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Minha mãe casou cedo, aos 16 anos e não quis dar continuidade aos estudos. Meus pais trabalham como cozinheiros em restaurantes na Orla de Aracaju. (Crisântemo Laranja)

Pode-se notar que os discentes partícipes da pesquisa têm famílias que se enquadram no perfil de classificação de vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com o PNAES. Hegemonicamente, são grupos familiares cujos pais que possuem trabalho de pouco prestígio social ou subempregos, que exigem baixa escolaridade, cuja renda *per capita* familiar não ultrapassa um salário mínimo e meio.

Constata-se ainda que a escolaridade dos genitores/as varia da não conclusão dos estudos devido a dificuldades financeiras para, no máximo, ao término do ensino médio - exceto no caso da mãe do Crisântemo Amarelo, que se encontra cursando faculdade. Mesmo nessa última situação, percebe-se que o ingresso se dá num contexto mais “tardio” do que “habitualmente” existia nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois a referida genitora ingressou na graduação no contexto da maternidade e da constituição familiar.

Esse perfil colide com os dados mais recentes do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (2016), com relação as IES brasileiras, que apontam mudanças nas características dos/as estudantes brasileiros/as ingressantes nas faculdades/universidades públicas e privadas. Observou-se, nesse levantamento, um aumento no acesso à graduação por mulheres, negras, na faixa etária igual/superior a 30 anos nos últimos dez anos, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Em pesquisa similar realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE, 2016, *online*), no âmbito das IFEs se ratifica o levantamento do

INEP e constata-se uma realidade de “universidades[mais] femininas, popular e negra, que resulta de um processo de democratização do acesso, com programas, tais como o Enem/Sisu e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial.”.

Como já foi evidenciado na metodologia da pesquisa, nossa amostra buscou estudantes negros/as, cotistas sociorraciais que fossem beneficiários dos programas e bolsas da assistência estudantil do IFS. Mesmo diante desses aspectos, um fato interessante apreendemos na pesquisa: em momento algum, durante as entrevistas narrativas de gravação do documentário ou mesmo nas conversas informais de “bastidores”, os discentes tocaram em assunto que tratasse sobre a assistência estudantil do IFS.

Pelo roteiro norteador que estabelecemos (apêndice B) para captura de informações, esperávamos que em algum momento das conversas fosse, pelo menos, mencionado algo relativo aos serviços e auxílios da assistência estudantil institucional: importância das bolsas para permanência, busca de suporte nos casos de bullying, discriminações ou outras dificuldades vividas etc. Contudo, nada nesse sentido apareceu.

Vieram à tona outras questões: discussões em sala de aula, convivência com colegas e professores/as, lugares preferidos na instituição, êxito/fracasso, preconceito, discriminação, racismo, impactos da vida escolar para a vida pessoal, enfim, os assuntos já abordados até aqui.

Para mim, profissional com experiência enquanto servidora da área de assistência estudantil na instituição, esse dado desconstruiu um discurso recorrente, sobretudo, dentro das equipes que compõem a AE e entre gestores e professores do instituto: o fato de que são os auxílios os principais motivadores e responsáveis pela permanência dos estudantes mais pobres que, na maioria das vezes, chegam à instituição com enorme déficit educacional, mas, mesmo assim, optam por permanecer no instituto até a última possibilidade, com o intuito de receber os auxílios e os utilizarem como estratégia de sobrevivência. Não estamos desconsiderando a possibilidade de haver esses tipos de casos, porém, na nossa pesquisa, essa importância não foi apontada como peso para os estudantes. Percebemos que os discentes entrevistados valorizam outros aspectos no IFS, como: qualidade no ensino, redes de amizades estabelecidas, possibilidade de ascensão social e um bom futuro profissional.

Tal constatação canaliza algo que merece reflexão: estudos como o de Nascimento e Santos (2014) concluíram o perfil da assistência estudantil do IFS predominantemente voltado para a bolsificação, fato que, como já fora dito, tem favorecido o desenvolvimento algumas ações pontuais de atendimento e /ou acompanhamento junto aos estudantes através das intervenções da equipe técnica multidisciplinar de que instituição dispõe. Entretanto, conforme

os aspectos apontados pelos discentes nesta pesquisa, talvez estejam necessitando de intervenções mais abrangentes, que ultrapassem o mero repasse de transferência financeira.

Através do levantamento documental que realizamos e da análise das políticas desenvolvidas no instituto dentro da AE, observamos que há a previsão de ações e iniciativas educativas a ser desenvolvidas pelas equipes de assistência estudantil nos campi, o que demonstra o reconhecimento da importância desse tipo de trabalho por parte da instituição. Além desse reconhecimento, por prever ações educativas, que ultrapassem a perspectiva da bolsificação, podemos até considerar que há um esforço institucional na intencionalidade de implementar tais ações, entretanto, a incongruência existe entre o que consta nesses documentos e o que acontece na realidade, quando observamos que a maior parte dos recursos da rubrica da assistência estudantil são voltados para pagamento de auxílios e bolsas, conforme já exposto nas páginas 64 e 65 desta dissertação.

