



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LÍBIA AGUIAR MOREIRA DA SILVA

**OS ALUNOS COTISTAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA
DO IFS - CAMPUS ARACAJU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

ARACAJU-SE

2024

LÍBIA AGUIAR MOREIRA DA SILVA

**OS ALUNOS COTISTAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA
DO IFS - CAMPUS ARACAJU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo.

ARACAJU-SE

2024

Silva, Lúbia Aguiar Moreira da.
S586a Os alunos cotistas do curso integrado em informática do IFS – Campus Aracaju no contexto da educação profissional e tecnológica. / Lúbia Aguiar Moreira da Silva. – Aracaju, 2024.
110f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.
Orientador: Profª. Drª. Sônia Pinto de Albuquerque Melo.

1. Cotas Raciais - Educação. 2. Educação – Curso Técnico 3. Ensino Médio – Cotas Raciais. I. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS. II. Melo, Sônia Pinto de Albuquerque. III. Título.

CDU: 377.36

LÍBIA AGUIAR MOREIRA DA SILVA

**OS ALUNOS COTISTAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM INFORMÁTICA
DO IFS - CAMPUS ARACAJU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SONIA PINTO DE ALBUQUERQUE MELO**
Data: 04/05/2024 10:01:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo (Orientadora – Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA**
Data: 09/05/2024 14:38:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Santos de Oliveira (Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO BOZI FERRETE**
Data: 02/05/2024 11:19:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete (Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE PAIXAO RODRIGUES**
Data: 03/05/2024 19:40:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Simone Paixão Rodrigues (Membro Externo)

Aracaju, 29 de abril de 2024.

Dedico este trabalho a Deus, cuja graça e orientação foram minha inspiração; à Mãe Lete e à Tia Dodô (*in memorian*), duas estrelas que iluminaram minha vida com amor e sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por guiar meus passos durante esta jornada desafiadora rumo ao Mestrado. Sei que sem a Tua orientação e proteção, não teria sido possível alcançar esta conquista em minha vida.

À minha amada família, expresso minha sincera gratidão por todo o amor, apoio e encorajamento incondicional que me concederam ao longo dos anos. Vocês foram minha rocha, meu refúgio nos momentos de dúvida e minha fonte de alegria em todas as vitórias. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos, Waltinho, Daniella, Isabella e Líria, meus verdadeiros companheiros de jornada. Suas palavras de apoio e gestos de carinho me fortalecem a cada dia. Vocês são os pilares de nossa família, e sou grata pela bênção de tê-los ao meu lado.

Ao meu namorado Artur. Sua presença é o conforto que me guia nos momentos difíceis e a alegria que ilumina meus dias. Sou grata por compartilhar cada instante ao seu lado e por todo o amor que você traz para minha vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo, expresso minha profunda gratidão por sua orientação, dedicação e comprometimento. Seu conhecimento e apoio foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

À coordenadora do Curso Técnico Integrado em Informática, Elisângela Maria Alves de Oliveira Rocha Andrade, pelo seu apoio institucional ao trabalho desenvolvido.

Às minhas queridas amigas, Priscila Gonçalves, Ronielle Santos e Isabella Almeida, agradeço por compartilharem comigo esta jornada, pelos sorrisos, pelas palavras de incentivo e por estenderem suas mãos quando eu mais precisei. Sou grata por tê-las comigo.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal Baiano, por nossa jornada compartilhada. Juntos, enfrentamos desafios, celebramos conquistas e construímos laços que vão além do ambiente profissional.

E a todos os que contribuíram, de alguma forma, para a conquista, seja através de palavras de incentivo, colaboração acadêmica ou simplesmente estando ao meu lado. Obrigada!

*Uma das formas de exercer autonomia é
possuir um discurso sobre si mesmo.*

(Souza, 2021, p. 45)

RESUMO

As cotas raciais visam promover a igualdade de oportunidades e o combate às desigualdades raciais no Brasil. A presente pesquisa teve por objetivo analisar a implementação da política de cotas raciais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/2012, no âmbito Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju, descrevendo o procedimento adotado para autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos no Ensino Médio Integrado; além de o investigar as experiências e vivências dos estudantes concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática enquanto indivíduos cotistas para a produção da exposição fotográfica, concebida como produto educacional. Trata-se de um estudo de caso.

Palavras-chave: Cotas Raciais; IFS; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

Racial quotas aim to promote equal opportunities and combat racial inequalities in Brazil. The aim of this research was to analyze the implementation of the racial quota policy, as established by Law No. 12,711/2012, within the scope of Instituto Federal de Sergipe – Aracaju campus, describing the procedure adopted for self-declaration of belonging to ethnic-racial groups (PPI) in selection processes in Integrated High School; in addition to investigating the experiences of students completing 2023.2 of the Integrated Technical Course in Informatics as individuals who are quota holders for the production of the photographic exhibition, conceived as an educational product. This is a case study.

Keywords: Racial Quotas; IFS; Professional and Technological Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Gênero dos participantes.....	71
Gráfico 02 - Idade dos participantes.....	72
Gráfico 03 - Autodeclaração étnico-racial dos participantes	73
Gráfico 04 - Utilização de cota racial em processo seletivo	74
Gráfico 05 - Conhecimento sobre as bancas de heteroidentificação	75
Gráfico 06 – Envolvimento em situação de discriminação/racismo.....	76
Gráfico 07 - Reação em situação de discriminação/racismo.....	77
Gráfico 08 - Contribuição do sistema de cotas para o público destinado	78
Gráfico 09 - Nível de (in)satisfação em relação ao curso	79
Gráfico 10 - Existência de de tratamento diferenciado aos alunos cotistas	82
Gráfico 11 - Relação com a instituição, colegas e professores	83
Gráfico 12 - Conhecimento do NEABI.....	85
Gráfico 13 - Utilização da política de cotas raciais em outros níveis de ensino	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNBN	Coletivo Negro Beatriz Nascimento
DGA	Departamento de Gestão Acadêmica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IB	Instituto Braços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFEs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Sergipe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPF	Ministério Público Federal
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PcD	Pessoas com Deficiência
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PRAAE	Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró Reitoria de Ensino
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO 2 - ESCOLA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO	22
3.1 O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	22
3.2 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	26
3.3 FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA NA EPT	30
CAPÍTULO 3 - COTAS RACIAIS, AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO	35
4.1 EUGENIA E RACISMO CIENTÍFICO	35
4.2 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	38
4.3 IDENTIDADE RACIAL: QUEM É PRETO, QUEM É PARDO.....	43
4.4 REVELANDO IDENTIDADES: A AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	48
4.5 AS COTAS RACIAIS NO BRASIL.....	51
4.6 BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO: REFLEXÕES E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL	56
CAPÍTULO 4 - ACHADOS DA PESQUISA.....	62
5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO IFS - CAMPUS ARACAJU	62
5.2 PERFIL E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COTISTAS DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA DO IFS – CAMPUS ARACAJU	68
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS) – CAMPUS ARACAJU	106
APÊNDICE B: EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA.....	111

INTRODUÇÃO

É estabelecido, de forma consensual na academia e sociedade brasileiras, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) são uma rede de instituições de ensino técnico e tecnológico mantidas pelo governo federal brasileiro. Eles foram instituídos pela Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da fusão de diversas escolas técnicas e agrotécnicas federais, com o objetivo de oferecer Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade em todo o território nacional. Essas instituições oferecem cursos técnicos e tecnológicos em diversas áreas e modalidades, tanto presencial quanto a distância, abrangendo a educação básica e superior; com ênfase na aplicação prática do conhecimento, preparando os alunos para atuar no mercado de trabalho de forma efetiva (Brasil, 2008b).

Dessa forma, a criação dos IFEs fez parte da Política Nacional de Educação, com a finalidade de oferecer formação técnica, alinhada com as exigências da sociedade e do mercado, por meio da abordagem integral que transcende a mera preparação técnica para o trabalho, buscando formar cidadãos capacitados a agir de maneira consciente em todos os aspectos da sociedade. Essas instituições têm como missão combater as disparidades sociais, desempenhando um papel significativo na superação das desigualdades educacionais; marcando uma ruptura com o modelo econômico tradicional, dualista e preconceituoso que tem sido historicamente observado no país (Nogueira; Aguiar; Gisi, 2023).

Compreende-se, nesta perspectiva, que as desigualdades educacionais são resultadas de uma série de fatores econômicos, culturais e sociais, fruto de processos históricos de exclusão e dominação, como a distribuição desigual de recursos, a segregação espacial e a discriminação racial. Esses fatores afetam o acesso à educação em todos os níveis, inclusive na EPT. A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, dispõe de um conjunto de políticas afirmativas destinadas a promover a igualdade de oportunidades no ambiente educacional; a qual estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, bem como critérios de renda e raça (Brasil, 2012).

De acordo com Bernardino-Costa (2023), a implementação da Lei de Cotas representou uma mudança significativa no panorama educacional do Brasil,

especialmente nas instituições federais de ensino superior e técnico; tradicionalmente frequentadas por estudantes de classes privilegiadas da sociedade brasileira, passando a refletir uma diversidade maior da população brasileira. Por conseguinte, a política de cotas raciais, marco temporal desta pesquisa, é uma modalidade específica dentro das políticas de ação afirmativa estabelecida pela Lei de Cotas que visa corrigir desigualdades históricas e estruturais enfrentadas por grupos raciais marginalizados.

Segundo Moura e Tamboril (2018), a implementação da política de cotas raciais busca transformar as estruturas que sustentam as disparidades sociais, provocando uma mudança no entendimento de sua formação na produção de diferenças entre os grupos sociais. Nesse contexto, o conceito fundamental de diferença desempenha um papel central na concepção e implementação de medidas de ações afirmativas; já que através de políticas de cotas raciais, reconhece-se a exclusão socioeconômica como a fomentora da discriminação racial e vitimização para determinados grupos sociais. Para tanto, busca-se entender e enfrentar esse processo ao promover um aumento na participação desses grupos no cenário educacional, no acesso às melhores oportunidades de trabalho e direitos universais, bem como na valorização de diversas culturas.

De acordo com Almeida (2019), a política de cotas raciais é uma medida necessária para enfrentar e combater o racismo estrutural no Brasil que impede o acesso igualitário aos recursos e oportunidades, marginalizando sistematicamente os negros e perpetuando a desigualdade racial. O referido autor argumenta que, dadas as profundas desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, políticas de igualdade formal não são suficientes para garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos; destacando que as cotas raciais são uma forma de reparação histórica para garantir que os negros tenham acesso real às mesmas oportunidades educacionais, econômicas e políticas que os brancos, e uma forma de corrigir as injustiças sociais acumuladas ao longo do tempo.

Desse modo, evidencia-se que os IFEs desempenham um papel importante na promoção da inclusão de minorias, considerando que uma parcela significativa dos alunos se autodeclara como pertencentes aos grupos étnicos pretos, pardos e indígenas (PPI). Segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2023a), verificou-se que, em 2017, um percentual de 34,3% dos estudantes declarava pertencer às categorias de PPI, sendo que a maioria significativa, correspondendo a

28%, se autodeclarava como parda. É importante ressaltar que, ao longo do intervalo de 2017 a 2020, houve um avanço notável nesse cenário. No ano de 2018, observou-se um aumento significativo, atingindo 39,5% dos estudantes matriculados nos IFEs que se autodeclararam como PPI; em 2019, de 44,5%; e, em 2020, de 45,4%.

Esses dados denotam uma progressão significativa na representatividade desses grupos étnicos ao longo desse período. Nesse sentido, reconhece-se que as cotas raciais para a EPT são uma medida necessária para combater as desigualdades educacionais e raciais. A lei estabelece que, no mínimo, 50% das vagas em instituições federais de ensino técnico e tecnológico devem ser reservadas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, sendo que uma percentagem dessas vagas deve ser destinada a estudantes de baixa renda, PPI e pessoas com deficiência (PcD). Todavia, o acesso à educação de qualidade ainda é um privilégio para poucos, pois as políticas públicas educacionais, muitas vezes, não conseguem garantir a equidade necessária para superar as desigualdades.

Outrossim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) foi fundado em 29 de dezembro de 2008, conforme o Projeto de Lei nº 3775/2008, por meio da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. O campus de Aracaju, objeto de pesquisa, foi fundado em 2009, implantado na estrutura da antiga unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e está situado na Avenida Engenheiro Gentil Tavares, nº 1166, no bairro Getúlio Vargas, no município Aracaju - SE, CEP: 49.055-260. Esse campus possui uma infraestrutura adequada para oferecer um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, com sete laboratórios de informática, localizados no pavilhão da coordenadoria de Informática, salas de aula climatizadas, Biblioteca, Assessoria Pedagógica, Ambulatório Médico Odontológico, Ginásio Poliesportivo, Refeitório/Lanchonete e Área para Vivência, entre outros recursos.

O campus de Aracaju do IFS oferece cursos técnicos nas modalidades - integrada, subsequente e superior; além do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Os Cursos Técnicos Integrados disponibilizados no referido campus são: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Alimentos, Informática.

Já os Cursos Técnicos Subsequentes abrangem áreas como Petróleo e Gás, Redes de Computadores, Eletrônica, Hospedagem, Segurança no Trabalho, Turismo, Edificações, Alimentos, Química e Informática. No PROEJA, têm os cursos de Desenho de Construção Civil e em Hospedagem. No Ensino Superior, são disponibilizados os Cursos de Engenharia Civil, Gestão em Turismo, Matemática, Química, Saneamento Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. O Curso de Informática é ofertado na modalidade subsequente, com duração de dois anos, e na modalidade integrada ao ensino médio, com duração de três anos.

Diante do exposto, surgiu a seguinte problemática que norteará o estudo: **Como a política de cotas raciais implementada no Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju tem contribuído, além do ingresso dos discentes cotistas, para a construção das identidades e senso de pertencimento dos alunos negros no Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio?** Partindo da hipótese de que a implementação da política de cotas raciais nas instituições de ensino garante que estudantes de grupos raciais historicamente marginalizados tenham acesso igualitário à educação de qualidade; contribuindo para uma formação omnilateral e politécnica que estimula e valoriza a diversidade de ideias e experiências, ajudando a moldar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, ao proporcionar acesso a uma educação de qualidade desde o ensino médio, as cotas raciais contribuem para a redução das desigualdades educacionais e raciais existentes na sociedade brasileira; além de fortalecer a identidade e o senso de pertencimento dos estudantes cotistas, promovendo um ambiente em que eles se sentem valorizados e respeitados.

Essa presente pesquisa teve por objetivo geral **analisar a implementação da política de cotas raciais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/12, no âmbito Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju, descrevendo o procedimento adotado para autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos no Ensino Médio Integrado; além de investigar as experiências e vivências dos estudantes concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática enquanto indivíduos cotistas para a produção da exposição fotográfica, concebida como produto educacional.**

Para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos consistem em: **(1) refletir sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, destacando seu papel como agente transformador; (2) apresentar as concepções e princípios**

da formação na Educação Profissional e Tecnológica; (3) entender sobre a formação omnilateral e politécnica; (4) compreender sobre eugenia e teorias raciais, discutindo sobre as relações raciais e a diversidade étnica e cultural presente no contexto brasileiro; (5) analisar sobre a política de cotas raciais como ferramenta para promover a equidade e a representatividade étnico-racial no ambiente acadêmico; (6) abordar sobre a implementação da política de cotas raciais no Ensino Médio Integrado no IFS – campus Aracaju; e (7) investigar sobre as vivências dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado de Informática.

O tema de cotas raciais é amplamente discutido dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); ressaltando as discussões sobre raça, racismo e Lei de Cotas para entender os avanços e desafios dessa política no âmbito educacional. Contudo, não se aborda suficientemente as experiências dos alunos cotistas, com o objetivo de valorizar a diversidade racial no ambiente educacional. Desse modo, a pesquisa se centra na percepção dos alunos cotistas assistidos pela política; pois ao considerar e valorizar as vivências dos alunos cotistas contribui para que a política de cotas raciais realmente cumpram seu papel transformador.

Assim, evidencia-se que a discussão sobre as cotas raciais merece ser debatida nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Esse debate adquire uma urgência ainda maior quando se trata das instituições de ensino federais, que são conhecidas por sua alta concorrência. Muitos alunos ingressam nesses ambientes sem uma compreensão clara de sua identidade racial, o que pode afetar significativamente sua experiência acadêmica e social. Dessa forma, quando esses alunos não estão cientes de sua própria identidade racial podem ser desfavorecidos por bancas examinadoras que, por vezes, aplicam critérios subjetivos e até mesmo estereotipados.

A presente pesquisa contempla 5 (cinco) sessões. Na primeira, é abordado os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Na segunda, abrange discussões sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, as concepções e princípios da formação na Educação Profissional e Tecnológica, além de discutir sobre a formação omnilateral e politécnica. Na terceira, são apresentadas reflexões sobre as teorias e relações raciais, identidade racial, política de cotas raciais, autodeclaração e bancas de heteroidentificação. Na quarta, traz os resultados da

pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na quinta, concentrou-se nas discussões dos resultados encontrados com a literatura revisada e o produto educacional. Após, apresenta-se as principais conclusões derivadas da pesquisa, destacando as limitações e as sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois buscou analisar como se deu a implementação da política de cotas raciais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/12, no âmbito IFS – campus Aracaju, descrevendo o procedimento adotado para autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos no Ensino Médio Integrado; além de investigar as experiências e vivências dos estudantes concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática enquanto indivíduos cotistas para a produção da exposição fotográfica, concebida como produto educacional. Assim, a amostra do presente estudo contou com 09 (nove) estudantes cotistas concluintes em 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática do IFS – campus Aracaju, com idade entre 17 a 20 anos.

Segundo Yin (2010, p. 39), o estudo de caso “é uma investigação empírica 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”. Dessa forma, o estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que se destaca por sua capacidade de explorar um fenômeno de maneira aprofundada, proporcionando uma compreensão rica e contextualizada. Sua natureza empírica envolve a coleta de dados em situações do mundo real. Ao se aprofundar no contexto, o estudo de caso busca ir além das análises superficiais e examinar as interações e nuances entre o fenômeno em estudo e seu ambiente circundante.

Quanto à abordagem, utilizou-se a pesquisa qualitativa, já que visou a obtenção de dados qualitativos referentes à implementação da política de cotas raciais no IFS – campus Aracaju e às experiências dos alunos cotistas dos Curso Técnico Integrado em Informática do referido campus. Segundo Gil (2010), as abordagens qualitativas procuram explorar e interpretar significados, percepções e experiências dos participantes que não podem ser traduzidos em números; reconhecendo a importância da subjetividade e da interpretação na compreensão dos fenômenos sociais.

A ideia da pesquisa nasceu a partir da comemoração dos 10 anos da Lei n.º 12.711/2012 e do interesse quanto à efetividade da política de cotas raciais para o ingresso ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Outra motivação para a pesquisa deve-se a oportunidade e experiência da autora de ingressar no Curso de

Pós-Graduação *Stricto Sensu*, através da política de cotas raciais, despertando maior conhecimento sobre o tema. Além disso, enquanto servidora pública efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pesquisar sobre essa temática foi um diferencial para minha vida pessoal e profissional, pois proporcionou a aquisição de conhecimento e possibilitou maximizar as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento das atividades com melhor desempenho e um olhar diferenciado.

Quanto aos objetivos, adotou-se a pesquisa exploratória e descritiva. Pasold (2005, p. 86) explicita que a pesquisa exploratória é “um conjunto de informações reunidas e acionadas em forma instrumental para realizar operações intelectuais ou físicas, sob o comando de uma ou mais bases investigatórias”. A pesquisa exploratória revelou fatores institucionais que impactaram no acolhimento e permanência dos alunos cotistas, como os programas de assistência, auxílios e bolsas; bem como permitiu identificar desafios enfrentados por esses alunos, como barreiras socioeconômicas, questões de adaptação ou dificuldades acadêmicas. A pesquisa descritiva (Gil, 2010) tem como objetivo primordial a descrição precisa das características adquiridas a partir dos resultados da pesquisa. Nesse tocante, o estudo buscou descrever o processo de implementação da política de cotas raciais no IFS – campus Aracaju.

Na primeira etapa da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados consistiram em uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para Vergara (2000, p. 48), a pesquisa bibliográfica é “o estudo sistematizado, desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Assim, a pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento e análise de materiais existentes como livros, artigos, revistas, monografias e dissertações; enquanto a pesquisa documental envolveu a análise e interpretação de documentos como leis, regulamentos, estatutos, dentre outros. Adotou-se como critérios de inclusão os estudos existentes que abordavam sobre EPT, relações raciais, política de cotas raciais, autodeclaração étnico-racial e bancas de heteroidentificação. Os critérios de exclusão consistiram em: estudos que não corresponderam ao tema da pesquisa, que não responderam à pergunta norteadora ou que apresentaram informações consideradas desatualizadas para compor os resultados desse trabalho.

Segundo Gil (2010), a pesquisa de campo é uma ferramenta essencial para compreender fenômenos em seu contexto natural; envolvendo a observação direta, a aplicação de entrevistas e questionários para obter informações qualitativas e quantitativas diretamente dos participantes. Para atender aos objetivos propostos, o local escolhido para realização da pesquisa foi o campus de Aracaju, localizado na Avenida Engenheiro Gentil Tavares, nº 1166, no bairro Getúlio Vargas, na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, CEP 49055-260. A técnica de coleta de dados adotada foi o questionário, composto por 20 perguntas - 5 subjetivas e 15 objetivas, por meio do Google Forms. Os participantes da pesquisa foram os estudantes cotistas concluintes em 2023.2 do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFS – Campus Aracaju. A escolha do Curso de Informática foi estabelecida pelo maior percentual de alunos cotistas concluintes em 2023.2, com total de 9 alunos cotistas, equivalente a 39,13% da turma; conforme os dados do Departamento de Gestão Acadêmica (DGA) / Pró Reitoria de Ensino (PROEN).

Quadro 01 - Total de alunos concluintes em 2023 na modalidade integrada ao Ensino Médio no IFS – Campus Aracaju

Cursos	Total	B-Outros (PcD)	B-Outros	B-PPI (PcD)	B-PPI	C-Outros (PcD)	C-Outros	C-PPI (PcD)	C-PPI	Total PPI	% Total PPI
Alimentos	27	0	0	0	3	0	0	0	4	7	25,93%
Edificações	21	0	2	0	2	0	0	0	0	2	9,25%
Eletrônica	22	0	2	0	1	0	1	0	0	1	4,55%
Eletrotécnica	22	0	1	0	4	0	1	0	1	5	22,73%
Informática	23	0	2	0	5	0	0	0	2	9	39,13%
Química	30	0	1	0	3	0	0	0	0	3	10,00%

Fonte: DGA/PROEN (2023).

Na segunda etapa, ocorreram as incursões no campo com os sujeitos da pesquisa, os estudantes que se autodeclararam PPI, matriculados no Curso Técnico Integrado em Informática - Campus Aracaju e concluintes do curso em 2023.2. Sendo assim, os critérios de inclusão de alunos foram: a análise dos alunos autodeclarados PPI, a reunião com cada um deles, a explicação e o convite para participar do estudo. Em vista disso, aqueles que aceitaram, assinaram um Termo de Compromisso e foram atualizados sobre os seguintes passos da pesquisa, e aqueles que não se sentiram à vontade de participar foram excluídos da lista de participantes. Os critérios de exclusão de alunos utilizados foram: alunos cotistas que ingressaram no IFS – campus Aracaju no Curso Técnico Integrado em

Informática nos anos de 2022 ou 2023, alunos não cotistas e aqueles que não desejaram participar do estudo.

Ao final do projeto, após a aprovação do Comitê de Ética, foi desenvolvida a exposição fotográfica intitulada de “Tecendo Conquistas e Memórias: Retratos dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju”, com o intuito de exaltar a identidade e experiências dos alunos cotistas do IFS – campus Aracaju, do referido Curso. A exposição do produto educacional ocorreu nos dias 05 e 06 de março de 2024, no pátio do IFS - campus Aracaju, sendo disponibilizado um livro de visitantes e formulário de avaliação da exposição. Posteriormente, a exposição fotográfica poderá ser disponibilizada em meio digital, para ser entregue ao memorial do IFS. Desse modo, o produto educacional teve o intuito de mostrar os resultados da pesquisa na Instituição que foi realizada, evitando que o estudo ficasse delimitado apenas ao conhecimento dos autores e participantes, mas levando para o conhecimento dos demais alunos, professores e funcionários da instituição, podendo inspirar outras instituições a adotar práticas similares e fomentar a valorização da diversidade no ambiente educacional.

A importância da exposição para a pesquisa residiu na capacidade de traduzir de maneira vívida os achados da investigação, uma vez que as fotografias deram vida às vivências dos alunos cotistas. Por fim, a sociedade também pode ser beneficiada com a presente pesquisa, pois esse trabalho visa contribuir para a conscientização social, incentivando uma reflexão mais profunda sobre as disparidades educacionais e a importância do cumprimento da política de cotas raciais. A exposição fotográfica proporcionou a visibilidade aos alunos cotistas, destacando suas experiências e conquistas, a qual contribuiu para uma maior representatividade, promovendo uma imagem mais diversificada da comunidade acadêmica. Além disso, a exposição pode servir como uma ferramenta educacional, ajudando a esclarecer a importância e eficácia das políticas de cotas raciais; bem como influenciar a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades na educação.

Ademais, após a realização dos referidos procedimentos de produção e coleta de dados, adotou-se a análise de conteúdo para interpretar os dados coletados nas pesquisas bibliográficas, documental e de campo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo visa descrever o conteúdo dos dados coletados de forma sistemática e

objetiva; inferindo conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desses dados; a fim de garantir a consistência e a confiabilidade nos resultados. Essa abordagem visa assegurar uma descrição detalhada dos dados, capturando a diversidade e a profundidade das informações obtidas durante o processo de pesquisa. Nesse contexto, a análise de conteúdo procura explorar as particularidades presentes nos discursos do objeto de estudo pesquisado. Desse modo, o conteúdo dos dados foi interpretado dentro de seu contexto específico, levando em consideração as características do IFS – campus Aracaju, do Curso Técnico de Informática e das experiências dos alunos cotistas.

CAPÍTULO 2 - ESCOLA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO

O debate educacional contemporâneo tem sido realizado a partir de pensadores cujas ideias abordam a complexidade da realidade educacional e a necessidade de considerar as múltiplas dimensões que estão presentes nesse contexto. Neste capítulo, são abordadas as reflexões sobre o papel desempenhado pela escola na sociedade contemporânea, a partir das visões de autores como Araújo e Silva (2017), Bourdieu (2004), Charlot (2014), Freire (2005) e Saviani (1996). Explora-se também os princípios que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), presente Lei nº 11.741/2008, destacando sua relevância no contexto atual, embasados pelos autores Pelissari (2023), Silva e Salazar (2020) e Nogueira, Aguiar e Gisi (2023). Além disso, são discutidos os fundamentos que permeiam a formação omnilateral e politécnica, ressaltando a importância de uma abordagem que vise a educação integral do aluno; por meio das visões de Andrioni, Machado e Silva (2018), Ciavatta (2014), Frigotto (2012), Lima (2023) e Zatti (2023).