Durante o seminário “Políticas Públicas, Educação e Luta Antirracista: desafios em tempo de retrocessos”, realizado na UFS em abril/2019, Nilma Lino Gomes destacou que não há espaço nas IFEs para se

fazer gestão como a tempos atrás, pois, o grande desafio é a **gestão da diversidade**. A gestão acadêmica da diversidade, é a gestão política da diversidade. Situações que antes não chegavam na mesa de uma diretora, de um chefe do colegiado, da coordenação da pós-graduação, ligados às questões dos sujeitos diversos que chegam nessas instituições por direito, estão nas nossas mesas, nas nossas reuniões e elas devem ser/são pensadas democraticamente. (informação verbal)¹⁴.

De fato, faz todo sentido entender a gestão dentro dessa perspectiva, quando observamos a “cara” das IFEs após o período da democratização do ensino vivido dos anos 2000 para cá. Dessa forma, buscamos analisar também se há esse entendimento dentro do IFS.

No âmbito da assistência estudantil, como já constatamos anteriormente, há um trato genérico e pontual no que se refere à questão étnico-racial. Entretanto, no que se refere à diversidade e gênero encontramos a Resolução Nº 38/2018/CS/IFS, que trata sobre o uso do nome social e dos espaços segregados por gênero na esfera da instituição.

Quanto ao ensino, percebemos que os currículos pontuam de forma restrita a algumas disciplinas a discussão em torno de raça, etnia e história da África. Há outro aspecto interessante a ser pontuado: muitas IFEs, em cumprimento à orientação de um plano nacional criado pelo MEC, que detalha as diretrizes e traça orientações para diversas ações, inclusive a criação de

¹⁴ Reflexões proferida por Nilma Lino Gomes na palestra sobre “Políticas Públicas, Educação e Luta Antirracista: desafios em tempo de retrocessos”, na Universidade Federal de Sergipe, no dia 11 de abril de 2019.

grupos de estudo, como o Núcleo de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas - NEABI, criaram este núcleo, porém, esse movimento não se efetivou no IFS.

Concernente a isso, o que temos a dizer é que houve a tentativa de sua criação através da portaria n. 1748, de 24 de agosto de 2012, mas nunca houve efetivação e tal publicação foi tornada sem efeito por meio de outra portaria, a de n. 3200, de 11 de novembro de 2016.

Observamos que o campus Aracaju tentou retomar essa discussão numa mesa da Jornada Pedagógica de 2018 da qual, inclusive, fui uma das convidadas para tratar sobre o tema “Caminhos para a inclusão: a importância dos NEABIs para a abordagem das questões étnicorraciais no contexto educacional”.

Plantamos a semente não somente no momento desse evento, mas entendemos que nosso estudo traz um diagnóstico no sentido de muito contribuir para germinar e apontar passagens para se avançar nessa discussão. A leitura que fazemos é que, muito embora o IFS tenha se limitado em políticas, ações e intervenções no âmbito do acesso, permanência e êxito dos estudantes cotistas e, apesar de não ter avançado de forma mais sistemática nas discussões em torno da questão étnico-racial em tempos passados, não é impossível prosseguir adiante, porém, necessário é perceber que os desafios serão maiores na hodierna conjuntura. Na próxima seção, trataremos sobre o momento de construção e validação do produto educacional fruto desse trabalho.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O programa de mestrado a que está vinculado este estudo é de natureza profissional e tem como uma das exigências para sua conclusão, além da elaboração da dissertação, a execução e validação de um produto educacional junto à comunidade público-alvo da pesquisa. Assim, a proposta de um mestrado profissional remete a uma

[...] imersão na pesquisa, [...] no sentido de que o mestre profissional possa compreendê-la e saber como utilizá-la, [...] o que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p.105,).

É nesse sentido que propusemos, como produto deste estudo, um documentário com os discentes envolvidos na pesquisa, que no caso, são os estudantes negros que adentraram no IFS por cotas sociorraciais no curso presencial do EMI de informática do campus Aracaju, curso de maior concorrência dessa modalidade nos processos seletivos de 2016/2017.

O documentário foi gravado com quatro discentes e, quando pensamos na elaboração desse produto educacional, estávamos movidas pelo “impulso investigativo” (SAVIANI, 2007) de nossa pesquisa, que nos conduziu a algumas questões sobre a temática da questão étnico-racial no IFS, como: qual o lugar e como vem sendo (ou não) tratada a questão étnico-racial no IFS? A “falta/pouca” visibilidade e (não) trato dessa questão ocorre por qual (ais) motivo (s)? Existe uma demanda discente reprimida? Existe (in)visibilidade do racismo na instituição? Onde se encontram os estudantes negros do IFS?