2.1 O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A Constituição Federal de 1988 define, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Ao designar a educação como dever do Estado e da família, a Carta Magna destaca a responsabilidade compartilhada na formação dos indivíduos. O Estado, como entidade responsável pela gestão e financiamento do sistema educacional, assume a obrigação de fornecer uma educação de qualidade e acessível a todos. A família, por sua vez, é reconhecida como um agente importante na formação dos valores e no apoio ao processo educacional.

A Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decretando a todo cidadão o direito à educação, sendo um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada; a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado (Brasil, 1996). Ao assumir esse papel, o Estado reconhece a importância da educação como um meio essencial para

desenvolvimento integral dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, segundo Saviani (1996), a educação passa para responsabilidade do Estado e esboça-se a ideia da escola pública universal que visa formar o cidadão e atender as necessidades do mercado. A ideia da escola pública universal, nesse contexto, reflete o compromisso com a igualdade de acesso à educação, independentemente da origem social, raça, gênero ou condições econômicas; reforçando a ideia de que a educação é um instrumento promovedor da igualdade de oportunidades, capaz de reduzir disparidades sociais.

No entanto, de acordo com Bourdieu (2004), a função da escola deve considerar o contexto dos alunos desfavorecidos; visto que a sociedade tem uma concepção errônea de que a escola pública e gratuita é neutra e resolveria todos os problemas da educação; garantindo oportunidades a todos os cidadãos, com a finalidade de construir uma nova sociedade. O referido autor ainda questiona o papel da educação como agente transformadora e democrática, já que tem a função conservadora de reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, sendo promotora dos privilégios sociais, uma vez que as classes menos favorecidas não têm as mesmas oportunidades de acesso ao ensino.

Em virtude disso, a maioria dos alunos de classes desfavorecidas apresentam muitas defasagens de aprendizagem. Bourdieu (2004) analisa que umas das causas do fracasso ou sucesso escolar diz respeito à herança familiar, ou seja, a transmissão do capital cultural, devido a relação existente entre nível socioeconômico e resultados educacionais favoráveis. O referido autor relaciona o capital econômico das famílias ao (in)sucesso escolar, já que a educação familiar interfere na educação formal. Um aluno de *habitus* refinados e linguagem formal se sobressai e alcança melhores posições na escola, enquanto os alunos de classes menos favorecidas possuem maiores índices de reprovação e evasão escolar.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (Bourdieu, 2004, p. 58-59).

Ao atribuir esperanças de vida escolar com base na posição na hierarquia social, a escola, de acordo com Bourdieu (2004), estaria operando uma seleção que sanciona e consagra as desigualdades reais existentes na sociedade. A menção à equidade formal sugere que, embora haja uma pretensão de tratar todos os alunos de maneira igual, na prática, a escola estaria legitimando as desigualdades ao reconhecer e reforçar as aptidões socialmente condicionadas como “dons” ou “méritos”. Além disso, o referido autor destaca que a escola, ao conferir uma sanção que é percebida como neutra, estaria transformando as desigualdades de fato em desigualdades de direito; visto que as diferenças econômicas e sociais seriam legitimadas como se fossem uma distinção de qualidade, e a transmissão da herança cultural seria validada pelo sistema educacional.

Assim, a escola, ao agir dessa maneira, reflete as desigualdades sociais e as legitima, contribuindo para a manutenção de um sistema que perpetua a disparidade entre diferentes estratos da sociedade. Segundo Bourdieu (2004, p. 59), “o sucesso de alguns indivíduos (...) dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora (...), fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”. O referido autor critica a seleção escolar, apontando que o sucesso de alguns indivíduos dentro do sistema educacional pode criar uma ilusão de legitimidade para esse processo seletivo. A menção ao mito da escola libertadora sugere que existe uma ideia difundida de que a escola tem o poder de proporcionar liberdade e igualdade de oportunidades a todos os alunos.

No entanto, para Bourdieu (2004, p. 59), o sucesso de alguns é apresentado como se fosse um resultado simplesmente relacionado ao esforço individual e aos talentos naturais. Ao afirmar que o sucesso é visto como uma “simples questão de trabalho e de dons”, sugere-se que a sociedade tende a simplificar e individualizar o processo de sucesso, negligenciando as complexidades e desafios estruturais que podem afetar o percurso educacional de cada aluno como desigualdades socioeconômicas. Essa simplificação pode, por sua vez, reforçar a ideia de que a seleção escolar é justa e que o mérito individual é o único determinante do sucesso, desconsiderando outros elementos importantes que podem influenciar o desempenho acadêmico e as oportunidades de vida.

Ademais, as perspectivas transformadoras de vida por meio da educação formal e do trabalho, em seu significado ontológico, podem ser obstaculizadas diante das demandas do capital, resultando em precarizações, desigualdades,

competitividade e violências. Todavia, segundo Araújo e Silva (2017), embora a educação oferecida pela escola esteja alinhada à lógica societal, ela continua sendo o ambiente mais propício para o desenvolvimento humano e social.

Ainda que a escola não possa ser considerada o único lócus em que a formação humana aconteça, ela deve ser vista como um espaço privilegiado, uma relevante oportunidade na trajetória de estudantes de diferentes origens sociais, uma alternativa para se construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática (Araújo; Silva, 2017, p. 08).

Infere-se que ao reconhecer que a educação não se limita à sala de aula, ela destaca a importância de outros contextos na moldagem do indivíduo. No entanto, ao enfatizar a escola como um espaço privilegiado, ressalta-se o papel singular que ela desempenha no desenvolvimento integral dos estudantes. Ao mencionar a escola como um espaço de valorização das trajetórias de estudantes de diferentes origens sociais, sublinha-se a capacidade da educação em proporcionar igualdade de oportunidades. Assim, a escola é um espaço cuja função reside na formação de valores éticos e cívicos. Essa construção de valores é percebida como fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e baseada em princípios democráticos. Nesse contexto, a escola é reconhecida como um agente de mudança social (Araújo; Silva, 2017).

Para Freire (2005), a escola deve ser um espaço de reflexão e conscientização sobre a realidade dos alunos. Sua visão educacional revolucionária, baseada na pedagogia crítica, enfatiza a importância de se conectar o processo educativo com as experiências de vida dos estudantes. Freire (2005) argumentava que a educação tradicional e bancária frequentemente alienava os alunos, tornando-os passivos receptores de informações, desconectados de suas próprias realidades e contextos sociais. O referido autor via a educação como uma ferramenta para a libertação, onde os alunos deveriam ser capacitados para compreender criticamente o mundo ao seu redor e se tornarem agentes de mudança.

Dessa forma, é preciso repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. Segundo Charlot (2014), a escola não pode mais ser vista como um espaço isolado, que tem como objetivo transmitir conhecimentos e habilidades para os alunos. É preciso que a escola esteja mais conectada com as questões sociais e culturais do mundo contemporâneo, contribuindo com a formação de cidadãos

críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, os alunos devem ser vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e não apenas como receptores passivos de informações. Para tanto, é necessário que os alunos tenham voz e participem ativamente na construção de seu próprio conhecimento. Além disso, o referido autor destaca a importância de se considerar as diferenças individuais dos alunos, suas vivências e culturas, no processo de aprendizagem. Por isso, é preciso que a escola esteja preparada para lidar com a diversidade, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de conhecimento e experiências dos alunos.

2.2 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil experimentou significativas transformações; tendo seu início em 1909 com a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices. A consolidação e regulamentação do Ensino Industrial ocorreram em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, marcando o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram estabelecidos, representando outro marco na EPT. Após quase duas décadas, a EPT foi oficialmente reconhecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Pelissari, 2023).

Uma década mais tarde, em 2008, outro marco histórico foi alcançado com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), através da Lei nº 11.892/2008. Essas instituições têm a missão de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, proporcionando uma formação alinhada às demandas do mundo contemporâneo. A integração de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas ressalta a abordagem integrada, buscando transmitir teoria e aplicação desses conhecimentos em situações práticas, conforme o artigo 2º da referida lei.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008, art. 2º).

Infere-se que os IFEs são caracterizados como instituições pluricurriculares, pois oferecem uma variedade de cursos em diferentes áreas do conhecimento; e multicampi, pois estão presentes em diferentes localidades, o que amplia o acesso à educação profissional e tecnológica em várias regiões. Dessa forma, o referido artigo destaca a natureza dos IFEs, reforçando seu compromisso com a oferta de uma educação que integra teoria e prática, proporcionando formação técnica, tecnológica e profissional em diferentes níveis e modalidades. No entanto, a educação não deve ser somente um meio de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas uma ferramenta capaz de emancipar o sujeito, por meio do desenvolvimento da capacidade de libertação e autonomia, tornando os estudantes aptos a desempenhar funções técnicas, compreender criticamente o mundo ao seu redor e a participar ativamente na sociedade. Ao ensinar o saber fazer e, ao mesmo tempo, promover o ensinar a ser sujeito ativo, pensante e participativo, os IFEs buscam formar profissionais qualificados, conscientes, éticos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável, social e econômico.

Nesta perspectiva, Nogueira, Aguiar e Gisi (2023, p. 12), afirma que “os Institutos Federais constroem uma rede social capaz de responder às demandas sociais, gerando arranjos educacionais próprios”. Essa iniciativa reflete uma abordagem inovadora e progressista no campo da educação ao reconhecer que a formação do indivíduo ocorre em diversos espaços da sociedade, indo além dos limites tradicionais da escola e da formação técnica. Essa abordagem representa uma ruptura com o pensamento tradicional, caracterizado historicamente pela separação entre educação acadêmica e profissional, limitando a educação ao ambiente escolar convencional. Essas modificações legais possibilitaram uma integração mais estreita entre a formação geral e a educação profissional.

A EPT é uma modalidade educacional ofertada no Ensino Médio e Superior que visa propiciar uma formação integral, preparando os estudantes para o exercício profissional, a cidadania ativa e a continuidade dos estudos; sendo regida por dispositivos legais que buscam promover a formação de profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho, aliando conhecimentos teóricos e práticos. A LDB estabelece, em seu artigo 39, a educação profissional como uma das etapas da Educação Básica, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, a LDB destaca a importância de uma formação que desenvolva habilidades profissionais,

visando à inserção efetiva dos educandos no mundo do trabalho (Brasil, 1996). Desse modo, segundo Pelissari (2023) e Silva e Salazar (2020), a criação dos IFEs representa uma iniciativa para consolidar e fortalecer a oferta de EPT de qualidade, buscando alinhar-se às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da sociedade.

A Lei da Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 11.741/2008) foi elaborada para ampliar e consolidar a oferta da EPT no país. A referida lei, em seu artigo 3º, estabelece os princípios que norteiam essa modalidade de ensino, sendo selecionados aqueles que mais dialogam com o trabalho.

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

II - Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

VII - Indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - Utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

XI - Observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XIII - Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XV - Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVII - Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - Fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos (Brasil, 2008a).

O princípio exposto no inciso II, do artigo 3º, da referida lei, refere-se à garantia da diversidade de pensamentos e abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente educacional inclusivo que respeite diferentes concepções e visões de mundo. O inciso III destaca a importância de uma educação que promova o desenvolvimento integral da pessoa, preparando para a cidadania e qualificação para o trabalho, considerando os valores estéticos, políticos e éticos nacionais. O inciso VII destaca a integração entre educação e prática social, valorizando a historicidade do conhecimento e priorizando metodologias ativas e inovadoras centradas nos estudantes. O inciso VIII salienta a necessidade de superar a fragmentação de conhecimentos, promovendo a interdisciplinaridade no planejamento curricular e na prática pedagógica (Brasil, 2008a).

O inciso IX enfatiza a importância de estratégias educacionais que permitam a contextualização, flexibilização e interdisciplinaridade, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática profissional. Os incisos XI, XIII e XV abordam a observância às necessidades específicas de diferentes grupos, como pessoas com deficiência, identidades de gênero e étnico-raciais, povos indígenas, quilombolas, entre outros, garantindo uma educação inclusiva e equitativa. Por fim, os incisos XVII e XVIII ressaltam a importância da autonomia das instituições educacionais na elaboração de seus projetos pedagógicos, bem como a colaboração entre ofertantes de EPT para ampliar o alcance e efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos (Brasil, 2008a).

Fica evidenciado que os princípios da Lei nº 11.741/2008 perpassam pela articulação com o setor produtivo, respeito ao pluralismo de ideias, respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, centralidade do trabalho, estímulo à pesquisa, uso da tecnologia, indissociabilidade entre educação e prática social, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização, articulação com desenvolvimento socioeconômico, diversidade e inclusão, e autonomia e colaboração. Dessa forma, segundo Silva e Salazar (2020), a EPT é uma modalidade educacional que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, oferecendo conhecimentos científico-tecnológico, sócio-histórico e cultural; a fim de promover uma educação que atenda às demandas contemporâneas e proporcione aos estudantes as competências necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da cidadania.

Por sua vez, a promulgação da Lei 13.415/17 alterou a LDB. A EPT encontra-se incorporada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Na BNCC, a EPT segue os princípios da Lei nº 11.741/2008, sendo abordada na Educação Básica, compreendendo o Ensino Fundamental por meio da Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional e o Ensino Médio através da formação Técnica Articulada em Cursos Integrados e Concomitantes, ou em Cursos Subsequentes, permitindo uma articulação com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a EPT se estende à graduação por meio de Cursos Superiores Tecnológicos e Cursos Superiores e a Pós-Graduação, oferecendo especializações, mestrados e doutorados. Essa verticalização reflete a versatilidade dessa modalidade educacional que se adapta em diferentes níveis e segmentos do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2017).

2.3 FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA NA EPT

A formação omnilateral visa uma abordagem integral no desenvolvimento do indivíduo que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista. Andrioni, Machado e Silva (2018), ao seguirem a concepção de Karl Marx, explicam que a sociedade é dividida em classes; por isso, a classe que possui os meios de produção, consequentemente, tem em mãos os meios de produção intelectual, o que faz aqueles que não são dessa classe social ficarem à margem. Nesse sentido, a formação omnilateral tem relação com a necessidade que Marx verificou para superar a sociedade de classes. Assim, a principal alternativa para isso seria modificar a produção e relações sociais, ou seja, realizar a unificação do trabalho para todos, desconstruindo a diferença de ensino entre o campo e a cidade, através de distribuição de forma unânime da população pelo país.

Nessa perspectiva, a formação omnilateral enfatiza o trabalho como instrumento formador quando associado à instrução. Dentro dessa abordagem, busca-se analisar a ontologia do trabalho na vida do ser humano enquanto ser social e incorporar o caráter político em seu sentido histórico, como preconizado por Marx. Assim, a formação omnilateral incorpora elementos que promovem a articulação entre o trabalho e a formação humana, considerando esse processo como uma luta

para superar a divisão de classes. Essa abordagem reafirma o princípio educativo do trabalho como um instrumento essencial para a construção de uma formação integral, que transcende a mera acumulação de conhecimentos ao destacar a importância da interação entre a prática laboral e o desenvolvimento humano (Lima, 2013; Ciavatta, 2014).

Segundo Frigotto (2012), a formação omnilateral tem o objetivo de proporcionar educação a todos os indivíduos, contemplando todas as dimensões do desenvolvimento humano, como a cognitiva, afetiva, física, social e cultural; além de proporcionar a formação técnica para manejar instrumentos de produção; abrangendo a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana. Ainda nessa concepção, a educação omnilateral é a busca por um novo projeto social que proporciona conhecimento, trabalho, saúde, cultura, tecnologia e relações sociais, de amor, afeto, lazer e muito mais. Ela não é limitante, tão pouco separa as classes sociais; pelo contrário, é feita a união das classes, ou seja, os alunos do campo passam a ter a mesma qualidade e disponibilidade de ensino do que os indivíduos da cidade.

Nesse contexto, a formação omnilateral é contraposta à visão fragmentada do conhecimento, que muitas vezes separa as disciplinas acadêmicas e negligencia a integração entre teoria e prática, entre o intelectual e o emocional. Essa abordagem influencia a concepção de currículos escolares que enfatiza a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências práticas; propondo uma educação que dialogue com as diferentes dimensões da vida, incentivando a criatividade, a autonomia, a consciência social e a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, a omnilateralidade busca superar da formação unilateral do homem que separa a atividade material da intelectual apresentadas por Marx e Engels; dependendo de um rompimento com a alienação, a sociedade burguesa, a divisão social do trabalho, o fetichismo, antagonismo social e de classes para promover sua emancipação (Lima, 2013).

Frigotto (2012) afirma que:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se

trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto, 2012, p. 270-271).

Infere-se que a busca pelo desenvolvimento humano omnilateral, alinhada aos processos educativos, contrapõe o ideário neoliberal que, muitas vezes, enfatiza o individualismo e as desigualdades sociais; enquanto a perspectiva omnilateral visa uma formação integral que transcende essas premissas. Por isso, segundo Frigotto (2012), a tarefa é desenvolver processos pedagógicos que assegurem, ao término da jornada educativa, um acesso verdadeiramente democrático ao conhecimento. O referido autor reconhece que a realização plena de uma educação que contempla a perspectiva omnilateral pode ser desafiadora dentro das estruturas sociais capitalistas.

Fica evidenciado que no contexto da EPT, o conceito de formação omnilateral ganha ainda mais importância, uma vez que essa modalidade de ensino tem como objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho, capacitando-os com habilidades técnicas e práticas, mas também com competências socioemocionais e críticas que os tornem capazes de compreender e atuar no mundo de forma consciente. Para contribuir com a formação omnilateral dos estudantes, a EPT busca estimular a participação em projetos de pesquisa, extensão e inovação, que permitam a integração de diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas sociais, econômicos e ambientais. Assim, a EPT pode ser uma importante ferramenta para formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento humano e social em todas as suas dimensões.

Por sua vez, a ideia de escolas politécnicas tem raízes históricas que remontam à Grécia Antiga, em que o termo “politécnico”, derivado do grego “*polys*” (muitos) e “*technē*” (habilidade), era usado para descrever uma educação que envolvia múltiplas disciplinas e habilidades. No entanto, a concepção contemporânea de escolas politécnicas, como instituições de ensino técnico e prático, teve seu desenvolvimento no século XIX, principalmente na Europa durante a Revolução Industrial, em virtude da necessidade de formação de profissionais com habilidades técnicas específicas para atender às demandas da indústria em expansão. Assim, países como França e Alemanha começaram a estabelecer instituições politécnicas (Andrioni; Machado; Silva, 2018; Zatti, 2023).

Sendo assim, o conceito de escola politécnica tem origem na França, mais especificamente na École Polytechnique de Paris, criada em 1794, com o objetivo de formar engenheiros militares. A ideia por trás da escola politécnica era oferecer uma educação integrada, com ênfase na aplicação prática do conhecimento científico e técnico, voltada para a formação de profissionais capazes de resolver problemas complexos em diversas áreas. A partir da França, o modelo de escola politécnica se espalhou pelo mundo, com a criação de diversas instituições de ensino que seguem essa filosofia. O diferencial das escolas politécnicas está em sua abordagem interdisciplinar e prática, que busca preparar os alunos para enfrentar desafios reais do mundo profissional (Andrioni; Machado; Silva, 2018; Zatti, 2023).

No Brasil, a inspiração para instituições politécnicas veio principalmente do modelo europeu. A primeira escola politécnica, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP), foi criada em 1893, em São Paulo, durante o período da República Velha, com a finalidade de formar engenheiros e profissionais técnicos para atender às demandas de industrialização e modernização do país. Ao longo do século XX, mais instituições politécnicas foram estabelecidas em diferentes regiões do Brasil, como a Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Poli-UFRJ) e a Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (Poli-UPE) (Andrioni; Machado; Silva, 2018; Zatti, 2023).

Segundo Andrioni, Machado e Silva (2018), Marx acreditava que a formação politécnica deveria compensar as situações derivadas das divisões trabalhistas, que impediam a obtenção dos conhecimentos voltados à produção e à organização social, buscando a superação oriunda da alienação econômica e cultural. Nessa linha de pensamento, para Silva e Salazar (2020), a concretização plena de uma educação voltada para a politécnica é frequentemente vislumbrada por diversos autores como um horizonte futuro, associado à superação das divisões de classes; pois envolve a democratização do acesso ao conhecimento técnico e científico. Desse modo, ao garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua classe social, tenham acesso a uma educação de qualidade, é possível diminuir as disparidades socioeconômicas. No entanto, o trajeto para alcançar essa visão prospectiva é elucidado pela contínua batalha travada por movimentos e esforços coletivos de educadores e grupos políticos ao longo da história, que conquistaram avanços significativos no âmbito da EPT. Nessa trajetória, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 representa um marco na busca por uma política de educação

profissional integrada à educação básica, ultrapassando a mera capacitação para o mercado de trabalho.

Embora os IFEs não sejam, em si, escolas politécnicas, eles seguem a filosofia das escolas politécnicas; refletindo em diversos aspectos da sua estrutura, funcionamento e abordagem interdisciplinar. Os cursos oferecidos pelos IFEs integram diversas áreas do conhecimento, como ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas, em uma perspectiva de formação integral do aluno. Assim, mesmo os IFEs não sendo propriamente escolas politécnicas, eles compartilham muitos dos valores e princípios que caracterizam esse tipo de instituição de ensino. Sendo assim, esse modelo de escolas politécnicas é especialmente relevante em países como o Brasil, em que a desigualdade de acesso à educação de qualidade ainda é uma realidade para muitos. Por isso, a implementação de uma educação omnilateral e politécnica é fundamental para combater a exclusão histórica que tem raízes profundas no Brasil, marcadas por desigualdades socioeconômicas, raciais e regionais.

CAPÍTULO 3 - COTAS RACIAIS, AUTODECLARAÇÃO E HETEROIDENTIFICAÇÃO

No capítulo dedicado à “Cotas Raciais, Autodeclaração e Heteroidentificação”, explora-se sobre a eugenia, as teorias e relações raciais, a complexidade dos termos pretos e pardos e as percepções da identidade racial. A discussão também aborda sobre a política de cotas raciais, objeto da presente pesquisa, como uma estratégia implementada para promover a equidade étnico-racial em diversos contextos; destacando sua origem, propósito e impacto no acesso a oportunidades educacionais. Além disso, analisa-se as dinâmicas da autodeclaração étnico-racial e as bancas de heteroidentificação, analisando como esses processos são fundamentais na efetivação dessa política.

Essa discussão traz as visões dos autores como Souza (2022), Andrade (2017), Santana e Santos (2016), Ortiz (1985), Marcato *et al.* (2015), Petruccelli e Saboia (2013), Heringer (2002), Camargo (2009), Paulo *et al.* (2023), Almeida (2019), Nogueira (2006), Bastos (2023), Costa e Schucman (2002), Carneiro (1988), Carvalho (2005), Souza (2021), Nogueira, Aguiar e Gisi (2023), Duarte Júnior (2019), Moura e Tamboril (2018), Osório (2013), Almeida e Leon (2022), Meira (2020), Silva (2016), Jesus (2018), Rosa, Santos e Oliveira (2018), Oliveira (2019), Neves e Barreto (2022), Souza (2020), Martins, Melo e Ribeiro (2021), Bernardino-Costa (2023), Alves (2024) e Bueno (2024).

3.1 EUGENIA E RACISMO CIENTÍFICO

A miscigenação refere-se à mistura de diferentes grupos étnicos ou raciais. Por sua vez, as teorias raciais sobre miscigenação sofreram influências da eugenia e poligenismo. Durante os séculos XVIII e XIX, as ideias raciais na Europa estavam intrinsicamente ligadas aos processos de colonização, escravização e exploração de outros continentes, especialmente da África, das Américas e da Ásia. As ideias raciais foram fundamentais para justificar e perpetuar o sistema colonial e a dominação europeia sobre os povos indígenas e africanos. No século XVIII, o Iluminismo trouxe consigo ideias de igualdade e liberdade para todos os seres humanos; entretanto esses ideais, muitas vezes, eram seletivos e não se aplicavam universalmente. Paradoxalmente, enquanto filósofos como Voltaire e Montesquieu

defendiam a igualdade de todos perante a lei, suas visões por vezes excluía os povos não europeus, considerados inferiores e incapazes de autogoverno (Andrade, 2017).

Durante o século XIX, o racismo científico se expandiu rapidamente na Europa. Inspirados pela suposta objetividade das ciências naturais, os cientistas da época tentaram justificar as hierarquias raciais, argumentando que diferentes grupos étnicos eram biologicamente superiores ou inferiores uns aos outros. A teoria da hierarquia racial, denominada como darwinismo social, postulava que os europeus eram a raça superior, enquanto os povos africanos e indígenas eram considerados inferiores. Por outro lado, as teorias poligenistas argumentavam que raças humanas eram espécies separadas, com diferenças biológicas e intelectuais atribuídas a essas origens distintas; sendo umas mais evoluídas do que outras. Logo, a miscigenação entre raças era vista como uma diluição da raça superior. Essas teorias permearam todas as esferas da sociedade europeia, influenciando políticas governamentais, práticas coloniais, exploração econômica e até mesmo a arte e a cultura da época (Souza, 2022).

Nessa perspectiva, a eugenia surgiu como um movimento intelectual e social no final do século XIX, principalmente na Inglaterra. Segundo Souza (2022), o termo “eugenia”, derivado do grego “eu” (bom) e “genos” (raça ou nascimento), denota a ideia de melhorar a raça humana por meio da promoção de características consideradas desejáveis. Assim, a crença na existência de raças superiores e inferiores, juntamente com a ideia de que a ciência e a técnica poderiam ser utilizadas para eliminar as imperfeições humanas e acelerar o processo de evolução biológica das gerações futuras, formou a base da teoria eugenista. Essa teoria apoiava a miscigenação como um meio de “melhorar” a raça humana, postulando que características consideradas desejáveis poderiam ser propagadas através da reprodução seletiva, enquanto características consideradas indesejáveis deveriam ser eliminadas através de intervenções sociais e políticas.

As bases científicas da eugenia distorceram as interpretações científicas legítimas para promover ideologias discriminatórias; defendendo medidas como controle de natalidade, incentivos para que indivíduos “superiores” tivessem mais filhos, restrições ao casamento entre certos grupos étnicos ou sociais e esterilização de pessoas consideradas “inferiores”. Essas ideias foram influenciadas por teorias raciais eurocêntricas e pelo pensamento positivista que predominava na época.

Assim, a escravidão, o colonialismo e o imperialismo foram justificados em nome da “missão civilizadora” dos europeus, enquanto os povos não brancos eram subjugados e tratados como seres inferiores (Souza, 2022). De acordo com Santana e Santos (2016), essas ideias surgiram em um contexto de descontentamento com um mundo em transformação, que estava abolindo privilégios estamentais. Diante da crescente ameaça da igualdade jurídica, encontrou-se a resposta na tentativa de comprovação científica da desigualdade biológica como algo natural entre os indivíduos.

Dessa forma, o racismo científico foi usado para justificar políticas de segregação, eugenia, colonialismo e genocídio. Santana e Santos (2016, p. 32) conceitua o racismo científico como “uma doutrina que, se apresentando universal e racional, afirmava que existiam hierarquias entre as raças humanas. A ideia subjacente era promover a raça ariana como desenvolvida, inteligente e mais apta para governar as outras raças”. Evidencia-se que a doutrina do racismo científico tentava conferir uma legitimidade científica que, na realidade, não possuía; a fim de mascarar preconceitos e a dar uma aparência de objetividade a afirmações profundamente subjetivas e ideológicas. A noção central do racismo científico era a existência de hierarquias frequentemente construídas com base em características físicas e comportamentais, que eram arbitrariamente atribuídas a diferentes grupos raciais. Assim, uma das ideias do racismo científico era a promoção da raça ariana como superior às demais; às quais influenciaram o pensamento nazista.

No contexto brasileiro, a eugenia ganhou popularidade no início do século XX, logo após a Primeira Guerra Mundial, durante a reconstrução do Estado liberal republicano. O tema mestiçagem foi destaque central nos debates entre os intelectuais brasileiros, sendo a mistura de raças percebida como um obstáculo ao desenvolvimento e à modernização do país. Assim, o movimento eugenista no Brasil foi liderado por figuras como Renato Kehl, Monteiro Lobato e Artur Neiva. O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, organizado pela recém-fundada Sociedade Eugênica de São Paulo, foi realizado em 1929, no Rio de Janeiro, reunindo políticos, cientistas, médicos e intelectuais para discutir teorias e práticas relacionadas à eugenia, sob a influência de movimentos eugênicos internacionais da época; a fim de inferiorizar as três raças fundadoras do país (Santana; Santos, 2016).

Nesse sentido, a miscigenação foi utilizada para homogeneizar a população e construir a identidade nacional. Ortiz (1985) ressalta que:

A identidade nacional despontava, portanto, de uma ideia de inferioridade racial consubstanciada na figura do mestiço, e o ideal nacional apontou não para o passado, como a construção da identidade nacional dos povos europeus, mas sim para o futuro, para o ideal de branqueamento da sociedade brasileira, que nada mais é do que uma “teoria da mestiçagem” (Ortiz, 1985, p. 21).

Pode-se inferir que a ideia de identidade nacional no Brasil foi moldada pela concepção de inferioridade racial associada ao mestiço e pelo projeto de branqueamento. A teoria da mestiçagem postulava a crença de que a miscigenação levaria a uma população mais branca e, portanto, mais próxima dos padrões europeus de civilização e desenvolvimento (Ortiz, 1985). No entanto, essas teorias se tornaram controversas e provocaram debates acalorados, devido à sua associação com o racismo científico e a discriminação sistemática de grupos étnicos e minorias. A eugenia no Brasil enfrentou críticas de movimentos sociais, como o movimento negro e feminista, que denunciavam suas implicações discriminatórias e os abusos de poder que poderiam resultar de suas práticas (Santana; Santos, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo devido aos horrores do regime nazista, na Segunda Guerra Mundial, em que as políticas eugênicas resultaram em genocídio e esterilizações em massa, a eugenia perdeu aceitação global e foi rejeitada pela comunidade científica; demonstrando que suas premissas eram falhas e que as políticas eugênicas eram moralmente indefensáveis. Nesse sentido, segundo Santana e Santos (2016), a memória coletiva é fundamental para perpetuar e contestar esses ideais, influenciando a forma como a sociedade brasileira se vê e se posiciona em relação às suas origens étnicas e culturais. Hoje, a eugenia é considerada uma pseudociência e uma ideologia profundamente prejudicial, reconhecida por seu potencial para perpetuar injustiças sociais e violações dos direitos humanos. Entretanto, apesar de ser amplamente desacreditado pela comunidade científica contemporânea, o legado do racismo científico ainda persiste em formas de discriminação racial e preconceito.

3.2 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Nesse contexto, a herança da escravidão no Brasil, marcada pela persistente marginalização social, perpetuou as divisões raciais, com a população negra sendo submetida a sistemas de exploração e discriminação. Segundo Marcato *et al.*

(2015), enquanto o país possui uma rica diversidade cultural, enriquecida pela chegada de diversos grupos étnicos, a sociedade tende a valorizar predominantemente as culturas europeias, negligenciando a contribuição e a identidade da cultura afrodescendente. Como resultado, os negros foram deixados à margem das relações sociais e privados de direitos fundamentais, perpetuando uma condição em que eles não podem desfrutar verdadeiramente da liberdade.

Sendo assim, o contexto brasileiro refletiu uma realidade em que os fatores étnico-raciais serviram de justificativas para a dominação colonial e a perpetuação da desigualdade racial, contribuindo para um legado de discriminação e injustiça que ainda ressoa nos dias de hoje. Dessa forma, ao analisar o processo histórico dos pretos e pardos, é possível afirmar que o indivíduo é classificado por sua aparência/cor, que são as características fenotípicas, e não por ancestralidade, assim como foi pontuado por Petruccelli e Saboia (2013). Segundo os referidos autores, o Brasil não desenvolveu, após o período de escravidão, uma política que fosse voltada a classificação legal segregacionista que se baseasse na origem e antecedentes do cidadão, influenciando profundamente as estruturas sociais e políticas do país.

O Censo Geral do Império de 1872 representou um marco na história do Brasil, pois foi o primeiro censo a oficializar categorias raciais - branca, preta, parda e cabocla; contribuindo para a construção de uma estrutura social baseada na cor da pele. Antes desse censo, a sociedade brasileira reconhecia a existência de diferentes grupos étnicos, mas não de forma oficializada pelo Estado. Ao categorizar a população com base na cor da pele, o Estado brasileiro começou a criar uma hierarquia racial, em que os brancos eram frequentemente privilegiados em relação aos negros e outras etnias. Essa classificação oficializada pelo censo refletiu as percepções e preconceitos da época, a qual contribuiu para perpetuar e justificar a desigualdade racial existente na sociedade (Petruccelli; Saboia, 2013).

Na segunda metade do século XIX, o governo brasileiro implementou políticas de estímulo à imigração europeia como parte de uma estratégia para alterar a composição étnica da população brasileira, reduzindo assim a proporção de pessoas negras no país. Essa iniciativa estava diretamente relacionada aos ideais de embranquecimento da população, que eram predominantes na elite política e intelectual brasileira da época. Essa política de imigração foi promovida como uma forma de “branquear” a população e, assim, supostamente “melhorar” a sociedade

brasileira. Os imigrantes europeus, especialmente aqueles de origem branca, eram vistos como desejáveis para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural do país, ao mesmo tempo em que contribuíam para diluir a presença negra na sociedade (Heringer, 2002; Camargo, 2009).

Para atrair os imigrantes, o governo brasileiro ofereceu incentivos como terras, subsídios e assistência para se estabelecerem no país. Esses imigrantes foram incentivados a ocupar áreas rurais, em que poderiam contribuir para o desenvolvimento da agricultura e da indústria, além de estabelecerem comunidades que refletissem os valores e a cultura europeia. Essa política de imigração teve um impacto na demografia do Brasil, especialmente nas regiões sul e sudeste do país, em que a presença de imigrantes europeus foi mais expressiva. No entanto, é importante notar que, apesar dos esforços do governo para promover o embranquecimento da população, a miscigenação racial continuou a ser uma característica marcante da sociedade brasileira, resultando em uma população diversificada em termos étnico-raciais (Heringer, 2002; Camargo, 2009).

Durante o período republicano no Brasil, os censos populacionais foram fundamentais para a definição e a evolução das categorias de cor ou raça utilizadas para classificar a população. Em 1890, sob o novo regime, o censo introduziu as opções de cor ou raça: branca, preta e mestiça. Contudo, nos censos de 1900 e 1920, essas perguntas foram omitidas. Em 1940, com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o recenseamento populacional foi reiniciado. Nesse ano, a categoria “pardo” foi eliminada do questionário, restando somente “branca”, “preta” e “amarela”; sendo esta última incluída para abranger a imigração asiática. Os recenseadores foram instruídos a assinalar um traço (-) quando o respondente não se identificava com nenhuma das opções. Posteriormente, esse traço foi interpretado pelo IBGE como “pardo”, visando manter a consistência histórica dos censos. Em 1950, as categorias foram ampliadas para incluir a “parda”, que passou a englobar indígenas e seus descendentes, além dos chamados mestiços (Paulo *et al.*, 2023).

Em 1960, o termo “indígena” foi introduzido como uma opção distinta, abrangendo aqueles que viviam em aldeias, enquanto os que viviam fora deveriam ser classificados como pardos. No censo de 1970, a coleta de informações sobre cor e raça foi suspensa, mas retornou em 1980, quando as opções eram “branca”, “preta”, “parda” e “amarela”. Os indígenas foram novamente agrupados na categoria

“pardo”. Em 1991, o modelo de 1960 foi retomado, com a inclusão da opção “indígena”, sem distinção de residência em aldeias. No entanto, é importante notar que em 1980, 1991 e 2000, essa classificação estava presente somente em questionários aplicados a amostras da população, sendo estendida a toda a população somente em 2010. Dessa forma, ao longo dos censos brasileiros, as categorias “branca” e “preta” permaneceram constantes, enquanto “indígena” e “amarela” foram introduzidas para atender demandas de classificação étnica, não necessariamente relacionadas à cor da pele. No entanto, a população negra de pele mais clara tem enfrentado uma série de desafios em relação à sua identificação racial, sendo ora negada, ora apagada intencionalmente, ora confundida com outras categorias (Paulo *et al.*, 2023).

Evidencia-se que, nos últimos 30 anos, o Brasil passou por significativas transformações em sua estrutura social que contribuíram para a expansão da classe média, o aumento da urbanização e o crescimento econômico do país. O processo de industrialização e urbanização proporcionaram novas oportunidades econômicas para muitos brasileiros, levando à migração do campo para as cidades em busca de emprego e melhores condições de vida; resultando em uma crescente concentração de pessoas em áreas urbanas, acompanhada pelo desenvolvimento de setores industriais e de serviços. No entanto, mesmo dentro desse contexto de transformação econômica e social, as disparidades raciais persistiram e continuam a influenciar o acesso a oportunidades, recursos e serviços; visto que minorias étnico-raciais enfrentam obstáculos adicionais, como discriminação no mercado de trabalho, acesso limitado à educação de qualidade e disparidades no acesso à saúde e à moradia (Marcato *et al.*, 2015).

Além disso, as desigualdades raciais foram exacerbadas pela interseção com outras formas de desigualdade, como classe social e gênero; visto que as mulheres negras, por exemplo, enfrentavam desafios específicos devido à sua posição na interseção de gênero e raça, enfrentando discriminação e preconceito tanto por gênero quanto por raça. Por isso, apesar dos avanços econômicos e sociais observados nas últimas décadas, é fundamental reconhecer que a industrialização e a urbanização por si só não eliminaram as desigualdades raciais. Para alcançar uma sociedade mais justa, é necessário abordar ativamente as raízes históricas do racismo e implementar políticas e programas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade étnica e racial (Marcato *et al.*, 2015).

Nessa linha de pensamento, Carneiro (1998) destaca que a miscigenação e a ideologia do “mito da democracia racial” contribuíram para a criação de uma hierarquia racial complexa e para a perpetuação do racismo estrutural. Almeida (2019, p. 32) define o racismo estrutural como um sistema de opressão que está enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade. Para o referido autor, o racismo “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Assim, o racismo não é uma anomalia ou um desvio da norma, mas uma prática padrão incorporada nas operações cotidianas das instituições; que não se limita a atos individuais de discriminação, mas permeia toda a sociedade, a qual mantém e reproduz as desigualdades raciais. Desse modo, o referido autor enfatiza que essas desigualdades mantêm uma hierarquia racial que beneficia os brancos em detrimento dos negros.

Nesse contexto, Almeida (2019, p. 32) ressalta que o racismo estrutural é um “processo histórico e político que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. Segundo o referido autor, o racismo estrutural tem raízes profundas na história; pois se desenvolveu ao longo de séculos, influenciado por eventos como a colonização, a escravidão e a segregação racial. É também um processo político, instrumentalizado por governos e instituições para manter estruturas de poder; os quais legitimam para perpetuar a discriminação racial. Desse modo, o racismo estrutural é invisível e, muitas vezes, internalizado, afetando profundamente as oportunidades e o acesso a recursos para grupos raciais marginalizados. Assim, o racismo estrutural se manifesta em diversas áreas da vida social, mostrando como os negros enfrentam obstáculos sistemáticos para alcançar o mesmo acesso e oportunidades que os brancos.

Nogueira (2006), um renomado sociólogo brasileiro reconhecido por suas contribuições para o estudo das relações raciais no Brasil, introduziu a distinção entre “preconceito de origem” e “preconceito de marca”, oferecendo uma análise perspicaz sobre as formas de discriminação racial no país. O conceito de “preconceito de origem” refere-se à discriminação baseada na ancestralidade ou origem étnica de uma pessoa. Historicamente, o preconceito de origem esteve presente em sociedades em que certos grupos étnicos eram marginalizados ou

considerados inferiores devido à sua ascendência racial. Por outro lado, o referido autor propôs o conceito de “preconceito de marca”, que se refere à discriminação baseada na aparência física ou na cor da pele. Nesse contexto, a marca deixada pela cor da pele, em particular, torna-se o alvo da discriminação, independentemente da origem étnica ou da ascendência do indivíduo.

Nessa perspectiva, a distinção entre preconceito de origem e preconceito de marca é fundamental para entender as dinâmicas complexas das relações raciais no Brasil. Enquanto o preconceito de origem pode estar enraizado em sistemas de hierarquia racial históricos e estruturais, o preconceito de marca destaca como a cor da pele tornou-se um marcador visual de desigualdade e inferioridade. Essa análise de Nogueira (2006) ressalta a persistência do racismo no Brasil, mesmo após o fim oficial da escravidão. Ao reconhecer o preconceito de marca como uma forma de discriminação racial, ele destaca a necessidade de políticas e ações para combater a discriminação com base na aparência física e promover a igualdade racial em todas as esferas da sociedade.

3.3 IDENTIDADE RACIAL: QUEM É PRETO, QUEM É PARDO

A diversidade de terminologias de tonalidades de pele presentes na população brasileira é resultado da miscigenação histórica do país e está intimamente ligada ao legado da escravidão e do colonialismo. O livro “50 Tons de Racismo: Mestiçagem e polarização racial no Brasil”, escrito por Bastos (2023), traz uma análise profunda e provocativa sobre o colorismo no Brasil, uma tendência de valorizar pessoas com tons de pele mais claros em detrimento daquelas com tons mais escuros. A referida autora explora como as diferentes tonalidades de pele daqueles que não se encaixam completamente nas categorias de branco ou negro têm impacto nas experiências e oportunidades de vida das pessoas, influenciando áreas como emprego, educação, saúde e até mesmo nas interações sociais do dia a dia.

Bastos (2023) e Paulo *et al.*, (2023), observaram que existem diversas categorias de cor que são utilizadas para descrever pessoas em contextos sociais, e algumas delas parecem refletir uma tentativa de se distanciar do fenótipo negro. São exemplos de tons: “morena”, “parda”, “mulata”, “morena clara”, “clara”, “morena escura”, “escura”, “quase branco”, “sará”, “marrom”, “chocolate”, “jambo”,

“castanha”, “galega”, “canela” e “bugre”. Essas designações podem ser interpretadas como uma forma de enquadrar indivíduos em categorias que não remetem diretamente à identidade racial negra. As designações “morena” e “parda”, por exemplo, frequentemente são associadas a tons de pele mais claros e podem ser utilizadas por pessoas que buscam se distanciar da identidade negra, seja por questões sociais, culturais ou pessoais.

A identidade racial, segundo Costa e Schucman (2022), é um aspecto fundamental da experiência humana, influenciando a forma como as pessoas se percebem e são percebidas pela sociedade. Refere-se à maneira como as pessoas se identificam com um grupo racial específico, como branco, preto, pardo, amarelo, indígena, entre outros, e como essa identificação influencia sua autopercepção, suas interações sociais e sua posição na sociedade. Dessa forma, a identidade racial é moldada por uma variedade de fatores que abrangem a ascendência étnica, a cultura, a história familiar, as experiências pessoais e as interações sociais. Ela pode ser fluida e variar ao longo do tempo, conforme as pessoas exploram e desenvolvem uma compreensão mais profunda de sua própria identidade.

No entanto, é importante reconhecer que a identidade racial é influenciada por estruturas sociais e históricas mais amplas, como o racismo institucionalizado, a discriminação racial e as desigualdades sistêmicas. Estas influenciam profundamente como os diferentes grupos raciais são percebidos e tratados na sociedade. Assim, a discussão sobre identidade racial por vezes envolve questões complexas de pertencimento, privilégio e poder; visto que muitas pessoas lutam para conciliar sua identidade racial com outras partes de sua identidade, como classe social, gênero, orientação sexual, entre outros. Além disso, as pessoas de grupos minoritários, por vezes, enfrentam desafios adicionais relacionados à discriminação e marginalização (Costa; Schucman, 2022).

Carneiro (1998) introduz o conceito de “negros de pele clara”, explorando a experiência de indivíduos que, apesar de sua ascendência negra, têm uma aparência física que os coloca em uma posição ambígua no que diz respeito à sua identidade racial. A referida autora examina que esses indivíduos enfrentam desafios e preconceitos específicos, muitas vezes, sendo invisibilizados ou desconsiderados dentro da comunidade negra e enfrentando a negação de sua própria negritude por parte da sociedade. Dessa forma, Carneiro (1998) destaca que os diferentes sistemas de opressão se entrelaçam e impactam a vida das pessoas negras de pele

clara e de todas as tonalidades de pele. Ela examina como as mulheres negras, em particular, enfrentam formas específicas de discriminação e violência, tanto dentro da comunidade negra quanto na sociedade em geral.

Sendo assim, o termo “pardo” era utilizado para descrever aqueles de pele cabocla ou mestiça, situando-se entre o branco e o preto. Esse vocabulário foi sendo incorporado em diferentes contextos históricos e sociais nos quais, em grande parte, se sobrepõem à supervalorização positiva do branco. Petruccelli e Saboia (2013) destacam que o branco é frequentemente associado a uma pele clara, evocando imagens de neve, cal, açucena ou leite, podendo variar entre tons mais amarelados ou morenos mais claros. Em contraste, o negro era submetido a uma desvalorização negativa, associada à cor do pecado, das trevas ou até mesmo do satã. Essa análise revela como as noções de cor influenciaram profundamente a estratificação social e as percepções culturais, perpetuando estereótipos e hierarquias raciais ao longo do tempo.

Em seu artigo “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, Carvalho (2005, p. 02) afirma que a classificação racial sustentada tanto na aparência quanto na ascendência, “pode ultrapassar a linha da cor por causa da combinação entre aparência e *status* social, assim a cor seria apenas um elemento na construção social”. Sendo assim, a cor da pele é somente um elemento dessa construção social, pois a identidade racial é influenciada por uma variedade de fatores, como a percepção que os outros têm sobre uma pessoa, sua história familiar e sua posição na hierarquia social. Essa combinação de elementos pode levar a uma classificação racial que se baseia na cor da pele, bem como nas características socioeconômicas, culturais e históricas.

Nesse sentido, essa compreensão da classificação racial destaca a natureza fluída e contextual dessa construção social. Carvalho (2005) enfatiza que as categorias raciais são construções sociais arbitrárias que podem variar de acordo com o tempo, o lugar e o contexto social; visto que, por exemplo, uma pessoa de ascendência negra que alcançou um alto *status* social pode ser percebida e classificada de maneira diferente de alguém com uma aparência semelhante, mas que pertence a uma classe social mais baixa. Da mesma forma, uma pessoa de ascendência mista pode ser classificada de maneira diferente dependendo de como ela é percebida pela sociedade e de como ela se identifica.

Segundo Souza (2021, p. 46), a sociedade projeta sobre o sujeito negro uma pressão para se integrar através de símbolos, valores e referências que correspondem aos modelos de identificação brancos, nos quais adotar esses modelos é visto “como a única possibilidade de ‘tornar-se gente’”. Quando confrontado com a realidade de que “ser bem tratado era ser tratado como o branco” (Souza, 2021, p. 50), o sujeito negro percebe-se imerso em um contexto que o instiga e deseja parecer-se com o branco, buscando ser respeitado e reconhecido como igualmente humano, mesmo que isso signifique distanciar-se de sua própria identidade racial. O caminho para essa assimilação ao padrão branco é o da ascensão social, pois o símbolo “branco” está intrinsecamente ligado a um *status* socioeconômico.

Entretanto, ceder às demandas brancas implica em um custo emocional para o indivíduo negro. Esse custo se manifesta na forma de uma experiência subjetiva de submissão e negação de sua identidade histórica e existencial. A necessidade de conformar-se aos padrões brancos desafia a autenticidade da identidade negra e impõe uma carga psicológica pesada, já que o sujeito se vê forçado a renunciar a partes fundamentais de sua própria história e cultura para se adequar aos padrões dominantes da sociedade. Essa reflexão de Souza (2021) destaca as complexidades e os desafios enfrentados pelo indivíduo negro ao navegar em um mundo em que o ideal de “brancura” é promovido como o padrão de valor e aceitação.

De acordo com Souza (2021, p. 115), “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Desse modo, a identidade negra não é estática, mas dinâmica e construída ao longo do tempo. A referida autora sugere que a negritude não é algo inato, mas algo que se desenvolve e se manifesta através da autodescoberta e da expressão pessoal. Sendo assim, ser negro não é somente uma questão de características físicas, mas de consciência cultural e social diante de uma sociedade cuja ideologia, estética e comportamentos predominantes são brancos. O processo de “tornar-se negro” envolve a exploração e a afirmação de uma identidade que, por vezes, é moldada por experiências individuais e coletivas, históricas e contemporâneas.

Nessa perspectiva, o novo conceito de parditude, específico ao contexto brasileiro, refere-se à identidade e à experiência social das pessoas classificadas fenotipicamente como pardas ou mestiças. Este termo aborda questões de identidade, raça e pertencimento. Para Alves (2024), a prática de agrupar “pardos” e

“pretos” na categoria “negra” tem como objetivo reconhecer a experiência compartilhada de discriminação e marginalização que ambas as categorias enfrentam, além de fortalecer a luta por direitos e igualdade. Entretanto, apesar das experiências compartilhadas, é preciso reconhecer que a identidade parda abrange uma mistura de ascendências que vai além da afrodescendência; uma vez que as pessoas pardas podem ter heranças europeias, indígenas, asiáticas e africanas, resultando em uma pluralidade de experiências culturais e históricas. Dessa forma, ignorar essa diversidade pode levar a uma visão simplificada e reducionista da identidade parda.

Dessa forma, as identidades pardas são intrinsecamente complexas devido à diversidade de heranças culturais e genéticas que as compõem. No artigo intitulado como “Reconhecendo a parditude: consciência mestiça na sociedade brasileira”, Bueno (2024) ressalta que em certo momento da história, as pessoas mestiças foram utilizadas para promover o embranquecimento da população, sendo estigmatizadas como degeneradas. A referida autora destaca que, atualmente, existe uma pressão para que essas pessoas pardas se categorizem exclusivamente como brancas ou negras. Esse dilema reflete tensões ideológicas e sociopolíticas em torno da definição e reconhecimento das identidades raciais para fins de políticas públicas, ativismo ou pesquisa acadêmica. Embora haja justificativas práticas, como a criação de dados estatísticos ou a formação de coalizões políticas, essa simplificação pode levar à marginalização das identidades pardas. Logo, a parditude deve ser reconhecida e respeitada como parte da diversidade étnico-racial do país.

Portanto, a miscigenação entre brancos, negros, amarelos e indígenas enriquece e diversifica as identidades pardas no território brasileiro. Assim, reduzir essas identidades a uma simples categorização binária (branco ou negro), desrespeita-se a experiência individual e coletiva daqueles que se identificam como pardos. De acordo com Alves (2024), classificar todas as pessoas negras como afrodescendentes desconsidera as complexas histórias de miscigenação no Brasil. Ao focar exclusivamente na afrodescendência, outras heranças podem ser invisibilizadas; podendo levar à alienação, à perda de um senso de pertencimento desses indivíduos; causando apagamento de ancestralidade e constrangimentos sociais. Segundo o referido autor, a parditude não deve ser considerada como mais uma expressão identitária, mas como a afirmação da especificidade de um grupo que possui uma maior representatividade demográfica da população brasileira.

Assim, de acordo com a referida autora, a identidade racial deve ser vista como uma questão de autodeterminação, em que cada indivíduo tem o direito de definir sua própria identidade de acordo com suas experiências pessoais e culturais.

3.4 REVELANDO IDENTIDADES: A AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Para promover a igualdade racial, o Brasil adotou como critério de inclusão e igualdade racial as diretrizes estabelecidas nos principais instrumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos, principalmente aqueles presentes na Declaração de Durban e na sua Plataforma de Ação, a qual foi desenvolvida a partir da Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, ocorrida de 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. As medidas de inibição estabelecidas na Declaração relatam que os Estados são obrigados a criminalizar o racismo e as demais intolerâncias correlatas; a adotar medidas que diminuam a desigualdade e discriminação racial; e a adotar medidas que reduzam a discriminação nas populações que passam por situações de vulnerabilidade (Duarte Junior, 2019).

Notavelmente, o IBGE, instituição responsável por realizar o recenseamento da população do país, incorporou o critério de autodeclaração de cor/raça nos censos demográficos como uma forma de traduzir em prática os princípios da Declaração de Durban. Essa abordagem serviu para que os indivíduos expressassem sua identidade racial de acordo com suas próprias percepções e experiências, refletindo um esforço para capturar a complexidade das dinâmicas étnico-raciais no país; utilizando a cor da pele como um elemento fundamental para a categorização das características raciais da população brasileira. Conforme Osório (2013), no contexto brasileiro, a determinação da identificação racial adota dois critérios principais: a autoatribuição e a heteroatribuição.

No critério da autoatribuição, o próprio indivíduo tem o poder de escolher a categoria racial à qual deseja se identificar. Essa abordagem reconhece a subjetividade associada à percepção da própria identidade racial, permitindo que as pessoas expressem suas experiências pessoais e autodefinam sua raça de acordo com sua compreensão. Por outro lado, no critério da heteroatribuição, outra pessoa é responsável por indicar a qual grupo racial pertence o sujeito. Embora esse método possa ser utilizado em algumas situações práticas, é importante reconhecer

que a autodeclaração tem sido favorecida em iniciativas como as políticas de ações afirmativas, pois respeita a autonomia do indivíduo na construção de sua identidade racial (Osório, 2013).