Ante tais inquietações, imaginávamos, sobretudo, a existência de demandas étnico-raciais reprimidas, que estavam silenciadas e “invisibilizadas” na instituição. Por isso, acreditamos que um documentário que tomasse repercussão institucional pela via do mestrado viesse dar visibilidade à temática e protagonismo a esses sujeitos, fato que realmente aconteceu, pois, como já relatado na seção anterior, onde realizamos a análise dos dados, percebemos que os/as estudantes estavam vertidos com o acúmulo de circunstâncias vivenciadas – muitas delas dotadas de racismo, preconceitos de inúmeras espécies, injustiças etc. e, por vezes, utilizaram o espaço das gravações como desabafo dessas situações.

A escolha do documentário se deu ainda pelo fato de percebermos a potencialidade educativa que tal produção tem para dialogar com o público de jovens como são os/as estudantes do IFS, pois, como o elenco principal do filme foram os discentes, eles falariam numa linguagem acessível e facilmente assimilada por seus pares, tendo em vista que a ideia é

que o material produzido, por ter um conteúdo interdisciplinar, seja utilizado não somente em sala de aula, mas também em outras atividades educativas que sejam desenvolvidas pelo instituto.

A potencialidade do documentário como recurso audiovisual estratégico de comunicação, divulgação e debate é ressaltado por Santos, Gurgel e Augusto (2018, p. 130)

O audiovisual, quando utilizado como recurso de construção de dados de pesquisa e como procedimento metodológico para discussão e validação mediante a realização de cine debates como forma de apreensão e reconhecimento do mundo a partir das representações sociais vem se mostrando eficaz, sobretudo, como estratégia de comunicação e divulgação científica, com objetivo de veicular informações ao público em geral.

Após a finalização das gravações, passado o processo de edição, apresentação, aval junto ao rol de estudantes participantes e demais equipe envolvida na produção, os estudantes envolvidos na gravação do documentário assinaram um termo de consentimento de uso de imagens e depoimentos, bem como, depois da sua validação final antes do evento de estreia, os atores deram seu aval em documento específico (Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos produzidos e não edição após validação), garantindo a não edição do documentário.

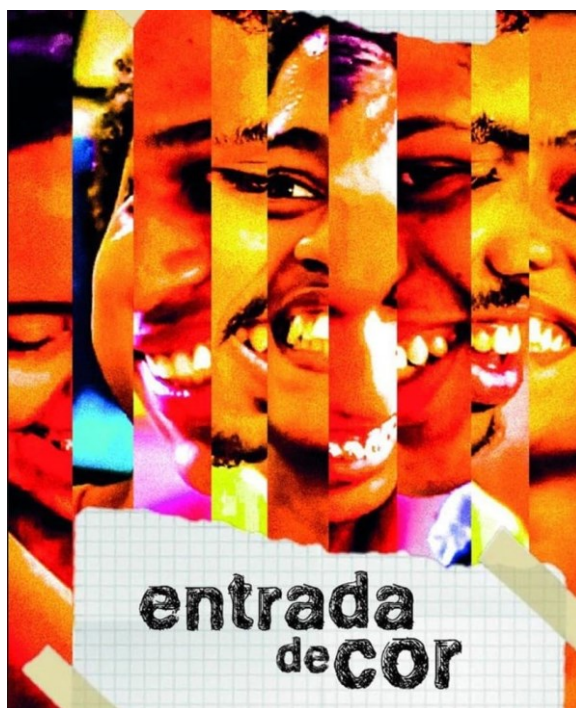
Foto 01: Reunião para apresentação e aval junto ao rol de estudantes participantes e demais equipes envolvidas na produção do documentário pós-edição.



A primeira foto expõe o último encontro que tivemos antes da estreia do documentário. Foi o momento em que todos os envolvidos na produção do filme assistiram a ele juntos e relataram as observações para edição no que se refere a acréscimo e corte de cenas. Foi uma etapa importante, exigida pelo comitê de ética que aprovou a execução da pesquisa, em que os discentes assinaram um termo de não mais edição após as observações pontuadas.

Para estreia, organizamos um evento de 2 dias, com duração de 2 horas para o lançamento junto ao público do IFS do documentário “Entrada de cor”, título dado à produção. Adiante, segue o material utilizado para divulgação do evento e que também é a capa do documentário.

Foto 02: Capa do Documentário



A ilustração foi feita pelo jornalista Rafael Amorim dos Santos do Coletivo Sala de Reboco e, de acordo com ele, a ideia foi construída na perspectiva de explorar a pluralidade e, ao mesmo tempo, a individualidade de cada personagem apresentado.

Visualmente, a escolha pela edição partiu de um rascunho e pintura, práticas geralmente associadas ao processo de aprendizado na escola. Nesse sentido, a decisão de dividir as fotos e juntá-las de forma não linear cumpre o propósito de unir cada um dos personagens na mesma situação, enquanto alunos cotistas da instituição. Ao misturar os recortes, a proposta é de sentimento compartilhado, mostrando como, apesar de distintos, esses personagens vivenciam experiências semelhantes naquele ambiente.