É mostrado por Petruccelli e Saboia (2013) que existem três formas de classificação racial que podem coexistir e refletem diferentes perspectivas na sociedade brasileira: o modo oficial, o modo popular múltiplo e o modo binário. O modo oficial é classificado segundo a perspectiva do IBGE, o qual categoriza os tipos raciais em cinco: pardo, preto, branco, indígena e amarelo. O segundo, modo popular múltiplo, são as inúmeras maneiras de descrever as raças e cores que não se enquadram rigidamente nas categorias oficiais, reconhecendo a complexidade da identidade racial. O terceiro, o mais utilizado nos movimentos negros, adota uma divisão mais direta entre branco e preto, sendo assim uma classificação binária, pois simplifica a riqueza das identidades raciais existentes.

Segundo a definição fornecida pelo IBGE (2000), a categoria pardo engloba pessoas mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas, mestiças, representando indivíduos com uma mistura de ascendências raciais entre pretas e brancas, pretas e indígenas, brancas e indígenas, entre outras. Esta definição reflete a diversidade étnica e racial da população brasileira, reconhecendo que pessoas com diferentes origens raciais podem ser agrupadas sob essa categoria. No entanto, segundo Costa e Schucman (2022), é importante notar que, do ponto de vista biológico, indivíduos com ascendências raciais diversas, como filhos nascidos de uma relação entre pessoas pretas e brancas, podem apresentar diversos fenótipos, alguns dos quais podem ser percebidos socialmente como preto, enquanto outros podem ser classificados como pardo ou até mesmo branco.

Apesar dessa diversidade fenotípica, o IBGE (2000) classifica esses indivíduos como pardos, com base em sua origem racial. Essa abordagem difere da perspectiva do Movimento Negro e da sociedade em geral, que frequentemente baseiam a classificação racial no fenótipo. Assim, enquanto o IBGE pode classificar como pardos tanto aqueles com fenótipo negro quanto aqueles com fenótipo mais próximo do branco, socialmente esses indivíduos podem ser percebidos de maneiras distintas, um como negro e outro como branco, com base em suas características físicas. Por isso, além dos pardos que são reconhecidos como parte do grupo racial negro, há também os brancos de origem multirracial que, de acordo com a definição do IBGE (2000), podem ser classificados como pardos. Estes são

os chamados descendentes de negros, misturados com indígenas ou caracterizados por traços regionais específicos que geralmente têm pele branca, morena clara ou creme, com cabelos lisos ou ondulados. Diferentemente dos brancos com características mais europeias, esses indivíduos são frequentemente identificados como brasileiros e não europeus (Costa; Schucman, 2022).

Por sua vez, a autodeclaração é um processo no qual os indivíduos afirmam sua própria identidade étnico-racial. Esse método é adotado para identificar membros desses grupos, evitando constrangimentos e preservando a autonomia do indivíduo em relação à sua identidade racial. Segundo Duarte Junior (2019), antes de ser visto como um ato de hierarquização e classificação étnico-racial, a autodeclaração deve ser vista como um ato de autodeterminação e emancipação do indivíduo. Sendo assim, um cidadão pode se autodeclarar preto ou pardo a partir de sua concepção cultural e social. Ao verificar que sua cor se aparenta com a cultura afrodescendente, é possível ser considerado preto ou pardo, do mesmo jeito para o que a concepção social entende como alguém preto ou pardo.

Segundo Paulo *et al.*, (2023), a escolha entre “preto” ou “pardo” como autoidentificação racial em pesquisas é influenciada por diversos fatores. Uma percepção comum é que o termo “pardo”, muitas vezes, associado a uma tonalidade de pele mais clara, sugere uma proximidade com o branco, o que poderia levar à suposição de que os indivíduos identificados como pardos têm acesso aos mesmos espaços e oportunidades que os brancos. Além disso, existe a ideia de que, ao se identificar como pardo, uma pessoa poderia, pelo menos em certa medida, evitar ou minimizar as formas de discriminação enfrentadas com maior frequência e intensidade pelos indivíduos identificados como pretos. Dessa forma, a escolha entre “preto” e “pardo” como autoidentificação racial pode ser influenciada pela própria percepção de identidade, experiências pessoais, contexto social e até mesmo o entendimento das categorias raciais dentro de determinada sociedade.

O Estatuto da Igualdade Racial, formalmente conhecido como Lei 12.288/2010, é uma legislação brasileira que tem por objetivo promover a igualdade racial no país. O referido Estatuto estabeleceu que a população negra compreende os indivíduos que se identificam como pretos e pardos. Além disso, o Estatuto definiu as diversas formas de discriminação racial, seja ela praticada de forma individual ou institucional; estabeleceu a criação e implementação de políticas afirmativas com o intuito de reduzir as desigualdades raciais, incluindo ações

específicas para áreas como educação, mercado de trabalho e saúde; reconheceu a contribuição histórica e cultural dos afro-brasileiros, promovendo a valorização e preservação da cultura afrodescendente no Brasil (Brasil, 2010).

Ademais, Estatuto da Igualdade Racial criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) que visa articular e implementar políticas públicas de promoção da igualdade racial em diversos setores; abordando a necessidade de combater o racismo institucional, reconhecendo que suas manifestações podem estar presentes em diversas esferas da sociedade, inclusive em órgãos públicos; e estimulando a criação de conselhos específicos em níveis federal, estadual e municipal para monitorar e avaliar a implementação das políticas de promoção da igualdade racial. Essa lei representou um marco importante no enfrentamento do racismo e na promoção da equidade entre diferentes grupos étnico-raciais (Brasil, 2010).

3.5 A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO BRASIL

Os estudantes provenientes de escolas públicas, de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (PPI), embora formem a maioria da população brasileira, ocupam uma posição minoritária no ensino técnico e superior. Nesse contexto, diversos obstáculos impedem o acesso desses estudantes às condições necessárias para ingresso nas instituições, além do esforço individual empreendido, em um sistema que pressupõe uma distribuição natural de talentos. Fatores como a qualidade desigual do ensino em escolas públicas, a falta de recursos e apoio educacional adequados, bem como a persistência de preconceitos e discriminações raciais, contribuem para a sub-representação desses grupos nesses ambientes acadêmicos.

Essa disparidade no acesso ao ensino técnico e superior reflete desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. As políticas de inclusão e ações afirmativas para a população negra buscam corrigir essas disparidades. Para Almeida e Leon (2022), as ações afirmativas têm um papel fundamental na quebra de paradigmas tradicionais de preconceito étnico-racial e na desconstrução de estereótipos enraizados na sociedade. Ao serem implementadas, essas políticas buscam corrigir desigualdades históricas e estruturais, proporcionando oportunidades mais equitativas para grupos historicamente

marginalizados. Essas ações visam criar condições para a representatividade e inclusão de minorias étnico-raciais, romper com a segregação histórica e promover a diversidade.

A principal motivação por trás da implementação dessas políticas públicas para a população negra é, teoricamente, a promoção de uma igualdade efetiva ou substancial. O objetivo é trazer os indivíduos afrodescendentes, que se encontram em uma posição de desvantagem no processo de seleção para as instituições federais de ensino público, a um patamar de igualdade real em relação aos candidatos considerados brancos. Assim, as cotas raciais são estabelecidas por normativas que conferem tratamento diferenciado aos participantes de um processo seletivo, categorizando-os em grupos distintos com base na raça a que pertencem. Essa abordagem busca corrigir desigualdades históricas, combater o preconceito racial sistêmico que permeia a sociedade e contribuir com o processo de democratização do acesso nessas (Meira, 2020; Lima; Neves; Silva, 2014).

As ações afirmativas tiveram seu surgimento nos Estados Unidos (EUA) por volta de 1960, marcando o início de uma luta da população negra contra a persistente discriminação racial que permeava a sociedade americana. Esse movimento emergiu como resposta à necessidade de pôr fim às desigualdades sistêmicas e garantir a formalidade da igualdade constitucional no país. Durante esse período, o então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, implementou uma série de medidas que visavam promover a diversidade nos quadros empregatícios e em outras esferas da sociedade, todas direcionadas para a inclusão de negros nos serviços prestados pelo país. A implementação de ações afirmativas para a população negra nos EUA representou um marco na história da luta pelos direitos civis e igualdade racial; inspirando debates e iniciativas semelhantes em diversos países, incluindo o Brasil (Meira, 2020).

O sistema de cotas raciais foi introduzido no País pela primeira vez em 2003, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi obrigada a implementar essa medida em seu processo de seleção, em conformidade com uma lei estadual aprovada dois anos antes. Desde então, diversas instituições federais de ensino público têm adotado esse sistema em duas maneiras distintas. A abordagem mais comum envolve a inclusão da cota racial dentro da cota social, que reserva uma percentagem específica de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. A outra modalidade refere-se a cota racial pura, na qual ela é estabelecida

diretamente com base no total de vagas disponíveis, beneficiando de maneira equitativa indivíduos identificados como negros, independentemente de sua origem em escolas públicas ou privadas (Meira, 2020; Lima; Neves; Silva, 2014).

A Universidade de Brasília (UnB) foi pioneira ao implementar cotas para negros (pretos e pardos) e índios em 2004. Três anos depois, um estudo realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas (LLP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) mostrou que 51 instituições de ensino, abrangendo universidades estaduais e federais, faculdades, centros universitários e institutos federais superiores, já adotavam políticas de ação afirmativa. Essa expansão demonstrou a disseminação e aceitação crescente dessas medidas como forma de promover a inclusão e a diversidade no ensino superior brasileiro (Meira, 2020; Lima; Neves; Silva, 2014).

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como a Lei de Cotas, marco temporal desta pesquisa, a política de cotas raciais foi estabelecida em âmbito nacional. Essa legislação prevê a reserva de 50% das vagas de cada curso para estudantes provenientes de escolas públicas, bem como para indivíduos autodeclarados PPI, de acordo com o último Censo Demográfico do IBGE em cada Unidade da Federação, em todo o sistema de educação superior e ensino técnico federal (BRASIL, 2012). Ao priorizar estudantes de escolas públicas e grupos étnicos historicamente sub-representados, a Lei de Cotas reconhece as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a implementação da Lei de Cotas representa um passo importante na superação de barreiras históricas que limitaram o acesso de certos grupos a instituições de ensino.

Todavia, segundo Bernardino-Costa (2023), a Lei de Cotas reserva metade das vagas destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas para as chamadas famílias de baixa renda e a outra metade para famílias de alta renda; no entanto, os dados do Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas indicam que 74% das famílias brasileiras possuem renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. De acordo com o referido autor, existe uma distorção no acesso às vagas reservadas, em que uma grande maioria de candidatos de baixa renda compete por um número limitado de vagas; enquanto há menos concorrência entre candidatos de alta renda, mesmo dentro do segmento de escolas públicas. Entre os estudantes provenientes de famílias de alta renda, muitos vêm de escolas militares e da rede federal de ensino médio que possuem uma infraestrutura

educacional superior, criando uma vantagem competitiva sobre os demais alunos da rede pública municipal e estadual. Diante disso, o autor aponta para a importância de revisar os critérios de renda, visando o aperfeiçoamento da lei.

Ainda, segundo Bernardino-Costa (2023), existe uma clara discrepância entre o número de vagas reservadas para a ampla concorrência, que beneficia majoritariamente estudantes de escolas privadas, e o número de vagas destinadas aos estudantes de escolas públicas. Conforme abordado pelo referido autor, a avaliação do Comitê de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas constatou que, em 2019, 87% dos alunos cursaram o último ano do ensino médio na rede pública, um percentual significativamente superior ao de vagas previstas na lei. Segundo o autor, as vagas destinadas aos estudantes de escolas privadas estão superdimensionadas; visto que esses estudantes têm uma vantagem desproporcional no acesso às vagas de ampla concorrência, enquanto a maioria dos estudantes, que vêm de escolas públicas, enfrenta uma competição mais acirrada por menos vagas. Diante disso, faz-se necessário ajustes na lei para beneficiar mais adequadamente os estudantes de escolas públicas.

No estudo sobre “A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes”, Lima, Neves e Silva, (2014) analisaram as atitudes dos estudantes dos cursos mais concorridos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em relação às cotas raciais e sociais em dois momentos distintos: antes e depois da implementação das mesmas. Os fundamentos teóricos desta pesquisa foram baseados nas teses de Blumer sobre a ameaça à posição de domínio dos grupos, de Jackman sobre o paternalismo nas relações de domínio, e de Allport sobre os efeitos do contato nas relações entre grupos; com a finalidade de integrar essas teorias para investigar a hipótese de que a implementação das cotas intensifica as atitudes contrárias a elas, mas que o contato com os cotistas negros pode atuar como um catalisador na promoção de atitudes mais favoráveis.

Os resultados encontrados do estudo de Lima, Neves e Silva, (2014) indicaram que:

[...] ainda que considerassem desigual e injusta a situação econômica dos negros comparativamente aos brancos no Brasil, os estudantes se mostraram em sua maioria contrários às cotas sociais e, sobretudo, às cotas raciais. Todavia, enquanto a oposição às cotas sociais decresceu com a sua implantação – em 2005 eram 67% e em 2010 foram 54,1% –, cresceu a

oposição às cotas raciais – 9,8% eram favoráveis antes de implantadas, 0% depois da implantação (Lima; Neves; Silva, 2014, p. 157).

Os resultados do estudo de Lima, Neves e Silva, (2014) apresentaram duas questões importantes. Em primeiro lugar, os referidos autores confirmaram os pressupostos do paternalismo de Jackman, que propõe que uma das dimensões do preconceito paternalista é publicamente reconhecer como injusta e inadmissível a dominação e o sofrimento das minorias, mas, ao mesmo tempo, ser contrário a políticas que buscam mudanças sociais. Os autores ressaltaram que os brancos e pardos foram os que mais consideraram injusta a situação dos negros. Em segundo lugar, os resultados obtidos foram contrários à hipótese do estudo sobre o efeito do contato nas atitudes em relação às cotas. Desse modo, o ambiente acadêmico e sua lógica estrita de meritocracia, especialmente nos cursos mais disputados, ainda não são o cenário ideal para a redução dos preconceitos a partir de atividades de cooperação nas quais os grupos interajam em prol de objetivos comuns.

Lima, Neves e Silva, (2014) constataram que em 2005, quando os cotistas negros ainda estavam fora da academia, os estudantes dos cursos mais elitizados da UFS argumentavam contra as cotas, alegando que estas trariam prejuízos aos próprios negros, que seriam alvos de preconceito. Dessa forma, supostamente estavam protegendo essa categoria do estigma, “ajudando-a”, para usar a expressão clássica de Jackman, empregando a persuasão sutil das formas paternalistas de dominação. No entanto, em 2010, os cotistas chegam a universidade e, assim, ameaçam a posição do grupo dominante, seu território e espaço, que antes eram quase exclusivos. A ameaça à posição de domínio do grupo, como referido por Blumer, dá origem a outra retórica; agora, a preocupação não é mais com o sofrimento que os dominados terão se deixarem de ser dominados, mas com a perda de poder e espaço que as “cotas discriminatórias” trouxeram ao grupo anteriormente confortavelmente instalado nas posições de poder.

Para Neves e Barreto (2022) e Prado e Silva (2022), as políticas de cotas raciais têm desempenhado um papel essencial na disseminação da discussão sobre o racismo na sociedade brasileira ao longo das últimas duas décadas, desde que se tornaram obrigatórias nas universidades e institutos federais, graças à Lei de Cotas. Esse fenômeno está intimamente ligado à importância das universidades no imaginário e nas estratégias de reprodução das elites da sociedade brasileira;

gerando uma resistência desses segmentos sociais que detêm poder e prestígio que veem essas políticas como uma ameaça aos seus privilégios. Paralelamente, o debate sobre como enfrentar as desigualdades raciais em diversos setores da sociedade brasileira tem redimensionado o tema no âmbito das políticas públicas do país.

Portanto, a implementação de políticas de cotas raciais visa promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação histórica e estrutural enfrentada por grupos racialmente marginalizados (Almeida, 2019). A presença desses grupos no ambiente educacional traz consigo demandas e necessidades específicas, que exigem a adaptação e inovação das práticas pedagógicas; podendo impulsionar a criação de novos programas, assim como a revisão e reformulação dos existentes, levando à inclusão de temas, práticas e saberes diversos. Assim, a política de cotas raciais estimula a diversificação dos currículos e metodologias de ensino, o que pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva para todos os estudantes.

3.6 BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO: REFLEXÕES E DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

Quando a política de cotas raciais foi aprovada, diferentes termos foram utilizados nos textos legislativos para referir-se aos beneficiários dessa política. De acordo com Osório (2013), o IBGE agrupa pessoas autodeclaradas pretas e pardas para a formação desse grupo populacional, argumentando que as razões para tal agrupamento são as semelhanças socioeconômicas e as características fenotípicas; visto que, os indivíduos pardos exibem traços fenotípicos associados às pessoas pretas, mas estes se encontram diluídos em sua aparência. Historicamente, de acordo com Jesus (2018), a classificação parda serviu como instrumento para a promoção da ideologia do branqueamento, uma vez que o ideal de brancura continua sendo enaltecido, o que acaba por distanciar os pardos de uma identidade racial negra.

Para que as pessoas que não ultrapassassem os limites orientadores pelas categorias tradicionais nos documentos internacionais, criou-se instrumentos para a confirmação de identidades raciais. Segundo Silva (2016), inicialmente muitos acreditavam que apenas a introdução de cotas seria suficiente para que os grupos

étnico-raciais menos favorecidos socialmente tivessem seu lugar por direito na sociedade; contudo, verificou-se a necessidade de implementar procedimentos no sistema educacional para a verificação racial por meio das comissões ou bancas de heteroidentificação, as quais estão se mostrando fundamentais para o impedimento de fraudes, assegurando os direitos dos estudantes fenotipicamente pretos e pardos e indígenas.

Nesse sentido, as bancas de heteroidentificação para a avaliação da identidade racial surgiram como uma abordagem para verificar a autodeclaração étnico-racial de indivíduos em processos que envolvem a política de cotas raciais. Essas bancas têm como objetivo garantir a efetividade dessa política, buscando assegurar que candidatos que se autodeclaram como pertencentes ao grupo de PPI realmente se enquadrem nessa categoria. O processo envolve a análise por uma banca composta por especialistas que avaliam características fenotípicas do indivíduo, como cor da pele, traços faciais e cabelo, para confirmar ou não a autodeclaração racial e assegurar a legitimidade das políticas de cotas raciais, impedindo possíveis fraudes ou equívocos na autodeclaração (Rosa; Marques; Corrêa, 2016; Silva, 2016).

Segundo Bernardino-Costa (2023), embora o Ministério da Educação (MEC) tenha regulamentado os critérios de comprovação de renda e deficiência (Art. 9º do Decreto nº 7.824/2012), não forneceu diretrizes claras sobre a verificação da autodeclaração racial, deixando uma lacuna importante no processo de implementação das cotas raciais. Para o referido autor, diversas instituições de ensino criaram seus próprios mecanismos de verificação em resposta às denúncias de fraude feitas pelos movimentos sociais e órgãos de controle. Desse modo, na ausência de um regulamento padronizado por parte do MEC, cada instituição desenvolveu seu próprio mecanismo de controle de fraudes; uma vez que a falta de um procedimento de verificação torna as instituições suscetíveis a aprovarem pessoas que não deveriam ocupar suas vagas. Embora as fraudes sejam investigadas e os responsáveis punidos quando a má-fé é comprovada, essa é uma medida que poderia ser evitada com a adoção de diretrizes padronizadas das bancas de verificação.

Entretanto, muitos alunos provenientes de escolas públicas, em que a maioria se autodeclara como pardo, enfrentam dificuldades ao concorrer às cotas devido à interpretação subjetiva das bancas examinadoras. Dessa forma, segundo Silva

(2016) o grande desafio das bancas de heteroidentificação é definir quem é pardo em um país tão marcado pela miscigenação. Essas bancas frequentemente têm uma visão particular da miscigenação racial e podem categorizar erroneamente esses alunos como brancos, ignorando outros traços e características que os identificam como negros (pretos e pardos). Essa interpretação limitada da identidade racial pode excluir injustamente estudantes que deveriam se beneficiar das políticas de cotas raciais. Por isso, é importante reconhecer que a identidade racial vai além da cor da pele, a fim de evitar que alunos sejam prejudicados por interpretações restritas e estereotipadas da identidade racial durante os processos de heteroidentificação.

Duarte Junior (2019) ressalta que é importante saber como fazer a classificação de quem é pardo ou preto para enfrentar o racismo no país, mas também entender o que essa classificação significa dentro da sociedade contemporânea. Essas categorias raciais carregam consigo uma carga histórica e social significativa. A identificação como pardo ou preto reflete a herança genética de uma pessoa, suas experiências de vida, oportunidades disponíveis e a maneira como são percebidas e tratadas pela sociedade. Dentro de um contexto social, a classificação racial pode influenciar o acesso a recursos e oportunidades, o tratamento recebido em instituições públicas e privadas, as interações sociais e até mesmo a percepção de autoestima e identidade. Por isso, entender o significado dessa classificação é essencial para enfrentar problemas de desigualdade racial, discriminação e injustiça social.

Em 2015, houve uma audiência pública dedicada ao tema “Fraudes nos sistemas de cotas e mecanismos de fiscalização – O papel do Ministério Público”, convocada pelo Movimento Negro. O objetivo era pressionar o judiciário a agir diante da falta de fiscalização por parte dos agentes públicos em relação às cotas. Em resposta a essas demandas, em 2016, o Ministério Público Federal emitiu a Recomendação nº 41 aos seus membros, solicitando especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso a universidades e cargos públicos, conforme estabelecido pelas Leis 12.711/2012 e 12.990/2014 (Rosa; Marques; Corrêa, 2016). No mesmo ano de 2016, o extinto Ministério do Planejamento publicou a Orientação Normativa nº 03/2016 da Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG). Essa

orientação tratava das regras para verificar a veracidade das autodeclarações feitas por candidatos negros, conforme o disposto na Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2016).

Em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 do Distrito Federal (ADC 41/DF), em seu acórdão, definiu que:

[...] a fim de garantir a efetividade da política em questão, também é constitucional a instituição de mecanismos para evitar fraudes pelos candidatos. É legítima a utilização, além da autodeclaração, de critérios subsidiários de heteroidentificação (e.g., a exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso), desde que respeitada a dignidade da pessoa humana e garantidos o contraditório e a ampla defesa (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a implementação das bancas de heteroidentificação foi uma resposta importante aos casos de fraude nas políticas de cotas raciais. Essas fraudes ocorriam quando candidatos que não se enquadraram nos critérios étnico-raciais destinados às cotas ocupavam essas vagas apenas com base em autodeclarações raciais falsas. Ao introduzir as bancas de heteroidentificação, as instituições de ensino buscam garantir a integridade e a eficácia da política de cotas raciais, verificando de maneira imparcial e objetiva a autodeclaração étnico-racial dos candidatos; ajudando a prevenir a usurpação injusta das cotas raciais por indivíduos que não pertencem aos grupos historicamente discriminados, promovendo assim uma distribuição mais equitativa e justa das oportunidades educacionais (Rosa; Marques; Corrêa, 2016; Silva, 2016).

Em 2018, a Ordem Normativa de 2016 foi revogada, sendo publicada uma nova Portaria Normativa nº 4/2018, pelo mesmo órgão. Esta portaria representou mais um instrumento para fortalecer a implementação eficaz da política em questão que delineou o papel da comissão e suas diretrizes de atuação. A referida portaria definiu heteroidentificação como “a identificação por terceiros da condição autodeclarada” (BRASIL, 2018), juntamente com a estipulação de que “a autodeclaração do candidato presume-se verdadeira” (BRASIL, 2018). Além disso, a portaria estipula o uso exclusivo do critério fenotípico para avaliar a condição declarada pelo candidato, excluindo a possibilidade de uso de documentos anteriores. Assim, a publicação dessa portaria reflete a decisão tomada na Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 41/DF.

Para Oliveira (2019), com a política de cotas raciais, houve um aumento no número de denúncias de supostas fraudes nas autodeclarações preenchidas para vagas destinadas a pessoas negras em cursos altamente concorridos, como Medicina e Direito, além de concursos públicos federais e processos seletivos. Algumas dessas denúncias foram investigadas, resultando no desligamento dos estudantes da instituição em que a inconsistência entre a informação declarada e o fenótipo do candidato foi verificada. No entanto, segundo Rosa, Santos e Oliveira (2020), parte desses estudantes buscou a Justiça, entrando com mandados de segurança, e em alguns casos, o vínculo com o curso foi restabelecido. Jesus (2018) ressalta que existem vários casos de pessoas que são percebidas e reconhecidas como brancas racialmente, porém se autodeclaram como pardas, alegando que não se enquadram no ideal de brancura devido à falta de características típicas, como pele branca, olhos azuis e cabelos lisos e loiros.

No estudo conduzido por Souza (2020), foi constatado que as fraudes nas cotas raciais geralmente ocorrem quando pessoas brancas se inscrevem como pardas. Ao analisar o perfil dos fraudadores, a pesquisadora identificou quatro categorias: (a) por convicção: indivíduos nitidamente caucasoides que argumentam haver indefinição na categoria parda do IBGE; (b) aventureiros: pessoas com traços caucasoides menos evidentes que tentam destacar sua ascendência negra, visando serem consideradas pardas; (c) cínicas: indivíduos com poucos ou muitos traços fenotípicos caucasoides que modificam suas características físicas para lubrificar os membros das bancas de heteroidentificação; (d) ingênuas: pessoas que, ao afirmarem sua identidade negra, acreditam serem de fato negras; fundamentando-se, principalmente, na definição racional da categoria “pardo” do IBGE para identificação e, em seguida, na afirmação de uma possível identidade negra (parda), considerando suas experiências ao longo da vida como indivíduos pardos.

O estudo de Martins, Mello e Ribeiro (2021) objetivou apresentar os caminhos, desafios e desdobramentos relativos à organização e implementação das bancas de heteroidentificação no sistema de seleção de ingresso de estudantes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Para os referidos autores, os desafios para identificar quem é preto ou pardo na instituição resultaram na criação de um Comitê antirracista, que contou com ampla participação da comunidade acadêmica e está desenvolvendo uma resolução que expressa o posicionamento da instituição diante dos aprendizados adquiridos. Na experiência com as bancas de

heteroidentificação da Unifesp constatou-se o desconforto presente nas falas e comportamentos dos denunciados durante as oitivas revela visões, pretensões e anseios compartilhados pela chamada “nação amorenada”, relacionados a parentescos, linhagens, origens e destinos pessoais, individuais e coletivos que são mobilizados para justificar sua identidade. Assim, afirmar-se como PPI porque se vive na periferia, porque sempre se conviveu com negros, porque se é pobre, ou simplesmente invocar o direito à autodeclaração da mestiçagem e ao *status* de pardo são fenômenos que refletem a prática do “jeitinho brasileiro”, em que a ambiguidade do discurso racial tende a invalidar as políticas de ação afirmativa e perpetuar as injustiças.

Portanto, as bancas de heteroidentificação são um mecanismo para assegurar o cumprimento da determinação legal de garantir que PPI, aos quais a lei se destina, sejam devidamente identificados. Essas bancas desempenham um papel fundamental no processo de verificação da autodeclaração étnico-racial dos candidatos, garantindo assim a efetividade da política de cotas raciais. Ao realizar uma avaliação imparcial e criteriosa dos traços fenotípicos dos candidatos, as bancas de heteroidentificação ajudam a evitar fraudes e garantem que as cotas raciais sejam direcionadas aos grupos sociais historicamente marginalizados. Dessa forma, as bancas de heteroidentificação complementam o ciclo de garantia de direitos, promovendo a equidade no acesso à educação e oportunidades (Silva, 2016; Jesus, 2018; Oliveira, 2019; Rosa; Santos; Oliveira, 2020; Souza, 2020; Martins; Mello; Ribeiro, 2021; Prado; Silva, 2022).

CAPÍTULO 4 - ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo foi desenvolvido com o objetivo de apresentar os resultados provenientes da pesquisa de campo por meio da análise de conteúdo. Esses resultados foram classificados em duas categorias: implementação da política de cotas raciais no IFS – campus Aracaju e perfil dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do campus Aracaju.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO IFS – CAMPUS ARACAJU

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) é fruto da fusão de duas importantes instituições de ensino do Estado de Sergipe - a Escola de Aprendizes e Artífices e o Patronato São Maurício. Ambos tinham um foco na educação e no trabalho, com o objetivo de capacitar mão de obra para atender às necessidades do mercado. A Escola de Aprendizes e Artífices foi estabelecida pelo Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, embora tenha iniciado suas atividades em Sergipe somente em 1911, em virtude da falta de apoio político estadual. Seu propósito era acolher os filhos dos menos privilegiados e estimular neles hábitos de trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime. Ao contrário do Patronato, a escola não tinha um caráter reformador, oferecia educação primária concentrando-se principalmente na formação de operários e contramestres por meio de oficinas de trabalho manual ou mecânico (Santos Neto, 2009; Instituto Federal de Sergipe, 2017a).

Nessa época, o ensino primário era obrigatório para alunos que não possuíam habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Na década de 1930, em meio a mudanças políticas nacionais, a Escola de Aprendizes e Artífices foi reestruturada, tornando-se o Liceu Industrial de Aracaju em 1942. Posteriormente, em 1965, passou por outra transformação, evoluindo de Liceu para Escola Industrial de Aracaju. Em 2002, foi novamente renovada, tornando-se o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe. Por outro lado, o Patronato São Maurício surgiu por iniciativa do Governo do Estado, conforme o Decreto nº 890, em 14 de novembro de 1924, seguindo um modelo federal de estabelecimento de escolas agrícolas pelo país. Inicialmente, o Patronato tinha como objetivo preparar mão de obra para o

trabalho agrícola e se destinava aos menos desfavorecidos (Santos Neto, 2009; Instituto Federal de Sergipe, 2017a).

O Patronato passou por uma reformulação em 1928, quando um novo regulamento foi estabelecido para adequar a instituição ao modelo de uma escola primária e desvinculá-la de sua natureza corretiva e regeneradora, direcionando suas atividades para os ramos de produção e oficinas profissionais. Ao longo de sua história, a escola passou por diversas mudanças em sua denominação, adaptando-se às necessidades do ensino e do contexto social da época. De 1924 a 1926, era conhecida como Patronato Agrícola São Maurício; de 1926 a 1931, recebeu o nome de Patronato de Menores Francisco de Sá; e de 1931 a 1934, foi chamada de Patronato de Menores Cyro de Azevedo. Posteriormente, assumiu o título de Escola de Aprendizado Agrícola de Sergipe e, em seguida, passou por novas transformações, tornando-se a Escola de Iniciação Agrícola Benjamim Costant e posteriormente a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (Santos Neto, 2009; Instituto Federal de Sergipe, 2017a).

Por fim, com a Lei nº 11.892, datada de 29 de dezembro de 2008, estabeleceu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que levou à ampliação do acesso à educação de qualidade com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs). Essas instituições têm a missão de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, proporcionando uma formação alinhada às demandas do mundo contemporâneo. A integração de conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas destaca a abordagem integrada, que visa combinar teoria e prática para transmitir esses conhecimentos em contextos reais e aplicados. A partir desse marco legislativo, a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe foram unificados em uma única instituição, dando origem ao IFS (Santos Neto, 2009; Instituto Federal de Sergipe, 2017).

A missão institucional do IFS é “promover a educação profissional, científica e tecnológica gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para formação integral dos cidadãos, capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável do Estado e da Região”. A visão do IFS é “ser uma instituição de referência na Região Nordeste em educação profissional, científica e tecnológica”. Essa visão é sustentada por valores fundamentais voltados à autonomia da gestão institucional democrática a partir dos

princípios constitucionais da Administração Pública, Desenvolvimento Humano, Ética, Inovação, Qualidade e Excelência, Transparência, Autonomia dos Campi, Respeito à diversidade, Responsabilidade Socioambiental e Compromisso Social (Instituto Federal de Sergipe, 2017c).

O IFS promove uma gestão democrática por meio da construção de um processo de planejamento participativo contínuo. Os principais instrumentos orientadores desse processo são o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o termo de metas. Ambos são desenvolvidos com uma metodologia que envolve os diversos segmentos da comunidade escolar na definição de objetivos, metas e ações alinhados com a função social do Instituto. Os Planos de Desenvolvimento Anuais (PDA) desempenham um papel essencial para solucionar os desafios diagnosticados e estabelecidos nesses instrumentos. A proposta é, por meio do planejamento, buscar a melhoria contínua da instituição, assegurando a realização das prioridades acadêmicas e administrativas com eficiência e eficácia. Além disso, busca-se viabilizar a alocação de recursos para a efetivação de projetos e atividades, observando princípios legais como a economicidade, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para a tomada de decisão por parte dos gestores (Instituto Federal de Sergipe, 2017b).

O IFS está distribuído em vários campi e desempenha um papel fundamental na descentralização do ensino, proporcionando oportunidades educacionais em diferentes regiões, como Aracaju, Estância, Glória, Itabaiana, Lagarto, Propriá, São Cristóvão, Socorro e Tobias Barreto. Essa presença geográfica diversificada contribui para ampliar o acesso à educação de qualidade em diversas comunidades. Além disso, a instituição demonstra adaptabilidade ao oferecer cursos na modalidade a distância, uma estratégia que visa atender às variadas necessidades e realidades dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e flexível. O campus de Aracaju, fundado em 2009, se destaca como o maior em termos de alunos, professores e técnicos-administrativos (Instituto Federal de Sergipe, 2017a). Nos últimos anos, o campus recebeu significativos investimentos, abrangendo a readequação das instalações elétricas, a implementação da academia, bem como as obras de ampliação e reestruturação para aprimorar o ambiente acadêmico. Estas obras compreendem a construção da nova sede administrativa, o miniteatro, a biblioteca, guaritas, estacionamentos e urbanização.

Para a admissão nos cursos de graduação, o IFS adota o Boletim do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como método avaliativo, considerando as edições de 2011 a 2023 como válidas. Para cursar o ensino médio integrado, o acesso dar-se-á por meio de processo seletivo; no entanto é preciso que o aluno tenha terminado o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) no ato do requerimento da matrícula. No caso dos cursos técnicos subsequentes, a seleção é baseada na análise do histórico escolar do ensino médio ou equivalente, com destaque para as médias das disciplinas de Português e Matemática dos 1º e 2º anos. As inscrições para o ingresso devem ser efetuadas de forma on-line durante o período estipulado pelo edital, mediante o preenchimento do formulário eletrônico de inscrição (Instituto Federal de Sergipe, 2018).

O acesso por meio de cotas raciais no IFS foi normalizado a partir da Lei n.º 12.711/2012. Conforme as disposições da Lei de Cotas, 50% das vagas da instituição são reservadas para ampla concorrência, sem considerar critérios como ter estudado em escola pública, renda ou etnia. Dentre essas vagas, 5% são destinadas para pessoas com deficiência (PcD). As vagas restantes seguem uma distribuição específica, sendo 25% reservadas para estudantes PPI provenientes de escola pública, com alocação específica para rendas superiores ou inferiores a 1,5 salário mínimo, além de vagas destinadas para PcD. Outros 25% das vagas são direcionados a estudantes oriundos de escolas públicas, independente da etnia, também com alocação específica para rendas maiores ou menores que 1,5 salário mínimo, e vagas destinadas para PcD (Instituto Federal de Sergipe, 2020).

Em relação a autodeclaração étnico-racial, a decisão é pessoal, sendo utilizado o requisito da cor ou raça definido pelo IBGE; assim, os estudantes têm o direito de escolher se desejam participar ou não desse processo. O IFS aceita a autodeclaração como método principal de adesão às cotas raciais que reconhecem a subjetividade e a complexidade da identidade racial (Instituto Federal de Sergipe, 2018). Dessa forma, a autodeclaração étnico-racial é um processo voluntário, destinado a qualquer pessoa que se identifique com os grupos beneficiários das políticas de cotas raciais. Nessa perspectiva, a autodeclaração, segundo Costa e Schucman (2022) é uma ferramenta essencial para a efetivação das políticas de cotas raciais, permitindo a inclusão de grupos historicamente discriminados e promovendo a diversidade e a representatividade no ambiente educacional.

O candidato que se autodeclarar indígena nos processos seletivos do IFS deve apresentar os seguintes documentos oficiais: a autodeclaração de membro da comunidade indígena, a declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento social, cultural e étnico, assinada pelo Cacique ou Vice-Cacique e mais duas lideranças reconhecidas, e a declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que ateste que o estudante indígena reside em comunidade indígena, estabelecido no Território Nacional Brasileiro ou ainda um comprovante de residência em comunidade indígena (Instituto Federal de Sergipe, 2018)

Em 2020, o IFS se tornou a primeira instituição de ensino do estado a implementar uma Comissão de Heteroidentificação em seus processos seletivos para cursos de graduação e técnicos subsequentes. Essa medida foi uma resposta direta a uma exigência legal do Ministério Público Federal (MPF) e visou garantir que o acesso dos cotistas que se autodeclarassem PPI fosse realizado de forma justa e idônea. A criação dessa comissão refletiu o compromisso da instituição com a promoção da equidade e da inclusão, garantindo que as políticas de cotas raciais fossem aplicadas de maneira transparente e eficaz. Ao realizar a verificação da autodeclaração étnico-racial por meio das bancas de heteroidentificação, o IFS busca assegurar que os candidatos que realmente pertençam aos grupos beneficiários das cotas raciais tenham acesso às oportunidades educacionais oferecidas pela instituição (Instituto Federal de Sergipe, 2021).

Existem comissões de heteroidentificação para cada um dos nove campi do IFS, refletindo o compromisso da instituição em garantir a aplicação uniforme das políticas de cotas raciais em todas as suas unidades; além de possuir uma comissão central lotada na Pró-reitoria de Ensino (PROEN). A composição dessas comissões segue as orientações do Ministério da Economia com a inclusão de representantes da sociedade civil com atuação sobre a temática, observando o princípio da diversidade, por gênero, cor e naturalidade; assegurando a representatividade e a imparcialidade no processo de heteroidentificação. Todas as comissões no IFS passam por treinamentos sobre os procedimentos de aferição étnico-raciais; demonstrando o empenho das comissões em aprimorar suas práticas (Instituto Federal de Sergipe, 2020).

A heteroidentificação é realizada após a divulgação do resultado parcial do processo seletivo. Dessa forma, os candidatos aprovados no processo seletivo do

IFS, identificados como PPI, são submetidos a uma banca de avaliação de heteroidentificação étnico-racial formada pela instituição para validar se realmente é negro (pretos e pardos) ou índio. Entretanto, o procedimento destinado aos indígenas difere daquele destinado aos pretos e pardos. Para o último grupo, a avaliação é realizada com base nos traços fenotípicos do candidato, ou seja, aqueles que são visíveis externamente, como: tipo e textura do cabelo, tom de pele, formato do nariz e estrutura da boca, conforme estabelecido pela Resolução nº 14/2020/CS/IFS. Sendo assim, o genótipo não é considerado durante as análises realizadas pelas bancas, pois o foco está na avaliação do fenótipo. Portanto, a análise não se baseia no parentesco com pretos e pardos, mas no pertencimento e na leitura racial do candidato (Instituto Federal de Sergipe, 2021).

A Resolução nº 14/2020/CS/IFS define as diretrizes para o funcionamento das comissões étnico-raciais. Esse documento foi elaborado com o respaldo do movimento negro, sendo representado pelo Instituto Braços (IB), que é um parceiro do IFS desde o início do processo de implementação dos procedimentos étnico-raciais para o ingresso de alunos na instituição. Além disso, o Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN) também teve participação ativa nessa construção. A parceria entre o Instituto Braços (IB) e o Coletivo Negro Beatriz Nascimento (CNBN) demonstra o engajamento do movimento negro na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo estrutural. O envolvimento dessas organizações na elaboração da resolução confere legitimidade ao processo, assegurando que as políticas adotadas pelo IFS estejam alinhadas com as demandas e necessidades das comunidades afrodescendentes. Essa colaboração é essencial para garantir que os procedimentos étnico-raciais sejam implementados de forma eficaz e sensível às questões raciais, promovendo assim a inclusão e a diversidade dentro da instituição (Instituto Federal de Sergipe, 2021).

O procedimento de heteroidentificação conduzido pela comissão no IFS é gravado em áudio e vídeo, sendo que essa gravação não é disponibilizada ao candidato. Na gravação, são capturadas imagens de frente e de perfil do candidato, além de sua autodeclaração contendo nome completo, RG, CPF, entre outros detalhes. Não é permitida a gravação do candidato com adereços que dificultem a verificação fenotípica, como boné, chapéu, maquiagem ou camisa de manga comprida. Este procedimento visa garantir a adequada verificação da autodeclaração racial, assegurando a transparência e a efetividade do processo de

cotas raciais no IFS. O candidato que não é aprovado, é desclassificado visto que a opção pela vaga de cotas não foi comprovada mediante validação da sua autodeclaração pela comissão. Assim, os candidatos que forem reprovados na comissão de heteroidentificação têm o direito de solicitar recursos contra o resultado. A possibilidade de recurso é uma garantia fundamental para assegurar que o processo de heteroidentificação seja transparente e imparcial. Essa medida permite que os candidatos contestem os resultados caso sintam que houve equívocos ou injustiças durante a avaliação de sua autodeclaração étnico-racial (Instituto Federal de Sergipe, 2021).

4.2 PERFIL E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS COTISTAS DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA NO IFS – CAMPUS ARACAJU

Com o avanço rápido da tecnologia, novas profissões surgem, enquanto outras se tornam obsoletas. Esse dinamismo exige uma resposta ágil e eficaz por parte das instituições educacionais, particularmente das escolas, que desempenham um papel importante na formação profissional. Assim, à medida que as demandas do mundo do trabalho evoluem, as escolas precisam reformular seu papel como centros de formação profissional que visem a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração em equipe. Dessa forma, as escolas devem estar atentas às tendências emergentes e às necessidades específicas do mercado local e global.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em 2014, o Curso Técnico de Informática na modalidade integrada ao ensino médio oferecido pelo IFS é uma oportunidade para os estudantes que desejam ingressar no mundo da tecnologia, desenvolvendo habilidades essenciais para atuar no mercado de trabalho contemporâneo, enquanto completam sua educação básica. Durante os três anos de curso, os alunos têm a oportunidade de mergulhar em um currículo que combina disciplinas técnicas específicas da área de Informática com as disciplinas tradicionais do ensino médio. A proposta do referido curso tem como objetivo geral “formar Técnico de Nível Médio em Informática capaz de desenvolver sistemas computacionais empregando tecnologias atuais visando suprir o mercado de trabalho” (Instituto Federal de Sergipe, 2014, p. 04).

A implementação deste curso é justificada pelos seguintes pontos: atende à demanda do mercado de trabalho local e regional, garantindo que os estudantes estejam preparados para as necessidades específicas da região; a escola possui uma capacidade instalada com laboratórios de aprendizagem profissional que oferece um ambiente propício para o desenvolvimento prático dos alunos; conta com um corpo docente qualificado e experiente, capaz de conduzir o curso de forma eficaz, garantindo uma educação de qualidade; e há uma necessidade premente de profissionalizar aqueles que ainda não ingressaram no mercado de trabalho, preparando-os com as habilidades e conhecimentos necessários para uma carreira bem-sucedida (Instituto Federal de Sergipe, 2014).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, o perfil profissional de conclusão é:

Desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação;
Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados;
Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados;
Executar manutenção de programas de computadores implantados (Instituto Federal de Sergipe, 2014, p. 05).

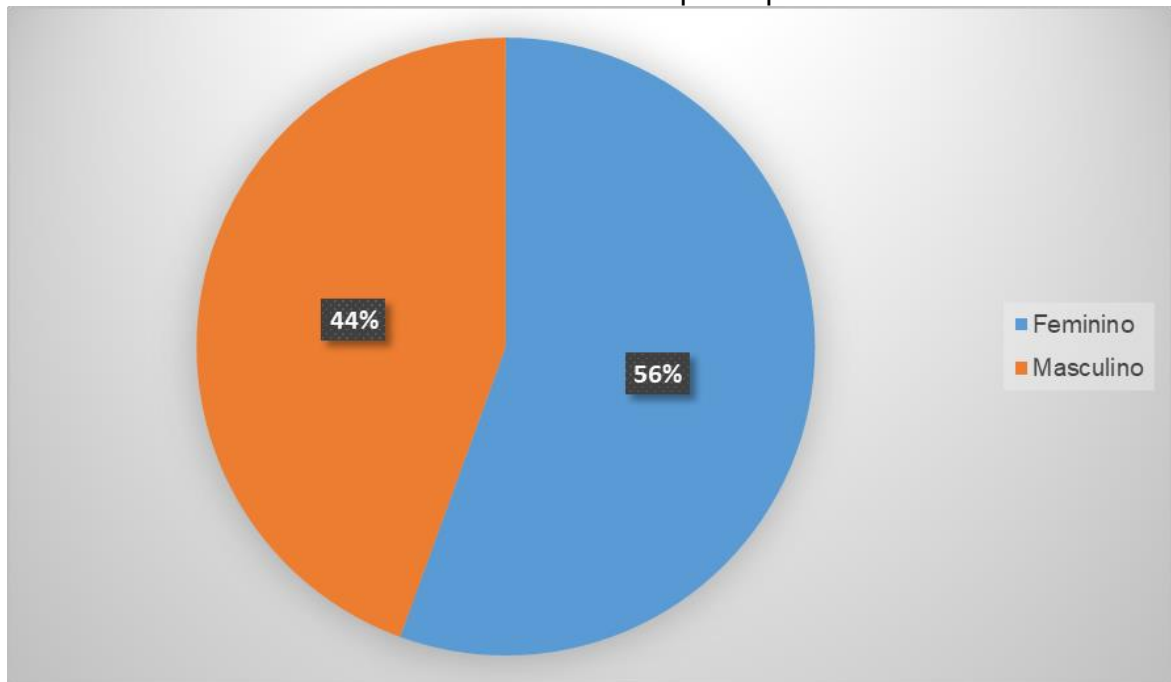
Ao longo do curso, os alunos desenvolvem habilidades técnicas para atuar na área de Informática, como programação de computadores, desenvolvimento de sistemas, manutenção de redes, dentre outras. Essas habilidades são cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho atual, o que amplia significativamente as oportunidades de emprego e ascensão profissional dos estudantes que concluem o curso. Além disso, o curso busca desenvolver a capacidade analítica, atenção aos detalhes, habilidades de comunicação para trabalhar efetivamente em equipes multidisciplinares e se adaptar a ambientes de trabalho dinâmicos; enfatizando valores como ética, responsabilidade social, contribuindo para a formação integral dos alunos como cidadãos conscientes e engajados em sua comunidade (Instituto Federal de Sergipe, 2014).

A estrutura curricular do curso é elaborada em conformidade com as regulamentações legais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, além do Decreto nº 5.154/2004 e na Resolução CNE/CEB nº

01/2004. Além disso, são consideradas as diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico do IFS. Ademais, a matriz curricular do curso é estruturada por disciplinas organizadas em regime seriado anual, totalizando uma carga horária de 3.670 horas. Desse total, 3.076 horas são dedicadas à parte teórica das disciplinas, enquanto 594 horas são reservadas para atividades práticas profissionais (Instituto Federal de Sergipe, 2014).

As disciplinas presentes na matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Informática abrangem o núcleo de Formação Geral e Profissional. Esse núcleo visa desenvolver as competências e conhecimentos científicos, tecnológicos e instrumentais necessários para preparar o aluno para o campo específico do Curso Técnico em Informática. Após concluir com sucesso todas as disciplinas e atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso, o estudante será conferido com o diploma de Técnico de Nível Médio em Informática, reconhecendo assim sua capacitação e habilitação para atuar nesta área (Instituto Federal de Sergipe, 2014).

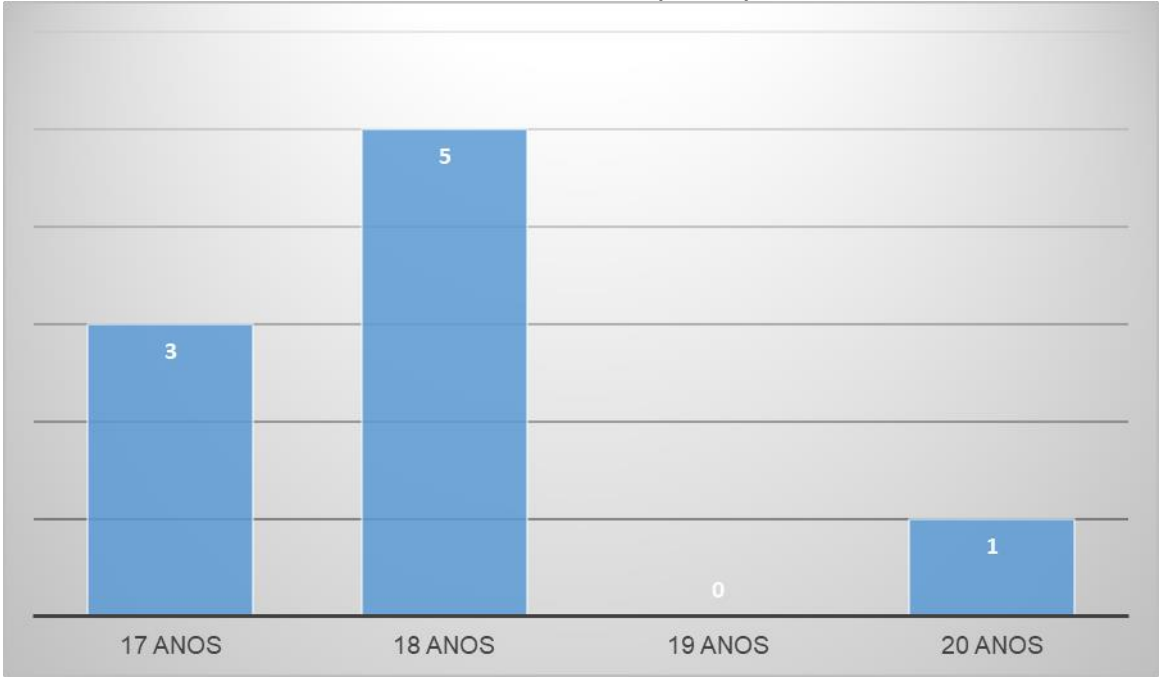
A pesquisa de campo para analisar os perfis e experiências de alunos cotistas no Curso Técnico de Informática do campus de Aracaju contou com a participação de 09 (nove) estudantes concluintes em 2023.2 que ingressaram na instituição por meio da política de cotas raciais. Verificou-se que 56% dos participantes são do sexo feminino enquanto 44%, do sexo masculino, conforme a imagem 01. Este dado sugere uma diversidade de gênero entre os alunos cotistas do curso.

Gráfico 01 - Gênero dos participantes

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

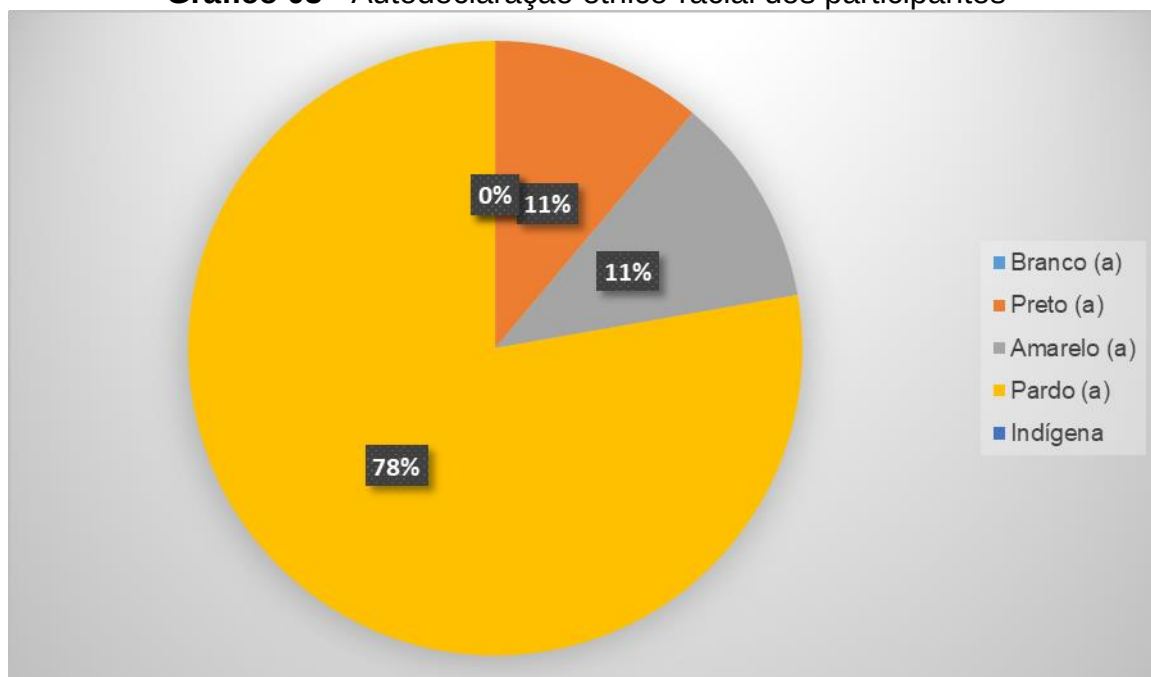
O IBGE utiliza uma classificação de cor ou raça que é baseada na autodeclaração dos indivíduos. Essa classificação é utilizada em censos demográficos e outras pesquisas para entender a composição racial da população brasileira. As categorias de cor estabelecidas pelo IBGE são: branca, preta, amarela, parda e indígena. Dessa forma, a classificação do IBGE busca capturar a diversidade étnico-racial do Brasil, reconhecendo a complexidade da identidade racial em um país com uma longa história de miscigenação. Em relação à faixa etária dos participantes, observou-se uma variação entre 17 e 20 anos. Os dados indicaram que 33% estão na faixa etária de 17 anos, 56% têm 18 anos e 11% apresentavam 20 anos. Verificou-se que a distribuição etária se concentra na faixa dos 18 anos.