O título e a borda de caderno também podem ser associados à escola e aos materiais utilizados no desenvolvimento educativo. Em síntese, a arte busca evidenciar a construção dessas personas dentro de um coletivo que é protagonista de narrativas as quais se cruzam. São partes misturadas e juntas ao mesmo tempo, para representar a unidade na diversidade.

O evento de estreia foi aberto a quem tivesse interesse pela temática e houve divulgação do estudo junto à página eletrônica e redes sociais oficiais do IFS (anexo B). Contamos com 83 participantes entre estudantes e servidores (professores e técnicos administrativos) do instituto, conforme pode ser verificado nas imagens a seguir:

Foto 03: Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS—apresentação da autora da pesquisa.



Foto 04: Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS— público assistindo.



Foto 05: Evento de estreia do documentário junto à comunidade do IFS – exibição junto ao público.



Foto 06: Parte da equipe de produção e participação do documentário no evento de estreia junto à comunidade do IFS.



Acima, segue a foto com a parte da equipe que se fez presente no primeiro dia do evento de estreia do documentário.

A dinâmica utilizada durante a exibição, que possuiu duração em torno de 30 minutos, foi de compartilhar um pouco da trajetória de idealização, pesquisa, construção e gravação do produto educacional aqui tratado. Foi franqueado o espaço para que os discentes partícipes evidenciassem como foi todo esse processo na vida deles/as.

Foto 07: Elenco protagonista do documentário relatando a experiência e participação durante o evento de estreia.



A foto supra marca o momento em que os discentes participantes do documentário elencaram a importância que representou a participação no documentário para a vida deles. Aqui, o Crisântemo Amarelo verbalizou a ansiedade e prazer que tinha nos dias dos encontros e vivências para as gravações. Suas palavras para descrever esse momento foram de que foi uma experiência *“marcante, única e incrível”*. O Laranja destacou seu amadurecimento em torno da temática no decorrer da nossa trajetória de produção e disse o quanto foi enriquecedora para sua vida, a sua participação.

Passada essa partilha, escutamos a música “Cidadão”, de Zé Ramalho e, a partir dela, e de todo o conteúdo exposto até então, iniciamos uma reflexão em torno da questão étnico-racial no IFS e como ela perpassa nosso cotidiano através da (re)produção de preconceitos e discriminações que, em muitas ocasiões, minimizamos ou não nos apercebemos que cometemos e que marca o outro, por vezes, de forma adoecedora e incomensurável.

Houve algumas intervenções no debate por parte dos estudantes, com avaliações do comportamento da turma em que se evidenciavam situações de discriminação, preconceitos e até racismo no cotidiano de sala de aula. No final, surgiram algumas verbalizações destacando, de maneira muito positiva, o documentário.

Conforme já mencionamos na seção anterior, como estratégia para esse momento, utilizamos os espaços das disciplinas de Sociologia e História e, com isso, conseguimos garantir a participação do primeiro, segundo e terceiro ano do curso integrado em informática.

Entendemos, entretanto, a relevância em ampliar a aplicação nosso produto educacional no âmbito da EPT, porque a compreendemos como um espaço profícuo para se aventar a questão étnico-racial e ressignificá-la, tendo em vista que há poucas discussões da temática no âmbito de tal modalidade de ensino. Contudo, ao estudar a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, observa-se que as instituições de profissionalização foram criadas, inicialmente, com o foco da formação para o trabalho, consideradas de baixo prestígio social e voltadas para a população excluída como camponeses, mendigos, ex-escravos, órfãos, desvalidos da sorte etc. No tocante a esse processo, Kuenzer (2007, p. 27) pondera:

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres, retirando-os das ruas. [...] Essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão. O Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo.

A inquietação se faz ao pensar como uma instituição como o IFS, que traz na sua história a marca de eclodir voltada para atender à população historicamente excluída, dentre a qual se incluem ex-escravos e seus descendentes, por exemplo, não ter uma discussão e política avançada voltadas para essa população?

Esperamos que este trabalho e as reflexões trazidas no documentário aqui pautado contribuam para mudança desse cenário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, evidencia-se que este trabalho, enquanto uma produção de inovação tecnológica, traz em seu âmago um ineditismo no sentido de, através da análise do “combo” da trajetória de formação escolar (acesso, permanência e êxito) dos estudantes cotistas do IFS campus Aracaju, possibilitar uma leitura diagnóstica do cenário do instituto na esfera da questão étnico-racial.