Gráfico 02 - Idade dos participantes



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

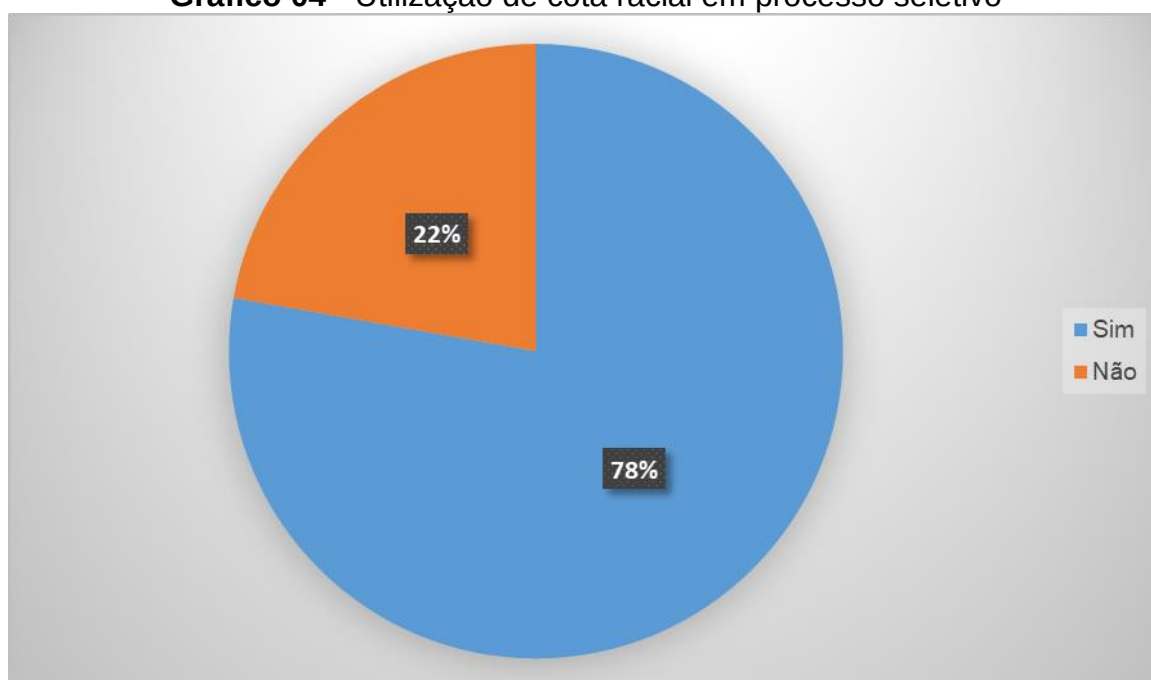
A autodeclaração étnico-racial é um processo pelo qual indivíduos identificam e expressam sua identidade racial ou étnica, de acordo com suas próprias percepções e vivências. Em relação à autodeclaração étnico-racial dos participantes, a maioria, correspondendo a 78%, se identificou como pardos. Além disso, 11% dos participantes se autodeclararam como pretos, enquanto outros 11% se identificaram como amarelos.

Gráfico 03 - Autodeclaração étnico-racial dos participantes

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

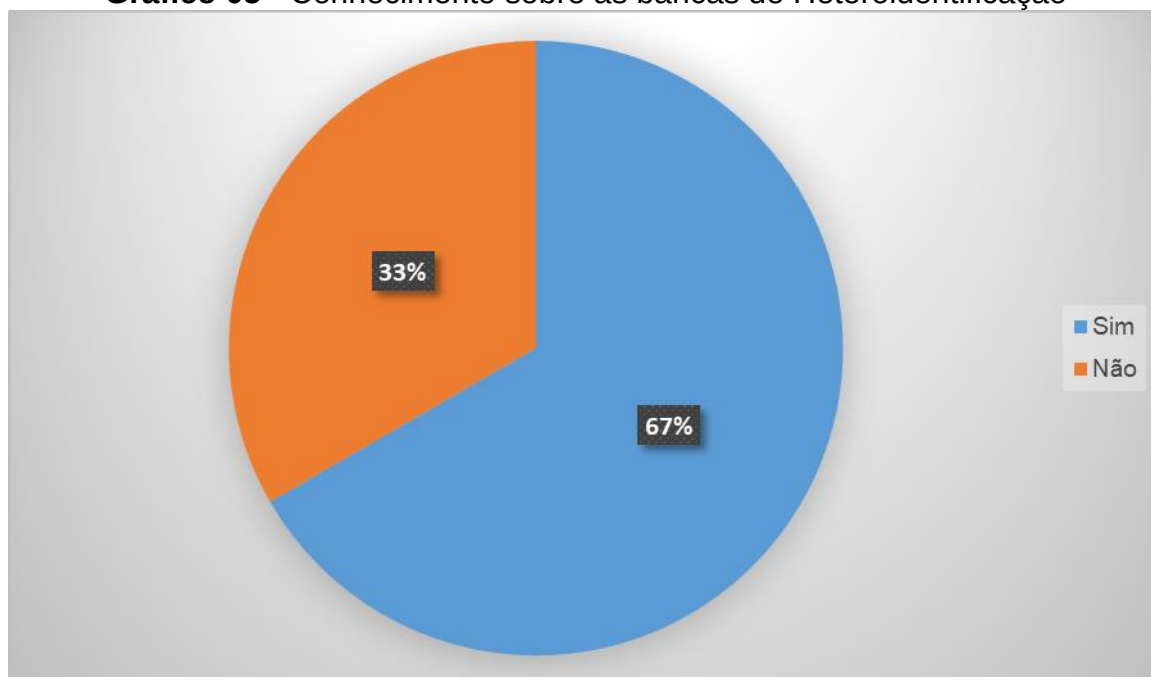
Ao analisar o perfil dos participantes do estudo de caso para compreender a composição e as características do grupo estudado, observou-se que a maioria dos estudantes cotistas era do sexo feminino (56%) e encontrava-se na faixa etária dos 18 anos (56%). Além disso, foi constatado que 78% dos participantes se autodeclararam como pardos/as. Essas informações são essenciais para compreender o contexto e os resultados da pesquisa.

As cotas raciais, objeto da pesquisa, são políticas públicas destinadas a promover a inclusão e equidade racial que visa oferecer oportunidades para grupos marginalizados e sub-representados, garantindo acesso a recursos e espaços que historicamente lhes foram negados. Em relação à utilização de cotas raciais para ingresso em processos seletivos, constatou-se que 78% dos participantes já se beneficiaram desse sistema, indicando uma expressiva adesão. Por outro lado, 22% dos participantes afirmaram não ter utilizado cotas raciais em seus processos de seleção.

Gráfico 04 - Utilização de cota racial em processo seletivo

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Para garantir a eficácia da política de cotas raciais e mitigar alguns dos desafios da autodeclaração, sobretudo a fraude, algumas instituições implementaram as bancas de heteroidentificação. Essas bancas são comissões que verificam se a autodeclaração étnico-racial dos candidatos é consistente com sua aparência fenotípica e outros indicadores. No que diz respeito ao conhecimento sobre as bancas de heteroidentificação, verificou-se que 67% dos participantes conhecem o processo, enquanto 33% afirmaram não ter conhecimento sobre o mesmo. Esses resultados sugerem uma disparidade no nível de informação entre os participantes. Aqueles que estão cientes das bancas de heteroidentificação podem ter uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos de verificação de autodeclaração étnico-racial em processos seletivos. Por outro lado, a porcentagem de participantes que não estão familiarizados com essas bancas destaca a necessidade de maior divulgação e esclarecimento sobre esses mecanismos.

Gráfico 05 - Conhecimento sobre as bancas de Heteroidentificação

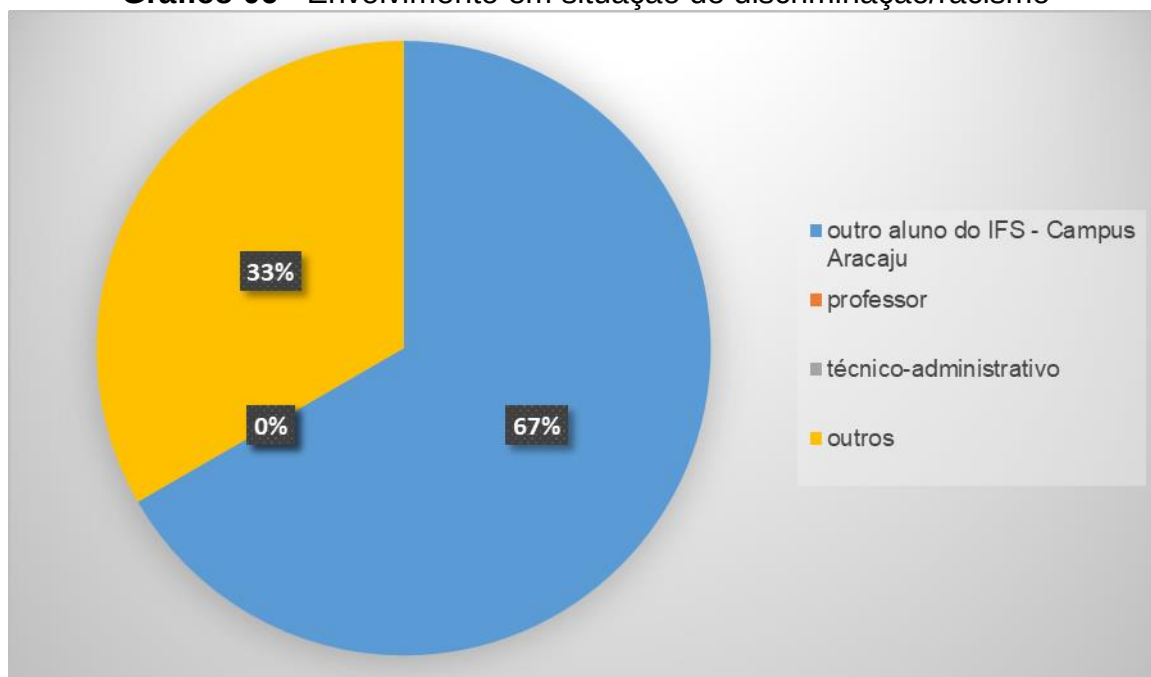
Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Quanto à pergunta sobre se as cotas influenciam o preconceito nas instituições de ensino, cinco alunos acreditavam que não existe influência, argumentando que isso se deve ao fato de o modo de entrada na instituição não ser revelado, o que, na visão deles, evita potenciais estigmatizações. Quatro alunos, por outro lado, acreditam que as cotas podem sim influenciar o preconceito, destacando que algumas pessoas podem perceber os cotistas como privilegiados devido à sua cor, o que, segundo eles, poderia gerar discriminação. Um estudante relatou que as cotas têm o potencial de aumentar a representatividade de minorias nas instituições, promovendo um contato mais próximo entre diferentes grupos. Outro participante adotou uma perspectiva mais contextual, argumentando que a influência das cotas no preconceito pode variar de acordo com o contexto cultural, social e político; reconhecendo que as cotas podem desencadear ressentimentos e estigmatização, resultando em preconceitos entre os alunos; no entanto, ressalta a necessidade das cotas para promover a inclusão e corrigir desigualdades existentes.

Os alunos cotistas frequentemente enfrentam preconceito no ambiente educacional, visto que este preconceito está enraizado em estereótipos negativos e na desinformação sobre as políticas de cotas raciais. Quando questionados sobre a ocorrência de situações de discriminação racial no Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju, seis alunos afirmaram que não vivenciaram tais situações,

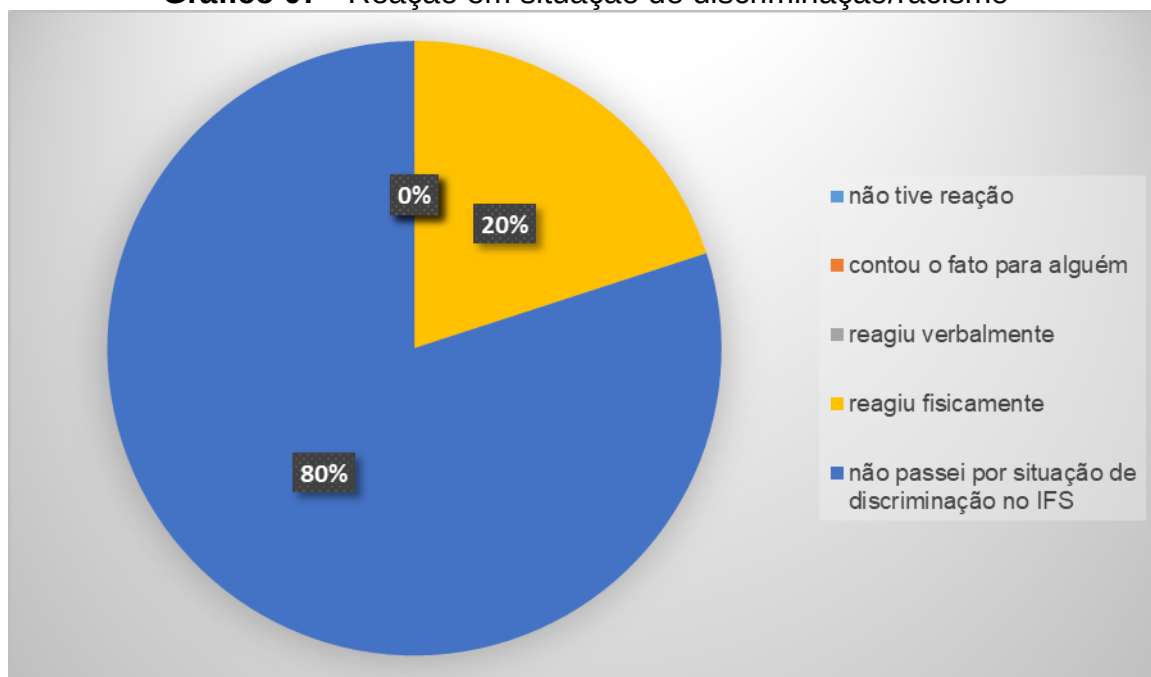
enquanto três relataram que sim. Dentre aqueles que responderam positivamente, dois não forneceram detalhes específicos, mas um participante destacou ter presenciado episódios de zombaria direcionados a um amigo, motivados unicamente pelo fato de ter cabelos crespos. Com base na imagem 06, dos 3 entrevistados que responderam positivamente à questão anterior, 67% afirmaram que a situação de discriminação estava relacionada a outro aluno do IFS, campus Aracaju, enquanto 33% indicavam que envolvia outras circunstâncias.

Gráfico 06 - Envolvimento em situação de discriminação/racismo



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Esses relatos evidenciam que aqueles que não experienciaram situações desse tipo podem interpretar a ausência de tais eventos como indicativo de um ambiente mais inclusivo. Por outro lado, os relatos afirmativos ressaltam a necessidade de atenção contínua à promoção de um ambiente escolar livre de preconceitos, evidenciando que ainda existem desafios a serem enfrentados em termos de conscientização e respeito à diversidade. Conforme a imagem 07, em relação à resposta diante de situações de discriminação/racismo, dos cinco participantes que se pronunciaram, 80% afirmaram não ter vivenciado esse tipo de situação. No entanto, 20% relataram ter experimentado agressão física como reação.

Gráfico 07 - Reação em situação de discriminação/racismo

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

O acolhimento dos alunos é uma prática essencial para garantir que os estudantes se sintam bem-vindos, apoiados, motivados e valorizados. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFS desempenha um papel importante no acolhimento e suporte aos alunos cotistas; promovendo a valorização da diversidade racial e cultural, organizando eventos e atividades que reforçam a identidade e o pertencimento dos alunos cotistas, e oferecendo suporte acadêmico e emocional. Assim, o IFS realiza uma semana de integração ou recepção para novos alunos, incluindo os cotistas. Durante esse período, são organizadas palestras, atividades culturais, esportivas e informativas que ajudam os alunos a conhecerem a instituição, seus colegas e professores.

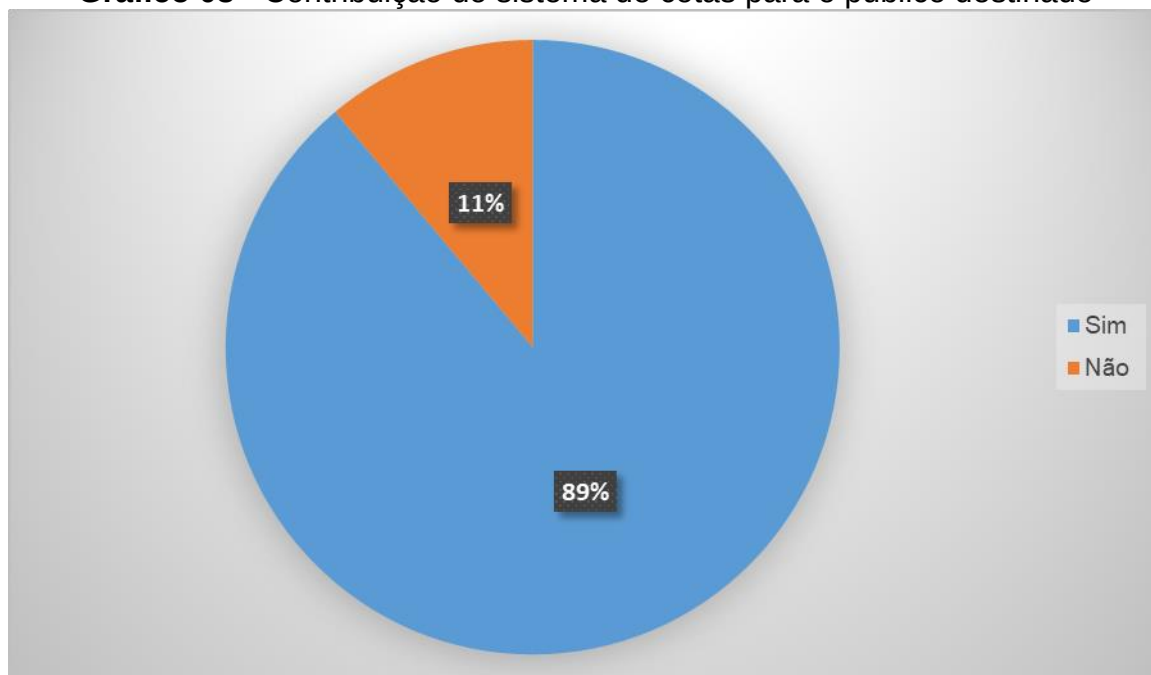
Após ingressarem na instituição, o IFS oferece programas que abrangem ações, serviços, auxílios e bolsas ao estudante regularmente matriculado no IFS; por meio do Programa de Assistência e Acompanhamento ao Educando (PRAAE). Os auxílios e bolsas do PRAAE, destinados a estudantes em situação de vulnerabilidade social, são disponibilizados com base em uma análise socioeconômica realizada pelo assistente social do campus. Esses auxílios abrangem: Auxílios Material e Fardamento, Auxílio Residência, Auxílio Permanência, Auxílio PROEJA, Bolsa Trainee e Serviço Refeitório. Já os auxílios e bolsas do

PRAAE que não dependem de vulnerabilidade socioeconômica do aluno abrangem: Auxílio evento e Bolsa Monitoria.

Ao serem indagados sobre o acolhimento no contexto do IFS e se percebem que fazem parte integrante e relevante da instituição, oito alunos afirmaram que foram bem acolhidos, frisando sentirem parte do IFS. Eles destacaram a inclusão, a participação em diversos momentos como aulas, eventos, projetos e jogos, além da contribuição ativa nesses contextos. Enfatizaram também as relações construídas com toda a comunidade escolar e o envolvimento de todos, evidenciando um significativo senso de pertencimento na instituição. Por outro lado, um aluno expressou sentir-se menos valorizado na instituição; reforçando a necessidade de uma abordagem mais sensível às necessidades individuais de todos os estudantes. Dessa forma, o acolhimento dos alunos cotistas e suas trajetórias no ambiente educacional dependem de um esforço contínuo da instituição para proporcionar um ambiente de suporte e inclusão.

Em relação à contribuição do sistema de cotas para a formação do público destinado, 89% dos participantes expressaram que o sistema é benéfico, enquanto 11% manifestaram a opinião contrária, de acordo com a imagem 08.

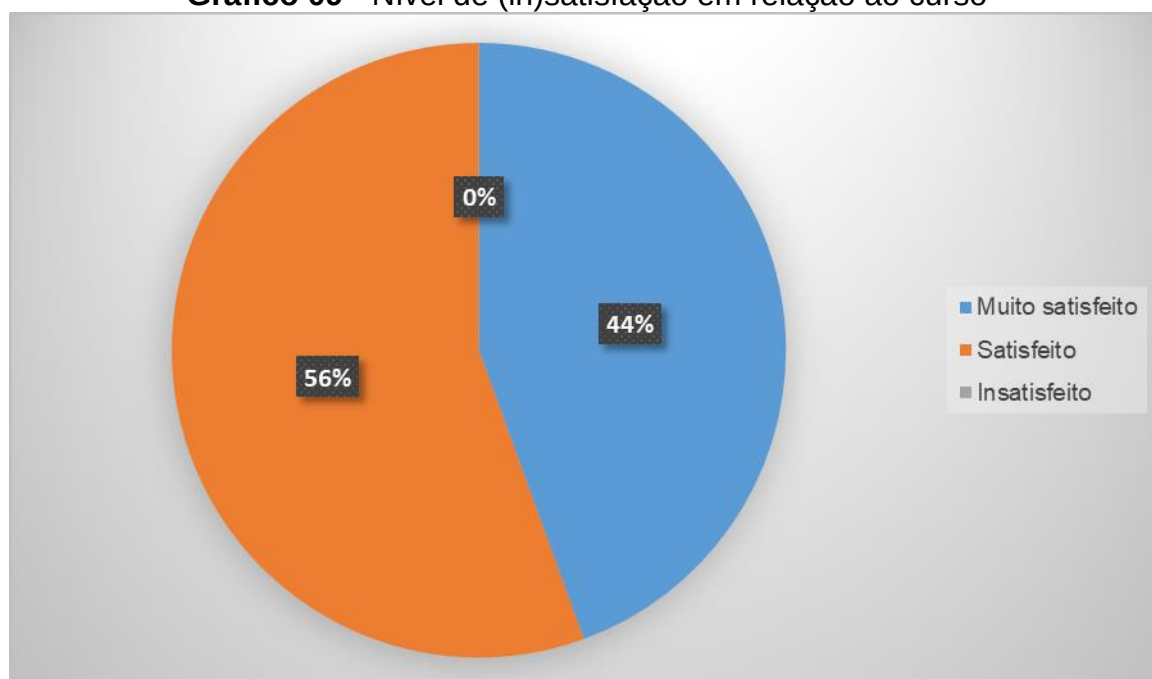
Gráfico 08 - Contribuição do sistema de cotas para o público destinado



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

A expressão “nível de (in)satisfação em relação ao curso” sugere uma avaliação que envolve tanto os sentimentos positivos quanto os negativos dos estudantes em relação à sua experiência acadêmica. Quando questionados sobre como se sentiam em relação ao curso no qual ingressaram, 56% alunos expressaram estar satisfeitos, enquanto 44% afirmaram estar muito satisfeitos, conforme a imagem 09. Essas respostas positivas sugerem uma experiência positiva por parte dos estudantes em relação ao conteúdo e à qualidade do curso.

Gráfico 09 - Nível de (in)satisfação em relação ao curso



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Ao serem indagados sobre se já consideraram desistir do curso, 5 alunos afirmaram que não pensaram em desistir, enquanto 4 relataram terem cogitado abandonar a formação. Os dados são importantes para tomar decisões informadas que beneficiem o desenvolvimento institucional e acadêmico, pois permitem que os gestores atuem nas causas subjacentes desses sentimentos de desistência; desenvolvendo intervenções direcionadas para ajudar os alunos cotistas. Entre os motivos apresentados pelos estudantes que consideraram desistir, destacam-se: falta de identificação com o curso, desinteresse na área de estudo, discriminação por ser aluno cotista, dificuldade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia, enfrentamento de problemas pessoais, falta de apoio do IFS em relação

ao meio de transporte, e percepção de falta de comprometimento com os auxílios oferecidos.

Quando questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas como alunos cotistas no IFS, as respostas destacaram diversos desafios. O preconceito emergiu como uma preocupação significativa, pois os alunos cotistas, por vezes, enfrentaram estigmatização devido à percepção equivocada de que sua entrada na instituição ocorreu exclusivamente por meio das cotas raciais. Esse estigma em que os alunos cotistas são vistos como privilegiados pode ter repercussões negativas na autoestima e nas interações sociais, e no desempenho acadêmico dos alunos cotistas. Desse modo, a discriminação contínua pode desmotivar os alunos cotistas e levar a taxas mais altas de abandono escolar, pois a sensação de não serem valorizados ou respeitados pode diminuir a motivação para continuar seus estudos.

As dificuldades financeiras também foram apontadas como uma barreira; uma vez que custos relacionados a materiais didáticos, transporte e despesas pessoais adicionais podem sobrecarregar financeiramente os alunos cotistas, impactando sua capacidade de concentração nos estudos. Outro ponto levantado foi a carência de referências a seguir que compartilham experiências semelhantes, visto que a falta de representatividade pode dificultar a identificação dos alunos cotistas com figuras que tenham superado desafios semelhantes, impactando seu senso de pertencimento e motivação.

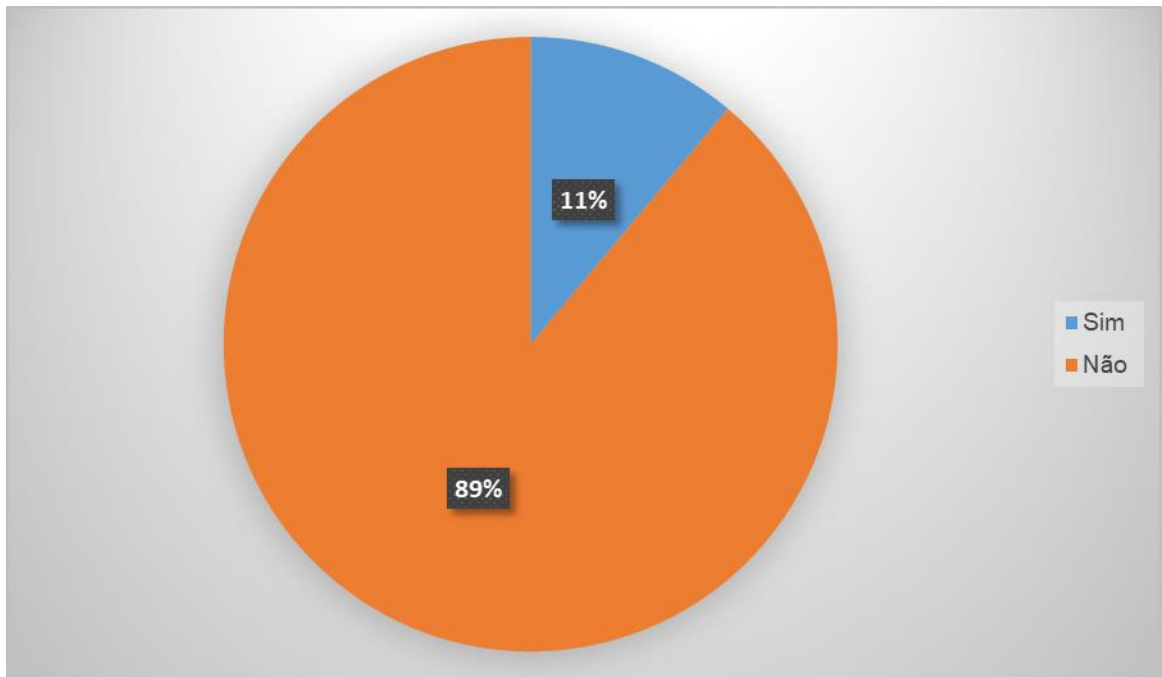
A disparidade no preparo acadêmico entre alunos cotistas, provenientes muitas vezes de escolas públicas, e seus colegas oriundos de instituições particulares foi mencionada como uma dificuldade. Essa diferença pode influenciar o desempenho acadêmico e a adaptação ao ambiente educacional, conforme expresso por um aluno.

Sinto falta de mais oportunidades de integração para quem tem dificuldades, por exemplo, estudo para o Enem ou vestibulares. Mas o que isso tem de relação com as cotas? Simples, muitos de nós cotistas, viemos de escolas de baixa qualidade ou não fomos bem integrados em escolas boas, o que afetou a qualidade do nosso ensino fundamental e o IFS se tornou mais desafiador para nós, uma vez que nossa base não é tão sólida quanto as dos outros e vou especificar ainda mais: alunos de escola particular tem aulas de física, matemática, química, biologia e redação no ensino fundamental, porém quem vem de escola pública tem que aprender do zero e, particularmente redação, é uma matéria que só é estudada no 3º ano, e superficialmente, então isso dificulta muito. Já no caso de estudantes pretos, pardos, indígenas, dentre outros... É muito comum crianças praticarem *bullying* com eles no ensino fundamental, tanto por inocência, quanto por pura maldade, o que pode fazer - e eu conheço alguém que

passou por isso - com que eles percam o amor pela escola, e se sintam mal, logo desistam do curso ou não consigam aprender ao máximo (Participante X).

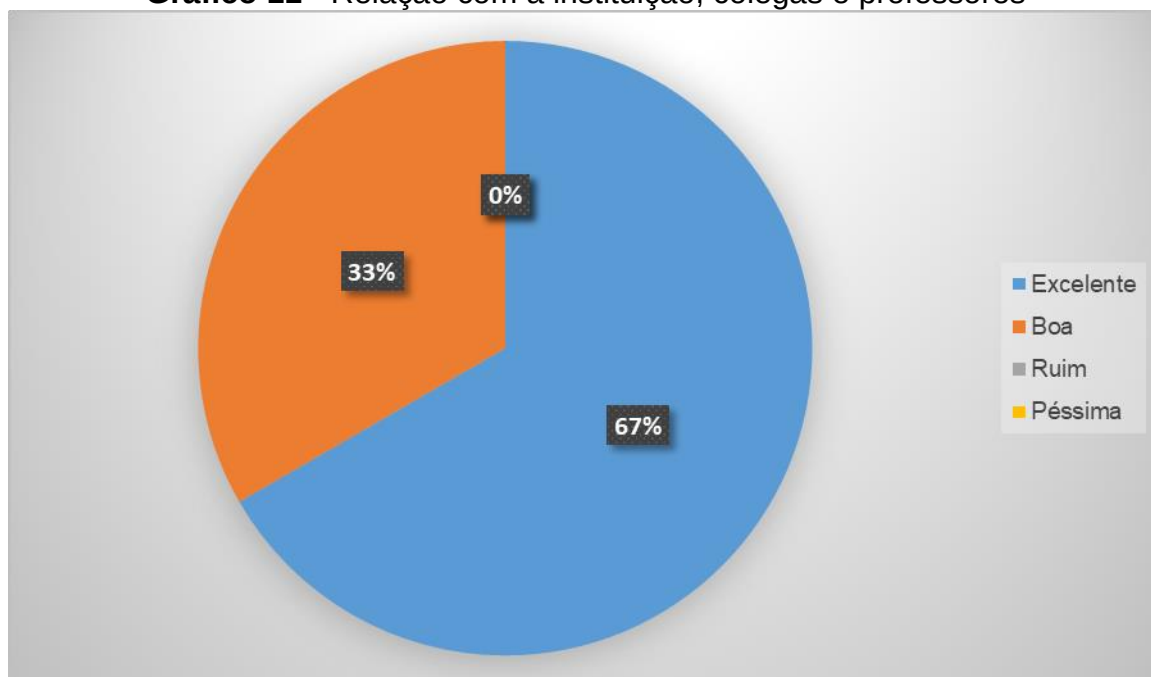
A narrativa sublinha as complexidades que muitos alunos cotistas enfrentam, tanto em termos acadêmicos, quanto em aspectos sociais e emocionais. A importância de proporcionar oportunidades de integração para alunos que enfrentam dificuldades, apoio acadêmico para superar as disparidades no aprendizado, especialmente em disciplinas como física, matemática, química, biologia e redação, e conscientização sobre diversidade e inclusão é evidente. A instituição pode beneficiar-se desses resultados, criando um ambiente mais acolhedor, contribuindo para o sucesso e bem-estar de todos os estudantes, independentemente de suas origens ou históricos educacionais.

Quando questionados sobre a existência de tratamento diferenciado aos alunos cotistas, 89% participantes afirmaram que não percebem tal distinção, enquanto 11% indicou que há distinção. Os resultados apontam para uma predominante percepção de igualdade no tratamento entre alunos cotistas e não cotistas, conforme a imagem 10. A resposta afirmativa de um participante requer uma investigação mais profunda para compreender a natureza específica das experiências individuais, a fim de evitar qualquer tratamento diferenciado que possa comprometer a igualdade de oportunidades.

Gráfico 10 - Existência de de tratamento diferenciado aos alunos cotistas

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

No que diz respeito à relação com a instituição, colegas e professores, um terço dos participantes, representando 33%, descreveu a relação como boa, enquanto a maioria, 67%, a avaliou como excelente. Os resultados indicam uma predominância de avaliações positivas, conforme imagem 11, podendo ser um indicativo de um ambiente acadêmico saudável, em que os estudantes se sentem bem integrados e apoiados pelos colegas e pela equipe docente.

Gráfico 11 - Relação com a instituição, colegas e professores

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

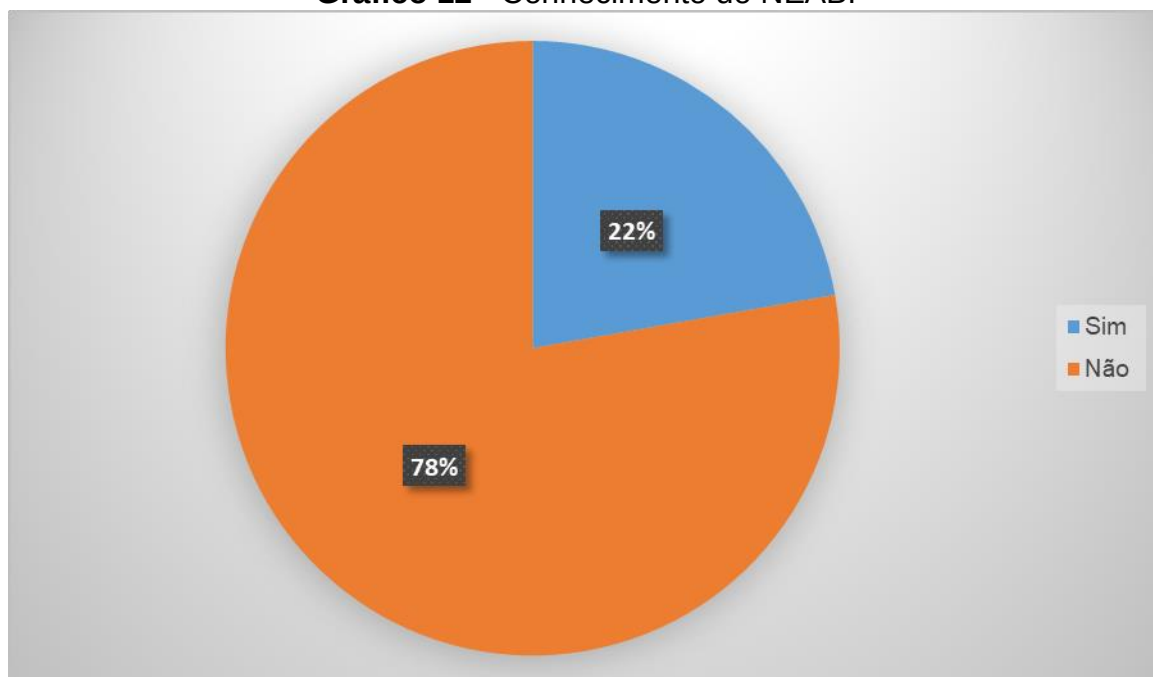
As instituições educacionais desempenham um papel fundamental na disseminação de conhecimento, na desconstrução de estereótipos e na promoção da inclusão, evidenciando a necessidade contínua de abordar essas temáticas no contexto acadêmico. Ao serem questionados sobre a importância de abordar temáticas étnico-raciais, todos os nove alunos afirmaram que sim. Suas justificativas enfatizaram a relevância dessas discussões como ferramenta para conscientizar as pessoas e combater a desigualdade e o preconceito. Os participantes destacaram que o tema é sub-reconhecido e precisava ser amplamente abordado.

As respostas ressaltaram a importância do debate étnico-racial como meio de possibilitar o acesso a instituições como o IFS, universidades e concursos, além de fornecer conhecimento significativo para os alunos. Relatou-se também a ênfase na conscientização sobre a importância do combate ao racismo, inclusão e diversidade na sociedade atual. A menção de que muitas pessoas carecem de conhecimento sobre o tema evidencia a necessidade de ampla divulgação e educação nesse contexto. Desse modo, os alunos reconhecem a responsabilidade de compreender e contribuir para a melhoria da sociedade, especialmente no que diz respeito à questão racial.

Ao serem questionados sobre as ações promovidas na instituição relacionadas às temáticas étnico-raciais, os nove alunos afirmaram que tais

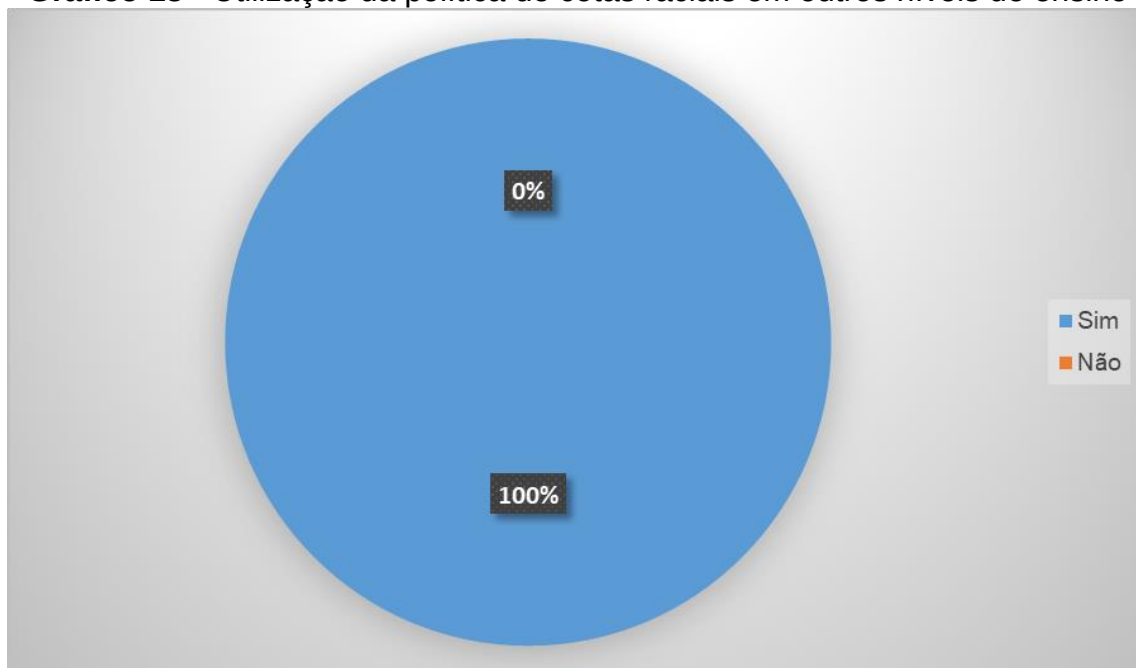
iniciativas existem. Destacaram a realização de aulas sobre a história, cultura e a importância da raça na sociedade atual, a participação em eventos relacionados ao período da Consciência Negra, o envolvimento em atividades sobre tribos urbanas, o projeto “AulaXou” conduzido pelos professores Gilvan Costa e Renata Alves, em que foram abordadas dificuldades enfrentadas, violências sofridas e aspectos culturais relacionados às questões raciais. Os resultados evidenciaram a existência de esforços na instituição para promover a conscientização e discussão sobre questões raciais.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) tem como objetivo estimular e promover o ensino, pesquisa e extensão direcionadas às questões de identidades e relações étnico-raciais, especialmente no que diz respeito às populações afrodescendentes e indígenas, dentro do IFS e em suas interações com a comunidade. Quanto ao conhecimento sobre o NEABI, 78% dos participantes afirmaram não conhecer, enquanto 22% indicaram ter conhecimento sobre o núcleo, conforme a imagem 12. Os resultados apontaram que a maioria dos participantes não têm conhecimento sobre o NEABI; destacando a necessidade de estratégias de divulgação e engajamento para garantir que todos os alunos estejam cientes das oportunidades e recursos oferecidos pelo NEABI. Essa conscientização é fundamental para a participação ativa dos estudantes nas atividades promovidas pelo núcleo e para fortalecer a integração de perspectivas étnico-raciais no ambiente educacional.

Gráfico 12 - Conhecimento do NEABI

Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Ao serem questionados sobre a utilização da política de cotas raciais (PPI) para ingressar em outros níveis de ensino, todos os participantes afirmaram que sim, de acordo com a imagem 13. A unanimidade das respostas indicou que os alunos reconhecem e aproveitam a oportunidade proporcionada por essa política para facilitar o acesso a diferentes etapas do sistema educacional.

Gráfico 13 - Utilização da política de cotas raciais em outros níveis de ensino

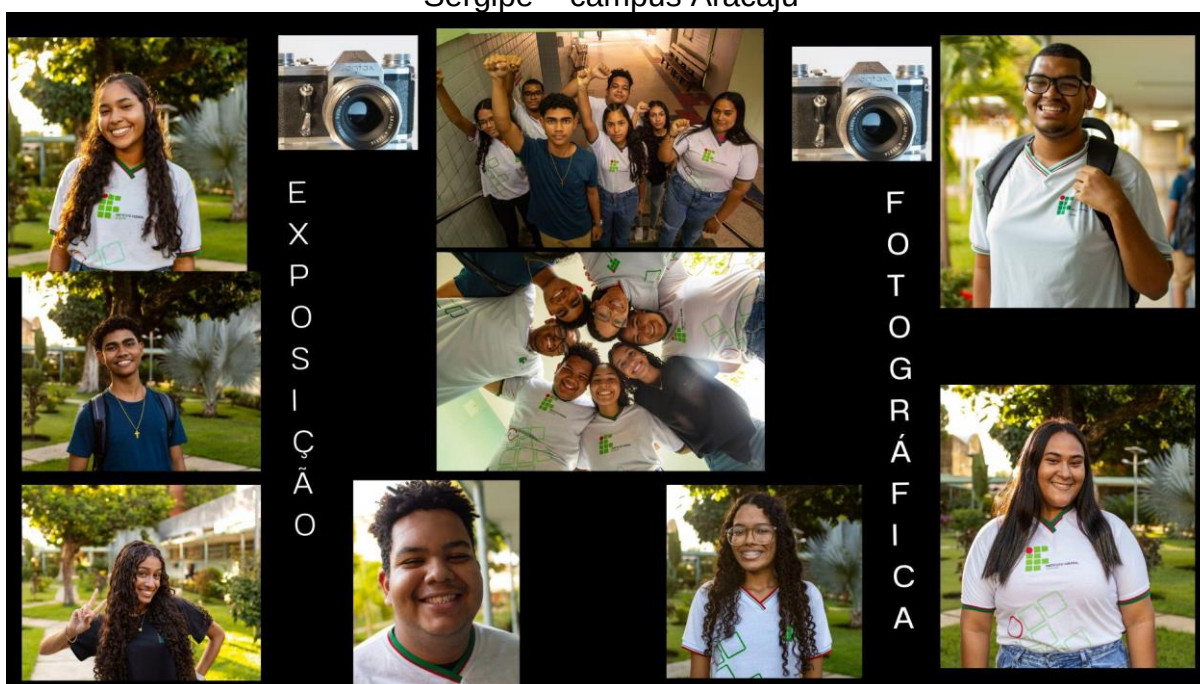
Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Quando indagados sobre a possibilidade de acrescentar algum comentário importante para outros alunos que desejam ingressar através da política de cotas raciais destacaram a importância de buscar horários de atendimento com os professores no primeiro ano, incentivando o estabelecimento de uma relação próxima com a equipe docente; a importância de colaborar e evoluir junto com os colegas, encorajando uma abordagem colaborativa no ambiente acadêmico; a dedicação individual e o comprometimento com o próprio crescimento acadêmico, destacando a necessidade de esforço adicional para alcançar resultados significativos; a participação em eventos, palestras e projetos de pesquisa, pois além de adquirir experiência, essas atividades podem ser benéficas para o currículo e até mesmo proporcionar oportunidades de bolsas de estudo.

Em relação ao produto educacional (localizado no apêndice B), optou-se por uma exposição fotográfica para enaltecer as experiências dos alunos cotistas do Curso de Informática do IFS - campus Aracaju. A exposição fotográfica Tecendo Conquistas e Memórias: Retratos dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju teve o objetivo de reconhecer e documentar as experiências e conquistas dos alunos ao longo do curso. A escolha do pátio do campus Aracaju do IFS como o local para a exposição foi uma decisão acertada que visou à maximização do evento, garantindo que as

conquistas e memórias dos alunos cotistas fossem compartilhadas com o maior número possível de pessoas. A escolha dos dias e horários para a exposição fotográfica foi pensada estrategicamente para maximizar a participação e o envolvimento do público, permitindo que mais pessoas pudessem apreciá-la. A imagem 1 é uma montagem das fotografias originais feita com a ferramenta Canva para demonstrar como a exposição foi exibida nos dias 05 e 06 de março de 2024.

Imagem 1 – Exposição Fotográfica “Tecendo Conquistas e Memórias: Retratos dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju



Fonte: Compilação da autora (2024).

Os relatos de experiência dos nove alunos cotistas para a exposição fotográfica evidenciam aspectos significativos relacionados à sua jornada acadêmica. Dentre os destaques, o ambiente acolhedor foi mencionado, destacando a importância de um clima receptivo na instituição para o bem-estar dos estudantes. A superação de dificuldades, especialmente durante a pandemia com a transição para aulas on-line, ressaltou a resiliência e a adaptabilidade dos alunos diante de desafios inesperados. A busca por aprimoramento de conhecimentos, a ampliação de horizontes e a preparação para desafios futuros foram metas comuns mencionadas pelos alunos, indicando uma abordagem proativa em relação à sua formação educacional. O desenvolvimento de habilidades e competências foi citado

sugerindo uma compreensão da importância tanto do conhecimento teórico, quanto das habilidades práticas para enfrentar os desafios profissionais futuros.

A valorização e diversificação das metodologias dos professores destacou a relevância da abordagem pedagógica na experiência dos alunos. A união entre os colegas foi ressaltada como uma troca enriquecedora de conhecimentos e experiências, evidenciando a importância da colaboração e do apoio mútuo na comunidade acadêmica. A qualidade do curso foi mencionada como um fator determinante para a satisfação dos alunos, enfatizando a importância de uma formação de excelência. A participação em projetos e eventos, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e programas destinados a alunos de baixa renda, como o PRAAE, destacou o engajamento dos estudantes em oportunidades que vão além do currículo regular. Essas experiências proporcionaram conquistas individuais e contribuíram para a formação de memórias positivas ao longo do percurso do curso.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

A EPT é uma modalidade de ensino que visa preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Dessa forma, a educação técnica de nível médio oferecida pelos IFEs constitui em uma oportunidade para integrar tanto os conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza quanto os conhecimentos tecnológicos. Nesse contexto, o Curso Técnico Integrado em Informática no IFS – campus Aracaju visa proporcionar uma formação omnilateral e politécnica, englobando o desenvolvimento intelectual nas disciplinas tradicionais, mas também o aprimoramento de competências práticas e específicas necessárias para atuação profissional. Dessa forma, a formação técnica de nível médio não se restringe a uma abordagem fragmentada, mas busca integrar os diferentes campos do saber, preparando os estudantes para serem profissionais versáteis e adaptáveis no mundo moderno (Andrioni; Machado; Silva, 2018; Silva; Salazar, 2020).

No entanto, Nogueira, Aguiar e Gisi (2023) e Santos (2018) ressaltam que a EPT ofertada pelos então atuais IFEs está relacionada aos modelos econômicos e políticos vigentes; uma vez que a formação em educação profissional técnica (básica) está intrinsecamente ligada ao contexto do mercado de trabalho, conferindo um caráter desafiador à busca por conhecimento por parte daqueles que veem na escola uma oportunidade para transformar sua realidade. Essa interligação direta com as demandas e dinâmicas do mercado impõe um desafio adicional aos indivíduos que buscam adquirir habilidades técnicas e conhecimentos específicos, a fim de se adaptarem e prosperarem em um ambiente profissional em constante evolução.

Nessa perspectiva, a escola deve ser um ambiente de reflexão e conscientização sobre a realidade dos alunos. Para Freire (2005), a verdadeira educação é aquela que capacita os indivíduos a entenderem o mundo em que vivem e a se engajarem de forma ativa na construção de uma sociedade igualitária. Portanto, o referido autor acreditava que a escola deveria ser um espaço de reflexão crítica, em que os alunos pudessem absorver o conhecimento, mas que o contestasse, o contextualizasse e o aplicasse em suas vidas diárias, promovendo assim uma educação libertadora e emancipadora. Assim, ao refletir sobre sua realidade, os alunos são incentivados a questionar as estruturas de poder, injustiças

sociais e desigualdades que os cercam, buscando alternativas e soluções para os problemas enfrentados por suas comunidades.

Nesse contexto, a política de cotas raciais contribui para a democratização do acesso à educação, permitindo que estudantes de baixa renda e PPI que historicamente foram excluídos do sistema educacional, tenham a oportunidade de ingressar em instituições de ensino de qualidade. Além disso, essa política tem o potencial de gerar transformações sociais e culturais, ao possibilitar o acesso de grupos marginalizados a espaços de poder e conhecimento. Dessa forma, as cotas raciais são medidas de inclusão social que visa reduzir as desigualdades raciais que afetam o acesso à educação e que, muitas vezes, impedem o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas (Moura; Tamboril, 2018; Almeida, 2019; Prazo; Silva, 2022).

Dessa forma, a implementação das cotas raciais no Brasil oferece uma ferramenta analítica para entender como as desigualdades educacionais são produzidas e reproduzidas ao longo do tempo; destacando a diferença na apropriação das oportunidades sociais entre brancos e negros. De acordo com Moura e Tamboril (2018) e Almeida (2019), as cotas raciais são uma medida de reparação pelas injustiças históricas sofridas por grupos raciais marginalizados, decorrentes de séculos de escravidão, discriminação e exclusão social. Dessa forma, as cotas possibilitam a reversão das desigualdades nas instituições de ensino, que de algum modo reproduzem e legitimam práticas hierarquizantes e elitistas, atuando como um instrumento de transformação social.

Entretanto, a definição de quem é negro é uma questão complexa que vai além da cor da pele. Enquanto alguns podem ter tons de pele mais claros, outros podem apresentar traços físicos distintos, como cabelos cacheados, crespos ou alisados, narizes e bocas. Essa diversidade de características que identifica as pessoas como negros e as faz serem reconhecidas como tal na sociedade. Assim, essa diversidade é resultado da miscigenação histórica que ocorreu no país, em que homens e mulheres de diferentes etnias e raças se relacionaram, gerando uma multiplicidade de identidades raciais (Bastos, 2023; Paulo *et al.*, 2023; Costa; Schucman, 2022, Carneiro, 1998; Souza, 2021; Duarte Júnior, 2019).

As se falar de negros no Brasil, refere-se tanto aos pardos quanto aos pretos retintos, como são conhecidos aqueles com a pele mais escura. As cotas raciais, instituídas para promover a inclusão e a equidade, são aplicadas com base na

definição estabelecida pelo IBGE, que considera negros, ou seja, os pardos e os pretos. Dessa forma, as cotas raciais se destinam aos pretos retintos e aos pardos, reconhecendo a ampla diversidade racial presente na sociedade brasileira. Sendo assim, a identidade racial não é uma questão binária, mas uma construção social que reflete a complexidade e a riqueza da história e da cultura do Brasil (Bastos, 2023; Paulo *et al.*, 2023; Costa; Schucman, 2022, Carneiro, 1998; Souza, 2021; Duarte Júnior, 2019).

Esta pesquisa revelou que 78% dos participantes se autodeclararam como pardos e já usufruiu da política de cotas raciais nos processos seletivos. Diante das complexidades e das interseções da questão racial no Brasil, muitos compreendem a importância da conscientização crítica em relação à sua identidade racial; o que pode indicar um movimento em direção à superação de estigmas e à valorização de suas origens e experiências. 89% dos participantes da pesquisa compreendem os benefícios da política de cotas raciais e 67% têm conhecimento das bancas de heteroidentificação étnico-racial para promoção dessa política. Esses números destacam a conscientização e a aceitação da política de cotas raciais por parte da amostra pesquisada, bem como o reconhecimento da necessidade de mecanismos para garantir sua efetividade na seleção dos beneficiários.

Outrossim, todos os participantes da pesquisa relataram que é importante o debate étnico-racial no ambiente educacional e que o IFS – campus Aracaju promovia ações relacionadas a essas temáticas. Dessa forma, a conscientização crítica, como postulada por Freire (2005), implica na tomada de consciência das estruturas de opressão e desigualdade, na reflexão e na ação transformadora para a mudança dessas realidades. No contexto das relações raciais, a conscientização crítica se torna uma ferramenta fundamental para que os indivíduos possam reconhecer sua identidade racial, enfrentar o racismo estrutural e promover a igualdade racial.