Os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados e almeja-se que seus resultados sejam profícuos no sentido de servir de base para o instituto ousar mais em suas discussões, políticas e ações afirmativas nesse âmbito. O desejo é que a instituição entenda a importância da centralidade de se considerar a questão étnico-racial não somente na intencionalidade documental, mas, nas práticas institucionais cotidianas, quer seja na elaboração das políticas, ações educativas e fazer em sala de aula. Acreditamos que o maior saldo desse trabalho é que seus resultados venham a canalizar caminhos para que o instituto reveja sua posição atual no debate da questão étnico-racial.

Se faz fulcral, ainda, não somente avançar no debate, mas, também envolver os estudantes e servidores no controle social das políticas e ações a serem elaboradas. Dessa forma, os discentes, a família (enquanto instituição da sociedade), os movimentos sociais e servidores precisam fazer ecoar sua voz e serem mais ouvidos na instituição, pois os mesmos estão transbordando e a gestão urge em se democratizar no sentido de descentralizar suas decisões e chamar à participação a comunidade interna e externa do IFS.

Ultrapassar as paredes institucionais é uma contrapartida social que o instituto, enquanto pertencente ao serviço público, deve à sociedade, sobretudo, àqueles com dificuldades de acesso e que, historicamente tiveram seu direito à educação relegado e historicamente precarizado.

Entendemos este trabalho como uma semente lançada, que de maneira alguma se esgota nessas páginas, mas a aspiração é que estudos mais aprofundados na esfera do ensino com sujeitos docentes e discentes, base curricular, formação e gestão para a diversidade étnico-racial, bem como a vida dos egressos cotistas do IFS sejam possibilidades de futuras pesquisas a ser desenvolvidas.

Sabemos que poderíamos ter avançado mais em algumas discussões. Contudo, os vinte e quatro meses para conclusão do mestrado limitaram um maior desenvolvimento do estudo, ainda mais que tivemos o fato de ter que dividir esse tempo com a elaboração de um produto

educacional da pesquisa, que, praticamente, demandou o mesmo ou até mais trabalho que a escrita e sistematização da dissertação.

Apesar de todos os desafios, a experiência foi riquíssima não somente para a pesquisadora, como também para todos os sujeitos e as mais de vinte mãos que se envolveram na produção do documentário, fruto deste estudo. Certamente, foi uma trajetória muito mais de aprendizados do que de contribuições.

Nossa torcida é ver os resultados aqui apresentados contribuindo não somente para a identificação e compreensão dos possíveis mecanismos geradores das desigualdades raciais e étnicas no IFS, mas também para minimização e combate à desigualdade e ao racismo institucional, além da contribuição e desenvolvimento de estudos sobre negras e negros no campo das Ciências Exatas e Tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O Lugar da pesquisa no mestrado profissional em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, 2017.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. p. 575-593.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil –PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 09 set. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação do saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DAMASCENO, Heide de Jesus; CORREIA, Aline Nascimento Santos. A temática étnico-racial no posicionamento político do Serviço Social e a importância na política de educação. In: NASCIMENTO, Ana Paula Leite; DAMASCENO, Heide de Jesus; OLIVEIRA, Ingridi Palmieri; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira (Orgs.). **Serviço Social e Educação: contribuições ao debate em uma perspectiva crítica**. Aracaju: Criação, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FERRAZ, Marcos Pacheco de Toledo. Ações afirmativas na UNIFESP. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Domingos Leite Lima. Políticas públicas para a Educação Profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras (2014)**. Uberlândia: ANDIFES/UFU, 2016

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética? **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho público, sindicalismo e educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Orgs.). **Contextos da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido - esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei federal 10.639/2003**. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, Legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. *In*: MOLL, Jacqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Resolução nº 07/2011/CS/IFS, de fevereiro de 2011**. Regulamento do Programa de Bolsa Monitoria de Ensino/Cursos de Graduação. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 16 fev. 2011.

_____. **Resolução nº 11/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014**. Norma Regulamentadora da Bolsa de Incentivo ao Êxito Acadêmico. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 17 jan. 2014.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. **Resolução nº 12/2014/CS/IFS, de 17 de janeiro de 2014.** Norma Regulamentadora da Bolsa Estudantil Partilhando Saberes. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 17 jan. 2014.

_____. **Resolução Nº 38/2018/CS/IFS, de 06 de setembro de 2018.** Aprova o Regulamento do Uso do Nome Social e dos Espaços Segregados por Gênero no âmbito do IFS. Aracaju, 06 de set. 2014.

_____. **Resolução nº 41/2011/CS/IFS, de 12 de setembro de 2011.** Norma Regulamentadora da Bolsa Monitoria/Ensino Técnico de Nível Médio. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 12 set. 2011.

_____. **Portaria nº 1.421, de 21 de maio de 2015.** Instrução Normativa – operacionalização, concessão, auxílios e bolsas. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 21 maio 2015

_____. **Resolução nº 24/2017/CS/IFS de 29 de maio de 2017.** Norma regulamentadora da concessão de auxílio financeiro para participação em Eventos. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 29 maio 2017.

_____. **Resolução nº 26/2017/CS/IFS, de 31 de maio de 2017.** Norma regulamentadora do auxílio arte, cultura, esporte e lazer. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 31 maio 2017c.

_____. **Resolução nº 28/2017/CS/IFS, de 4 de agosto de 2017.** Norma regulamentadora dos auxílios e bolsas. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 04 ago. 2017b.

_____. **Resolução nº 29/2017/CS/IFS, de 28 de julho de 2017.** Norma para concessão de auxílio financeiro eventual. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 28 jul. 2017.

_____. **Portaria nº 31, de 04 de janeiro de 2017.** Instrução Normativa – metodologia de acompanhamento. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 04 jan. 2017.

_____. **Resolução 37/2017/CS/IFS de 16 de agosto de 2017.** Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFS – PAE. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 16 ago. 2017a.

_____. **Resolução nº 21/2018/CS/IFS de 14 de maio de 2018.** Reformula o regulamento do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – PRAAE/IFS. Ministério da Educação/IFS. Aracaju, 14 maio 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** [online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> . Acesso em: 09 jun. 2019.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. *In*: MOLL, Jacqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino Médio** – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. As políticas de Educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jacqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. V. 2. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. Prefácio. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, Ana Elizabete. A centralidade da assistência social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **O Mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Prefácio. In: NASCIMENTO, Maria Antônia Cardoso (Org.). **Tempos de Bolsas**: estudos sobre programas de transferência de renda. Campinas: Papel Social, 2015.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite; SANTOS, Josiane Soares. **Assistência Estudantil no IFS**. Aracaju: EDIFS, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1, p. 29-51, 2007.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 339-374, 2017.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PEREIRA, Paulo César. O CONCETEF frente ao atual momento da educação profissional e tecnológica. *In*: MOLL, Jacqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINTO, Elisabete Aparecida. **O Serviço Social e a questão étnico-racial: um estudo de sua relação com os usuários negros**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

PINTO, Elisabete Aparecida *et al.* Autonarrativas e os impactos do racismo na saúde mental da população negra: uma reflexão. *In*: OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. (Org.). **Cenários de Saúde da população negra no Brasil - diálogos e pesquisas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR TAVARES, Paulo Roberto Faber (Orgs). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira** – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. 2009. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Diego Júnior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David. Raça *versus* etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod** [online]. vol.15, n.3, pp.121-124, 2010

SANTOS, Mariana Olívia Santana dos; GURGEL, Idê Gomes Dantas; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Documentário e cinedebate como estratégia de pesquisa-ação em saúde: comunicando perigos, construindo saberes, promovendo saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, 20(2), p. 129-139, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Políticas de ação afirmativas para negros no Brasil: Considerações sobre a compatibilidade com o ordenamento jurídico nacional e internacional. **Revista. Jur.**, Brasília, v. 8, n. 82, p. 64-83, 2007.

SILVA, Elenilson Evangelista da; EUGÊNIO, Benedito G. A produção de conhecimento sobre ações afirmativas no Brasil no contexto da ANP. ED. *In: Reunião Anual da SBPC*, 67, 2015, São Carlos/SP. **Anais [...]**. São Carlos: 2015.

SITO, L. (2014). **Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil**. Universitas Humanística, Bogotá, n. 77, p. 35-69, 2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In: MOURA, Dante Henrique (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA, Izanete Marques. **Permanência e êxito nos cursos técnicos**: desafios e conquistas. Curitiba: Appris, 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. *In: MOURA, Dante Henrique (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SOWEL, Thomas. **Ação Afirmativa ao redor do mundo**: estudo empírico. Rio de Janeiro: UniverCidade editora, 2004

TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12, 2005, Belo Horizonte/MG. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2002, p. 1 – 18.

YAZBEK, Maria Carmelita. Terceiro Setor e despolitização. **Revista Inscrita**. Brasília: CFESS, 2000.

_____. Sistemas de proteção social, intersetorialidade e integração de políticas sociais. *In: MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de.; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. (Orgs). A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas/SP: Papel Social, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Roteiro de categorização para pesquisa documental das normativas de AE do IFS.

1. Há abordagem da inclusão nos documentos da AE do IFS? Sob qual perspectiva?
2. Há um trato sobre questões de natureza étnico-racial, ações afirmativas? De que forma?
3. Há abordagem sobre acesso, permanência e êxito nos documentos da AE do IFS? De que forma? Elenque ações identificadas sob cada uma delas.
4. Há alguma menção sobre cotas sociorraciais nos documentos da AE do IFS? De que forma?
5. Há programas institucionais de AE específicos que sejam voltados para as minorias étnicas ou estudantes cotistas? Quais?
6. No rol de documentos da AE do IFS há alguma ação/programa/projeto e/ou serviço que sejam voltados para estudantes cotistas ou com identidade racial negra?
7. Houveram ações desenvolvidas pela DIAE nos últimos 2 anos com foco em questões étnico-raciais? Quantas, quais e de que forma?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para pesquisa do mestrado.**I - Perfil Sócio - Familiar**

1) Qual o grau de parentesco das pessoas que residem com você?

1.1 Quantas delas trabalham? _____

1.2 Qual (is) profissão (ões)?

2) Qual a escolaridade de seus pais? (Colocar P na escolaridade que corresponde ao pai, M na escolaridade que corresponde a mãe, R na escolaridade dos responsáveis, se for o caso)

- () Sem escolaridade
- () Fundamental Incompleto
- () Fundamental Completo
- () Ensino Médio Incompleto
- () Ensino Médio Completo
- () Superior Incompleto
- () Superior Completo
- () Pós – Graduação incompleta
- () Pós-graduação Completa

3) Eles trabalham? Não () // Sim ()

3.1 Se sim, qual profissão? _____

4) Qual a renda familiar per capita?

- () Menor que 1 salário mínimo
- () Um salário mínimo
- () Até um salário mínimo e meio
- () Maior que salário mínimo e meio

5) Qual bairro você reside?

6) Sua família é beneficiária de algum programa social governamental? Não () // Sim ()

6.1 Se sim, qual programa? _____

7) É praticante de alguma religião? Não () // Sim ()

7.1 Se sim, qual? _____

II - Acesso/ Permanência / Êxito

8) Por que escolheu o IFS para estudar?

9) Foi a primeira seleção que fez para o IFS? Não () // Sim ()

10) Por que escolheu seu curso?

11) Já ouviu falar em ações afirmativas? Não () // Sim ()

11.1) O que você pensa sobre essas ações?

12) Você acredita que o IFS desenvolve ações de maneira sistemática voltadas para os estudantes advindos da política de cotas? Não () // Sim ()

12.1) Se não, de que forma você acredita que o IFS poderia tratar/desenvolver essas questões?

13) Observou se há servidores e/ou colegas do IFS que discordam das ações afirmativas?

Não () // Sim ()

13.1) Se sim, geralmente, quais as opiniões a respeito?

14) Alguma vez já pensou em desistir do curso? Não () // Sim ()

14.1) Se sim, por quê?

15) É usuário da assistência estudantil do IFS? Não () // Sim ()

15.1) Se sim...

15.1.1) Quais serviços e/ou bolsas?

15.1.2) Qual a sua opinião a respeito desses serviços e bolsas?

15.1.3) Você acredita que há um acolhimento mais sistemático por parte da equipe e gestores da Assistência Estudantil do IFS para os estudantes provenientes das ações afirmativas?

Não () // Sim ()

Se não, por quê?

16) Faz uso do NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas), CAE (Coordenadoria de Assistência Estudantil) e ou COSE (Coordenação de Saúde Escolar) no IFS? Não () // Sim ()

16.1) Se sim, qual desses setores e as motivações?

17) Já passou por alguma situação constrangedora/vexatória relacionada a raça/etnia desafiante dentro do IFS? Não () // Sim ()

17.1) Se sim...

17.1.1) Relate, a situação.

17.1.2) Precisou procurar ajuda de algum setor no IFS ou fora do IFS para lidar com a situação? Relate que tipo de ajuda buscou.

18) Você participa ou já foi convidado a participar de algum programa de bolsa de pesquisa (iniciação científica, PROPEX etc.) e/ou extensão do IFS?

Não () // Sim ()

18.1) Se sim, qual programa e descreva como foi o processo de seleção?

19) Você participa ou já foi convidado a participar de algum grupo de estudos e/ou pesquisa no IFS?

Não () // Sim ()

20) Sente dificuldades em alguma (s) disciplina (s)? Não () // Sim ()

20.1) Se sim, qual (is)?

20.2) Há algum suporte institucional para auxiliar nessas dificuldades?

Não () // Sim ()

20.2.1) Se sim, qual (is) suporte (s)?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 2.784.545

Recomendações:

- Sugere-se que para segurança do pesquisador que, após apresentado aos atores de pesquisa o documentário finalizado, colha-se em termo a assinatura dos mesmos autorizando a utilização das imagens produzidas e garantindo que não serão mais editadas. *ATENDIDA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para o TCLE, obrigatoriamente, a pesquisadora deverá inserir que há possibilidade do risco de constrangimento. *ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto seria aprovado Ad Referendum após o cumprimento das correções, conforme decisão da plenária

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1181334.pdf	18/07/2018 15:53:52		Aceito
Outros	QUESTIONARIOASERAPLICADO.pdf	18/07/2018 15:52:08	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	tcud.pdf	18/07/2018 15:47:49	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOSTCLEASSENTIMENTO.pdf	18/07/2018 15:44:19	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito
Parecer Anterior	PBPARECERCONSUBSTANCIADOCEP.pdf	18/07/2018 15:38:50	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeanuencia.pdf	18/07/2018 15:30:13	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoPlataformaBrasil.pdf	18/07/2018 15:22:12	RAQUEL DE OLIVEIRA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Gentil Tavares, 1166

Bairro: Getúlio Vargas

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3711-1437

CEP: 49.025-330

E-mail: cep@ifs.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SERGIPE/



Continuação do Parecer: 2.784.545

Não

ARACAJU, 25 de Julho de 2018

Assinado por:
JOSÉ ESPÍNOLA DA SILVA JÚNIOR
(Coordenador)

ANEXO B – MATÉRIA DA ESTREIA DO DOCUMENTÁRIO “ENTRADA DE COR” NAS PÁGINAS ELETRÔNICAS E REDES SOCIAIS DO IFS¹⁵

PÁGINA INICIAL (/) > ÚLTIMAS NOTÍCIAS (/ULTIMAS-NOTICIAS) > ARACAJU (/ULTIMAS-NOTICIAS/199-ARACAJU) > DOCUMENTÁRIO DEBATE ENTRADA, PERMANÊNCIA E ÊXITO DO ALUNO COTISTA NO CAMPUS ARACAJU

≡ MENU

PESQUISA

Documentário debate entrada, permanência e êxito do aluno cotista no campus Aracaju (/ultimas-noticias/199-aracaju/7797-documentario-discute-entrada-e-permanencia-e-a-discussao-do-exito-do-aluno-

Com participação de estudantes, o filme foi exibido nos dias 12 e 13 de junho em uma roda de conversa



A entrada, permanência e êxito do aluno cotista no campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe motivaram Raquel de Oliveira Mendes, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFS, a produzir um documentário que traz respostas a problemas sentidos por estudantes que ingressaram na instituição por cotas sociais e raciais.

O filme recebeu o nome de "Entrada de cor" e é produto educacional da dissertação de mestrado da assistente social Raquel de Oliveira, com orientação do professor Rodrigo Bozi, no programa de pós-graduação em rede nacional, ProEPT, iniciado em agosto de 2017.

O documentário de 30 minutos aborda discussões atinentes à questão étnicorracial. A produção conta com depoimento dos alunos cotistas Carlos Aleandro Bezerra Santos, Victor Louhan Oliveira Santos, Nyckoll Hayanne Santos e Thaisa Andrade Barreto (aluna desistente), principais personagens do filme.



Segundo Raquel, o filme discute, junto aos estudantes cotistas sociorraciais, o tema da diversidade, enfocando o debate étnicorracial no IFS. Ela ressalta o apoio da Direção-geral do campus Aracaju, Diretoria de Educação a Distância (EaD) e a parceria de

¹⁵ Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/199-aracaju/7797-documentario-discute-entrada-e-permanencia-e-a-discussao-do-exito-do-aluno-cotista-no-campus-aracaju>

produção com os coletivos Sala de Reboco e Nós Negros, da Universidade Federal de Sergipe.

A exibição nos dias 12 e 13 de junho no campus Aracaju reuniu 80 alunos, os professores Ricardo Sérgio Gomes de Albuquerque (História) e Alysson Cristian Rocha (Sociologia), além da equipe de produção e elenco. A atividade foi realizada para validar o documentário junto à comunidade acadêmica e socializar a experiência de construção do filme.



Na roda de conversa, Raquel Oliveira falou sobre as suas motivações e hipóteses, enquanto os estudantes, personagens do filme, também expressaram como foi a experiência de participar do documentário.

O ESTUDO

O projeto se propõe a analisar o processo de acesso, permanência e êxito dos estudantes cotistas que entraram por cotas sociais e raciais no campus Aracaju do IFS. “Discutimos muito essa questão e buscamos saber como o IFS vem tratando esses estudantes cotistas”, explica Raquel.

O recorte para esta investigação foram os estudantes que ingressaram por cota no curso mais concorrido do ensino médio integrado, Informática, nos processos seletivos de 2016 e 2017. Além disso, o estudo buscou aqueles alunos cotistas assistidos pela Coordenadoria de Assistência Estudantil, CAE. No final, a amostra baseou-se em quatro discentes que participaram da pesquisa e das gravações.



Foram quatro meses, janeiro a abril, de planejamento e gravações e dois meses de edição. O material estará disponível para o público após a defesa da dissertação que poderá ocorrer no mês de agosto, mas a mestranda tem até outubro, como prazo final, para apresentar o seu projeto à banca examinadora.

CONCLUSÃO

A pesquisa concluiu que o Instituto Federal de Sergipe, embora promova o debate sobre a temática atinente à questão étnicorracial, desigualdade e diversidade, tem um desafio pela frente: estabelecer uma política permanente para os alunos cotistas. “Percebemos o Instituto Federal de Sergipe muito tímido nessas discussões. Não existe uma ação específica. O IFS faz debates pontuais na Semana Nacional da Consciência Negra, por meio de iniciativas individuais de docentes de algumas disciplinas, mas não existe uma proposta efetiva”, ressalta a Raquel.