Segundo Marcato *et al.* (2015), muitos estudiosos negligenciam o papel determinante da cor e raça na educação, no que se refere às questões de evasão e repetência. Segundo os referidos autores, pesquisas recentes têm revelado que o desempenho acadêmico das crianças negras é frequentemente afetado por dinâmicas intraescolares; pois, mesmo quando as condições socioeconômicas das famílias são similares, os alunos negros tendem a enfrentar obstáculos em suas trajetórias educacionais, resultando em um sucesso acadêmico inferior em

comparação com seus colegas brancos. É importante reconhecer que os sistemas de ensino por vezes falham em acolher e incorporar as diferenças culturais e as particularidades das crianças negras; dificultando sua adaptação e permanência nas escolas, prejudicando seu progresso acadêmico e contribuindo para taxas mais altas de evasão e repetência. Sendo assim, as escolas são retratadas como instituições conservadoras e excludentes, conforme observado por Bourdieu (2004), pois essas instituições tendem a reproduzir e reforçar as desigualdades sociais existentes, em vez de agir como agentes de igualdade e inclusão.

Esta pesquisa revelou que 44% dos alunos cogitaram desistir do curso. Os motivos apresentados destacaram-se entre esses motivos a falta de identificação com o curso, o desinteresse na área de estudo, a discriminação racial, a dificuldade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia, o enfrentamento de problemas pessoais, a falta de apoio do IFS em relação ao meio de transporte e a percepção de falta de comprometimento com os auxílios oferecidos. Esses dados ressaltam a importância da instituição compreender as múltiplas razões que levaram os alunos a cogitarem abandonar os estudos; evidenciando a necessidade de ações que visem promover a permanência e o sucesso dos alunos em suas trajetórias educacionais; ao invés de atuar como agente reprodutora das desigualdades sociais.

De acordo com Marcato *et al.* (2015), a evasão escolar é um dos desafios da escola pública brasileira que compromete sua missão de proporcionar educação de qualidade e inclusiva para todos. As causas da evasão abrangem problemas socioeconômicos, desigualdades raciais, problemas familiares e baixa qualidade de ensino. Segundo os referidos autores, os alunos negros e indígenas frequentemente enfrentam discriminação e preconceito, que afetam seu desempenho escolar e sentimento de pertencimento. De acordo com Bernardino-Costa (2023), é preciso que os gestores possuam esses dados sobre desempenho, retenção, evasão e conclusão de todos os seus estudantes, especialmente os cotistas, para que possam avaliar as políticas de cotas raciais e realizar as correções necessárias. Nesse contexto, iniciativas como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) emergem como estratégias fundamentais para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo e a evasão nas escolas.

Os NEABI desempenham um papel essencial na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, que reconhece e celebra a identidade e cultura de todos os alunos. As ações do NEABI abrangem: a promoção de

atividades educacionais e culturais que aumentam a consciência sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena como palestras, seminários, oficinas e eventos culturais; o suporte acadêmico e emocional com tutorias, grupos de estudo e aconselhamento para alunos negros e indígenas, ajudando a melhorar seu desempenho escolar e reduzir a evasão; a capacitação de professores para abordar questões raciais e culturais de maneira sensível e informada, promovendo um ambiente de respeito e inclusão na sala de aula; o trabalho para a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, tornando a educação mais representativa e relevante para todos os alunos; e implementação de campanhas contra o racismo e a discriminação, promovendo a igualdade e o respeito entre os estudantes (Leite, 2023). No entanto, 78% dos alunos entrevistados desconhecem sobre as ações do NEABI.

Evidencia-se que as dificuldades enfrentadas pelos alunos cotistas do Curso Técnico de Informática do IFS – campus Aracaju são diversas e complexas. Entre elas, destacam-se o preconceito, as dificuldades financeiras, a falta de representatividade negra no ambiente educacional e as disparidades no preparo acadêmico em comparação aos alunos provenientes de escolas particulares. Esses desafios ressaltam as complexidades enfrentadas por muitos alunos cotistas que além das questões acadêmicas, enfrentam os obstáculos sociais e emocionais, reconhecendo a amplitude das barreiras que esses alunos podem enfrentar em sua jornada educacional.

Constatou-se que, 33% dos participantes da pesquisa já sofreram discriminação racial e 44% acreditavam que as cotas raciais podem ter influenciar atitudes preconceituosas. A implementação de cotas raciais pode gerar estigmatização e reforçar estereótipos negativos sobre os beneficiários das cotas, criando divisões sociais e prejudicando a autoestima e o senso de pertencimento dos alunos afetados; o que pode dificultar sua integração e desempenho acadêmico. Nesse contexto, as políticas de cotas raciais podem não ser suficientes por si só para abordar as desigualdades sistêmicas e promover a verdadeira inclusão; sendo necessário a implementação de políticas complementares, como programas de apoio financeiro, orientação acadêmica e psicossocial, políticas antidiscriminatórias e iniciativas de sensibilização para promover uma cultura de respeito e igualdade. Para tanto, faz-se necessário, segundo Bernardino-Costa (2023), a avaliação,

otimização e ampliação dos recursos da política de assistência estudantil; bem como a inclusão de PPI nos critérios de distribuição desses benefícios.

Paulo *et al.* (2023) ressalta que:

É imprescindível que pretos e pretas sejam acolhidos na escola. Devem ser consideradas as diferenças de sua formação e vivência para que o racismo estrutural não se perpetue e a esse aluno só reste, como solução, a evasão da escola – e um ingresso precoce e desqualificado no mercado de trabalho. Tais discentes devem receber o conhecimento correto relativo às suas origens, de modo que sua autoestima seja elevada por se verem em pessoas bem-sucedidas que se assemelham a eles (Paulo *et al.*, 2023, p.).

Pode-se inferir que acolher os alunos cotistas na escola de maneira que suas diferenças de formação e vivência sejam respeitadas e valorizadas é fundamental para combater o racismo estrutural e evitar que esses alunos enfrentem a evasão escolar, o que frequentemente resulta em um ingresso precoce e desqualificado no mercado de trabalho. Assim, a inclusão escolar requer um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades específicas dos estudantes cotistas, reconhecendo e celebrando suas identidades e origens; bem como a implementação de currículos que abranjam a história e a cultura africana e afro-brasileira, promovendo a autoestima e o sentimento de pertencimento entre esses alunos. Na pesquisa, foi constatado que 89% dos alunos cotistas sentem-se acolhidos no IFS. Ao receber um conhecimento sobre suas origens e ao se verem refletidos em figuras bem-sucedidas que compartilham de sua etnia, os estudantes cotistas podem desenvolver uma imagem positiva de si mesmos e de suas capacidades.

O reconhecimento das diferentes experiências e perspectivas dos estudantes, juntamente com a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade, são passos essenciais para enfrentar o racismo estrutural e promover a igualdade racial no ambiente escolar. Bastos (2023) ressalta a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de tons de pele dentro da comunidade negra, rejeitando padrões de beleza eurocêntricos e promovendo uma aceitação positiva da própria aparência; convidando os leitores a refletirem sobre suas próprias atitudes e comportamentos em relação à cor da pele, incentivando uma maior conscientização sobre as complexidades do racismo e suas ramificações na sociedade brasileira.

Segundo Carneiro (1998), a representação e visibilidade de pessoas negras na mídia e na cultura popular com imagens estereotipadas e caricaturadas contribuem para a perpetuação de estigmas e preconceitos raciais. A referida autora

aborda que a falta de diversidade e a sub-representação de indivíduos negros nas mídias reforçam narrativas culturais e sociais de inferioridade e marginalização, moldando percepções e atitudes em relação a diferentes grupos étnicos e raciais. A exposição fotográfica *Tecendo Conquistas e Memórias: Retratos dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju* (apêndice B) foi uma iniciativa que visou combater essa sub-representação e dar visibilidade e representatividade aos alunos negros. Ao apresentar esses retratos, a exposição destaca as faces e histórias individuais dos estudantes, rompendo com estereótipos e demonstrando a diversidade e a riqueza das experiências da comunidade negra.

Dessa forma, a exposição serviu para que os alunos cotistas fossem representados e valorizados, desafiando as narrativas dominantes que perpetuam a marginalização e a invisibilidade dos negros na sociedade. Ao proporcionar um espaço para que suas vozes sejam ouvidas e suas identidades celebradas, a exposição contribui para a promoção da autoestima, do empoderamento e da construção do senso de pertencimento desses alunos. Esperou-se que os visitantes reconhecessem e valorizassem as trajetórias e conquistas dos alunos cotistas, levando-os a compreenderem a relevância da representatividade e da visibilidade de grupos historicamente marginalizados, como PPI, na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além disso, a exposição provocou reflexões sobre a importância das políticas de cotas na promoção da inclusão e da diversidade, assim como sobre os desafios enfrentados pelos alunos cotistas em um ambiente muitas vezes marcado por desigualdades e preconceitos. Assim, a exposição fotográfica cumpriu o seu objetivo, servindo como um instrumento educativo poderoso, estimulando o diálogo e a reflexão sobre questões das cotas raciais, identidade racial, inclusão e diversidade. Ao ampliar o entendimento sobre a diversidade e a complexidade das experiências negras, essa iniciativa pode inspirar ações para combater o racismo estrutural e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os grupos étnicos e raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem uma história marcada pela escravidão e pela discriminação racial, que deixaram legados de desigualdade e injustiça. As cotas raciais são uma forma de reparação histórica que busca corrigir injustiças ao oferecer oportunidades para grupos que foram historicamente excluídos e discriminados. Por isso, é fundamental reconhecer a importância de políticas e práticas que promovam a inclusão e a equidade racial em todas as esferas da sociedade brasileira. Somente assim, poderá avançar na construção de um país mais igualitário para todos, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Percebe-se que, a política de cotas raciais auxilia os sistemas de educação a se adequarem aos princípios da EPT. Essa política contribui para a formação de um alunado mais representativo, o que permite a ampliação das perspectivas e saberes envolvidos na formação dos estudantes. Assim, a presença de estudantes de diferentes origens e experiências favorece a construção de um ambiente educacional mais plural e rico, no qual os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus horizontes e se relacionar com outras realidades, culturas e modos de vida. Esse ambiente diverso é fundamental para a formação de profissionais mais preparados para atuar em contextos complexos e multifacetados, exigidos pela atualidade.

Esta presente pesquisa teve por objetivo de analisar a implementação da política de cotas raciais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/12, no âmbito IFS – campus Aracaju, descrevendo o procedimento adotado para autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos no Ensino Médio Integrado; além de investigar as experiências e vivências dos estudantes concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática enquanto indivíduos cotistas para a produção da exposição fotográfica, concebida como produto educacional.

Dessa forma, para alcançar o objetivo geral, a pesquisa detalhou o procedimento adotado para a autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos do Ensino Médio Integrado no IFS. Através de análises de documentos institucionais, foi possível verificar como a lei está sendo aplicada na prática, identificando os avanços e os desafios enfrentados dentro do ambiente educacional tanto em termos acadêmicos, quanto em aspectos sociais e

emocionais. A aplicação de questionário com os estudantes cotistas, concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática, permitiu a coleta de dados qualitativos sobre suas experiências acadêmicas e sociais. Esses relatos foram fundamentais para a produção da exposição fotográfica, que visou dar voz e visibilidade aos alunos cotistas, destacando suas jornadas e desafios.

Na pesquisa, por meio da revisão de literatura, foi abordado sobre o papel da educação como agente de transformação social, contextualizando a importância das políticas de cotas raciais na promoção da inclusão e mudanças sociais; uma vez que, por meio da educação, prepara-se os alunos no desenvolvimento da consciência crítica e para a transformação da sociedade. Analisou-se também a legislação para discutir como os princípios da EPT contribuem para a formação integral dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, para a vida cidadã e para o debate e combate das desigualdades raciais. Nesse contexto, a pesquisa explorou como a formação omnilateral (integral) e politécnica (multidisciplinar e técnica) atende aos princípios da EPT; integrando diferentes disciplinas, competências e habilidades para o desenvolvimento de todas as dimensões do aluno.

A pesquisa, por meio da revisão de literatura, discutiu sobre eugenia, teorias raciais e racismo científico, contextualizando como essas ideias contribuíram para a reprodução das desigualdades raciais; às quais permanecem nos dias atuais de forma velada. A pesquisa ainda permitiu uma compreensão das relações raciais no Brasil, refletindo sobre o processo de miscigenação e as influências das ideias eugenistas europeias para branquear a população brasileira; da complexidade dos termos “preto” e “pardo”, considerando a mestiçagem e as nuances culturais e sociais dessas identidades; da política de cotas raciais como um instrumento para promover a inclusão e valorizar a diversidade étnica-racial da população brasileira; dos processos de autodeclaração étnico-racial; e da implementação de bancas de heteroidentificação para evitar fraudes e garantir o cumprimento da política de cotas raciais. Desse modo, a análise da literatura juntamente com os relatos qualitativos das suas experiências, mostrou como as cotas raciais estão contribuindo para uma maior equidade e representatividade no IFS – campus Aracaju.

Portanto, a pesquisa contribuiu para o entendimento do funcionamento da política de cotas raciais no IFS - campus Aracaju e para a promoção da reflexão sobre inclusão e diversidade no ensino médio integrado. Ao analisar a

implementação das cotas raciais na instituição, constatou-se que as políticas destinadas a candidatos PPI estão sendo ofertadas ao seu público-alvo. A investigação das experiências dos estudantes cotistas permitiu perceber que esses alunos sentiram bem acolhidos pela instituição; bem como permitiu compreender os desafios como a presença de discriminação racial e pensamentos de desistência em virtude de vários fatores, abrangendo o preconceito, os quais servirão de norte para que os gestores possam intervir e tomar decisões assertivas, a fim de solucionar os problemas. Ao destacar as vivências e trajetórias dos estudantes cotistas, a pesquisa ressaltou a importância da diversidade étnico-racial no contexto educacional de IFS – campus Aracaju.

A exposição fotográfica *Tecendo Conquistas e Memórias: Retratos dos alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju*, como produto educacional, representou uma oportunidade de sensibilização e conscientização crítica sobre de identidade racial e cotas raciais; mostrando a escola como um espaço de transformação social. Ao dar voz aos estudantes cotistas e compartilhar suas experiências, a pesquisa promoveu um senso de pertencimento e empoderamento entre esses indivíduos, fatores importantes para fortalecer sua autoestima e autoconfiança, além de inspirar outros alunos a perseguirem seus objetivos educacionais, independentemente de sua origem étnico-racial. Dessa forma, ao tornar visíveis as histórias e experiências dos estudantes cotistas, a exposição estimulou discussões e reflexões importantes dentro da comunidade acadêmica e além dela.

As limitações da pesquisa envolveram a não aplicação dos questionários e entrevistas com os membros do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) para compreender as contribuições da instituição para a construção da identidade e pertencimento dos alunos PPI, visando enriquecer o conhecimento sobre o contexto apresentado na pesquisa. Essa falta de dados diretamente obtidos com os membros do NEABI limitou a compreensão do papel da instituição na promoção da identidade e do pertencimento dos alunos PPI. Essa lacuna tornou-se uma oportunidade para futuras pesquisas explorarem mais detalhadamente o papel das instituições de apoio como o NEABI na promoção da inclusão e da identidade étnico- racial dos alunos PPI. Ademais, recomenda-se novos estudos sobre os desafios no diálogo entre as questões raciais e a EPT.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Política, 2019.

ALMEIDA, N. C. F.; LEON, A. D. As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 01-13, 2022.

ALVES, J. E. D. O **Brasil miscigenado e o reconhecimento da parditude**. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/638090-o-brasil-miscigenado-e-o-reconhecimento-da-parditude-2>. Acesso em: 08 jun. 2024.

ANDRADE, E. A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 137, p. 291-309, ago. 2017.

ANDRIONI, I.; MACHADO, I. F.; SILVA, R. M. Educação do campo na perspectiva omnilateral e politécnica: uma proposta em construção. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, v. 01, n. 19, p. 170-184, jan./jul. 2018.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, J. **Cinquenta tons de racismo: Mestiçagem e polarização racial no Brasil**. São Paulo: Matrix Editora, 2023.

BERNARDINO-COSTA, J. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação. **Ciência&Cultura**, São Paulo, v. 75, n. 01, jan./mar. 2023

BOURDIEU, P.. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paulo Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 25 jan. 2024.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. **Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

_____. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1831258#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%20JULHO%20DE%202010&text=Art.,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tica. Acesso: 25 jan. 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 25 jan. 2024.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41**. Direito Constitucional. Ação direta de constitucionalidade. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Procedência do pedido. Relator: Roberto Barroso. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, [2017]. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>. Acesso em: 27 mar. 2024.

_____. Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Orientação Normativa nº 3 de 6 de agosto de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº. 147, p. 64, 2 de agosto 2018.

_____. Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho no Serviço Público do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portaria Normativa nº 4 de 6 de abril de 2018**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed 68, n. 68, p. 34, 10 abril 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2023**. Estatísticas da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 22 jan. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_ed

ucacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

BUENO, B. **Reconhecendo a parditude**: Consciência mestiça na sociedade brasileira. 2024. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opinioao/2024/3/23/reconhecendo-parditude-conscincia-mestia-na-sociedade-brasileira-156166.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMARGO, A. Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940): uma abordagem convergente. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 4, n. 3, p. 361-385, 2009.

CARNEIRO, S. **Negros de Pele Clara**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 67-96, 2005.

CHARLOT, B. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COSTA, E. S.; SCHUCMAN, L. V. **Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil**: O Pardo e as Ações Afirmativas. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68631/42587>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

DUARTE JUNIOR, D. P. A autodeclaração e as medidas afirmativas para a promoção da igualdade racial no Brasil. **R. Fac. Dir. UFG**, v. 43, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 2005.

FRIGOTTO, G.. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 57-65, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Manual do recenseador CD 1.09**. 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=5187&view=detalhes>. Acesso em: 15 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **IFS e Instituto Braços promovem Seminário: “Bancas de Heteroidentificação”**. 2021. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/9234-ifs-e-instituto-bracos-promovem-seminario-de-formacao-bancas-de-heteroidentificacao.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Candidatos do Processo Seletivo do IFS autodeclarados negros e índios passarão por análise de heteroidentificação**. 2020. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/9032-candidatos-do-processo-seletivo-do-ifs-autodeclarados-negros-e-indios-passarao-por-analise-de-heteroidentificacao.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Perguntas Frequentes**. 2018. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/manual-processo-seletivo-5.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Histórico**. 2017a. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/historico-memorial#:~:text=A%20Hist%C3%B3ria%20do%20Instituto%20Federal,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%A3o%20de%20obra>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Gestão do Campus**. 2017b. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/estrutura-administrativa-aracaju/gestao-do-campus.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Missão, Visão e Valores**. 2017c. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/sobre-o-campus-aracaju/missao-visao-e-valores.html>. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso - Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Informática**. 2014. Disponível em: https://www.ifs.edu.br/images/DAA/ppc/integrado/PPC_Informatica_10.04.14.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

JESUS, R. E. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil. In: SANTOS, J. S.; COLEN, N. S.; JESUS, R. E. (Orgs.). **Dois décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento**. Rio de Janeiro: UERJ LPP, 2018.

LEITE, D. V. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas**. 2023. Disponível em: <https://www.ifs.edu.br/ddi/285-hotsite-prodin/10898-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas.html>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LIMA, R. R. F. **A categoria da Formação Omnilateral e o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo**. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b12-a-categoria-da-formacao-omnilateral-e-o.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. da C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-254, jan./mar. 2014.

MARCATO, A. R.; *et al.* Raça, cor e escolaridade: relações e desafios. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 15, n. 1, p. 127-138, jan./jun. 2015.

MARTINS, E.; MELLO, M. P. de A.; RIBEIRO, F. B. Desafios das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de São Paulo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, p. 09-27, set/dez. 2021.

MEIRA, A. V. C. **O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil**. 2020. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2175926/mod_resource/content/1/Texto%202%20O%20princ%C3%ADpio%20da%20igualdade%20e%20as%20cotas%20raciais%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

MOURA, M. R. S. de; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 3, p. 593-601, Set./Dez. 2018.

NEVES, P. S. da C.; BARRETO, P. C. da S. Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira De Sociologia**, v. 10, n. 26, p. 05-16, set./dez. 2022.

NOGUEIRA, H. A. S.; AGUIAR, R. S.; GISI, M. L. A importância dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a redução da desigualdade educacional no Brasil. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, p. 01-15, 2023.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, F. C. G. P. de. **O ingresso de negros/las nos cursos de graduação nas universidades federais do Brasil**: análise da implantação das comissões de heteroidentificação. Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OSÓRIO R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: **Características étnico-raciais da população**. Classificações e Identidades. José Luiz Petruccelli e Ana Lúcia Saboia (Orgs). Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PASOLD, C. L. **Prática da pesquisa jurídica**: teoria e prática. Florianópolis: EMAIS, 2005.

PAULO, L. L. de. *et al.* **Pretos e pardos na escola pública**: mapear discentes para desenvolver políticas adequadas. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/41/pretos-e-pardos-na-escola-publica-mapear-discentes-para-desenvolver-politicas-adequad>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PELASSARI, L. B. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 01-15, 2023.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs.). Características Étnico-Raciais da População: classificações e identidades. **IBGE**, Rio de Janeiro, n. 2, 2013.

PRADO, E. C. do; SILVA, F. C. da. Política de ação afirmativa e relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 01-22, 2022.

ROSA, A. A. da; MARQUES, E. P. de S.; CORRÊA, A. M. do N. Os desafios para a comissão de heteroidentificação racial durante a pandemia da Covid-19: Um estudo exploratório das experiências das universidades federais brasileiras. **REVELLI**, v. 13, p. 01-21, 2021.

ROSA, A. A.; SANTOS, A. P. O.; MARQUES, E. P. de S. Comissões de Heteroidentificação no Centro-Oeste: o caso da UFMS e da UFGD. **Revista REPECULT**, v. 5, n. 9, p. 19-172, 2020.

SANTANA, N. M. C.; SANTOS, R. A. dos. Projetos de modernidade: autoritarismo, eugenia e racismo no Brasil do século XX. **Rev. Estud. Soc.**, n. 58, p. 28-38, out./dez. 2016.

SANTOS NETO, A. C. dos. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 - 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 2, 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996

SILVA, G. da C.. A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira. **REIA - Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, ano 3, v. 3, n. 2, p. 59-76, 2016.

SILVA, G. A. C. da; SALAZAR, D. M. Formação politécnica: uma análise dos projetos pedagógicos de curso do IFAM. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n.º especial, p. 122-144, 2020.

SOUZA, V. S. de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 42, n. 89, p. 93-115, 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, M. G. de. Bancas de aferição, fraudes e seus desafios na educação superior e nos concursos públicos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 85-97, set./dez. 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

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

ZATTI, V. Educação Profissional e Tecnológica: Espaço-tempo de formação humana? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, p. 01-16, 2023.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS) – CAMPUS ARACAJU

Olá, meu nome é Líbia Aguiar Moreira da Silva, sou aluna do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT – IFS - Campus Aracaju.

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa que tem por objetivo analisar a implementação da política de cotas raciais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.711/12, no âmbito Instituto Federal de Sergipe – campus Aracaju, descrevendo o procedimento adotado para autodeclaração de pertencimento a grupos étnico-raciais (PPI) nos processos seletivos no Ensino Médio Integrado; além de investigar as experiências e vivências dos estudantes concluintes de 2023.2 do Curso Técnico Integrado em Informática enquanto indivíduos cotistas para a produção da exposição fotográfica, concebida como produto educacional. Busca-se, especificamente, investigar como os estudantes cotistas têm sido considerados no âmbito do IFS através da atual experiência escolar desses discentes cotistas e as contribuições da instituição para a construção/pertencimento dessa comunidade.

Espera-se com essa pesquisa averiguar se realmente existe a inclusão dos alunos PPI no ambiente educacional sem discriminação, bem como abrir caminhos para o desenvolvimento de ações e projetos visando a promoção do respeito à diversidade étnico-racial e a valorização de todos os seres humanos, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

I - Dados do Projeto
Título: Os alunos cotistas do Curso Técnico Integrado em Informática do IFS - Campus Aracaju no contexto da Educação Profissional e Tecnológica Pesquisadora: Líbia Aguiar Moreira da Silva Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Pinto de Albuquerque Melo Instituição: Instituto Federal de Sergipe - IFS Curso: Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Você responderá a um questionário com 20 perguntas:

Sexo:	Idade:
-------	--------

Perguntas

1. Você se considera preto ou pardo?

☐ preto(a)

☐ pardo (a)

☐ outro(a)

2. Você já utilizou a cota racial para ingressar em algum processo seletivo?

☐ Sim

☐ Não

3. Você conhece a ação de julgamento das bancas de heteroidentificação?

☐ Sim

☐ Não

4. Você acredita que as cotas influenciam o preconceito nas Instituições de ensino?

Justifique a sua resposta:

☐ Sim

☐ Não

5. Passou ou passa por situações de discriminação racial no Instituto Federal de Sergipe-Campus Aracaju?

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta for SIM, descreva como foi

6. Se a resposta foi SIM para questão anterior, quem estava envolvido nessa situação de discriminação/racismo?

☐ Outro aluno do Instituto Federal de Sergipe - Campus Aracaju

☐ Professor

☐ Técnico-administrativo

☐ Outros _____

7. Diante dessa situação de discriminação/racismo qual foi sua reação?

☐ Não tive reação

☐ Contou o fato para alguém

☐ Reagiu verbalmente

☐ Agrediu fisicamente

8. Você sente acolhimento no âmbito do IFS, sente que é parte integrante e importante na instituição? Por quê?

☐ Sim

☐ Não

9. Você acredita que o Sistema de Cotas tem contribuído para a formação do público destinado?

☐ Sim

☐ Não

10. Como você se sente em relação ao curso no qual ingressou? Considere fatores como: se era o que desejava de fato cursar, as dificuldades para ingressar no curso pretendido, sua vocação, expectativas profissionais.

11. Em algum momento você sentiu vontade de desistir do curso? Em caso afirmativo, por qual motivo?

() Sim _____

() Não

12. Em sua opinião, quais as principais dificuldades que você, na condição de aluno cotista, enfrenta no IFS?

13. Você considera que há algum tipo de tratamento diferenciado aos alunos cotistas?

() Sim

() Não

14. Como você descreveria a sua relação com a instituição, os colegas de turma e os professores?

15. Você acha importante tratar das temáticas relações étnico-raciais? Se sim, porquê?

() Sim _____

() Não

16. Na instituição, são promovidas ações como aulas, palestras, seminários, simpósios, eventos relacionados às questões raciais?

() Sim

() Não

Se a resposta foi SIM, o que é tratado nesses eventos?

17. Você sugere algo?

☐ Sim

☐ Não

Se a resposta foi SIM, o que sugere?

18. Você conhece o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABI) do IFS?

☐ Sim

☐ Não

19. Você utilizaria a Política de Cotas para pretos, pardos e indígenas para ingresso em outros níveis de ensino?

☐ Sim

☐ Não

20. Gostaria de acrescentar algum comentário a respeito do seu cotidiano escolar e que considere importante para descrever a sua realidade enquanto aluno cotista?

APÊNDICE B: EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA