UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CRISTIANE QUEIROZ DE ALMEIDA SILVA

DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS NO IFBA *CAMPUS* EUNÁPOLIS-BA

PORTO SEGURO – BA
NOVEMBRO DE 2020

Cristiane Queiroz de Almeida Silva

DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS NO IFBA *CAMPUS* EUNÁPOLIS-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Dra. Fábia Barbosa Ribeiro

Porto Seguro – BA
Novembro de 2020

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S586d Silva, Cristiane Queiroz de Almeida, 1979 -
Desafios para permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas no IFBA campus Eunápolis-BA. / Cristiane Queiroz de Almeida Silva. – Porto Seguro, 2021.
166 f.

Orientadora: Fábia Barbosa Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Educação de Negros e Indígenas. 2. Racismo Institucional. 3. Decolonialidade do saber. 4. Aprendizagem Significativa. 5. Etnomatemática. I. Ribeiro, Fábia Barbosa. II. Título.

CDD – 370.193 4

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/ 1883

Banca Examinadora

Dra. Fábia Barbosa Ribeiro – Orientadora -UFSB
Dra. Lidyane Maria Ferreira de Souza-UFSB
Dra. Eliane Costa Santos-UNILAB

Aos frutos do meu ventre, Gileade, meu lugar de cura e a Jairo, meu menino de fé, dedico todas as colheitas desta árdua semeadura.

AGRADECIMENTOS

Yeshua! Shalom! Meu Deus! Meu amigo. Obrigada pela nossa relação de amor, de cuidado e de respeito. Você me fortaleceu no caminho que escolhi. Segurou na minha mão e não me deixou desistir. Amo-te pela sua essência.

Ao meu ninho, Gileade e Jairo por cada semana, fim de semana, dia, hora, minutos e segundos que estive longe de vocês, e mesmo quando estive perto, não estive disponível, por cada beijo que recebi ao retornar e por me fazer saber que estavam esperando, mesmo eu estando cansada, às vezes nervosa, às vezes calada. Amo vocês com a força da minha alma.

Ao meu esposo, por demonstrar amor mesmo diante das incertezas. Por ter cuidado de mim como quem cuida de uma jóia preciosa, por me esperar, por demonstrar tantas habilidades para lidar com o novo no nosso cotidiano. Tenho orgulho de você, te amo.

A minha mãe, Nalzira e ao meu pai José, por me educarem antes de qualquer escola, esta é a melhor herança. Obrigada por contar com a presença de vocês, isto é o que mais importa. Amo vocês!

Fábia, por estar comigo na vanguarda. Forte, humana, paciente, presente, do jeitinho que eu precisava, muito obrigada! Você foi a melhor orientadora que eu poderia querer nessa tarefa tão desafiadora. Foi uma honra e uma satisfação te conhecer e aprender com você. Sou grata por compartilhar comigo do seu aprendizado e do seu caráter. A autonomia que me confiou nesse trajeto me deixou mais forte, me dizendo sempre, você vai conseguir, e conseguimos!

Professoras Eliane Costa Santos e Lidyane Maria Ferreira de Souza, obrigada pelas considerações na qualificação, decerto, a leitura de vocês sobre este trabalho foram significativas para a qualidade da Pesquisa-ação.

Jean Cristina. Como foi especial e uma grata surpresa te encontrar na aula inaugural do Mestrado, somos uma geração valiosa desse Programa, vamos continuar fazendo valer cada esforço, cada aprendizado. Obrigada pelas longas, por vezes tensas discussões no caminho da

universidade, ambas trilhando um sonho, compartilhando angústias e a carona. Aprendi muito com você. Foi sororidade!

Aos meus colegas do curso. A melhor turma! Teka, Luzia, Epaminondas, Maria Cristina, Cláudia, Rosângela, Cauim, Paulo, Cida, Marília, Marize, Michele e Carlídia. Um padrão elevadíssimo de parceria, compromentimento e alegria.

Aos meus professores no curso, Eliana Povoas, Idalina Freitas, Hamilton Richard, Maria do Carmo Rebouças, muito obrigada por possibilitarem momentos ímpares de aprendizagem.

Fábio, servidor da universidade, obrigada pela presteza e dedicação ao serviço público. Precisamos ser assim, boas referências nesse lugar que conquistamos.

Aos bolsistas do Projeto, Celine, Luan e Arthur pela parceria, sem vocês, não conseguiria. Tivemos um público imenso, e vocês foram pra cima, organizados, precisos, inteligentes, solidários, éticos e discretos (risos). Passamos por experiências que com certeza nos lembraremos por muito tempo. Tenho certeza que vocês também foram os responsáveis pelo novo olhar e novo aprendizado de muitos estudantes. Creia, a contribuição de vocês foi significativa e porque não dizer, condicionante para o futuro deles. Vocês vão muito longe, acredito!

Aos docentes, Dilo, Danilo e Aldo, por nos confiar suas turmas para o desenvolvimento do Projeto. Ao docente Igor Breda pela confiança em ceder o Laboratório de Ensino de Matemática pra o desenvolvimento das ações do Projeto, foi um poderoso instrumento em nossas mãos. E aos demais docentes de estiveram dispostos a participar, valeu muito!

Em nome do Professor “Serjão” (in memoriam), como costumávamos chamá-lo e a quem sou grata pelo incentivo na concepção do Projeto, mas que infelizmente nos deixou em plena atividade intelectual, agradeço aos meus pares, os Técnicos Administrativos em Educação: Leonardo Matias pela belíssima participação no Projeto; Thamiris, pelo apoio no setor nos dias mais complicados; Dani e Ana Camila, pelo socorro na hora certinha; Esdras e Igor Baião pela paciência com nosso entra-e-sai no setor de trabalho de vocês, foram dias intensos e produtivos; Olívia e Rose pelo incentivo; Nilcéia e colegas do setor, pela paciência na biblioteca; Júlia, pelas doses de vitamina, elas me ajudaram a manter as pernas firmes até o

final. Consegui! Sei que para nós, os desafios da pesquisa são gigantes, precisamos enfrentar muitos obstáculos aqui, é difícil, mas é possível. Obrigada aos demais servidores do IFBA que torceram por mim.

Oiti Pataxó, pela solicitude em compartilhar conosco seu saber. Foi muita generosidade.

Elenito Bittencout e Talita Prada, sou grata por se emocionarem comigo, por estarem em meus sonhos e em minha memória, vocês são especiais e amo suas vidas.

Amanda Madeira, sem palavras para dizer como sua ajuda foi decisiva para esta realização.

Railane Antônia, pela pessoa que é. Você me inspira e também aos jovens, que assim como você se esforçam todos os dias para conquistar o seu lugar no mundo. Foi a nossa melhor estagiária e hoje nos orgulha como doutoranda em Matemática Pura. Muito Obrigada. Deus seja contigo.

Flávia, um ser especial que Deus pôs no meu mundo em momentos tão distintos. Obrigada por me presentear com o lindo mapa que elaborou. A cartografia é uma arte-ciência e você é muito boa no que faz. Sua modéstia me constrange.

Aos estudantes dos primeiros anos dos Cursos Integrados de 2019, vocês fizeram um lindo trabalho! Uma multidão singular que me ensinou muito sobre vocês. Errando e aprendendo, brigando pelo certo, solidários. Nunca duvidem, vocês são capazes! Obrigada.

RESUMO

Esta Pesquisa-ação envolve a investigação científica articulada com a prática no ambiente em estudo e tem como principal objetivo evidenciar e refletir sobre as condições de permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas no Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis; além de propor ações que possibilitem uma aprendizagem significativa que considere as contribuições afro-brasileiras e indígenas na educação. Este trabalho contemplou um caráter quantitativo e qualitativo, cujos procedimentos utilizados incluíram a fundamentação teórica; investigação documental institucional; busca, sistematização e análise dos dados; investigação de trabalhos científicos relacionados ao objeto da Pesquisa-ação; observação participante; entrevistas; prática *in locus* e discussão dos resultados. Dentre uma complexidade de variáveis resultantes, ficou evidenciada a dificuldade no aprendizado dos estudantes em algumas áreas do conhecimento, principalmente nas ciências exatas, como principal motivo que os levou à reprovação e, consequentemente, à evasão. Dentre estas áreas, a Matemática foi a mais apontada pelos discentes. Constatou-se também que os estudantes negros e indígenas compõem as maiores parcelas desses fenômenos. Em função disso, a Pesquisa-ação conduziu a discussão a partir da perspectiva decolonial e propôs a implementação do Projeto "Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática", respaldando-se na Etnomatemática, como possibilidade epistemológica e metodológica para uma aprendizagem mais significativa e produtiva. O referido Projeto foi desenvolvido com os estudantes dos primeiros anos dos cursos integrados, por ser o período em que a reprovação e a evasão são mais acentuadas.

Palavras-Chave: Educação dos Negros e Indígenas. Racismo Institucional. Colonialidade e Decolonialidade do Saber. Aprendizagem Significativa e Etnomatemática.

ABSTRACT

This Action Research involves scientific research articulated with practice in the study environment and its main objective is to highlight and reflect on the conditions of permanence and success of black and indigenous students at the Institute; in addition to proposing actions that enable meaningful learning that considers Afro-Brazilian and indigenous contributions to education. This work contemplated a quantitative and qualitative character, whose procedures used included the theoretical foundation; institutional documentary research; search, systematization and data analysis; investigation of scientific works related to the object of Action Research; participant observation; interviews; on-site practice and discussion of results. Among the complexity of the resulting variables, difficulties in students' learning in some areas of knowledge were observed, mainly in the exact sciences, as the main reason that led students to fail and, consequently, to evade. Among these areas, Mathematics was the most pointed out by the students. It was also found that black and indigenous students make up the largest portions of these phenomena. As a result, Action Research led the discussion from the decolonial perspective and proposed the implementation of the Project "Ethnic-Racial Knowledge: other perspectives on Mathematical Science", based on Ethnomathematics, as an epistemological and methodological possibility for learning more meaningful and productive. This Project was developed with students from the first years of integrated courses, as it is the period in which failure and dropout are most accentuated.

Keywords: Education of Blacks and Indians. Institutional Racism. Coloniality and Decoloniality of Knowledge. Meaningful and Ethnomathematics Learning.

RESUMEN

Esta Investigación Acción involucra una investigación científica articulada con la práctica en el ambiente de estudio y su principal objetivo es resaltar y reflexionar sobre las condiciones de permanencia y éxito de los estudiantes negros e indígenas en el Instituto; además de proponer acciones que permitan un aprendizaje significativo que considere los aportes afrobrasileños e indígenas a la educación. Este trabajo contempló un carácter cuantitativo y cualitativo, cuyos procedimientos utilizados incluyeron el fundamento teórico; investigación documental institucional; búsqueda, sistematización y análisis de datos; investigación de trabajos científicos relacionados con el objeto de Investigación Acción; observación del participante; entrevistas; práctica in situ y discusión de resultados. Entre la complejidad de las variables resultantes, se observaron dificultades en el aprendizaje de los estudiantes en algunas áreas del conocimiento, principalmente en las ciencias exactas, como la principal razón que llevó a los estudiantes a reprobar y, en consecuencia, a evadir. Entre estas áreas, Matemáticas fue la más destacada por los estudiantes. También se encontró que los estudiantes negros e indígenas constituyen la mayor parte de estos fenómenos. Como resultado, Action Research lideró la discusión desde la perspectiva descolonial y propuso la implementación del Proyecto "Conocimiento étnico-racial: otras perspectivas de la ciencia matemática", basado en la Etonomatemática, como una posibilidad epistemológica y metodológica de aprendizaje más significativo y productivo. Este Proyecto se desarrolló con alumnos de los primeros años de los cursos integrados, ya que es el período en el que más se acentúa el fracaso y la deserción.

Palabras clave: Educación de negros e indígenas. Racismo institucional. Colonialidad y descolonialidad del conocimiento. Aprendizaje significativo y etnomatemático.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

Os Percursos da Pesquisa-ação 15

CAPÍTULO I - PELA VALORIZAÇÃO DAS CONQUISTAS DOS NEGROS E INDÍGENAS 22

1.1 A Educação dos negros e indígenas no Brasil 22
1.2 O Percurso das Políticas Afirmativas 29
1.3 Cotas Raciais: Um debate esgotado? 34

CAPÍTULO II - O IFBA COMO ESPAÇO DIVERSO 45

2.1 IFBA: o contexto local e regional da Pesquisa-ação 45
2.2 O ingresso e a Assistência Estudantil no IFBA 52
2.3 A Educação das Relações Étnico-Raciais no IFBA *Campus* Eunápolis 59

CAPÍTULO III – OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO EM PAUTA 64

3.1 O Perfil Racial dos estudantes dos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis 64
3.2 As Curvas da Permanência nos Cursos Integrados do IFBA *Campus* Eunápolis 84
3.3 A cor da evasão no IFBA: um cenário de racismo institucional? 87

CAPÍTULO IV - COMPARTILHANDO POSSIBILIDADES ÉTNICO-RACIAIS 99

4.1 A Decolonialidade do saber: outras aprendizagens em perspectiva 99
4.2 A Etnomatemática como possibilidade à aprendizagem da Matemática 104
4.3 O Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática 108
4.3.1 Da escrita à submissão 108
4.3.2 A seleção e a capacitação dos bolsistas 115
4.3.3 As descobertas em meio à prática 121
4.3.4 Uma avaliação positiva e propositiva 128

CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

ANEXOS 152

APÊNDICES 157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Eunápolis/BA. 47
Figura 2 – Intersecção. 96
Figura 3 – O Ciclo do Conhecimento na Concepção D'Ambrosiana 104
Figura 4 – Kijeme - Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira-Santa Cruz de Cabrália-Ba. 122
Figura 5 – Jogo Tsoro Yematatu. 123
Figura 6 – Jogo Borboleta. 124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade entre brancos e negros no Brasil (2017). 40
Quadro 2 – Distribuição das Cotas no IFBA. 53
Quadro 3 – Orientação do MEC sobre o preenchimento da raça/cor na matrícula escolar 2020. 54
Quadro 4 – Síntese dos Programas da Política de Assistência Estudantil do IFBA. 58
Quadro 5 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 1º ano – 2019. 67
Quadro 6 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 2º ano – 2019. 68
Quadro 7 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 3º ano – 2019. 69
Quadro 8 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 4º ano – 2019. 70
Quadro 9 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 1º ano – 2019. 72
Quadro 10 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 2º ano – 2019. 73
Quadro 11 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 3º ano – 2019. 74
Quadro 12 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 4º ano – 2019. 75
Quadro 13 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 1º ano – 2019. 77
Quadro 14 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 2º ano – 2019. 78
Quadro 15 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 3º ano – 2019. 79
Quadro 16 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 4º ano – 2019. 80
Quadro 17 – Perfil Racial dos cursos integrados, IFBA-Eunápolis – 2019. 83
Quadro 18 – Disposição da permanência nos cursos integrados no IFBA-Eunápolis – 2019. 85
Quadro 19 – Disposição da permanência entre estudantes da AC e Cotas, IFBA-Eunápolis – 2019. 86
Quadro 20 – Respostas ao Formulário Institucional de Evasão por ano e cor/raça no IFBA *Campus* Eunápolis – 2017. 89
Quadro 21 – Motivos das evasões apontados no Formulário Institucional dos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis – 2017. 90
Quadro 22 – Componentes Curriculares que os estudantes têm maior dificuldade – IFBA *Campus* Eunápolis – 2017. 92
Quadro 23 – Registro Fotográfico do Planejamento e da Capacitação dos Bolsistas. 120
Quadro 24 – Registro Fotográfico das Produções. 125
Quadro 25 – Registro Fotográfico da Exposição do Projeto. 127

INTRODUÇÃO

Os percursos da Pesquisa-ação

Não é fácil dar nome a nossa dor, teorizar a partir desse lugar.
Bell hooks.

Este trabalho caracteriza-se pela Pesquisa-ação de acordo com o que preconiza o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), vincula-se à linha de pesquisa Relações Étnico-Raciais, Interculturalidades e Processos de Ensino-Aprendizagem. Não obstante às alternativas de acesso de estudantes negros e indígenas no Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis, promovidas pelas cotas raciais e das demais ações de Políticas Afirmativas, frutos de um processo extenso de lutas e resistências da população negra e dos povos indígenas, a permanência e sucesso acadêmico desses sujeitos ainda é um desafio no Instituto.

Esta pesquisa conduz um caminho de investigação que extrapola a nossa zona de conforto e adentra nas categorias de análise que discutem o racismo e as discriminações étnico-raciais na educação como vetores da reprovação e evasão escolar. Para tanto, submerge nas concepções sobre a colonialidade do saber e as implicações desse projeto no Brasil. Com isso, assinala uma ponte teórico-prática que associa os resultados da sistematização dos dados sobre as condições de permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas ao compartilhamento de possibilidades epistemológicas e metodológicas para a aprendizagem no ambiente de estudo.

Particularmente, é muito importante registrar os movimentos percorridos durante a pesquisa, pela permanência dos estudantes negros e indígenas no IFBA *Campus* Eunápolis. Desde o momento em que tomei a decisão de propor o Projeto para a seleção do Mestrado Profissional em Ensino e Relações-Raciais, tinha plena consciência dos óbices do processo enquanto mulher negra, técnica administrativa nesta Instituição Federal de Ensino Técnico e Superior. E assim tem sido. Resistir ao IFBA significa provar, todos os dias, a relevância dos objetivos desta pesquisa.

Na adolescência passei a ter uma premissa em minha vida: para pessoas pretas e pobres não há alternativas, e por isso, cada rara oportunidade que tive foi agarrada, e por mais dura que fosse, desistir nunca foi uma opção. Hoje entendo que isso se chama resistência.

Posso dizer que já alcancei uma fase mais amadurecida da vida e que mesmo numa experiência profissional recente no Instituto, foi um longo e difícil caminho até aqui. Talvez esta escrita tenha me alcançado na pior fase que atravesso em minha vida profissional, o que por vezes me fez pensar em desistir, mas quando me lembro do que passei, entendo que posso contribuir com algo, para que aqueles que passam por situações semelhantes, não vejam sua (talvez única) oportunidade escorregar de suas mãos no meio do caminho.

O Mestrado no PPGER é uma dessas raras oportunidades. Foi uma intensidade de momentos e envolvimentos que jamais cogitaria, e todo esse movimento foi cercado de realizações que estabeleceram novas aprendizagens, as quais foram capazes de alargar a minha visão de mundo e com isso, desvelar novas relações, participar de eventos, realizar plenamente os componentes curriculares, produzir e apresentar trabalhos científicos, movimentar a pesquisa dentro e fora do ambiente de trabalho. Cabe aqui, citar alguns.

Durante este trajeto de qualificação tive a oportunidade de participar, já em julho de 2018, do I Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB realizado no *Campus* Paulo Freire em Teixeira de Freitas-Ba e de participar do componente curricular "Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais", ministrado pela Professora e Coordenadora do PPGER, Eliana Povoas, os quais despertaram em mim o interesse para pesquisar, escrever e submeter trabalhos científicos relacionados à temática de pesquisa.

Dois meses depois, em setembro de 2018, o trabalho intitulado "Assistência Estudantil do Instituto Federal da Bahia para uma educação das relações étnico-raciais positivas no *Campus* Eunápolis-Ba" foi apresentado na 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas e X Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras, realizados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo em Vitória-ES.

Por sua vez, o componente curricular "Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais", ministrado pela docente Idalina Freitas, me incentivou a elaborar o Projeto curricular "Racismo Institucional: desafios para a educação e a saúde", em parceria da colega do PPGER e docente do IFBA Jean Cristina Carneiros Rios. Mesmo sem obrigatoriedade, decidimos implementá-lo.

Com duração de aproximadamente três meses (setembro a novembro de 2018) esta ação foi a porta de entrada para o desenvolvimento da Pesquisa-ação no IFBA em Eunápolis, sendo possível submetê-la para exposição de seus resultados em dois eventos institucionais. O primeiro deles foi a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, cujo tema foi "Educação para redução das desigualdades", que aconteceu entre os dias 24 e 26 de outubro de 2018; o outro

evento foi a Semana de Consciência Negra, que aconteceu entre os dias 25 e 26 de novembro de 2018.

O objetivo geral foi promover uma sala temática sobre as relações étnico-raciais no IFBA/Eunápolis e com isso, aprofundar a discussão e reconstruir estratégias para avançar no debate sobre as relações étnico-raciais na educação e na saúde. Foi possível contar com a participação de docentes e discentes em todo o processo de implementação, envolvendo estudantes das modalidades de ensino subsequente e integrada, dos cursos de Enfermagem, Segurança do Trabalho, Informática, Edificações e Meio Ambiente.

Das ações realizadas, registra-se o planejamento e capacitação da equipe que consistiu na integração dos participantes, preparação dos envolvidos, momentos de discussões acerca da temática racial e suas implicações na saúde e educação. Além disso, houve a exibição de curtas, apreciação de músicas e imagens, bem como a argumentação a favor da proposta. Todo esse preparo foi necessário para que as ideias fossem construídas coletivamente a partir do interesse, identificação e condição de cada um; para garantir as habilidades mínimas de fala dos estudantes sobre o tema, já que todos estariam no momento da exposição para receber os visitantes da sala. O tempo destinado ao diálogo foi imprescindível para articular e distribuir as responsabilidades sobre as atividades entre a equipe.

Os estudantes, sob a orientação das docentes e coordenação do Projeto, realizaram as seguintes atividades que foram divididas entre os grupos: produção de cartazes com dados do racismo na saúde e educação; produção de cartaz sobre plantas medicinais indígenas; exposição de fotos e biografias de personalidades negras e indígenas de referência nas ciências, nas artes etc.; colocação de turbantes; pintura indígena nos corpos, incluindo compartilhamento das simbologias utilizadas nas imagens, origem e os tipos de tintas usados pelos povos indígenas; mosaico com expressões racistas contra negros e indígenas, tendo como contraponto a interação dos visitantes com frases positivas; exposição de materiais e utilitários que tiveram influência do povo negro e indígena, como cerâmicas, cestos, adornos etc.; exibição de curtas e apresentação musical. A expectativa de visitação foi superada. O momento de exposição foi considerado exitoso, pois proporcionou reflexões, diálogos e descontração entre equipe e visitantes. Todos os segmentos expostos na sala foram apreciados, de modo que os participantes puderam interagir com cada atividade proposta[1].

Essa foi a minha primeira experiência no Instituto que tratou sobre a temática racial. O compartilhamento das vivências e saberes entre os docentes e discentes do Instituto, incluindo

[1] O registro fotográfico das edições da Sala Temática consta nos apêndices.

a comunidade externa foi se tornando intrigante à medida que os sujeitos iam partilhando das mesmas inquietações que nós. Estar inserida num campo científico sobre o qual ainda não havia problematizado, me fez reconhecer que a sala temática "Racismo Institucional: desafios para a educação e a saúde" foi estruturante para seguir em frente com a Pesquisa-ação.

Nesse trajeto, o aprofundamento teórico teve seguimento com os componentes curriculares "Gênero, Sexualidades, Negritudes e Pobreza: um debate interseccional", ministrado pela docente Maria do Carmo Rebouças e "Metodologia da Pesquisa", ministrado pelo professor Hamilton Richard, que criaram uma atmosfera propícia à introdução de leituras e discussões, as quais apresentaram um discurso contra-hegemônico capaz de provocar novas reflexões sobre a estrutura sociorracial em se assenta a sociedade pós-moderna, aguçando a busca pela apropriação desse conhecimento decolonial, cuja base está na nossa vivência periférica e que agora pode ser problematizado num lugar de privilegiados, que é a academia.

Ainda, a participação no II Seminário de Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, ocorrido entre maio e junho de 2019, no *Campus* Jorge Amado em Itabuna-Ba, com a apresentação de trabalho sobre a temática em pesquisa, bem como a apresentação de artigo científico no VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista-Ba, em junho de 2019, foram momentos que ampliaram o debate sobre os trabalhos apresentados, trazendo contribuições significativas ao processo de pesquisa e formação[2].

Participar do processo de implementação do Núcleo de Estudos e Aprendizagens Afro-brasileiras e Indígenas (Neabi) no âmbito do IFBA é outra frente de atuação que tem se somado à construção da pesquisa. Os trabalhos desenvolvidos pela comissão local instituída pela Portaria nº 48 de 2019 do *Campus* Eunápolis, composta por docentes, técnicos e estudantes, da qual faço parte, tem por finalidade propor contribuições ao regulamento para implantação do Neabi.

Os trabalhos consistem em reuniões de equipe, leituras, discussões, pesquisas e sugestões que possam contribuir com a finalização do regulamento e posterior homologação da norma. É urgente a necessidade de se institucionalizar as práticas voltadas para as questões étnico-raciais desenvolvidas pelo IFBA e proporcionar a ampliação das ações em prol da

[2] A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi onde me graduei em Licenciatura Plena em Geografia, cursei a especialização em Gestão Pública e atuei na Assessoria na Gestão de Projetos Institucionais como servidora pública na função de Analista Universitária, assessorando docentes e técnicos na elaboração e submissão de projetos de pesquisa, ensino e extensão, com vistas à captação de recursos externos, públicos e privados. Foi uma experiência que somou mais de nove anos de convivência e que me remente a um sentimento de extrema gratidão e saudade.

mitigação das discriminações raciais dentro desse contexto acadêmico e social, visto que ainda não há na Instituição uma política de promoção da igualdade étnico-racial regimentada.

De forma muito particular, considero que nesta passagem também percorreu a Professora Dra. Fábia Barbosa Ribeiro com quem compartilhei meus piores e melhores dias neste percurso. Diante disso, passei a compreender que o processo de orientação vai além da técnica, é ter a coragem de dar licença plena para que o outro te guie a um lugar que nem sempre conseguimos enxergar. E o quanto isso é difícil, no entanto, a minha orientadora desde o início me deu demonstrações de confiança no meu trabalho, me fazendo perceber o caráter e nível de importância desta Pesquisa-ação para os sujeitos envolvidos. Entre todos os outros fazeres, os momentos de orientações em especial, convergiram para um construto sólido do amadurecimento deste projeto de Pesquisa-ação, sem os quais, pouco seria possível fazer.

A Pesquisa-ação "Desafios para permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas no IFBA *Campus* Eunápolis-Ba" tem com principal objetivo evidenciar e refletir sobre as condições de permanência e êxito dos estudantes negros e indígenas no Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis; bem como propor ações que possibilitem uma aprendizagem que considere as contribuições afro-brasileiras e indígenas na educação.

Do ponto de vista metodológico, a Pesquisa-ação contemplou um caráter quantitativo e qualitativo, cuja triangulação pôde, segundo Flick (2013), contribuir para convergência dos resultados da pesquisa que confirmaram parcial ou totalmente as informações investigadas e, ao mesmo tempo, complementaram os resultados que se concentram em diferentes aspectos da questão de pesquisa, e, por serem complementares, permitem visualizar um quadro mais amplo da realidade investigada, pela prática no ambiente de estudo.

Desse modo, os procedimentos utilizados incluíram: fundamentação teórica; investigação documental institucional; busca, sistematização e análise dos dados a partir do sistema de matrícula dos estudantes (ano letivo 2019); sistematização de dados dos Formulários Institucionais de Evasão preenchidos pelos discentes que solicitam a transferência do Instituto (ano letivo 2017); investigação de trabalhos científicos relacionados ao tema e ao ambiente pesquisado; observação participante; entrevistas; prática *in locus*; coleta de depoimentos por meio de formulação estruturada e livre e, discussão dos resultados.

Todos os meios mencionados contribuíram, em momentos específicos da Pesquisa-ação, para a obtenção das informações necessárias à condução da mesma e serão detalhados ao longo do texto. De acordo com Flik (2013, p. 105), "a parte central do projeto de pesquisa consiste em coletar e analisar os dados". Nestes termos, como forma de subsidiar a Pesquisa-ação foi realizada a sistematização, análise e discussão de dados e informações institucionais

sobre as condições de permanência e êxito dos estudantes, bem como a verificação dos principais motivos que os conduziram à evasão.

Entre uma complexidade de variáveis pessoais, externas e institucionais, ficou envidenciado no estudo dos dados, que a dificuldade no aprendizado em algumas áreas do conhecimento, principalmente das ciências exatas, foi o principal motivo que levaram os estudantes à reprovação e, consequentemente, à desistência do curso. Dentre as áreas do conhecimento, a Matemática foi a mais apontada pelos estudantes, gerando obstáculos para o êxito acadêmico e à permanência no Instituto. Além disso, evidenciou-se que os estudantes negros e indígenas compõem a maior parcela desse fenômeno.

Em decorrência dos resultados obtidos, a Pesquisa-ação conduziu a discussão sobre os desafios da permanência e do êxito a partir da perspectiva decolonial. A elaboração, proposição e implementação do Projeto "Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática" demonstrou que existem possibilidades epistemológicas e metodológicas para uma aprendizagem mais significativa e produtiva no campo da Matemática. O referido Projeto foi desenvolvido nos cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio do Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis, com as turmas de primeiros anos, por ser o período do curso em que a reprovação e a evasão são mais acentuadas.

A concepção deste Projeto inspirou-se na Etnomatemática como possibilidade epistemológica e metodológica que promovesse o alcançe a outros saberes e fazeres, de modo a contribuir para a decolonialidade do saber hegemômico secularmente introjetado no ensino das ciências, e objetivou a promoção de práticas curriculares que abordassem as contribuições afro-brasileiras, africana e indígena para educação Matemática.

O texto está dividido em quatro capítulos que traduzem o processo da Pesquisa-ação, amparado pelas dicussões que se alinham e entrelinham a cada etapa percorrida. O primeiro deles traz uma narrativa sobre o processo histórico de escolarização e ensino dos negros e indígenas no Brasil, sobre as Políticas Afirmativas, buscando sustentar o debate acerca das cotas raciais, considerando a realidade brasileira e os percalços dessa trajetória em construção, onde as contribuições de Munanga (2001, 2003, 2006), Bastos (2016), Fonseca (2002), Monteiro (1994) e Baniwa (2013) entre outros, foram basilares na compreensão das discussões mencionadas.

O segundo capítulo aborda o IFBA com espaço diverso em sua constituição histórico-social e o contexto do *Campus* Eunápolis, de modo a compreender sua relevância enquanto instituição de educação de referência local e regional; e conhecer como está instituída a

Política de Cotas e de Assistência aos estudantes e sua relação com uma educação para as relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo trata das questões relacionadas à evasão dos estudantes, trazendo a sistematização, análise e discussão sobre os dados e informações institucionais levantados, a partir dos quais foi possível traçar o Perfil Racial dos estudantes e produção das Curvas da Permanência nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis, incluindo o apontamento das principais motivações para a evasão. Os resultados ajudaram a perceber em quais medidas os estudantes negros e indígenas integram esses índices, admitindo ampliar o debate sobre o racismo institucional e a interseccionalidade da discriminação étnico-racial no âmbito educacional. Nesse íterim, autores como Crenshaw [2003 a 2008] e Almeida (2018) foram importantes fontes de diálogo sobre a temática em evidência.

Permeado pelas discussões sobre a decolonialidade do saber e a Etnomatemática como possibilidades para o ensino da Matemática, cuja base teórica esteve amparada nas contribuições de Eliane Santos (2008), D'Ambrósio (2002, 2011, 2019) e Quijano (2005, 2009) o quarto capítulo relaciona-se às discussões trazidas pelos capítulos anteriores, especialmente aos resultados dos dados institucionais sobre a expressiva evasão dos negros e indígenas e das dificuldades de aprovação na área do conhecimento matemático. E compartilha o relato da experiência do Projeto "Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática" na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais no IFBA, como principal produto da Pesquisa-ação, frente às informações, análises e discussões enunciadas.

CAPÍTULO I - PELA VALORIZAÇÃO DAS CONQUISTAS DOS NEGROS E INDÍGENAS

Nenhum direito a menos! Essa deve a ser a premissa dos educadores no Brasil pela valorização das conquistas da população negra e povos indígenas. Securlamente ultrajados, escravizados, explorados, assassinados, encarcerados, ainda ecoam as vozes pela dignidade humana.

Assim, esse capítulo não tem meramente a intenção de trazer uma descrição do processo de escravidão e escolarização no Brasil, mas pretende evidenciar os recortes fundamentais para a compreensão das desigualdades étnico-raciais que assombram a população negra e povos indígenas, os quais resistem, mesmo sem as condições educacionais adequadas à sua formação social e profissional. Dessa forma, ao associar o contexto histórico ao modo de vida contemporâneo o texto exercita uma discussão que valoriza a luta dos antepassados e reafirma os direitos conquistados no âmbito da educação brasileira.

1.1 A educação dos negros e indígenas no Brasil

A educação dos negros e indígenas no Brasil percorre um árduo e extenso caminho institucional de exclusão. Embora as veracidades desse percurso estejam encobertas nos estudos acerca do ensino formal brasileiro, autores comprometidos com a justiça racial, ousaram em investigar e evidenciar esse lapso da história, possibilitando elucidações de um recente passado ocultado pelo racismo estrutural, que brutalmente nega justas condições de educação ao povo negro e também aos povos indígenas.

É preciso, antes de tudo, compreender como se deu a educação desses segmentos da população brasileira, buscando ao mesmo tempo, analisar as implicações com o presente. A partir da invasão dos europeus, os modos de ensino para negros e indígenas, a cargo dos colonizadores e jesuítas, se fundem ao processo de escravidão dos diversos povos e etnias, tornando indissociáveis ambas as discussões sobre a emergência desse debate, tanto para os negros quanto para os indígenas.

O processo de colonização das mentes estava entre as principais estratégias de dominação do colonialismo. Para o colonizador, a catequização associada à crueldade eram estratégias para controlar as mentes e os corpos para apropriações de territórios, riqueza e poder. Monteiro (1994), em sua abordagem sobre a educação dos indígenas contribui

significativamente para a compreensão de como os missionários procuravam inculcar nos seus súditos indígenas uma nova concepção do tempo e do trabalho, na qual a divisão do trabalho e a organização rígida do tempo produtivo, necessariamente, esbarravam nos conceitos pré-coloniais, dadas as várias formas de resistências dos povos originários. Como relata,

> De modo geral, os jesuítas concentraram suas estratégias em três áreas de ação: a conversão dos "principais", a doutrinação dos jovens e a eliminação dos pajés. Mas, a cada passo, enfrentavam resistências, em maior ou menor grau. De fato, acompanhando os efeitos devastadores das doenças, foi a resistência indígena o principal obstáculo ao êxito do Projeto missioneiro. Os jesuítas, como os demais europeus, contavam ingenuamente com a adesão cega ao cristianismo de seu rebanho brasileiro […]. Mas seus esforços nem sempre surtiram efeito, e mesmo a conversão de um chefe não garantia a adesão de seus seguidores. (1994, p. 47)

Nesse ínterim, os primeiros invasores encontram nos pajés o principal foco de resistência para seu Projeto de subversão cultural e religiosa dos indígenas. Como subterfúgio, o ensino dos mais jovens tornou-se a principal conduta para implementação das metas de aculturação e de adesão das crianças e dos adolescentes ao catolicismo. Segundo Monteiro (1994, p. 48), "os jesuítas dedicaram muitas energias à instrução dos meninos, contudo, os padres encontraram dificuldades em compatibilizar seus esforços com as rotinas do cotidiano dos jovens catecúmenos" e destaca;

> Nóbrega confessava que os meninos só acompanhavam as lições de religião, alfabetização e música durante três ou quatro horas por dia, já que estes mesmos alunos antes executavam outras tarefas, tais como a caça e a pesca. Após as aulas, os padres congregavam os demais habitantes do aldeamento para a missa, que sempre incluía a execução de músicas religiosas pelo coro juvenil. Finalmente, para completar as atividades, soavam um sino no meio da noite, quando os meninos passariam os ensinamentos para a geração mais velha. Mas mesmo este programa intensivo, de acordo com Anchieta, acabava tendo pouco efeito. O êxito inicial muitas vezes regredia na adolescência, quando, para desagrado dos jesuítas, os jovens adotavam os costumes dos anciãos (1994, p. 48).

Na concepção de Monteiro (1994), o fato de os portugueses não conseguirem integrar as sociedades indígenas à esfera colonial sem antes destruí-las, resultou na elaboração de novas formas de organização do trabalho, entre as quais a escravidão indígena e africana veio mostrar-se a mais satisfatória do ponto de vista colonial. O texto histórico "A Escravidão no Brasil" de 1867, tratado pelo então jurista Malheiros, evidencia a escravidão dos povos

indígenas no Brasil, apontando fortes fragmentos dessa face obscurecida da nossa história[3]. Segundo Malheiros (1867, p. 73), "não haviam [sic] senão extorsões e impiedades", referindo-se à escravidão e perseguição dos povos indígenas. Em seus registros, revela o modo conflituoso dessa extrema relação entre o Estado brasileiro e os nativos, para o autor,

> a distribuição a particulares importava violências, como anteriormente, obrigados os Índios, à simples ordem do Governador, a abandonar tudo para servirem aos moradores; e em poder destes eram tratados pior que escravos, pois só cuidavam de tirar dos mesmos o maior serviço possível, chegando à inqualificável barbaridade de lhes deitarem pimenta nos olhos se adormeciam prostrados de fadiga. Se os Índios, assim cruelmente tratados, fugiam, eram perseguidos no sertão em seus mocambos; e se apreendidos, castigados severamente com trabalhos e calceta, sem direito a prêmio ou salário algum (1867, p. 97).

As normas contra a escravidão e maus tratos aos indígenas, ainda que instituídas, eram facilmente ignoradas e desrespeitadas pelos senhores de terras, autoridades e até mesmo os jesuítas, as violências eram manifestas e instigadas no caso de desobediência dos indígenas. Segundo os levantamentos de Malheiros (1867), no Tratado com a França entre os séculos 1700 e 1713 se proibia o comércio de indígenas, entretanto, os abusos progrediam e a tendência maliciosa para a opressão dos indígenas se tornava manifesta; disso, resulavam o desrespeito às leis, a desordem da colônia e as novas guerras que os "índios" levantaram.

Assim, para o projeto colonial capitalista faz parte da acumulação primitiva, a produção de mercadorias, sobre as argruras da escravização, inicialmente dos nativos e posteriormente dos negros traficados do continente africano. Entretanto, segundo, Milanez et al (2019) a historiografia tradicional deu pouca atenção ao protagonismo indígena à colonização, quando abordou e aborda uma falsa ideia da "transição" e até mesmo a extinção da escravidão indígena para a negra.

Como trata Milanez et al (2019, p. 2165), ora, "se os Ameríndios foram os primeiros a serem escravizados, os trabalhos que mostram as consequências (e a continuação) dessa escravidão ainda recebem pouca atenção", e isso demonstra que muitas das dificulades encontradas pelos indígenas atualmente estão ligadas a escravidão do passado. Assim, o subtratamento dado a essas temáticas cria a ilusão que as mazelas sofridas também pelos povos indígenas foram superadas.

Nas palavras de Krenak et al:

---

[3]É importante salientar, que não analisando o mérito da questão quando Malheiros menciona uma "incontestável" liberdade dos indígenas em 1831, dentre outras questões, o texto é trazido por seu caráter histórico e riqueza de detalhes sobre a escravização dos povos indígenas.

> No horizonte do Estado brasileiro, o povo indígena tinha que ter sido extinto. Nós somos aquela parte do povo indígena que sobreviveu a um genocídio. Essa contagem regressiva de que um dia teve cinco milhões e depois dois ou três; ou cinco milhões, mas que depois viraram trezentos mil ou cento e poucos mil; umas estatísticas tão escandalosas que mostram que o planejamento, a política planejada do Estado brasileiro, desde a colônia, e se estendendo depois até as repúblicas, é extinguir o povo indígena […]. Aqui os povos indígenas foram todos rebaixados a uma condição de sub-humanidade: aos rebeldes, o genocídio da guerra justa, e aos capturados, a catequese e a escravidão (2019, p. 2171).

Da mesma forma, quando se traz uma referência histórica sobre a instrução dos negros no Brasil é fundamental salientar que esse debate está indissosiável do processo de escravização. Para Bastos (2016), trata-se de uma história de exclusão, de desigualdades sociais, de discriminação e subtração da cidadania e que ainda é refletida no Século XXI. A condição de escravo implicava fatalmente em exclusão social e, portanto, educacional. De acordo com Fonseca (2002, p.11): “ainda em 1835, foi legalmente determinado que os escravizados não poderiam frequentar escolas e que estas seriam franqueadas somente aos homens livres”.

Não obstante as proibições legais de escravizados frequentarem as escolas, ainda depois de libertos, muitos eram os empecilhos criados (vestimentas adequadas, material escolar, merenda e muitas outras maneiras de discriminação) para que os negros livres ingressassem e permanecessem na escola. O texto de Bastos (2016) “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio de ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)” traz, por meio do que denomina “microanálise”, indícios do processo de educação e escolarização dos negros.

De acordo com a autora, a conquista da emancipação social da pessoa escrava parecia algo inalcansável, entretanto, muitas eram as estratégias cotidianas dos negros para o alcance da aprendizagem da leitura e da escrita num modelo não escolar. Assim, direta e indiretamente essas estratégias iam introduzindo-os nos processos de comunição que realizavam.

Apesar de não ser um propósito planejado coletivamente, obviamente o alcance dos negros no intuito de aprender a ler, escrever e contar se deu, sobretudo, devido a cada oportunidade aproveitada por eles, seja em ambientes inusitados, como em ocasiões não convencionais. Os diferentes “espaços-tempos” apresentavam-se como uma chance para ver, ouvir e se envolver com os símbolos, sons e sinais das letras e números. As ruas, o comércio, o serviço na casa-grande – no momento da lição dos filhos das sinhás -, os impressos em

praça pública, os deveres do dia a dia, caracterizavam possibilidades, às quais, os negros não eram passivos (BASTOS, 2016 apud KARASCH, 2000).

Por outro lado, a "pedagogia servil", institucionalizada na literatura dos clérigos, letrados e proprietários de trabalhadores, bem como a legislação colonial e imperial, foi o meio pelo qual os donos de escravizados eram instruídos a *produzir* o escravizado *ideal*, como forma de obter o absoluto controle sobre os cativos, obtendo o máximo de trabalho com o mínimo de custo e esforço (MAESTRI, 2004).

A "pedagogia do medo" operou no Brasil há pouco mais de um século. Para Maestri (2004 p. 193) "eram os *meios* de manter o escravizado na submissão e as *consequências* das falhas nesse mister". Assim, a pessoa escravizada deveria ser obediente, humilde, trabalhadora. A pedagogia das rigorosas punições – chicote, tronco, máscara de ferro, pelourinho – iniciava-se já no transporte da África para o Brasil; era a introdução ao universo *escravista* para aldeão africano, que perdera a sua liberdade, acompanhado dos atos *pedagógicos* de violência e do medo, cuja resistência era penalizada com os castigos físicos e até mesmo com a morte.

O processo oficial de socialização dos africanos trazidos para o Brasil passou também pelas "práticas socioeducativas" do medo. Sobre este aspecto Bastos afirma que (2016, p. 743), "o método de educação pelo medo foi necessário à manutenção da escravidão, e este processo mostrou-se tão fundante que a violência disciplinou condutas, definiu hierarquias sociais, forjou sentimentos e valores".

Em meio às sessões de tortura, a aprendizagem dos escravizados foi logrando espaços que os direcionavam, aos poucos, para a liberdade. Havia uma diferenciação entre os escravizados do campo e os da cidade. Nas palavras de Bastos (2016 p. 752), "o escravo urbano teve maior espaço e condições de uma formação formal e informal". Mesmo nos limites de sua condição, dentre aqueles que estavam no cotidiano das vilas e povoados, muitos conseguiam aprender um ofício – pedreiro, carpinteiro, sapateiro, ferreiro, barbeiro, costureiro, alfaiate, etc. Tratava-se de um negógio, pois o proprietário podia alugá-lo, contudo, com a parte que os escravizados recebiam, podiam comprar sua alforria (BASTOS, 2016).

Historicamente, a Constituição de 1824 no Art. 179, começava a delinear os caminhos da educação pública brasileira, prevendo "instrução primária gratuita a todos os cidadãos" bem como a indicação de criação de "colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letras e artes". Segundo Vechia (2014, p. 82): "os planos eram avançados para a sociedade brasileira; eram tidos como tentativas de transplantar ideias da

Europa, em vias de industrialização, para o Brasil agrário e escravocrata". Ainda com o tráfico a "pleno vapor", os negros, sem cidadania, eram invisibilizados nos novos debates sobre a educação no Brasil. O poder sobre a vida dos escravizados estava nas mãos de seus senhores.

A partir do século XIX, medidas abolucionistas foram promulgadas no Brasil, destaca-se, a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871), que declarava libertos os escravizados nascidos a partir desta data. Segundo Fonseca (2002, p. 98) "o número de crianças livres entregues ao Estado foi abaixo da expectativa, demonstrando que na prática, a referida lei não foi eficaz para diminuir o contingente de trabalhadores escravizados do país", continuando, em sua maioria, sob os (des) mandos dos senhores de seus pais, os quais permaneciam cativos.

Nesse sentindo, Fonseca (2002 p. 33) complementa que, "as crianças negras tinham infância curta, pois eram vistas como mão-de-obra e entravam cedo no processo produtivo para o aprendizado de uma "profissão" que as tornasse úteis". No entanto, mesmo que nos moldes escravocratas, o autor atribui ao processo educacional uma nova face da abolição no Brasil, quando traz o enfoque da educação como uma ferramenta libertadora, tal como evidencia;

> Durante os debates relativos a abolição da escravidão no Brasil, as práticas educativas em relação aos negros começaram a ser revestidas de outros significados e o aspecto que se referia ao seu desenvolvimento no interior do espaço privado começou a ser colocado em questão, cedendo lugar a reinvindicações e ações educacionais mais próximas do que caracteriza a educação moderna (2002, p. 9).

De acordo com Bastos (2016), não havia impedimento legal para que os negros libertos frequentassem a escola como tinha para os escravizados, no entanto, a maioria permanecia excluída do processo de escolarização. As poucas oportunidades de ensino formal mantinham diferenças entre homens e mulheres. Os raros indícios de educação primária e/ou profissional de escravizados e libertos alcançaram uma parcela muito pequena da população afrodescendente que, conseguindo romper com as amarras do sistema puderam, a partir da leitura e da escrita, utilizá-las em proveito próprio.

Durante a existência da escravidão no Brasil, os negros foram tidos como trabalhadores subalternos e a organização da sociedade, seja no período colonial ou no império, exprimia a obstinação de retê-los nessa condição. Ao enfrentar a necessidade de abolir o trabalho escravo, as expectativas que foram construídas pelos setores dominantes em

relação aos negros eram mantê-los nas mesmas condições, ou seja, nos postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao processo produtivo. Trata-se de uma modernização das relações sociais, que buscava manter a hierarquia social e racial, que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira (FONSECA, 2002).

A escravização deixou marcas que produziram uma sociedade segregada. "Com a Lei da Abolição de 13 de maio de 1.888, o escravo ficou livre, mas tornou-se *negro, homem de cor* marginalizado" (BASTOS, 2016 p. 154). Entretanto, não se pode atribuir ao negro um *status* de subserviência em sua história, tanto antes como agora, o movimento negro mantém uma postura de resistência em suas mais diversas formas de atuação, a exemplo dos quilombos, tornando-se símbolos de luta contra as violências praticadas pelos invasores e sequestradores europeus.

De acordo com Gomes (2017) apesar do processo de abolição ser um momento importante na emancipação dos negros, estes, que já eram protagosnistas da sua própria história, precisaram se reorganizar para sobreviver na sociedade pós-escravocata, o que significou mais um passo pela sua dignidade e com novas condições de luta. O descompromisso do Estado brasileiro em promover as condições estruturais para inserção social dos libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que se vivencia até hoje.

Por isso, ao escrever sobre a cumplicidade entre o constitucionalismo moderno e as hierarquias consolidadas pela colonização a partir da base escravista, Pires afirma:

> Os grupos que foram escravizados, submetidos a relações de servidão, expropriados de sua memória, forma de vida e dignidade, são os mesmos que atualmente continuam sendo alvos das mais variadas formas de representação da violência de Estado e ausentes da representação política do Estado. Objetificados, desumanizados, infantilizados, docilizados, muitas são as expressões que denunciam o tratamento conferido aos que estão na zona do não *ser* (FANON, 2008)[4] pelo Projeto moderno colonial, cujo legado permanece submetendo sempre as mesmas e os mesmos a formas atualizadas de desrespeito e extermínio (2018, p. 467).

Por isso, descortinar o passado significa estabelecer uma ponte entre a origem do problema e as maneiras mais atualizadas de como são tratadas as questões étnico-raciais na sociedade contemporânea. Não se trata de um discurso retórico, mas de refletir cientificamente sobre os fenômenos a partir das experiências cotidianas dos afrodescendentes

[4] Em sua obra, "Pele negra, máscaras brancas", Franz Fanon (2008) ressalta que o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa que os negros são construídos como negros.

e indígenas que, em larga escala, ocupam os piores postos de trabalho sob condições inseguras e informais, denotando um nítido traço da desigualdade entre os brasileiros, de modo que a vulnerabilidade destes configura uma "divisão étnico-racial do trabalho" e imprime os traços amargos do racismo e da discriminação no Brasil.

1.2 O Percurso das Políticas Afirmativas

De caráter emergente, as Políticas Afirmativas preconizam a materialidade de um conjunto de anseios e direitos da população negra e povos indígenas no Brasil, especialmente no que tange a educação. O racismo estrutural produziu uma desigualdade material profunda, portanto, é preciso considerar as diferenças para igualar as oportunidades. Assim, ao refletir sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes no Instituto Federal da Bahia, não se pode ignorar a implentação das Políticas Afirmativas nesse processo.

De acordo com Piovesan,

> Ações Afirmativas constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, dentre outros grupos (2007, p.41).

Para a referida autora, as ações afirmativas são justificadas pela adoção de medidas, cujos objetivos seriam inalcansáveis se as estratégias de combate à discriminação fossem limitadas às regras meramente proibitivas. É preciso ir além, não bastando proibir, mas, sobretudo, promover as ações que obsorvam os princípios da diversidade e do pluralismo, de tal maneira haja uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva.

Considerando as disparidades no cenário brasileiro, dadas as discrepâncias entre brancos e negros, tanto em níveis de escolaridade, como nos acessos e condições de trabalho, na sub-representação na política ou em posições de poder, nos índices de mortalidade e encarceramento entre os jovens, as Políticas Afirmativas encontram um campo vasto de atuação, na busca por reparações históricas, recrudescimento das penalidades contra as práticas racistas e discriminatórias, bem como a valorização das contribuições da população negra e indígena em todas as esferas que constituem a sociedade brasileira.

Nesse mesmo sentido, Gomes reforça;

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, desafios e limites -, muito do que o Brasil sabe sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (2017, p. 18 e 19).

Investigando o trabalho "Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação" produzido por Cavalleiro e Henriques (2007), o qual compõe uma coleção do Ministério da Educação (MEC) e Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), verificou-se que os referidos autores traçaram a trajetória das Ações Afirmativas no Brasil com início marcado pela Constituição Federal de 1988. Com isso, contribuem com a sistematização dos principais avanços dessas consquistas, sinalizando alguns dos obstáculos; e ajudam a compreender a importância e os resultados das lutas, dos debates, dos encontros e da sua efetivação enquanto política pública em prol das populações marginalizadas. E é com base neste trabalho, também em outras leituras e discussões que os próximos parágrafos serão argumentados.

O texto Constitucional vigente norteia os princípios sob os quais deve se fundamentar o ensino no país, o Artigo 206º elenca-os sob a égide da igualdade entre os todos os brasileiros e reza:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Este texto trata-se de um marco de referência para a educação no Brasil, proporcionando sustentação legal que visa assegurar uma educação de qualidade para todos. Assim, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, enseja o trajeto de outros instrumentos normativos que enunciem a necessidade de confrontar a pobreza, a marginalização e os preconceitos de toda sorte. Todavia, mesmo após a sua promulgação em 1988, as

desigualdades étnico-raciais no campo da educação, continuaram latentes na sociedade brasileira, requerendo outras frentes que oferecessem condições efetivas de equacionar as diferenças econômicas, sociais, educacionais e políticas em função da raça, cor ou etnia.

De acordo com Cavalleiro e Henriques (2007) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 20 de dezembro de 1996, representa o principal elemento qualitativo da transição institucional da educação brasileira, para eles, este instrumento normatizou a redefinição de papéis e responsabilidades dos sistemas de ensino e concedeu maior autonomia às escolas, flexibilizou os conteúdos curriculares e estimulou a qualificação do magistério.

Ainda que com um texto generalista, considera-se um avanço, já que mais adiante, em 2003 e 2008, foram incorporadas à redação da LDB instruções para o ensino fundamental e médio, sobre a inclusão nos conteúdos programáticos de todo o currículo escolar, aspectos sobre a história da África e dos Africanos e a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, suas culturas e as suas contribuições para a formação da sociedade nacional.

Anterior a isso, o MEC incorporou na década de 1990, de forma incipiente, a temática étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pontuando-a apenas nos temas transversais, no caso específico da Pluralidade Cultural. Segundo Cavalleiro e Henriques (2007, p. 213), “os PCNs representaram àquela época uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, com a perspectiva de integrá-las ao currículo, buscando o diálogo com as antigas reivindicações dos movimentos negros”.

Na análise de Cavalleiro e Henriques (2007), foi em meio às críticas severas de pesquisadores negros e às reivindicações dos movimentos negros, que o MEC publica um livro sobre a temática étnico-racial, “Superando o racismo na escola”, no ano de 1999, o qual foi coordenado pelo professor Kambegele Munanga. De forma categórica, os autores defendem que essa obra evidencia a ausência de materiais didáticos e pedagógicos voltados para a temática em questão, bem como a diferença abismal entre negros e brancos nos sistemas de ensino.

Contudo, foram as respostas à realização, em 2001, da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, cuja pauta explicitava a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas, que marcaram historicamente a implementação de ações que consideravam a educação como chave para a ruptura do racismo estrutural brasileiro. (CAVALLEIRO e HENRIQUES, 2007).

A partir desse momento, foi criado no Brasil o primeiro programa que atendia com alguma materialidade os anseios dos negros e indígenas brasileiros no âmbito da educação

universitária, por meio da Lei de nº 10.558 de Novembro de 2002. Conforme consta no Artigo 1º da referoda lei:

> Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2002).

A Lei Federal 10.639 de janeiro de 2003 torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras no currículo oficial da Rede de Ensino. Corroborando com as ponderações de Cavalleiro e Henriques (2007), esta norma contempla expressamente o carater imperativo da solicitação presente no Plano de Ação de Durban, de que os Estados deveriam promover a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional.

Disto, originaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Tais diretrizes copõem um documento que representa uma linha divisória na política educacional brasileira, pois, pela primeira vez há o tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino, bem como a inserção da temática no currículo escolar, como argumentam Cavalleiro e Henriques (2007).

Seguindo as principais conduções no âmbito do MEC, para a promoção das ações de Políticas Afirmativas, o trabalho “Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação” continua a elencar essa trajetória. Para os autores desta pesquisa, a perspectiva do Ministério da Educação foi de implantar e dar continuidade a uma série de ações afirmativas, principalmente quanto ao acesso e à permanência dos estudantes na educação superior; às opções de estudo para egressos das escolas públicas; à mudança das diretrizes curriculares, considerando a inclusão de afro-brasileiros; e à formação de professores e gestores.

Os principais eixos referem-se ao Acesso e Permanência, que estabelece reserva de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para estudantes de escolas públicas, com cotas específicas para negros e indígenas bem como o Programa Universidade para Todos (ProUni), que implica em reserva de bolsas em estabelecimentos de ensino superior comunitários e particulares para estudantes de escolas públicas e bolsistas de escolas particulares, com 30% das bolsas reservadas para negros e indígenas.

No que tange a formação de professores e gestores, cita-se no referido trabalho o Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), que visa dar apoio financeiro e fortalecimento institucional aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, para a articulação da produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial e o acesso e permanência da população afro-brasileira no ensino superior, por meio de desenvolvimento de estudos e pesquisas, seminários e de formação de professores ao encontro da Lei nº 10.639 de 2003.

Como um grande marco das Polítcas Afirmativas, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de 20 de julho 2010, comemora no ano de 2020 dez anos de vigência, e embora não tenha sido por si só capaz de eliminar as discriminações étnico-raciais, pôde provocar modificações político-estruturais no Brasil. O seu texto considera não apenas os quesitos da área da educação, mas institucionaliza objetivos claros de combate ao racismo, reconhece e conceitua as desigualdades étnico-raciais, de gênero, as várias formas de preconceito e discriminação também em outras áreas de atuação governamental e política do Estado.

Considerando muitos dos aspectos já formalizados na Constituição Federal de 1988, o referido Estatuto ratifica e amplia o raio de atuação na promoção da igualdade racial. De forma inédita no arcabouço das legislações que aludem às políticas raciais brasileiras, este instrumento contempla áreas como acesso à cultura, saúde, trabalho, justiça, condições de moradia, incluindo as especificidades daqueles que habitam o campo e das populações quilombolas.

Ainda sobre a promoção da igualdade racial, naquilo que concerne à educação, dentre muitos aspectos, cumpre destacar a previsão de itens que incluem o acesso e a permanência das pessoas negras nos vários níveis de ensino. O inciso I do Art. 10 presume que os governos federal, estaduais, municipais e distritais adotarão providências para promoção de ações que viabilizem e ampliem o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer. O inciso V do Art. 56 prevê ainda que iniciativas incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior.

Em termos gerais, a ratificação de tais direitos sustentam dois anos mais tarde, a promulgação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas), fruto de muitos debates e com iniciativas demonstradas em algumas universidades brasileiras, essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A previsão gradual da reserva de 50% vagas nas Instituições de Ensino Superior e Tecnológico inclue três requisitos que são abordados mais adiante, quais sejam: a origem de

escola pública; a renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo; a raça/cor preta, parda e indígena.

Ainda sobre reserva de vagas, outra lei que se desdobrou a partir do Estatuto da Igualdade Racial foi a Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014, a qual trata da reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Paulatinamente, as ações de Políticas Afirmativas vêm promovendo uma considerável diminuição na diferença do panorama brasileiro, no que se refere aos índices de escolaridade entre pessoas indígenas, negras e brancas. Contudo, é muito importante salientar que as ações supracitadas, comporam as pautas de reinvidações e debates do movimento negro e indígena frente ao Estado brasileiro durante décadas. Diante disso, é primordial que estas desigualdades continuem a ser equacionadas, sem prejuízo dos direitos conquistados até aqui.

1.3 Cotas Raciais: Um debate esgotado?

Enquanto política positiva de compensação, as cotas raciais instituídas pela Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012, afirmam uma posição cerceada da população negra e indígena no Brasil por mais de 400 anos, numa sociedade que atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania (MUNANGA, 2001). Trata-se de defender uma causa fundamental à permanência e êxito destes povos e etnias nos espaços formais de aprendizagem, considerando lutas seculares do seu povo, para a garantia do acesso a escolarização em condições suficientemente capazes de promover uma formação gratuita e de qualidade.

As cotas raciais permitiram o ingresso e uma maior representação da população de negros e indígenas nesses espaços de aprendizagem e se coloca como uma política que garante os direitos secularmente furtados ao seu povo. Nesse sentido, a adoção de medidas de ações afirmativas condiz com a emergência de políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas.

Apesar de sua recente história no Brasil, a universidade pública conduz um dos principais padrões da discriminação racial, cujo acesso sempre foi privilegiado àqueles que passaram por boas escolas particulares, cujo trajeto escolar e modelo de ensino, os permitem passar nas provas do vestibular. Eis a naturalização e validação de um “funil” extremamente difícil de ser ultrapassado, que sob o pretexto do mérito, subsiste no nosso modelo excludente

de acesso à educação universitária. Para o Supremo Tribunal Federal (STF) é essa a questão. Os números são vergonhosamente constrangedores (BRASIL, 2018). De modo que a reinvindição desses direitos perpassa pela luta dos movimentos étnico-raciais, principalmente negro e indígena, pela igualdade de oportunidades e respeito.

Segundo Bento (2007), as organizações são um campo fecundo para a reprodução das desigualdades raciais. O discurso da igualdade apregoada "todos são iguais perante a lei", forjam um processo meritocrático, quando asseguram que todos têm as mesmas oportunidades, sob a alegação da competência ou esforço pessoal. Diante desse paradigma, cabe o alerta sobre as condições de competitividade entre brancos e não brancos.

As cotas configuram-se também como ações de inclusão, mas não em sentido estrito, é preciso amplificar os significados do termo "inclusão" a partir do ato de integrar, pertencer, envolver. É preciso discutir um pouco mais sobre isso, não apenas sobre o ingresso na academia, que é uma realidade muito nova no Brasil, mas também sobre como ter êxito e subsistí-la, em vista dos obstáculos cotidianos dessa nova experiência para muitos negros e indígenas. O silenciamento sobre estas diferenças é o que mais oprime. De acordo com Bento (2007, p. 175), "as desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isto há um silêncio. Não é apenas o "não dito", mas o que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce com o silêncio da opressão".

De maneira bastante realista, a canção de Bia Ferreira: "Cota não é esmola" caracteriza-se por um movimento performático sobre a Política de Cotas no Brasil e provoca uma reflexão à medida que expõe suas concepções sobre aquilo que todos convivem, mas não querem enxergar; que é a forma como são vistos e tratados os negros nas instituições de ensino, seja na educação básica ou no ensino superior. Dessa forma, a compositora e intérprete da obra, trilha a linguagem da arte para abordar a temática sobre a realidade dos estudantes negros universitários, dentro e fora dos espaços de ensino, quando canta:

> Existe muita coisa que não te disseram na escola
> Cota não é esmola
> Experimenta nascer preto na favela, pra você ver
> O que rola com preto e pobre não aparece na TV
> Opressão, humilhação, preconceito
> A gente sabe como termina quando começa desse jeito
> Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
> Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
> Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
> Não tem dinheiro pro busão
> Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
> E já que ela ta cansada quer carona no busão

Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão
Ela interrompe a professora e diz: Então não vai ter pão
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
E nem venha me dizer que isso é vitimi
Que isso é vitimi
Que isso é vitimismo
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
E nem venha me dizer que isso é vitimi
Que isso é vitimi
Que isso é vitimismo
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
A voz que ecoa no tambor
Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixem calar a nossa voz não!
Não deixem calar a nossa voz não!
Não deixem calar a nossa voz não!
Re-vo-lu-ção
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Re-vo-lu-ção

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares
Dos nossos
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga
Peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
(Peito aberto, espadachim) É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamo reinar igual Zumbi e Dandara
Ô Dara, ô Dara
Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Ô Dara, ô Dara
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-nar (FERREIRA, 2018).

Enquanto mulher preta, falar do próprio cotidiano parece ser fácil, mas não é! É recordar todo o sofrimento atravessado pra conseguir estudar e se formar. O “trabalho”, o subtrabalho, o sobretrabalho e o retrabalho em plena adolescência te faz reconhecer toda a exploração que nem se dava conta. A falta de moradia adequada, à margem, sem segurança, sem saneamento, sem asfalto, muita poeira, na periferia transformava o ato de estudar num

passo de sobrevivência. Por isso, a obra de Ferreira (2018) faz tanto sentido nesse contexto. Definitivamente nem todos “são iguais”.

O ingresso na escola técnica pra cursar o pós-médio no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), aos 21 anos de idade, após ter passado no concurso público municipal e ter casado aos 20, parecia um bom caminho. Mas e a faculdade? Em 2002, no interior da Bahia as vagas eram escassas. Nas licenciaturas pareciam estar os cursos mais acessíveis, não porque não havia interessados, pois a concorrência era altíssima, mas eram os cursos menos procurados pelos estudantes das escolas privadas e dos cursinhos - devido à desvalorização do trabalho docente - assim, as chances de aprovação eram maiores e você tinha que ser a melhor.

A experiência de vida nos diz que não é apenas a pobreza, como afirmam os discursos classistas e universalitas, as próprias experiências de discriminações de raça/cor, tensionam furtivamente para que se supere todos os dias, ou seja, as adversidades impostas pelo racismo institucional, seja na academia ou no ambiente de trabalho, são cruéis e provocam, principalmente para a mulher negra, um processo subestimação individual e coletivo. Assim, a luta por afirmação é constante e vai além das capacidades acadêmicas ou profissionais incansavelmente demonstradas.

Por isso, os desafios para um tratamento mais igualitário ainda atravessam outras concepções do imaginário social brasileiro. Estudar numa Instituição de Ensino Superior e Tecnológica, ingressar como servidor em um órgão público federal, conquistar alguma ascensão social são indicativos de que do ponto de vista material, as Políticas Afirmativas têm gradativamente conseguido mitigar as diferenças étnico-raciais. No entanto, a eficácia destas políticas públicas perpassa também pela difícil travessia dos limites para a inclusão, no sentido da integração, do pertencimento e do envolvimento da pessoa negra e indígena nesses novos contextos sociais.

A presença de pessoas negras e indígenas em espaços anteriormente privilegiados a pessoas brancas tem causado incômodos àqueles, cujo sistema público brasileiro sempre legitimou. De acordo com Bento (2007, p. 165), “os brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%”. Para a autora, reconhecer a desigualdade é até possível, no entanto, reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial custa, pois esse reconhecimento tem levado à elaboração de novas normas e compromissos internos e externos do Brasil, para o desenvolvimento de ações concretas, com vistas à alteração no *status quo*. Desse modo, alterar as estruturas dominantes em prol de uma população invisibilizada durante séculos, causa estranhamento e resistências contrárias à institucionalização destas políticas.

Nesse sentido, a exclusão secular, pela cor/raça, provocou e ainda provoca no Brasil um bolsão de marginalizados, principalmente quando se fala de escolarização e seus desdobramentos, como trabalho, renda, condições de saúde, condições ambientais, de moradia, segurança e liberdade. Os números demonstram a persistência do racismo estrutural. O censo de 2010 do IBGE aponta que cerca de metade da população brasileira é negra e segue sub-representada entre os mais ricos e sobrerrepresentada entre os mais pobres, equivalendo a 72% dos 10% mais pobres. Nas favelas são 66% dos domicílios chefiados por negros; no sistema carcerário, 61%; são também 76,9% dos jovens vítimas de homicídios; e atingem apenas 55% da renda dos brancos (BRASIL, 2018).

Segundo registros do STF, o racismo estrutural da sociedade brasileira é demonstrado na hierarquização das relações étnico-raciais. Aqui, diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, não foram necessárias leis discriminatórias; vagões para negros, vagões para brancos; praias para negros, praias para brancos; banheiros públicos para negros, banheiros públicos para brancos. Isso não foi necessário, porque aqui o racismo é estruturalmente arraigado e a segregação étnico-racial é naturalizada, em decorrência da marginalização e do próprio sentimento de inferioridade que foi criado. Uma sociedade em que os negros são tratados de maneira estratificada e hierarquicamente inferior nas atividades que desempenham. Perpetuando o costume social que negros e negras sejam porteiros, faxineiros, pedreiros, operários e empregadas domésticas (BRASIL, 2018).

De acordo com Carvalho, o sistema de cotas iniciou-se na Índia e não nos Estados Unidos, como comumente é divulgado,

> O modelo de cotas que utilizamos atualmente no Brasil parece-se muito ao que foi concebido e teorizado por Bhimrao Ramji Ambedkar, o grande intelectual, jurista e líder político que foi relator da Constituição da Índia. Ambedkar introduziu o sistema de reservas de vagas, tanto no ensino, como em cargos públicos, para os *dalits,* também conhecidos como intocáveis, que eram e ainda são, o grupo humano mais discriminado na Índia. (2016, p. 16).

Em 1950, a Índia institucionalizou as cotas para minimizar a dura discriminação contra os chamados *intocáveis*. Por não poderem estudar nem trabalhar em repartições públicas, nem ter representantes políticos, eram completamente segregados, sem nenhuma chance de mobilidade. Como contextualizado por Munanga (2006), aos *intocáveis* eram destinadas as tarefas *impuras*: cremação dos mortos, limpeza de esgotos etcetera. A partir da Política de Cotas, garantiu-se 15% de vagas nas universidades, no congresso, no serviço público e caso não fossem preenchidas as vagas continuariam não preenchidas.

Enquanto Ação Afirmativa, Carvalho (2016, p.15) afirma que as cotas raciais no Brasil são "uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens", para o autor, "falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza, material e imaterial […]. Da possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos, com os negros e indígenas".

Para Munanga (2006), no caso brasileiro, as cotas podem significar a redução da desigualdade entre brancos e negros, ajudando no estreitamento do fosso que os separa no tocante à educação e às oportunidades de trabalho. A reserva de vagas no ensino público já deu margem pra muita discussão e começa a se acirrar em 2003 a partir da implementação no país, dos primeiros Programas de Cotas, desagradando a muitos e resistindo às pressões da sociedade. De acordo com Guarnieri apud Guarniere & Melo-Silva (2017):

> O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Desde então, a quantidade de universidades que aderiram ao programa de cotas foi ascendendo rapidamente em um curto período. De 2003 a 2005, 14 universidades aderiram às Cotas, sendo que em 2006 esse número chegou a 43, e em 2010 já somavam 83 instituições de ensino superior com cotas (2018, p. 184).

Em seu trajeto conflituoso, a Política de Cotas tem percorrido um árduo caminho de avanços. De acordo com Casal Jr. (2018): "a aprovação do Projeto que instituiu o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília foi resultado de um longo processo de articulação de integrantes do movimento negro, com especialistas e representantes do Poder Público". Contudo, há muito a percorrer. Segundo um estudo publicado pela Agência Brasil em 2018, a diferença de escolaridade entre negros e brancos no Brasil ainda é abissal. Este estudo leva em consideração dados divulgados pelo IBGE a partir das informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e revela o seguinte:

Quadro 1- Escolaridade entre brancos e negros no Brasil (2017).

Comparações	Brancos	Negros
Número médio de anos de estudo	10 anos	8,2 anos
Pessoas sem instrução e ensino fundamental incompleto	33,5%	48,9%
Médio completo e superior incompleto	33,6%	29,6%
População não ocupada e que não frequenta a escola	18,7%	25,9%
Superior completo	22,9%	9,3%
Em 2000 antes da adoção do sistema de cotas nas universidades (diplomados)	9,38%	2,22%

Fonte: Agência Brasil[5].

[5] O estudo "Diferença de escolaridade entre negros e brancos no Brasil" integra a matéria publicada no Portal Agência Brasil "Cotas foram revolução sielnciosa no Brasil" em 27 de maio de 2018 – Agência Brasil. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista. Acessado em 31 de março de 2019.

As desigualdades nos índices educacionais expostas refletem negativamente no campo do trabalho. A taxa de desemprego de negros é 50% superior em relação ao restante da sociedade; entre os pobres e extremamente pobres fora do mercado de trabalho, 70,7% são negros (BRASIL, 2018). Os dados do Quadro 1 reforçam a importância da adoção de Políticas Afirmativas no Brasil, indicando que mesmo com as grandes diferenças entre negros e brancos na educação, esses índices de exclusão escolar poderiam ser piores. Para Munanga (2001), a questão fundamental era, na ocasião, como aumentar o contingente de negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-os dos 2% depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente Branco [6]. É nesse sentido que Munanga defendia a implementação da cota racial como uma medida urgente dentre as políticas públicas:

> Se por um passe de mágica, os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis para que os alunos pudessem competir igualmente no vestibular com os estudantes oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos. Isso supõe que os brancos fiquem parados em suas posições atuais esperando a chegada dos negros, para juntos caminharem no mesmo pé de igualdade. Uma hipótese improvável, melhor, inimaginável. Os lobbies das escolas particulares cada vez mais fortes deixarão os colégios públicos subirem seu nível de ensino, tendo como consequência a redução de sua clientela majoritariamente oriunda das classes sociais altas e médias e a diminuição de seus lucros? Quanto tempo a população negra deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade? (2001, p. 33).

Diante de todas as conquistas mencionadas e não mencionadas, é oportuno aos povos indígenas e a população negra apoderar-se dos direitos. Apesar de sua recente implementação, a Política de Cotas no Brasil é um sustentáculo de uma previsão constitucional de igualdade nas condições de acesso e permanência no ensino. Segundo o artigo 3º da Lei de Cotas:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.” (BRASIL, 2012).

[6]O texto “Política de Ação afirmativa em benefício da População negra no Brasil: um ponto de vista em favor das cotas” de Kabenguele Munanga foi escrito em 2001 e apresentado na IX Semana de Ciências Sociais da UFG, de 4 a 8 de novembro de 2002, a convite do Projeto Passagem do Meio: Qualificação de Alunos/as Negros/s de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG/LPP-UERJ/Fundação Ford. Entre tantos outros, este trabalho foi fundamental para a implantação da lei de cotas no Brasil. Além da defesa as cotas, ele rebate e refuta algumas críticas contra as cotas para negros no Brasil.

Para Gomes (2011, p. 55): “a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vêm se configurando como uma demanda importante [...] que vai além das cotas”. A inserção dos negros na escola tem provocado um desconforto às estruturas de privilégios consolidadas das classes sociais mais elevadas, ao passo que, lidar com essas questões perpassa por conceber nas suas práticas o investimento em relações étnico-raciais positivas para uma convivência respeitosa como de direito.

A reafirmação da Política de Cotas deve estar presente num contexto onde algumas cifras ainda assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas. As causas defendidas por Munanga (2001) já previam as cotas como uma medida urgentíssima no contexto nacional, como forma de oportunizar o ingresso e manutenção de negros na academia, enquanto promotora da autonomia e acensão social, sob o risco de sufocamento dessas demandas, bem como a repetição das opressões historicamente constituídas.

Igualmente, cabe colocar aqui, que nesse bojo também se insere a discussão sobre a participação dos povos indígenas no processo de luta pela concretização das ações afirmativas, especialmente quanto às cotas para ingresso nas Instituições de Educação Superior e Tecnológica e as demandas para a permanência e êxito desses sujeitos no ambiente acadêmico. Assim, as contribuições de Baniwa (2013) são elementares para o entendimento dessas questões.

De acordo com o autor supracitado, os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de Ações Afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Para o autor, o acesso democrático a essas ações deveria levar em consideração aspectos específicos de suas realidades, previstos na Constituição Federal.

A representação indígena nas IES federais, estaduais e privadas do país, contava em 2013, com cerca de oito mil estudantes, sendo que três mil destes são professores indígenas em formação nos cursos de Licenciatura Intercultural[7]. Segundo Baniwa (2013), imprescinde-se que medidas sejam tomadas ou evitadas, com apoio específico e diferenciado tanto no acesso como na permanência de estudantes indígenas para o alcance dos resultados esperados. Não se trata apenas um direito; é também uma necessidade, dada a abragência do território nacional (13%) que são administrados pelos povos indígenas.

[7] Quando o autor cita as Instituições de Ensino Superior (IES), estão incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Sobre este aspecto, a formação acadêmica, para as comunidades indígenas, vai além da instrução para gerir seus territórios, condições básicas de sobreviência e autossustentação, ela reveste-se de importância estratégica para a construção de espaços e experiências de convivência entre povos indígenas e a sociedade nacional. Alem disso, Baniwa (2013) defende uma educação que possibilite a concretude das condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e outros estratos sociais, levando em consideração a relevânica econômica dos territórios indígenas, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade enquanto patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

Para os povos indígenas, ingressar em uma Instituição de Ensino Superior e Tecnológica significa a possibilidade de circulação e validação de saberes, onde suas demandas sejam consideradas e, para Baniwa (2013), aqui consiste o desafio da academia. De acordo com o autor, não há interesse entre os indígenas de serem enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista. Diante disso, é necessário compreender, que os valores comunitários, as comologias, as filosofias de vida e visões de mundo dos povos indígenas são inerentes a sua própria existência coletiva.

Baniwa (2013) expõe sua maior preocupação quando pontua alguns aspectos na aplicação da Lei de Cotas. Primeiramente o autor considera um risco a individualização no processo de seleção para o ingresso nas IES, segundo ele, as vagas reservadas não deveriam ser individuais, pois são as coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade, o que para ele, não é tão difícil assim e cita o exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que já recebe na sua pós-graduação em Antropologia estudantes selecionados pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

A seleção dos candidatos pela própria comunidade simplifica a identificação dos candidatos e o compromisso destes com o seu povo após sua formação, na percepção de Baniwa (2013), “o que acontece é que a comunidade indígena luta e conquista as políticas (vagas), mas depois quem se beneficia dessas conquistas são indivíduos que muitas vezes não têm nenhum compromisso com a comunidade”. O fato dos processos seletivos, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares tradicionais serem realizados em centros urbanos, fovorece de maneira desproporcional os indígenas que habitam estes espaços, com pouca representatividade das comunidades originárias, e consequentemente menos sensíveis ao que o autor chama de princípio comunitário de vida.

Sob outra perspectiva, Baniwa (2013) aponta os desdobramentos que considera eficazes no processo de permanência dos indígenas nas universidades e Instituições Federais de Ensino. A riqueza da diversidade sociocultural deve ser considerada, são 265 povos originários possuidores de saberes milenares e de 180 línguas faladas e disseminadas em todo o território brasileiro. As cotas, neste caso, deveriam usufruir dessa oportunidade, dar exemplo e também o primeiro passo na direção da efetiva democratização da representação etnopolítica e da divisão de poder.

Na concepção de Baniwa (2013, p. 20), "Uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las como coeficientes numéricos ou econômicos". Desse modo, o autor faz entender que o país não pode se autoproclamar democrático e pluriétnico, e continuar ignorando os povos indígenas, já que um dos indicadores da democracia é a forma como se trata as minorias. Para ele, o foco das cotas sociais e raciais é dar visibilidade e relevância à diversidade sociocultural, considerada em seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos.

Contudo, o cenário atual tem demonstrado uma crise do ponto de vista democrático na educação brasileira. As políticas educacionais contemporâneas não têm poupado esforços na adequação às demandas de mercado. Como um grande negógio, os investimentos no capital privado tem ganhado espaço na educação pública. Os estudos de Ball sobre as novas redes de políticas revelam cenários ameaçadores à educação pública brasileira, segundo o autor: "na Índia, no Brasil e na China, em particular, uma significativa expansão do ensino superior privado tem sido a resposta a pressões políticas e econômicas locais" (2014, p. 206). Ball questiona sobre o futuro da educação pública e sua forma de "bem-estar".

Evidencia-se uma tendência global da educação como um negócio altamente rentável: "em particular, os novos participantes no processo de políticas colonizam os espaços abertos pela crítica às organizações do Estado existentes". É o "estado pós-moderno", que segundo Ball (2014, p.181) envolve "novas formas de influência de políticas; pesquisadores educacionais e autoridades locais são marginalizados, desprivilegiados ou burlados", ou seja, trata-se de novas narrativas políticas em nível global; as empresas privadas têm campo aberto de atuação no serviço público, de modo que o conhecimento e experiência são vendáveis e compráveis com muita mobilidade, o que segundo Ball: "é a privatização da política em sua forma mais direta" (2014, p.178). Neste cenário, resistir é preciso!

CAPÍTULO II – O IFBA COMO ESPAÇO DIVERSO

A partir da nova configuração demográfica do ponto de vista étnico-racial, que compõe as salas de aula após a implementação da Política de Cotas raciais nas Intituições de Educação Superior e de Educação Tecnológica, torna-se necessário voltar atenção aos estudos que envolvam diretamente à população negra e indígena e os desdobramentos dessas novas relações étnico-raciais estabelecidas nesse espaço-tempo. Este capítulo apresenta o espaço da Pesquisa-ação, com uma breve descrição histórica, contemplando o contexto do *Campus* Eunápolis, de modo a compreender sua relevância enquanto instituição de educação de referência local e regional, bem como conhecer como está instituída a Política de Cotas e de Assistência Estudantil no IFBA.

2.1 IFBA: o contexto local e regional da Pesquisa-ação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), criado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos. Sua história remete ao início do Século XX quando o Presidente Nilo Peçanha criou Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados por meio do Decreto 7.566, de 23 de Setembro de 1909:

> Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes (BRASIL, 1909).

Transpassando as transformações políticas e econômicas no país, a educação profissional no Brasil acompanhou as demandas do mundo do trabalho e a Escola Técnica começa a se dissipar pelo estado da Bahia. De acordo com as informações do Portal Institucional do IFBA:

> Durante a década de 1970, a Escola Técnica consegue notoriedade e se firma com excelência no ensino, sendo sinônimo de inserção no mundo do trabalho. Em 1978, entra em funcionamento o Polo Petroquímico de Camaçari, na época o maior polo industrial do hemisfério sul. Dessa maneira, a instituição cria vínculos com o empreendimento, adaptando os seus cursos e planejamentos pedagógicos com as demandas do nascente polo. Essa medida garantiu alta empregabilidade dos alunos não apenas no polo, mas também em outras empresas parceiras, tornando-se, assim, a primeira opção dos adolescentes que buscavam inserção no mundo do trabalho (IFBA, 2015).

Desde então, o crescimento é exponencial. Com a reitoria em Salvador, o IFBA é composto por 22 c*ampi* distribuídos pelo Estado da Bahia, são eles: Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista.

Além dos *campi* citados, há ainda 01 Núcleo Avançado em Salinas da Margarida; 02 *campi* em fase de implantação, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; 05 centros de referência**,** também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo; e 01 Polo de Inovação Salvador, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia em Salvador.

O Instituto Federal da Bahia atua também na modalidade de Ensino à Distância (EAD) em 57 cidades baianas, estando presente em mais 113 municípios por meio dos Programas que desenvolve. Possui mais de 36 mil estudantes presenciais e à distância, 300 cursos presenciais, cerca de 90 cursos distintos, sendo 07 cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e 03 cursos técnicos EJA, 17 cursos à distância; 01 é de pós-graduação, 06 superiores e 06 técnicos. Cerca de 1.700 professores, aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos e mais de 1.000 técnicos administrativos.

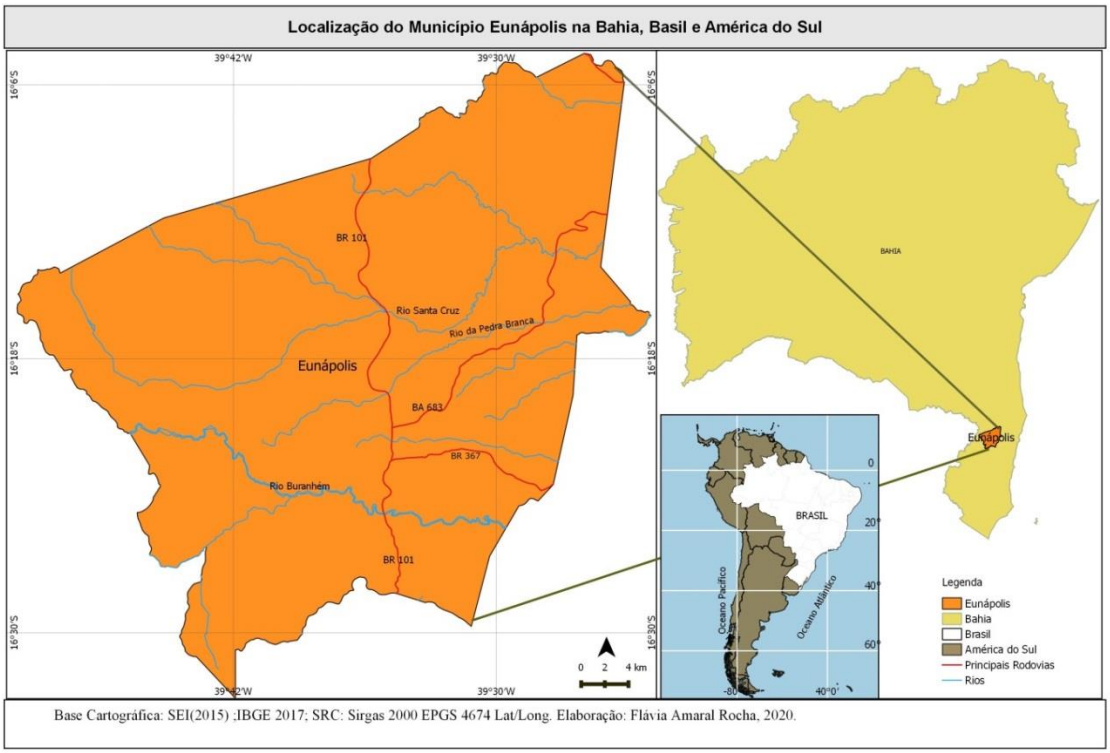
Implantado num contexto de rearticulação política da Educação Profissional no Brasil, o que é hoje denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) foi construído na cidade de Eunápolis, localizada na Costa do Descobrimento, região do Extremo Sul da Bahia. A unidade de Eunápolis, até então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), foi inaugurada em 1994, iniciando suas atividades no ano seguinte.

Inicialmente o *Campus* ofertava cursos de extensão como o Pró Técnico (Curso Preparatório para o ingresso) e o curso de Pós-Graduação lato sensu em Epistemologia Genética e Educação, em convênio com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Prefeitura Municipal de Eunápolis. No ano seguinte foram ofertados os Cursos Técnicos em Enfermagem e Turismo. Com a desvinculação do Ensino Técnico em relação ao Ensino

Médio, em 1999 foram oferecidos os cursos técnicos em Edificações, Turismo e Hospitalidade, e em 2000, o Curso Técnico de Enfermagem.

Inserido num contexto local e regional periférico, distante da capital da Bahia em aproximadamente 671 km, o IFBA *Campus* Eunápolis recebe estudantes da região sul e extremo sul, de outras cidades da Bahia e de outros estados Brasil. Essa atração populacional não é somente atribuída ao Instituto, fatores econômicos são a principal causa deste movimento demográfico em direção ao município de Eunápolis. Segundo o IBGE (2017) em razão da dinâmica econômica de base madeireiro extrativista, o povoado avançou mais que os municípios a que pertencia (Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália), chegando de sediar a administração de ambas as cidades. O rótulo de "maior povoado do mundo", em alusão ao crescimento de setores como o comércio, serviços, indústria madeireira provocou um rápido crescimento da população.

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Eunápolis/BA.



Fonte: Elaboração de Flávia Amaral Rocha.

Enquanto município emancipado em 1989, Eunápolis tem apenas 31 anos de autonomia política, quando já contava com 70.554 habitantes como registra o primeiro Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1991 (IBGE/SIDRA). Em

2020, a população de Eunápolis está estimada em 114.396 pessoas. Situado a 183 metros de altitude, o município está localizado na confluência das BR's 101 e 367 (IBGE/CIDADES, 2017), como informa a figura 1.

A respeito das características de cor/raça da população, classificadas pelo IBGE entre branca, preta, amarela, parda e indígena, Eunápolis concentra um maior número de pessoas pardas, representando no Censo de 2010 cerca de 59% da população, 27% são brancas, 12% são pretas, 0,9% são indígenas e 0,8% são amarelas[8]. Estes percentuais nas identificações têm sofrido alterações desde o primeiro Censo Demográfico para o município de Eunápolis, quando a população preta representava apenas 4% do total e os que optaram por não se identificar chegava a 0,5%. No último censo, todas as pessoas declararam a cor/raça (IBGE/SIDRA).

Do ponto de vista microrregional, o município de Eunápolis ocupa a 3ª posição em população, ficando na 16ª posição na Bahia e 281ª no Brasil (IBGE/CIDADES, 2017). Destaca-se também em termos econômicos, com o 3º melhor Produto Interno Bruto (PIB) per capita da região e 19º na Bahia, de R$ 22.186,57, ficando a frente de municípios com maior população como Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista.

Entretanto, os avanços econômicos que se iniciaram com a extração nociva da madeira nas florestas de Mata Atlântica, depois com a implantação majoritária da cultura do eucalipto e da grande indústria de papel e celulose, não deram conta de equacionar os baixíssimos índices educacionais no município. Sobre esse último indicador, Eunápolis ocupa as derradeiras posições tanto na microrregião (12ª posição), como na Bahia (328ª posição) e no país (4.435ª posição) de acordo com dados oficiais (IBGE/CIDADES, 2017). Os contrangedores índices na área da educação no município refletem negativamente sobre os demais âmbitos da vida dos seus cidadãos como, condições de trabalho, habitação, saúde, entre outros.

Quanto aos indicadores de violência, mesmo sendo um pequeno município do interior da Bahia, Eunápolis desponta nas primeiras colocações de todo o Brasil. Os dados são alarmantes! De acordo com o Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), quando somadas as taxas de homicídio de 66 mortes, mais a taxa de

[8] O debate no Brasil sobre essa temática tornou premente, no contexto institucional, a necessidade do aprofundamento da reflexão sobre o sistema de classificação de cor/raça utilizado nas pesquisas domiciliares do IBGE. Essa necessidade foi reforçada também pelos compromissos assumidos pelo Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, quando foi adotada a "Declaração e o Programa de Ação de Durban", que trata especificamente das políticas e práticas de coleta e desagregação de dados, pesquisas e estudos nessa área. (IBGE, 2013) Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2019.

mortes violentas com causa indeterminadas (MVCI) de 19 mortes, resulta numa taxa municipal de 75,1, índice que coloca o município na 19ª colocação no Brasil. A referida pesquisa contabiliza o número de mortes violentas em municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. Segundo o IPEA,

> A situação acima ocorre quando as transformações urbanas e sociais acontecem rapidamente e sem as devidas políticas públicas preventivas e de controle, não apenas no campo da segurança pública, mas também do ordenamento urbano e prevenção social, que envolve educação, assistência social, cultura e saúde, constituindo assim o quarto canal pelo qual o desempenho econômico pode afetar a taxa de criminalidade nas cidades (2017, p. 21-22).

É nesse contexto de desigualdades socioeconômicas e de extrema violência que o Instituto Federal da Bahia está inserido. O IFBA desponta como instituição educacional de referência para o município de Eunápolis e região há mais de duas décadas e representa, nessa comunidade, um importante instrumento de transformação social, por oportunizar a promoção da educação básica, técnica, tecnológica e de inovação, principalmente para estudantes de famílias que não têm condições financeiras de manter seus filhos em escolas particulares.

O levantamento da Gestão de Assistência Estudantil do *Campus* pondera que aproximadamente 60% são estudantes de baixa renda, dentre os quais, muitos estão em condições de vulnerabilidade social, pois além da renda, são avaliados aspectos como condições de moradia, questões familiares como: doenças graves, uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, violências físicas e emocionais[9].

Nessa conjuntura, destaca-se a procura anual pelas vagas no Instituto, que indica a credibilidade que a população local e também regional tem facultado à instituição. A página do processo seletivo 2020 divulgou que, de 2103 até 2019, nos cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio do *Campus* Eunápolis, a média da concorrência no processo seletivo é de 5,2 pessoas por vaga para o curso de Edificações, 4,45 pessoas por vaga para o curso de Informática e de 5 pessoas por vaga para o curso de Meio Ambiente.

Considerando os estudantes dos variados níveis de ensino ofertados, os dados da matrícula indicam a origem escolar da rede pública (79%) e privada (21%), provenientes tanto da zona urbana como da zona rural. O quantitativo de discentes é representado pelo percentual de 63% da população de Eunápolis, aproximadamente 19% procedentes de municípios vizinhos, 13% de outros estados do Brasil e 5% de outras cidades do estado da Bahia. Disto,

---

[9] O critério de baixa renda utilizado no texto considera o teto *per capta* familiar descrito tanto na Lei 12.711 de 2012 como no Decreto Federal 7.234 de 2010, de 1,5 salário mínimo.

destaca-se o percentual de estudantes advindos de municípios vizinhos como Itabela, Porto Seguro, Guaratinga, Itagimirim, cujos deslocamentos diários para o *Campus* revelam o nível de comprometimento, dedicação de tempo, dinheiro (nem sempre disponível) e esforço físico dos estudantes para obtenção de uma educação que assegure melhores condições de formação acadêmica e profissional.

O perfil dos estudantes do IFBA *Campus* Eunápolis é bastante heterogêneo do ponto de vista étnico-racial. A partir da Política de Cotas foi oportunizado o ingresso de um expressivo número de pessoas negras e indígenas, o que representou uma riqueza na diversidade do público atendido. De acordo com o que registra o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), mais de 80% dos estudantes declararam-se pretos, pardos e indígenas, sendo 17% brancos e 1% amarelos. Trata-se de um público jovem, onde 58% tem de 14 a 20 anos de idade, 33% de 21 a 30 anos e apenas 9% tem mais de 31 anos.

Sobre as condições e critérios de avaliação da qualidade do ensino, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) calcula a proficiência dos estudantes, obtida no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o indicador de taxa de aprovação, que tem influência na eficiência do fluxo escolar e é obtido por meio do Censo Escolar.

Os resultados do IDEB apontaram que o estado da Bahia apresentou os menores valores entre os estados de todo o país, com apenas 3,0 pontos para o ensino médio em 2017 e 3,5 pontos em 2019. Este cômputo avaliou os desempenhos de 2017 e 2019 das escolas estaduais com IDEB de 2,7 e 3,2 pontos e particulares com 5,6 e 5,8 pontos respectivamente. Na rede federal de educação este indicador é calculado separadamente, apresentando, no caso de IFBA *Campus* Eunápolis, resultados semelhantes aos da rede privada de 5,6 pontos para o ano de 2017, já que o resultado de 2019 ainda não está disponível na plataforma de consultas.

Além deste parâmetro, outros aspectos estruturais podem indicar a qualidade na oferta da educação no país e são mensurados a partir das redes de ensino ofertantes: federal, estadual, municipal e privada. De acordo como último Censo da Educação Básica do Ministério da Educação, quando observado o percentual de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas de ensino médio em 2019, a rede federal de educação ultrapassa as redes municipal, estadual e privada na maioria quesitos pesquisados.

Dos quesitos elencados no Censo da Educação Básica 2019 como: biblioteca/sala de leitura, banheiro, banheiro para pessoas com deficiência, recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, laboratório de ciências, conjunto de materiais científicos, pátio, quadra de esportes, material para a prática desportiva e recreação, sala de música/coral,

instrumentos musicais, sala/ateliê de artes, material para atividades artísticas, sala multiuso e jogos educativos, apenas este último item está mais presente nas escolas particulares que nas públicas, todos os demais são mais ofertados nas escolas federais do que nas escolas estaduais, privadas e municipais.

Ao apontar os recursos tecnológicos no Censo da Educação 2019, como: lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para alunos, computador portátil para alunos, *tablet* para alunos, internet, internet para alunos, internet para uso administrativo e internet para ensino-aprendizagem, a oferta nas escolas federais está, em termos percentuais, acima das demais redes de ensino. Assim, pelo ponto de vista das avaliações das instituições de ensino no Brasil, a partir dos critérios nacionais como, Ideb, estrutura física e de tecnologia, o Instituto Federal da Bahia, apresenta as melhores condições para ofertar uma educação com qualidade para a população do seu entorno sociogeográfico, o que pode fazer a diferença na vida dos seus estudantes e da comunidade onde estão inseridos.

Atualmente o IFBA *Campus* Eunápolis funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e conta com 10 cursos regulares em diferentes níveis de ensino: os cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio em Edificações, Informática e Meio Ambiente, cursos Técnicos de Nível Médio modalidade subsequente em Segurança do Trabalho, Enfermagem e Meio Ambiente e cursos Superiores em Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Civil e a Especialização em Educação, Cultura e Linguagens recém-implantada no *Campus*.

Esta Pesquisa-ação tem concentração nos cursos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis. Os cursos de Edificações, Informática e Meio Ambiente têm duração de 04 anos em regime seriado e cada curso oferece anualmente, por meio de processo seletivo, aproximadamente 80 vagas divididas em 02 turmas para o turno matutino, com possibilidades de atividades complementares no turno oposto.

Além das atividades curriculares, os estudantes dos cursos integrados estão inseridos em outras atividades propostas pela rede por meio de editais periódicos. A pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) já faz parte da realidade discente; as monitorias para acompanhamento de vários Projetos de ensino, pesquisa e extensão recebem um número considerável de bolsas para os estudantes do ensino médio. A partir do segundo período, os estudantes já podem iniciar os estágios, estes buscam inserir o estudante no universo do trabalho por meio de parcerias entre o Instituto e empresas do

município, desde que as atividades a serem desenvolvidas estejam de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

2.2 O ingresso e a Assistência Estudantil no IFBA

O ingresso nos cursos integrados do IFBA acontece igualmente para todos os *campi* por meio de processo seletivo de provas. O acesso é anual e ocorre predominantemente no primeiro ano dos cursos ofertados na Educação Profissional integrada ao Nível Médio[10]. A seleção consiste em um exame com 36 questões objetivas, distribuídas igualmente entre as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Conforme o edital de abertura do processo seletivo IFBA 2020, no ato da inscrição os interessados precisam indicar qual a forma de ingresso, aceitando as regras do instrumento de seleção.

As reservas de vagas no IFBA seguem as orientações da Lei 12.711 de 2012,

> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

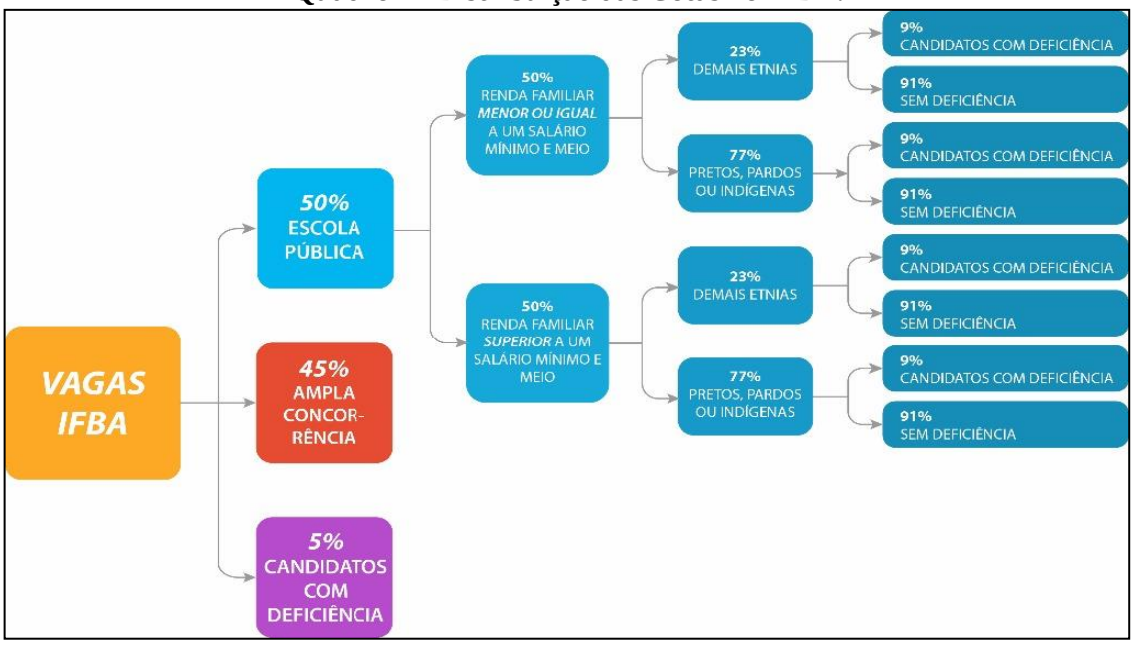
O organograma disposto no quadro 2 demonstra que a entrada dos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, faz parte da obrigatoriedade da inclusão desses sujeitos também na educação básica, no caso dos cursos que integram o médio e o técnico. Todavia, para que os aprovados na seleção tenham acesso ao IFBA, independente da renda, é condição primeira que se tenha origem escolar pública, associando parcialmente o segmento de raça e classe, já que negros e indígenas que tenham cursado o ensino fundamental em escola particular não acessam pelas cotas.

---

[10] A Organização Didática do IFBA prevê o ingresso em outro período do curso. Por meio de transferência interna/externa, desde que tenha iniciado os estudos em outro *campus* do IFBA no mesmo curso, cujos componentes curriculares sejam compatíveis.

Aos aprovados que optaram pela reserva de vaga no ato da inscrição, quando oriundo de escola pública, baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência é necessária a comprovação da escolaridade anterior, ou seja, o certificado de conclusão ou histórico escolar do ensino fundamental cursado totalmente em escola pública; as comprovações da renda familiar, conforme a legislação, para a qual os ingressantes devem apresentar no ato da matrícula, documentos como: contracheque, declaração do imposto de renda, extrato de benefícios sociais, extratos bancários, carteira de trabalho, entre outros que podem ser cumulativos ou não, a depender da atividade desenvolvida pelos membros da família; e no caso de ser pessoa com deficiência, o laudo médico; além dos demais documentos pessoais e familiares comuns aos processos de matrícula daqueles que não utilizam reserva de vagas.

Quadro 2 - Distribuição das Cotas no IFBA.



Fonte: Portal do IFBA (2019)

Dentre as subdivisões das reservas de vagas no Instituto (quadro 2) há um percentual de 77% destinado às pessoas negras e indígenas, independente de renda, esse diferencial agrega o caráter racial das cotas, não fosse assim, assumiria-se o entendimento de que o Estado brasileiro não considera a discriminação racial nos acessos aos Institutos Federais de Educação. Dessa maneira, as categorias de raça e classe foram agregadas à Política de Cotas, com um percentual significativo reservado a pessoas pretas, pardas e indígenas, como aponta a legislação, e em consonância com os índices demográficos do último censo do IBGE para o município de Eunápolis.

Quanto ao processo de identificação de raça/cor, questão fundamental para o alcance das Políticas Afirmativas é a classificação oficial no Brasil pelo IBGE que define: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas, mas apesar disso, a subjetividade do tema ainda suscita muitas controvérsias, principalmente nas academias, tendo se acirrado principalmente por ocasião da implementação das Políticas Afirmativas.

Contudo, para Rocha e Rosemberg (2007), a categorização racial no Brasil é ainda uma temática em investigação e, portanto, no plano da ação política, os citados autores buscam problematizar práticas culturais brasileiras que parecem considerar "normal" que a declaração de cor/raça dos adolescentes seja efetuada por seus pais ou responsáveis adultos na tentativa de "preservá-los" do debate sobre relações raciais. Após 15 anos do preenchimento deste campo (raça/cor) no formulário de matrícula escolar, o Censo ainda institui que esta informação (Quadro 3) seja declarada pelos pais ou responsáveis dos estudantes com menos de 16 anos[11].

Quadro 3 – Orientação do MEC sobre o preenchimento da raça/cor na matrícula escolar 2020.

COR/RAÇA

As opções de preenchimento são as mesmas estabelecidas pelo IBGE: Branca, Preta, Parda, Amarela, Indígena, Não declarada. Para o aluno, a declaração de cor/raça deve ser informada pelo seu responsável, se menor de 16 anos, ou pelo próprio aluno, a partir de 16 anos de idade.
Nos formulários de profissional escolar em sala de aula e de gestor escolar, a informação deve ser declarada pelo próprio profissional.

Você sabia? Os dados coletados pelo IBGE, ao serem analisados pela informação de cor/raça, demonstram como a população negra e indígena ainda enfrentam dificuldades de acesso e permanência nos diversos espaços educacionais. A desigualdade observada nos indicadores educacionais evidencia como a coleta de informações sobre cor/raça permite que políticas voltadas à eliminação de desigualdades históricas entre grupos populacionais possam ser elaboradas, implementadas, monitoradas e avaliadas. Como o mais importante órgão de coleta de informações educacionais, o Inep contribui para transformar a realidade do País, a partir da obtenção e tratamento desses dados estatísticos. Sendo este um campo obrigatório no Censo Escolar, é fundamental que a escola tenha esta informação em sua ficha de matrícula.
A Resolução nº 1/2018 do Conselho Nacional de Educação - que institui diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de alunos e profissionais escolares - determina que a informação de cor/raça deve constar obrigatoriamente nos registros administrativos das instituições de ensino.

Fonte: Ministério da Educação (2020).

O MEC, por meio do Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2020, deixa clara a prerrogativa de que os pais ou responsáveis devam indicar a raça/cor de seus filhos. De forma conflitante, o texto em azul, no quadro 3 aborda as dificuldades de acesso e permanência da população negra e indígena, e afirma que estas informações (raça/cor) são necessárias para elaboração de políticas voltadas à eliminação das desigualdades históricas

[11] O MEC/Inep, com apoio da Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial – Seppir –, incluiu pela primeira vez no questionário do Censo Escolar 2005 – denominado "Mostre sua raça, declare sua cor" – um campo sobre cor/raça de alunos matriculados na educação básica. (ROSA e ROSEMBERG, 2007).

nos espaços educacionais, no entanto, cerceia, no circuito das bases etárias, o direito de estudantes opinarem sobre sua pertença racial.

Considerando que anterior a 2003 a identificação de raça/cor não era coletada pelas escolas, admite-se um avanço nesse quesito, pois muitas políticas puderam ser elaboradas a partir das estatísticas de disparidades raciais entre estudantes. Entretanto, a intencionalidade de classificar não deve estar dissociada do processo de reconhecimento da identidade racial, visto que tal medida afasta as crianças e adolescentes da sua construção identitária, adiando ainda mais a elaboração de pertença racial.

É necessário, porém, que as políticas afirmativas avancem nesse contexto de desigualdades, propondo antecipar essas discussões no âmbito da educação básica, pois, enquanto atores sociais, crianças e adolescentes devem ter garantido o direito de expressar suas opiniões e identidades, tal como afirma Rocha e Rosemberg (2007), ao tempo em que sustentam que estes sujeitos podem responder adequadamente ao campo raça/cor do questionário escolar e serem incluídos em debates na própria escola sobre as concepções, denominações e classificações raciais, desde que se criem condições favoráveis para ouvirem essas vozes.

No Instituto Federal da Bahia, a declaração de raça/cor é necessária para todos os estudantes, porém, para os que ingressam pelo sistema de cotas, as formas de identificação se diferenciam. A autodeclaração de preto, pardo ou indígena, prevista pela Lei nº 12.711 de 2012, e explicitada no Edital do processo seletivo 2020 do IFBA para os cursos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é o documento exigido no ato da matrícula para comprovação de raça/cor, assim, o candidato "deverá assinar, no ato da matrícula, a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição ao processo seletivo 2020" (IFBA, 2020).

Apesar do exposto, os modelos das autodeclarações disponibilizados na página oficial do Instituto indicam espaço para assinatura de pais ou responsáveis quando se trata de candidato "menor"[12]. Como o perfil etário dos ingressantes do ensino médio está entre os 14 e 16 anos predominantemente, depreende-se que o Instituto preserva as mesmas recomendações do Caderno de Orientações do MEC e se assemelha à mesma condição de indiferença naquilo que diz respeito à pertença racial dos estudantes ingressantes dos cursos integrados.

---

[12] A busca à página oficial do IFBA identificou três modelos de autodeclarações dos *campi* de Paulo Afonso, Barreiras e Ilhéus, cujo campo de assinatura prevê espaço para assinatura de pais ou responsáveis. Disponíveis em: https://portal.ifba.edu.br/ilheus/editais-e-resultados/arquivos-selecao-ead-2019/autodeclaracao-etnico-racial.pdf/view; https://portal.ifba.edu.br/barreiras/anexos-2020/setembro/autodeclaracao-sisu-2020-1.pdf; https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/informes/comunicados/2019/chamada-para-matriculas-prosel-2019/declaracao-etnico-racial-e-de-renda.pdf. Acesso em 07 de novembro de 2020.

Aspecto relevante na identificação dos indígenas, é que a autodeclaração precisa ser complementada por mais duas declarações. Para estes, a autodeclaração por si mesma não é suficiente para a identificação étnico-racial, por isso, o reconhecimento por uma liderança da comunidade é imprescindível. Além desta, é requisitada uma declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o que ratifica o pertencimento étnico no âmbito individual, da comunidade local e nacional.

Diferentemente da comprovação de identificação dos negros, a qual necessita apenas da autodeclaração, para Baniwa (2013), os povos indígenas se reconhecem na coletividade, para estes, as cotas são conquistas dos negros e dos povos indígenas, a partir da luta coletiva. De acordo com o mesmo autor, a apropriação individual desse direito por um indígena urbano ou não aldeado, nem sempre representa os anseios comunitários, e a sua formação dificilmente trará contribuições para a comunidade de origem.

A diversidade que acompanha o novo perfil de ingressos - a partir da Política de Cotas - revelou outras demandas do Instituto. A particularidade de cada sujeito, ou grupos de sujeitos requer tratamentos diferenciados que os permitam ingressar, permanecer e ter sucesso na sua formação. Um dos aspectos consideráveis dessa nova realidade é a questão financeira dos estudantes que desponta como uma carência importante a ser suprida, tendo em vista os custos para manutenção dos estudos. Os gastos com transporte, uniformes, alimentação, habitação, material escolar, reprodução de textos e atividades são os mais dispendiosos para os estudantes, principalmente entre os adolescentes dos cursos integrados, já que dificilmente conseguem trabalhar.

A rotina densa com as atividades escolares como aulas, ensaios, visitas técnicas, realização de trabalhos, monitorias, estágios, grupos de estudos, participação em Projetos de ensino, pesquisa e extensão torna necessária a presença no *Campus* - que fica localizado em área periférica da cidade - ou em outros espaços de aprendizagem, por mais de um período. Ressaltam-se nesse contexto, as dificuldades encontradas por aqueles que residem em outros municípios ou na zona rural, e ainda, pelos estudantes que mudaram de cidade para poder estudar no Instituto, gerando várias despesas com a nova habitação[13].

Neste sentido, a assistência ao estudante é elementar, pois a maioria dos discentes é de baixa renda e não teria como manter os estudos nas mesmas condições, se não pudessem contar com as bolsas e auxílios promovidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE). Enquanto Instituição de Ensino Superior (IES), o IFBA é contemplado pelo Programa

[13] Quanto à localização do Instituto, me refiro ao *Campus* Eunápolis.

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em todas as modalidades de ensino por ele ofertadas, e por isso, os estudantes da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio são beneficiários. Mesmo traçando algumas diretrizes, o PNAES confere autonomia para que cada IES defina os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados. O PNAES foi instituído em 19 de julho de 2010 pelo Decreto Federal 7.234 de 2010 e tem como finalidade:

> Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e os seus principais objetivos são:
> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
> II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e,
> IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Apesar de estar implícita na norma, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é uma das modalidades que mais demanda dos recursos da PAE nos Institutos Federais de Educação, devido ao quantitativo de estudantes matriculados neste nível de ensino. Com sua primeira versão em 2010, a resolução de nº 25 de 23 de maio de 2016, deliberada pelo Conselho Superior do IFBA (CONSUP) revisa e altera a Política de Assistência ao Estudante, que é constituída por um arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem-estar biopsicossocial.

O quadro 4 é uma síntese dos tipos de ações e programas aptos a serem promovidos pela PAE ao longo do período letivo. Anualmente o PNAES limita um orçamento destinado às IES, o qual é liberado em parcelas ao longo do exercício financeiro. A gestão da Assistência Estudantil (GAE) é feita por uma comissão multidisciplinar composta por representantes da área técnica, docentes e discentes. Entretanto, devido à extensa demanda do trabalho, a execução dos programas e ações é feita por profissionais e comissões específicas.

Quadro 4 – Síntese dos Programas da Política de Assistência Estudantil do IFBA.

PROGRAMAS E AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFBA	
Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes (Mínimo 75% do Recurso Anual)	**Programas Universais e Complementares** (Até 25% do Recurso Anual)
Renda de até 1,5 SM per capita familiar	Renda de até 1,5 SM per capita familiar e/ou mérito
Auxílios	**Programas Universais**
Transporte	**Programa de Educação para a Diversidade**
Moradia	Programa de Atenção às pessoas com necessidades específicas
Aquisições	Programa de Assistência a Saúde
Copias e Impressões	Programa de Acompanhamento Psicológico
Alimentação	Programa de Acompanhamento Social
	Programa de Incentivo a Educação Física e Lazer
	Programa de Incentivo a Educação Artística e Cultural
	Programa de Incentivo a Formação da Cidadania
	Programa de Assistência a Viagens
Bolsas	**Programas Complementares**
Bolsa de estudo	Programa de Mobilidade Acadêmica
Bolsa de para Projetos de Incentivo a Aprendizagem	Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica
	Programa de Monitoria

Fonte: Resolução Consup/IFBA nº 25 de 2016. Elaboração da autora.

De acordo com o documento que regimenta a assistência ao estudante, simplificado no quadro 4, as ações foram organizadas para reparar as lacunas abissais no campo da educação e são operacionalizadas por meio de editais anuais, que selecionam os estudantes por meio de critérios de vulnerabilidade e/ou meritocráticos. A primeira coluna do referido quadro trata do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), o qual movimenta a maior parte do recurso destinado à assistência estudantil, cujo acesso das bolsas e auxílios pelos estudantes, depende da inscrição e seleção assistencial anual, por critérios que avalia as condições de vulnerabilidade socioeconômica a partir da renda per capita familiar, condições de moradia, condições de saúde dos membros da família entre outros.

Diferentemente da Política de Cotas, que oportuniza o ingresso de pessoas negras e indígenas no IFBA por meio das reservas proporcionais das vagas, cuja comprovação de renda dos cotistas é realizada no ato da matrícula, o texto da PAE desconsidera critérios étnico-raciais na seleção dos estudantes a serem beneficiados. Nesse sentido, cabe colocar que a associação dos critérios de raça e renda, constitue uma estratégia eficaz de enfrentamento das desigualdades sociorracias tanto para o ingresso quanto para a permanência e êxito dos estudantes do IFBA.

Na segunda coluna do quadro 4, os programas são subdivididos por área de conhecimento ou linha de atuação e são operacionalizadas por diferentes editais anuais, que selecionam Projetos que atendam cada linha prevista. Os Programas Universais, como o nome sugere, podem ser acessados por todos os estudantes dos *campi* e não depende de critérios socioeconômicos ou meritocráticos. Assim, além dos benefícios financeiros, os estudantes podem participar de atividades acadêmicas que complementam a aprendizagem durante o ciclo de formação.

Conforme o Art. 100 da PAE, os objetivos do Programa de Educação para a Diversidade estão voltados para a promoção da igualdade racial no âmbito do Instituto Federal da Bahia, como segue:

> I – promover o debate e a avaliação das políticas específicas, visando a formação de grupos de estudantes multiplicadores das discussões das relações etnicorraciais, das desigualdades de gênero, religião, orientação sexual, idade, dentre outras;
> II – conhecer o perfil, levantar demandas e criar estratégias pra permanência com qualidade dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas, tendo acesso as informações e dialogando com as instâncias acadêmicas necessárias;
> III – realizar e/ou apoiar eventos ordinários e extraordinários em prol da implantação, divulgação e fortalecimento das Políticas de Ações Afirmativas (IFBA, 2016).

No âmbito da educação das relações étnico-raciais, observou-se que o Programa de Educação para Diversidade é o único programa previsto na PAE que visa atuar no combate as desigualdades étnico-raciais. A pertinência dessa análise consiste no fato de que mais de 80% dos estudantes do IFBA são negros e indígenas, e em contrapartida, a relação estabelecida entre as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a PAE está restrita a apenas um programa.

2.3 A Educação das Relações Étnico-Raciais no IFBA *Campus* Eunápolis

Aprovada pelo Conselho Superior do IFBA em fevereiro de 2020, a Diretoria Sistêmica de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis se insere no plano de trabalho da Reitora como uma das ações relacionadas ao enfrentamento das desigualdades étnicas e raciais na educação do Instituto e ao cumprimento de normativas nacionais, estaduais e municipais (SAMPAIO, 2020). Este é um marco na institucionalização das políticas de enfrentamento às desigualdades raciais e valorização da diversidade no IFBA, das quais se espera a condução de um fazer institucional, cuja atenção esteja voltada às demandas e

particularidades dos negros e indígenas, sobretudo, aos cotistas de baixa renda a fim de garantir-lhes o direito de formação plena.

Tão recente quanto a referida Diretoria, o Programa de Iniciação Científica das Ações Afirmativas (PIBIC-AF) visa proporcionar aos estudantes da graduação, ingressantes pelas cotas, bolsas de acesso à pesquisa científica. Em junho de 2020, foi lançado o primeiro Edital nº 18 PIBIC – AF. Deste, foram classificadas quatro propostas de pesquisas para o *Campus* Eunápolis com vigência de 2020 a 2021.

Sem desconsiderar a institucionalização do texto da PAE sobre o tratamento das questões étnico-raciais no IFBA, testemunha-se o desenvolvimento de ações para estabelecimento de relações étnico-raciais positivas no *Campus* Eunápolis. Se por exigência ou por amparo das leis n° 10.630/03 e 11.645/08, as atividades realizadas são observáveis no decorrer do ano letivo no ambiente acadêmico. Embora esta Pesquisa-ação não objetive investigar ou analisar a atuação docente no *locus* de estudo, foi possível registrar, por meio da observação participante, ações que tratam da temática étnico-racial.

Como afirma Minayo (2001), a observação participante ocorre no contato direto do pesquisador - como parte do meio - com o fenômeno observado, para obter informações da realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, numa relação face a face com os observados. Nesses moldes, enquanto servidora e pesquisadora, foi possível identificar a realização de atividades que trouxeram tal abordagem. Os próximos parágrafos farão menção a algumas das práticas observadas no IFBA *Campus* Eunápolis.

Embora o ano de sua realização seja anterior à data desta Pesquisa-ação, é válido mencionar a Jornada Pedagógica com o tema “Diversidade em nós”, ocorrida em 2016. Foi um momento de formação e de planejamento pedagógico desenvolvido em articulação com docentes convidados de outras IES do estado como, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com temas relacionados a gênero, sexualidade, racismo e inclusão das pessoas com deficiência.

Além desse evento, o *Campus* contou com três edições do Seminário de(s)colonialidades Aya. De acordo com a página do evento na internet, o debate sobre pensamento de(s)colonial foi inserido no IFBA *Campus* Eunápolis no ano letivo de 2015, a partir da elaboração de um Projeto de ensino destinado às turmas de 3º ano do curso técnico Integrado em Informática, sob orientação da professora Flaviane Nascimento e do professor

Lincoln Cunha[14]. Em 2017, o I Seminário Aya configurou-se como um espaço de discussão e análise de temas relacionados à de(s)colonização dos saberes, ou de(s)colonização das mentes, bem como do processo histórico-filosófico da de(s)colonização em países africanos na segunda metade do século XX (SEMINÁRIO AYA, 2018).

Em 2018, da criação do "Grupo de Pesquisa Baobá: grupo de estudos em ancestralidade e pensamento de(s)colonial", originou-se o II Seminário Aya, discutindo o tema "Ancestralidade e lugar de fala: outras geografias de olhares e saberes" (SEMINÁRIO AYA, 2018). Em 2019, o III Seminário Aya: "Ancestralidade, Educação e Resistência" debateu a conjuntura atual e foi construído com a colaboração de intelectuais, artistas, ativistas e estudantes que participaram das atividades realizadas ao longo do ano pelo Grupo de Pesquisa Baobá (IFBA, 2019).

Ainda em relação à pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Linguagem, Poder e contemporaneidade do IFBA: GELPOC, do qual faço parte, também tem desenvolvido trabalhos, cujas temáticas estão fortemente pautadas nos estudos sobre educação, raça, linguagem, cultura e seus desdobramentos. Este grupo é composto por pesquisadores de c*ampus* distintos do IFBA de outras Instituições como a UFSB, inclusive com estudantes e egressos do PPGER.

Anualmente, o Novembro Negro tem mantido suas edições e promovido conferências, mesas redondas, debates, compartilhamento de saberes, atividades culturais, com o envolvimento de docentes, discentes, técnicos, pessoas da comunidade local e convidados de referência na temática no Brasil. A edição em 2019 celebrou o Dia da Consciência Negra com o tema "Identidade e Pertencimento", discutindo racismo institucional, políticas públicas, violência obstétrica entre outros temas igualmente relevantes.

Outro Projeto importante que acontece a cinco anos consecutivos no *Campus* Eunápolis é o Balaio Cultural. Trata-se de uma realização pluricurricular e interdisciplinar que tem provocado um movimento e a integração de diversas áreas do conhecimento e desenvolvido trabalhos pedagógicos, artísticos e culturais no decorrer do ano letivo, voltados para a valorização da cultura nordestina, afro-brasileira e indígena.

Do mesmo modo, a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia é promovida anualmente em âmbito nacional e oportuniza a toda a comunidade acadêmica e externa, propor e apreciar atividades inovadoras pertencentes a variados campos do saber, com apresentação de trabalhos, oficinas, salas temáticas, com linhas também relacionadas à

[14] Professores do IFBA *Campus* Eunápolis das áreas de História e Sociologia respectivamente.

educação para as relações étnico-raciais. Na edição de 2018, foi possível expor a sala temática Racismo Institucional: desafios para a educação e a saúde, de nossa autoria, conforme mencionada na parte introdutória do texto desta Pesquisa-ação.

Também como mencionado, o processo de implementação do Núcleo de Estudos e Aprendizagens Afro-brasileiras e Indígenas (Neabi) no âmbito do IFBA é uma realidade. A comissão local (Eunápolis) tem realizado um trabalho que intenta contribuir para a implantação do Neabi na Instituição e com isso ampliar o leque de possibilidades de enfrentamento das discriminações sofridas pelos negros e indígenas inseridos nesse contexto.

Além dos eventos citados com edições anuais e/ou pontuais, é possível registrar práticas curriculares nas diversas modalidades de ensino; dos cursos integrados, nas áreas de História e Sociologia, por exemplo, foram observados cartazes produzidos pelos estudantes e expostos nos murais do *Campus*, fazendo referência às etnias africanas e indígenas.

Na graduação, registra-se o Componente Curricular "Interculturalidades" do curso de Licenciatura em Matemática, como um importante canal de formação docente. Quanto ao Componente Curricular "Ensino de Matemática" do mesmo curso, observou-se durante a execução do produto desta Pesquisa-ação a ser detalhado mais adiante, que modelos matemáticos foram produzidos pelos graduandos e expostos no Laboratório de Ensino de Matemática, alguns destes materiais remetem às culturas de povos africanos, a exemplo do jogo Mancala, que é considerado um instrumento de ensino-aprendizagem que explora diversas habilidades cognitivas.

Já na pós-graduação, a implantação recente da Especialização em Educação, Cultura e Linguagens, amplia o leque de formação na área. De acordo com Negreiros,

> Os objetivos da educação das relações étnico-raciais são possibilitar reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir do seu próprio ponto de vista; promover o conhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra; formar professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra da história, cultura e sociabilidade do país assim como que saibam combater o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar) e, finalmente propriciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas (2017, p. 67).

Assim, além das obrigatoriedades legais em se implementar uma educação antirracista, com foco na diminuição das desigualdades entre brancos e não brancos no ambiente acadêmico, é preciso considerar as dimensões morais que nos são impelidas enquanto educadores num país segregado, cujas oportunidades sempre foram privilegiadas a apenas

uma parcela do seu povo, os brancos. Diante disso, os esforços para romper com estes ciclos de exclusão cabem a todos. De acordo com as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que se exige é um comprometimento solidário dos vários elos dos sistemas de ensino, em todas as suas modalidades, e não apenas do professor em sala de aula (BRASIL, 2004).

CAPÍTULO III – OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO EM PAUTA

Este capítulo reúne os instrumentos da Pesquisa-ação que são fundamentais para o alcance dos seus objetivos. Nele estão o **Perfil Racial** dos estudantes dos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis do ano letivo de 2019, incluindo as **Curvas de Permanência** dos referidos cursos; a sistematização e análise das informações do Formulário Institucional de Evasão – 2017, cuja concentração está nos motivos apontados pelos estudantes que deixaram o curso. Nesse bojo, é possível verificar detalhes deste estudo, discutir muitos dos aspectos apontados e ponderar à luz das teorizações sobre o racismo estrutural, institucional e a insterseccionalidade das discriminações observadas por meio dos quadros, gráficos e textos inseridos.

3.1 O Perfil Racial dos estudantes dos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis

O Perfil Racial dos estudantes é o resultado da sistematização de informações institucionais e traz um panorama dos cursos da Educação Profissional integrada ao Ensino médio: Edificações, Informática e Meio Ambiente. Esta caracterização é um importante subsídio para reflexão sobre o fazer acadêmico e administrativo do IFBA *Campus* Eunápolis, partindo da compreensão que o estudante é o principal público-alvo do Instituto e que todas as atividades desenvolvidas nesse contexto convergem para a formação plena desses sujeitos. Desse modo, é condição *sine qua non* conhecê-los, a partir das configurações mais atualizadas possíveis, de modo que seja oportuno atuar sobre a realidade estabelecida.

Assim, os dados dos estudantes que comporam o Perfil Racial foram levantados e organizados em quadros, podendo dessa forma, serem enquadrados dentro do método quantitativo da pesquisa, entretanto, os dados não estão sozinhos, as análises e discussões decorrentes foram transformadas em informações passíveis das mais diversas abstrações. Desse modo, pode-se considerar também que o presente instrumento tem natureza qualitativa, já que permite uma leitura social emergente e aguçada do ponto de vista étnico-racial na área da educação. Como teoriza Minayo (2001), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, com isso, a autora assegura que os dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente.

A pesquisa em tela considera para fins de sistematização de dados os estudantes matriculados e registrados no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) no ano

letivo de 2019 e organiza, por série, o Perfil Racial dos três cursos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Os quadros foram produzidos por mim, a partir da tabulação dos dados da matrícula dos estudantes no referido sistema e são compostos pelo recorte de gênero, cor/raça, formas de ingresso no instituto, origem escolar e ano de ingresso no Instituto e estão divididos por curso e por período/ano de formação[15].

Tal como ilustrado no quadro 2, as reservas de vagas no Instituto são divididas de acordo com os critérios estabelecidos em lei. Por isso, o registro das formas de ingresso no sistema é adequado para um ambiente digital, cujos campos a serem preenchidos recebem uma denominação que classifique cada tipo de cota, bem como a ampla concorrência. Com exceção dessa última, todas as demais formas de ingresso preconizam a origem de escola pública. Assim, para fins da tabulação dos dados, as formas de ingresso registradas no SUAP, foram citadas nos quadros de 5 a 16 por siglas que correspondem às nomenclaturas abaixo descritas:

- AC: Ampla Concorrência;
- BR-PPI: Baixa Renda / Autodeclaração – Pretos, Pardos e Indígenas;
- BR-OET: Baixa Renda / Outras Etnias;
- NBR-PPI: Não Baixa Renda / Autodeclaração – Pretos, Pardos e Indígenas;
- NBR-OET: Não Baixa Renda / Outras Etnias;
- PPI: Autodeclaração – Pretos, Pardos e Indígenas.

Ainda que do ponto de vista estético pareça inadequada a inserção de dados absolutos na extensão de quadros a seguir, a apresentação dos números por curso e período, visa proporcionar ao leitor uma visão detalhada do Perfil Racial dos estudantes, dentro do recorte social da pesquisa, possibilitando outras leituras, estudos e pesquisas a partir da inclinação ou concepção teórica e/ou prática de cada interessado. Da mesma forma, a própria Instituição, como maior interessada, passa a ter um instrumento de consulta e análise que garanta o acesso ao resultado pormenorizado dos descritores e indicadores das condições de permanência dos estudantes dos cursos integrados.

[15] A coleta dos dados considerou apenas os dados numéricos do sistema de matrícula. O acesso à plataforma citada é parte cotidiana do nosso trabalho no Instituto enquanto técnica em assuntos educacionais no ambiente de estudo. A busca pelos dados não envolve, sob nenhuma hipótese, a obtenção e a divulgação dos nomes dos estudantes ou familiares, renda familiar, notas ou qualquer outra informação que gere sua identificação pessoal.

A discussão decorrente dos dados exibidos também comporá o arcabaço do percurso metodológico, trazendo uma sistematização dos cursos, bem como uma discussão comparativa entre eles, as formas de ingresso, os períodos de ingresso, os gêneros e a origem escolar, à luz dos grupos étnicos e raciais em questão. Apesar de não constar os dados sobre a renda dos estudantes, este indicador está implícito nas subdivisões das reservas de vagas anteriormente classificadas. Este dado é relevante, pois complementa a reflexão sobre aspectos socioeconômicos, étnico-racias e de gênero e como estes se comportam durante o processo de formação dos estudantes nos cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio do Instituto Federal de Educação. O Perfil Racial dos estudantes do curso de Edificações é o primeiro a ser caracterizado e será exibido por meio dos quadros 5, 6, 7 e 8, como segue:

Quadro 5 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 1º ano – 2019.

EDIFICAÇÕES									1º ANO			
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2019	2018
Homens	Preta	10	2	5	-	3	-	-	8	2	-	1
	Parda	24	11	8	-	5	-	-	18	6	23	1
	Indígena	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	Branca	4	4	-	-	-	-	-	3	1	4	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		39	18	13	-	8	-	-	29	10	27	3
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2019	2018
Mulheres	Preta	4		4	-	-	-	-	4	-	4	-
	Parda	31	15	8	1	6	-	1	19	12	28	3
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	7	5	1	1	-	-	-	4	3	7	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		42	20	13	2	6		1	27	15	39	3

APONTAMENTOS

- Considerando os segmentos de cor/raça, o primeiro ano do curso de Edificações apontou proporção coerente entre cotistas e estudantes da AC e há uma equivalência entre homens e mulheres nessa distribuição. O percentual de cotistas de baixa renda corresponde a 35% das turmas, já os que não têm baixa renda corresponde a 18% do público. Quanto aos negros (pretos e pardos), calculou-se que 59% ingressaram pelas cotas e 41% pela AC; entre os brancos, apenas 18% são cotistas.
- Quanto à origem escolar, observou-se que 25% dos estudantes são oriundos da escola privada, a maioria é mulher; entre os brancos, esse percentual sobe para 36% e entre os de cor/raça preta, registra-se 14%.
- Quanto ao indicador ano de ingresso, evidencia-se que os retidos contabilizados são negros e indígenas, destes, 83% são cotistas.
- O único indígena registrado é homem, ingressou pela AC e mesmo oriundo de escola privada está cursando o primeiro ano pela segunda vez.
- Não há registro de estudantes de cor/raça amarela.
- Nota-se o registro de uma mulher branca que ingressou como BR-PPI.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 6 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 2º ano – 2019.

EDIFICAÇÕES									2º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Homens	Preta	1	-	1	-	-	-	-	1		1	-	-
	Parda	12	8	3	-	1	-	-	7	5	10	2	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	5	4	-	-	-	1	-	3	2	5	-	-
	Amarela	2	1	1	-	-	-	-	2	-	2	-	-
TOTAL		20	13	5	-	1	1	-	13	7	18	2	-
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Mulheres	Preta	10	4	2	-	4	-	-	8	2	6	3	1
	Parda	28	15	5	-	6	2	-	21	7	24	3	1
	Indígena	1	1	-	-	-	-	-	1		1	-	-
	Branca	4	3	-	-	1	-	-	1	3	3	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		43	23	5	-	11	2	-	31	12	34	6	2

APONTAMENTOS

- O segundo ano do curso de Edificações aponta uma desproporção entre cotistas (43%) e os estudantes da AC (57%). Dos cotistas, 37% são de baixa renda. Quanto ao gênero, as mulheres predominam com 68% dos estudantes e nota-se uma maior equivalência nas formas de ingresso das mulheres com 53% da AC, porém, entre os homens, a proporção é de 35% de cotistas e 65% da AC. Em termos absolutos, ambos os gêneros possuem a mesma quantidade de cotistas de baixa renda, que seguem pouco representados no universo do grupo, com 16% do total. Há uma equivalência entre negros oriundos da AC e das cotas, todavia, entre os brancos, evidencia-se que 78% destes ingressaram pela AC.
- Este grupo tem um percentual de 70% de estudantes de escola pública; entre os brancos, esse percentual é de 44%, já entre os de cor/raça preta, registra-se 82%.
- Observa-se que 16% dos estudantes foram reprovados em algum período do curso, destes, 100% são negros, 80% são mulheres e 3% apresentaram uma defasagem de dois anos letivos, com relação ao período de ingresso no curso.
- Destaca-se que há apenas uma mulher indígena no segundo ano do curso, com uma representatividade de 1,6% do grupo, a mesma ingressou pela AC, é oriunda da rede pública de ensino e mantém-se regular no curso, ou seja, sem reprovações.
- Nota-se o registro de dois homens de raça/cor amarela, um ingressou como BR-PPI e outro pela AC, ambos de escola pública e seguem regulares no curso; duas mulheres pardas ingressaram como NBR-OET e uma mulher branca ingressou como NBR-PPI.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 7 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 3º ano – 2019.

EDIFICAÇÕES									3º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015
Homens	Preta	7	4	-	-	3	-	-	5	2	6	1	-
	Parda	23	16	1	-	6	-	-	15	8	21	1	1
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	3	2	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		32	22	1	-	9	-	-	22	10	29	2	1
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015
Mulheres	Preta	5	4	-	-	1	-	-	3	2	4	1	-
	Parda	20	12	1	-	6	1	-	14	6	15	2	3
	Indígena	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	2	1	-	1	-	-	-	1	1	2	-	-
	Amarela	1	-	-	-	1	-	-	1		1	-	-
TOTAL		28	17	1	1	8	1		19	9	22	3	3

APONTAMENTOS

- No terceiro ano percebe-se uma maior discrepância entre os estudantes das cotas (35%) e da AC (65%). Quanto ao gênero, os homens são maioria e também se concentram entre os ingressantes pela AC. Apenas 14% do grupo de cotistas tem baixa renda, representados por um homem (pardo) e por duas mulheres (uma parda e uma branca). Entre os segmentos de raça/cor, nota-se que 65% dos negros são da AC; quanto aos brancos, eleva-se o percentual para 75%.
- Este grupo tem um percentual de 85% de estudantes de escola pública. Desses, 54% são homens e 46% são mulheres.
- Quanto ao período de ingresso, nota-se que 15% do grupo foram reprovados em algum período, destes, 100% são negros e 67% mulheres. Observou-se ainda, que 44% do total de retidos foram reprovados mais de um período, registrando uma defasagem de dois anos em relação ao período regular do curso.
- Não há registro de estudantes indígenas no terceiro ano.
- Nota-se que uma mulher de cor amarela ingressou como NBR-PPI, de escola pública e com ingresso regular.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 8 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Edificações – 4º ano – 2019.

EDIFICAÇÕES									4º ANO			
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2016	2015
Homens	Preta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Parda	12	5	-	-	4	3	-	9	3	9	3
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	4	2	-	-	1	1	-	3	1	3	1
	Amarela		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		16	7	-	-	5	4	-	12	4	12	4
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2016	2015
Mulheres	Preta	5	1	-	-	4	-	-	5	-	5	-
	Parda	13	10	-	-	3	-	-	6	7	12	1
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	2	1	-	1	-	-	-	2	-	2	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		20	12	-	1	7	-	-	13	7	19	1

APONTAMENTOS

- No quarto ano de Edificações o quantitativo de estudantes representa uma permanência de 45% em relação ao total de estudantes no primeiro ano do curso. Nota-se um equilíbrio entre os estudantes cotistas e os de AC, no entanto, o único registro de cotista de baixa renda é de uma mulher branca. Os pretos e pardos representam 42% do universo, todos com renda per capita familiar superior a 1,5 salário mínimo.
- Quanto ao gênero, as mulheres representam 56% do público e a maioria ingressou pela AC, ao contrário dos homens que são 56% de cotistas. Os únicos representantes da cor/raça preta são mulheres, todas oriundas da escola pública e compõem 14% do universo.
- Este grupo tem um percentual de 69% de estudantes de escola pública;
- Quanto ao período de ingresso, registra-se que 14% dos estudantes reprovaram em algum período do curso, sendo aproximadamente 80% pardos e 80% homens.
- Não há registro de estudantes indígenas ou de pessoas de cor/raça amarela no quarto ano do curso de Edificações.
- Um homem branco ingressou como NBR-PPI e três homens pardos ingressaram como NBR-OET.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Os indicadores de cor/raça associados aos demais dados permitem o cruzamento de informações capazes de proporcionar uma leitura ampliada e ao mesmo tempo detalhada dos estudantes que compõe as salas de aula dos cursos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Como exposto nos quadros de 5 a 8, o perfil do curso de Edificações é bastante heterogêneo quanto aos aspectos étnico-raciais, de gênero, às formas de ingresso no Instituto, à origem escolar e ao período de ingresso.

A composição dos períodos ou séries do curso de Edificações demonstra que o terceiro ano é período que apresenta uma desproporção acentuada entre os ingressantes da AC e da reserva de vagas. Com maioria da AC, o quadro 7 indica que é no terceiro ano que acontece o maior esvaziamento do grupo de cotistas, agravado pelo fato de que apenas 14% dos cotistas presentes são de baixa renda. Sobre este aspecto, o último ano do curso conta com a presença de apenas um cotista de baixa renda representado por uma mulher branca. Observa-se neste cenário que os pretos e pardos provenientes das cotas de baixa renda não permaneceram até o último ano da formação.

O curso de Edificações apresenta-se bem distribuído com relação ao gênero, com exceção do segundo ano, onde as mulheres somam aproximadamente 2/3 do grupo. A representação de homens e mulheres nas cotas e na AC sofre uma maior discrepância no segundo ano, onde 65% dos homens ingressaram pela AC. A média de estudantes de escola pública é de 76% em todo o curso, entretanto no último período esse percentual é menor, com 69% dos estudantes. Quando observado entre os estudantes de cora/raça preta, a média é 84% de oriundos de escola pública.

Observa-se que as séries são compostas por um percentual médio de 13% de estudantes que reprovaram em períodos anteriores. Do primeiro até quarto ano, 91% dos retidos são negros. As únicas exceções são no primeiro ano, com a presença de um estudante indígena, e no quarto ano, com a presença de um estudante de cor/raça branca. Além desse fator, ficou evidenciado que para 2% dos estudantes do curso de Edificações, 100% negros e 83% mulheres, a integralização é de no mínimo seis anos, por terem sido reprovados por mais de uma vez durante o ciclo de formação.

A representação dos estudantes indígenas é de 0,8% em todo o universo do curso; presentes no primeiro e no segundo ano, os mesmos não acessaram pelas reservas de vagas. Os estudantes de cor/raça amarela estão presentes no segundo e no terceiro ano e representam 1,25% do total. Notou-se ainda, que em 3,3% do público há divergência entre a cor/raça e a reserva de vaga pela qual ingressou. Os quadros 9, 10, 11 e 12 exibirão o Perfil Racial do curso de informática.

Quadro 9 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 1º ano-2019.

INFORMÁTICA									1º ANO			
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2019	2018
Homens	Preta	9	4	1	-	3	-	1	9	-	8	1
	Parda	37	16	13	1	6	-	1	30	7	27	10
	Indígena	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
	Branca	8	6	-	1	-	1	-	5	3	8	-
	Amarela	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
TOTAL		56	28	14	2	9	1	2	46	10	45	11
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso	
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2019	2018
Mulheres	Preta	9	2	4	-	3	-	-	7	2	7	2
	Parda	12	2	5	1	3	1	-	11	1	11	1
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	5	3	1	-	-	1	-	3	2	3	2
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		26	7	10	1	6	2	-	21	5	21	5

APONTAMENTOS

- Considerando os segmentos de cor/raça, o primeiro ano do curso de Informática demonstrou uma proporção de cotistas (57%) e os estudantes da AC (43%). Do percentual de cotistas, 57% são de baixa renda. Quanto aos negros (pretos e pardos), calculou-se que 64% ingressaram pelas cotas e 36% pela AC; entre os brancos, apenas 31% são cotistas.
- Quanto ao gênero nota-se claramente uma predominância no número de homens (68%) em relação ao número de mulheres (32%). Entre os homens, a proporção entre cotistas e ingressantes pela AC é a mesma, entretanto, entre as mulheres observa-se que 73% das mesmas são cotistas, destas, 89% são pretas e pardas.
- Quando analisada a origem escolar, observou-se que 82% são oriundos da escola pública mantendo o equilíbrio entre os homens e as mulheres nesse quesito. Quando comparado entre os brancos, o percentual é de aproximadamente 61% vindos da rede pública.
- Quanto ao indicador ano de ingresso, evidencia-se que 19% do grupo reprovaram no ano anterior, destes, 69% são homens. Entre os brancos, apenas duas mulheres (12%) estão entre os retidos.
- O único indígena registrado é homem, veio da escola pública, ingressou pela AC e é regular quanto ao período de ingresso.
- Uma mulher branca ingressou como NBR-PPI.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 10 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 2º ano-2019.

INFORMÁTICA									2º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Homens	Preta	7	4	-	-	3	-	-	6	1	5	2	-
	Parda*	22	9	6	1	4	1	-	15	7	16	6	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	4	2	-	-	-	2	-	3	1	3	1	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		33	15	6	1	7	3	-	24	9	24	9	
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Mulheres	Preta	3	-	1	-	2	-	-	3	-	-	3	-
	Parda	13	6	4	-	1	1	-	9	5	11	1	2
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	5	4	-	-	-	1	-	5	-	5	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		21	11	5	-	3	2	-	17	5	16	4	2

APONTAMENTOS

- O segundo ano do curso de Informática demonstrou uma proporção coerente entre cotistas e os estudantes da AC. Dos cotistas, 43% são de baixa renda. Entre os brancos, 33% são cotistas, entre os negros, o percentual é de 57%. Observa-se que os estudantes de cor/raça preta representam 18% do universo. Quanto ao gênero, as mulheres são minoria, com 39% dos estudantes. Entre elas, 52% ingressaram pela AC; entre os homens, a proporção é de 45% da AC.
- Este grupo tem um percentual de 74% de estudantes de escola pública. Nota-se que 64% dos que cursaram o ensino fundamental em escola privada são homens.
- As duas turmas do curso de Informática têm um total 54 estudantes, destes, 24% já reprovaram em algum período do curso. Entre as mulheres pretas, 100% já reprovaram alguma vez no curso, porém, entre os homens pretos, esse percentual é de 28%. Quanto aos brancos, apenas um homem já reprovou, representando 11% entre os da mesma cor/raça. O quadro 10 apresenta que dois homens pardos reprovaram mais de uma vez no curso, ficando em desvantagem de dois anos quanto ao período de ingresso.
- Não há registro de estudantes de cora/raça amarela e de indígenas no segundo ano do curso de Informática.
- *Nota-se que aluno pardo ingressou como transferência externa e não se enquadra nos critérios de AC ou nas reservas de vagas.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 11 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 3º ano-2019.

INFORMÁTICA									3º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015
Homens	Preta	2	2	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-
	Parda	14	7	-	-	6	1	-	10	4	10	2	2
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	5	5	-	-	-	-	-	3	2	4	1	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		21	14	-	-	6	1	-	15	6	16	3	2
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015
Mulheres	Preta	2	1	-	-	1	-	-	2	-	2	-	-
	Parda	5	4	-	-	1	-	-	4	1	4	1	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	9	5	-	1	-	3	-	7	2	8	1	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		16	10	-	1	2	3	-	13	3	14	2	-

APONTAMENTOS

- O terceiro ano do curso de Informática apresenta um percentual de 65% de estudantes da AC. Entre os cotistas, apenas 8% são de baixa renda, que são representados por uma mulher de cor/raça branca. Quanto ao gênero, as mulheres são minoria no grupo, com 43% de representação, entre elas, 62% ingressaram pela AC; entre os homens, a proporção é de 67% da AC. Observa-se que entre os brancos, apenas as mulheres são cotistas (29%); entre os negros, 39% são cotistas, destes, 78% são homens.
- Este grupo tem um percentual de 76% de estudantes oriundos de escola pública. Quanto aos estudantes de cor/raça preta, 100% são de escola pública e representam 11% do universo, destes, apenas uma mulher é cotista e ingressou pela reserva NBR-PPI.
- O quadro 11 registra 37 estudantes, destes, 19% já reprovaram em algum período do curso, com representação de 71% de homens. Entre os retidos, 71% são pardos e 29%, brancos. Além disso, dois homens pardos reprovaram mais de uma vez no curso, ficando em desvantagem de dois anos quanto ao período de ingresso.
- Não há registro de estudantes de cora/raça amarela e de indígenas no terceiro ano do curso de Informática.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 12 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Informática – 4º ano-2019.

INFORMÁTICA									4º ANO			
Cor/Raça			**Forma de Ingresso**						**Origem**		**Ano de Ingresso**	
			AC	**BR-PPI**	**BR-OET**	**NBR-PPI**	**NBR-OET**	**PPI**	**Pública**	**Privada**	**2016**	**2015**
Homens	**Preta**	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
	Parda	19	9	2	-	6	2		11	8	15	4
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	3	3	-	-	-	-	-	3	-	3	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		23	13	2	-	6	2	-	15	8	19	4
Cor/Raça			**Forma de Ingresso**						**Origem**		**Ano de Ingresso**	
			AC	**BR-PPI**	**BR-OET**	**NBR-PPI**	**NBR-OET**	**PPI**	**Pública**	**Privada**	**2016**	**2015**
Mulheres	**Preta**	1	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-
	Parda	10	4	-	-	6	-	-	7	3	6	4
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca*	3	-	-	-	2	-	-	3	-	2	1
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		14	4	-	-	9	-	-	11	3	9	5

APONTAMENTOS

- No quarto ano de Informática, o quantitativo de estudantes representa uma permanência de 46% em relação ao total de estudantes do primeiro ano do no curso. Observa-se que 58% dos estudantes são cotistas, entre estes, apenas 9,5% são de baixa renda, 43% são mulheres e 62% são negros. Os estudantes de cor/raça preta representam aproximadamente 5% do total, distribuídos entre um homem e uma mulher.
- Quanto ao gênero, observa-se a predominância de homens, com 62% do total. Considerando o número de mulheres, observa-se que 31% ingressaram pela ampla concorrência, entre os homens esse valor é de 56%.
- Este grupo tem um percentual de 70% de estudantes de escola pública. Apenas os estudantes de cor/raça parda cursaram o ensino fundamental em escola particular, sendo 72% homens.
- Quanto ao período de ingresso, registra-se que 24% dos estudantes reprovaram em algum período do curso, destes, aproximadamente 89% são pardos e 11% brancos. As mulheres compõem 55% dos retidos.
- Não há registro de estudantes indígenas ou de pessoas de cor/raça amarela no quarto ano do curso de Informática.
- Nota-se que duas mulheres brancas ingressaram como NBR-PPI; *Uma mulher branca ingressou como transferência externa e não se enquadra nas cotas ou na AC.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Como observado, o curso de Informática é formado por estudantes que representam diversos segmentos raciais, nesse sentido, buscou-se sintetizar como esses grupos são organizados, associando-os aos demais indicadores mencionados, ou seja, ao gênero, às formas de ingresso no Instituto, à origem escolar e ao período de ingresso.

O curso traz no primeiro, no segundo e no quarto ano uma composição coerente entre o número de cotistas e de ingressantes pela AC, apresentanto um maior contraste no terceiro ano, onde 65% dos estudantes são da AC. Entre os brancos, observa-se um percentual de aproximadamente 30% de cotistas, a maioria ingressou pela AC. Quanto aos negros, a maioria é cotista. Registra-se a presença de apenas um estudante de cor/raça amarela e de um indígena no curso, ambos acessaram o Instituto pela AC.

Entre todos os que ingressaram pelas reservas de vagas, observa-se um desfalque acentuado dos estudantes com baixa renda nos anos finais do curso, estes, representam apenas 8,7% do grupo de cotistas, sendo dois homens pardos e uma mulher branca. Neste cenário, fica evidenciada a ausência de pessoas pretas, indígenas ou amarelas de baixa renda nos últimos anos do curso.

Com relação ao gênero, o curso apresenta uma concentração de aproximadamente 62% de homens. As mulheres se concentram mais entre os cotistas no primeiro e no quarto ano. Em todo o curso, a média de estudantes que cursaram o ensino fundamental na rede pública é de 75%. Entre os de cor/raça preta, o percentual é de 91%.

O curso de informática apresenta um percentual de aproximadamente 21% de estudantes que já reprovaram em algum período. Entre os retidos, 14% são brancos e 86% são negros. Aqueles que foram reprovados por duas vezes apresentam situação ainda pior, pois será necessário o mínimo de seis anos para a conclusão do curso. Nota-se que 2% dos estudantes de Informática estão nessa condição; todos são pardos, distribuídos igualmente entre homens e mulheres. Quanto à forma de ingresso, nota-se que 1,4% dos estudantes apresentam incompatibilidade entre a cor/raça e a reserva de vaga pela qual ingressou.

Por fim, o Perfil Racial do curso de Meio Ambiente está compreendido nos quadros 13, 14, 15 e 16, na sequência:

Quadro 13 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 1º ano-2019.

MEIO AMBIENTE									1º ANO			
Cor/Raça			**Forma de Ingresso**						**Origem**		**Ano de Ingresso**	
			AC	**BR-PPI**	**BR-OET**	**NBR-PPI**	**NBR-OET**	**PPI**	**Pública**	**Privada**	**2019**	**2018**
Homens	**Preta**	2	-	1	-	1	-	-	2	-	1	1
	Parda	21	14	4	1	2	-	-	12	9	19	2
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	4	4	-	-	-	-	-	2	2	2	2
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		27	18	5	1	3	-	-	16	11	22	5
Cor/Raça			**Forma de Ingresso**						**Origem**		**Ano de Ingresso**	
			AC	**BR-PPI**	**BR-OET**	**NBR-PPI**	**NBR-OET**	**PPI**	**Pública**	**Privada**	**2019**	**2018**
Mulheres	**Preta**	8	3	4	-	1	-	-	6	2	8	-
	***Parda**	32	15	10		5	-	1	26	6	23	9
	Indígena	2	1	-	-	1	-	-	1	1	2	-
	Branca	11	7	1	2	-	1	-	7	4	9	2
	Amarela	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-
TOTAL		53	26	15	3	7	1	1	41	13	43	11

APONTAMENTOS

- Considerando os segmentos de cor/raça, o primeiro ano do curso de Meio Ambiente demonstrou uma proporção de 45% de cotistas e 55% da AC. Entre os cotistas, 67% são de baixa renda. Quanto aos negros (pretos e pardos), calculou-se que 48% ingressaram pelas cotas e 52% pela AC; O grupo registrou a representação de dois indígenas, um é cotista e o outro ingressou pela AC, ambos correspondem a 2,5% do universo.
- Quanto ao gênero, observa-se a predominância de mulheres, com 66% do total. Há entre elas um equilíbrio no número de cotistas e dos que ingressaram pela AC, já entre os homens 33% são cotistas. Observou-se entre os de cor/raça branca, que apenas mulheres ingressaram pelas reservas de vagas, representando 11% das cotas.
- Este grupo tem um percentual de 70% de estudantes de escola pública. O percentual de homens (41%) que cursaram o ensino fundamental em escola privada é maior que o percentual de mulheres (27%).
- Quanto ao período de ingresso, registra-se que 20% dos estudantes são retidos, destes, aproximadamente 75% são negros e 25% brancos. As mulheres compõem 69% dos retidos.
- Nota-se a presença de apenas uma mulher de cor/raça amarela, oriunda de escola pública e ingressante pelas cotas de baixa renda.*Uma mulher parda é portadora de diploma de nível superior e não se enquadra nos critérios de reservas de vagas e de AC. Observa-se que uma mulher branca ingressou como NBR-PPI.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 14 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 2º ano-2019.

MEIO AMBIENTE									2º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Homens	Preta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Parda	12	9	-	-	3	-	-	8	4	7	4	1
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		13	10	-	-	3	-	-	8	5	8	4	1
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2018	2017	2016
Mulheres	Preta	10	2	6	-	2	-	-	9	1	7	3	-
	Parda	35	14	9	3	7	-	1	30	5	22	10	3
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	9	8	-	-	-	1	-	4	5	8	1	-
	Amarela	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-
TOTAL		55	25	15	3	9	1	1	44	11	38	14	3

APONTAMENTOS

- O segundo ano do curso de Meio Ambiente demonstrou uma proporção de 48% de cotistas e 52% da AC. Entre os cotistas, 54% são de baixa renda. Quanto aos negros, calculou-se que 56% ingressaram pelas cotas e 44% pela AC; entre os brancos, apenas 10% são cotistas. Observou-se que 91% dos cotistas são mulheres.
- Quanto ao gênero, observa-se a predominância de mulheres, com 81% do total. Há entre elas um equilíbrio no número de cotistas e dos que ingressaram pela AC, já entre os homens, 23% são cotistas. Observou-se entre os de cor/raça branca, que apenas mulheres ingressaram pelas reservas de vagas, representando 3% das cotas.
- Este grupo tem um percentual de 76% de estudantes de escola pública. O percentual de homens (38%) que cursaram o ensino fundamental em escola privada é maior que o percentual de mulheres (20%).
- Quanto ao período de ingresso, 32% dos estudantes são retidos, sendo 95% negros e 5% representado por uma mulher branca. As mulheres compõem 77% dos retidos, em termos proporcionais, 38% dos homens foram reprovados em algum período do curso, entre as mulheres, esse valor é de 31%. Nota-se que 6% da turma foi reprovada mais de uma vez no curso, apresentando uma defasagem de dois anos em relação ao período de ingresso.
- Observa-se a presença de apenas uma mulher de raça/cor amarela, oriunda da rede pública que ingressou pela AC. Não há registro de indígenas.
- Nota-se que três mulheres pardas ingressaram com BR-OET.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 15 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 3º ano-2019.

MEIO AMBIENTE											3º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015
Homens	Preta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Parda	4	2	-	-	2	-	-	3	1	4	-	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	3	2	-	-	-	1	-	2	1	3	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		7	4	-	-	3	1	-	5	2	7	-	-

Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso			
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2017	2016	2015	2014
Mulheres	Preta	7	2	-	-	5	-	-	6	1	6	-	-	1
	Parda	25	14	4	-	7	-	-	18	7	21	3	1	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	4	3	-	-	-	1	-	2	2	4	-	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		36	19	4	-	12	1	-	26	10	31	3	1	1

APONTAMENTOS

- O terceiro ano do curso de Meio Ambiente demonstrou uma proporção de 47% de cotistas e 53% da AC. O percentual de estudantes de baixa renda corresponde a 20% dos cotistas. Quanto aos negros (pretos e pardos), metade ingressou pelas cotas; entre os brancos, 29% são cotistas.
- Quanto ao gênero, observou-se que 85% dos cotistas são mulheres e que elas predominam com 84% do total da turma.
- Este grupo tem um percentual de 70% de estudantes de escola pública, com proporcionalidade equivalente entre homens e mulheres. Entre os negros, 25% cursaram o ensino fundamental na rede privada; entre os brancos, esse valor é de 43%.
- Quanto ao período de ingresso, registra-se que 12% dos estudantes são retidos, com 100% de mulheres negras. Nota-se que 5% da turma foi reprovada mais de uma vez no curso, apresentando uma ampla defasagem quanto ao período de ingresso. Considerada uma exceção, salienta-se a presença de uma mulher de cor/raça preta que foi reprovada três vezes no decorrer da formação.
- Não há registro de estudantes indígenas ou de cor/raça amarela.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

Quadro 16 – Perfil Racial dos Estudantes do Curso de Meio Ambiente – 4º ano-2019.

MEIO AMBIENTE									4º ANO				
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2016	2015	2014
Homens	Preta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Parda	4	2	-	-	2	-	-	4	-	3	1	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	4	1	-	-	1	2		3	1	2	1	1
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		8	3	-	-	3	2	-	7	1	5	2	1
Cor/Raça			Forma de Ingresso						Origem		Ano de Ingresso		
			AC	BR-PPI	BR-OET	NBR-PPI	NBR-OET	PPI	Pública	Privada	2016	2015	2014
Mulheres	Preta	1	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-
	Parda	13	6	1	-	6	-	-	9	4	13	-	-
	Indígena	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branca	5	4	-	-	1	-	-	4	1	5	-	-
	Amarela	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL		19	11	1	-	7	-	-	14	5	19	-	-

APONTAMENTOS

- No quarto ano de Meio Ambiente, o quantitativo de estudantes representa uma permanência de 34% em relação ao número de estudantes no primeiro ano do curso. Há uma proporcionalidade equivalente entre cotistas e ingressantes pela AC, no entanto, entre os cotistas, apenas 8% são de baixa renda (uma mulher parda), 61% são mulheres e 69% são negros. Em todo o grupo, há apenas um estudante de cor/raça preta, representada por uma mulher ingressante pela AC.
- Quanto ao gênero, observa-se a predominância de mulheres, com 70% do total. Observa-se que entre elas, 42% ingressaram pela AC; entre os homens, esse valor é de 62%.
- Este grupo tem um percentual de 78% de estudantes de escola pública, destes, 67% são negros e 33% brancos.
- Quanto ao período de ingresso, registra-se que 11% dos estudantes reprovaram em algum período do curso, sendo 100% homens.
- Não há registro de estudantes indígenas ou de pessoas de cor/raça amarela no quarto ano do curso de Meio Ambiente.
- Nota-se que um homem branco e uma mulher branca, ingressaram como NBR-PPI.

Fonte: IFBA/SUAP. Elaboração da Autora.

O curso de Meio Ambiente é bastante variado em sua composição, os seus estudantes integram grupos raciais diversos e por isso, apresentam variáveis que refletem diretamente no delineamento do Perfil Racial em cada fase do curso, nesse sentido, buscou-se apresentar esta formação a partir da associação dos demais indicadores trazidos nos quadros 13, 14, 15 e 16.

Do primeiro ao quarto ano, o curso de Meio ambiente mantém uma estrutura proporcional entre os ingressantes pela AC e pelas reservas de vagas. Porém, quando observados os indicadores de raça evidenciam-se as diferenças. Entre os estudantes de cor/raça branca, os percentuais variam de 3% a 29% de cotistas, já entre os negros, os valores oscilam entre 48% e 69% de cotistas. Quanto aos representantes da cor/raça preta, há apenas uma única representante no último período do curso, e esta ingressou pela AC. Observa-se que nas séries iniciais é perceptível uma maior representação dos cotistas de baixa renda, já no terceiro e no quarto ano, nota-se um acentuado esvaziamento deste público, chegando à casa dos 8%, contando com a presença de uma mulher de cor/raça parda.

Quanto ao gênero, registra-se a presença majoritária de mulheres, com 75% do total do curso. Elas também são maioria entre os cotistas. Em relação à origem escolar, o índice é de 74% de escola pública. Entre os homens, 35% cursaram o ensino fundamental na escola privada; entre as mulheres, 23%. Quanto ao critério de cor/raça, calcula-se que entre os brancos, 48% dos estudantes são oriundos da rede privada e entre os negros, o valor é de 23%.

Os períodos são compostos por um percentual médio de 21% de estudantes que foram reprovados em períodos anteriores. No entanto, no segundo ano esse valor se aproxima de 1/3 do grupo (32%). Outro fator considerável é que a expressiva maioria entre os retidos é negra com 85% do grupo, e os brancos 15%. No terceiro ano, por exemplo, 100% dos retidos são mulheres negras. Outrossim, o estudo revela que para 3,2% dos estudantes do curso de Meio Ambiente a integralização será de no mínimo seis anos, por terem sido reprovados por mais de uma vez durante o ciclo de formação. Contudo, para uma única mulher negra do terceiro período, o tempo mínimo é de sete anos, como colocado no quadro 15.

Os estudantes indígenas estão presentes apenas no primeiro ano do curso de Meio Ambiente, cujas representantes são duas mulheres, uma ingressante da AC e outra da reserva de vagas. Os estudantes de cor/raça amarela estão presentes apenas nas séries inicias do curso e representam 0,91% do total. Notou-se ainda que em 2,3% do público há divergência entre a cor/raça e a reserva de vaga pela qual ingressou.

Consoante ao Perfil Racial dos três cursos em estudo, muitas são as possibilidades de análise e discussão, no entanto, é válido discorrer sobre os principais aspectos analisados nesse processo de busca, sistematização e cruzamento dos dados expostos neste capítulo até

aqui. As informações dispostas nos quadros de 05 a 16 permitem perceber como as variáveis se comportam em cada fase do curso, assim como evidenciam as diferença entre eles.

Em vista disso, os resultados do referido estudo nos constrange ao denotar sobre as inconsistências verificadas entre as autodeclarações de cor/raça dos estudantes e as formas de ingresso, ou seja, em alguns casos a cor/raça declarada não é condizente com a reserva da vaga pela qual ingressou e que está especificada na norma. Constata-se inicialmente que o sistema de matrícula apresenta fragilidade na compatibilização do campo raça/cor e os dados da forma de ingresso, esta condicionante permite que pessoas declaradas de uma determinada cor/raça, tenha matrícula efetivada por meio de reserva de vaga destinada a outro Perfil Racial. Neste caso, o que se espera minimamente, a partir dessa Pesquisa-ação, são os encaminhamentos necessários para a devida adequação do sistema, visando diminuir as disparidades nesse processo, tornando-o mais ileso possível, não atribuindo margem para indagações acerca da Política de Cotas instituída no *Campus*.

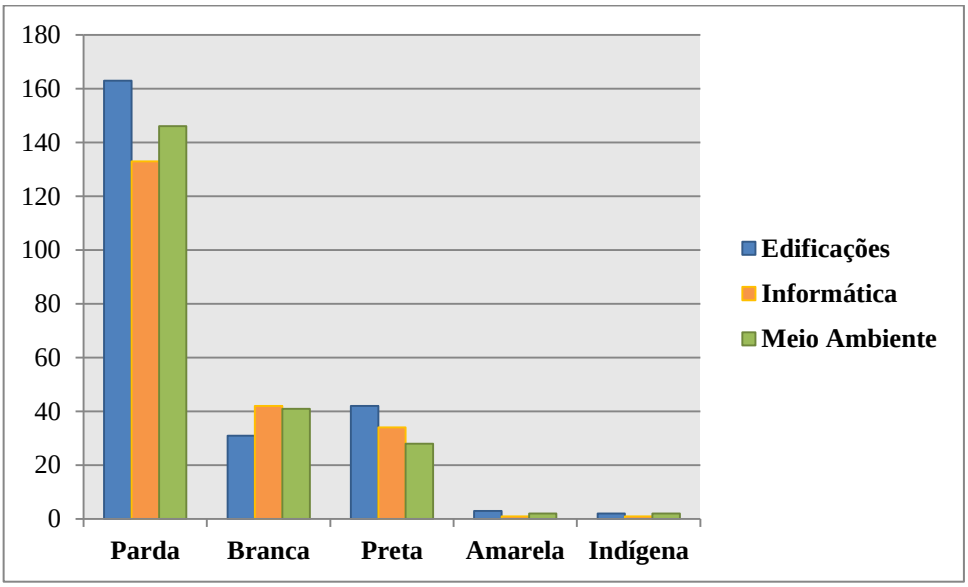
Sobre este aspecto, é preciso rememorar como está estabelecido o processo de declaração da cor/raça por parte dos adolescentes convocados para a matrícula. A média de idade dos estudantes que ingressam os cursos integrados é de aproximadamente 14 anos, esta característica pode contribuir significativamente para um cenário de dúvidas sobre a própria identificação racial, já que estas discussões não conseguiram contemplar plenamente o universo educacional brasileiro, principalmente no nível funtamental de ensino, e que a elaboração da pertença racial ainda seja uma construção inacabada ou inexistente para alguns. Associado a isso, existe a possibilidade dos responsáveis legais terem respondido a este quesito no formulário de matrícula, que é inclusive uma orientação do MEC, tal como dito no capítulo anterior.

Com isso, a compreensão sobre a questão da autoidentificação étnico-racial, cuja informação é levantada no formulário de matrícula sobre a cor/raça, esconde um processo de discussão e construção que talvez nunca tenha sido apresentado diretamente ao estudante como elementos constitutivos da elaboração de identidades. Nesse sentido, Petruccelli (2013, p. 31) advoga que esta pergunta visa captar o grau de percepção dos fenômenos sociais de discriminação baseados na cor ou identificação racial das pessoas. O que dificilmente deva estar em pauta nos debates para grande parte dos adolescentes nessa faixa etária.

A classificação de cor/raça registrada pelo IFBA no ato da matrícula segue a orientação do IBGE, sendo utilizados os termos: preta, parda, branca, indígena e amarela, estes termos, passaram por mudanças ao longo da história e a temática ainda provoca muitas discussões. Para Munanga (2003, p. 6) “o conceito de raça é determinado pela estrutura global

da sociedade e pelas relações de poder que a governam", entretanto, segundo Rocha e Rosemberg (2007) a classificação racial brasileira decorre de se assentar na aparência e não na ascendência, de modo que o marcador da cor da pele no Brasil seria a "imagem figurada da raça". O quadro 17 traz a demonstração desse Perfil Racial nos cursos integrados.

Quadro 17 – Perfil Racial dos cursos integrados, IFBA-Eunápolis – 2019.



Fonte: IFBA (2019). Elaboração da autora.

Como observado no quadro 17, em todos os cursos é expressiva a declaração de cor parda. Sem aprofundar no mérito da questão, o termo "pardo" é empregado como uma "cor entre o preto e o branco"[16], remetendo a uma indefinição de pertença racial entre os estudantes. Com maior representatividade de pretos e pardos no curso de Edificações, que também é o curso com menor representação de pessoas brancas. A partir desse panorama outros debates cercam a questão racial, cujos desdobramentos recaem negativamente em maior escala entre as pessoas negras e indígenas no IFBA *Campus* Eunápolis.

Outro ponto a se considerar a partir do Perfil Racial é a confirmação do cenário de "evasão total", tal como descrita por Silva-Filho e Lobo (2012, p. 23) quando é observada a quantidade de estudantes nas turmas de primeiros anos e a severa diminuição do quantitativo, ao final do ciclo de formação, que é o quarto ano. Como visto, as turmas de primeiros anos são constituídas por um grupo de estudantes recém-matriculados e alguns que passaram pela

[16] Conforme estudo do Ministério do Planejamento e Gestão "A Cor Denominada", produzido por José Luis Petruccelli (2000) o adjetivo e substantivo "pardo", se destaca como de mais antiga aparição e é definido como "de cor entre o branco e o preto, mulato".
Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7099.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

reprovação, conforme percentuais citados por curso, integrando um corpo diverso de aproximadamente 80 estudantes. Entretanto, ao observar os demais períodos, visualiza-se nitidamente a redução acentuada no número de pessoas a partir do segundo ano.

Aliadas as questões numéricas, as questões raciais, de gênero e de renda evidenciam que os negros de baixa renda raramente são registrados nos últimos períodos dos cursos, dentre estes, a maioria é mulher. Para os estudantes de cor/raça preta, independente de renda, essa referência também é escassa, contando apenas com oito pessoas pretas distribuídas nos três cursos, destes, somente um homem está entre os concluintes. Não obstante ao número exíguo de cinco indígenas matriculados nos cursos integrados (três mulheres e dois homens) e de se ter apenas um representante no grupo de cotistas, não baixa renda, os declarados indígenas não constam no terceiro, nem no quarto ano. Ao observar o número com o qual ingressaram e se comparados aos demais segmentos raciais, fica manifesto que estes grupos dificilmente conseguem sequer chegar ao período final do curso e quando alcançam, o fazem em quantidade muito reduzida.

Aspecto relevante também a se considerar nessa leitura é o percentual de aproximadamente 18% de retidos nas turmas. Neste caso, o curso de Edificações foi que apresentou menor índice de estudantes que reprovaram em anos anteriores, este fator possibilitou ao Instituto oferecer um maior número de vagas aos selecionados para ingresso no primeiro ano. Entre os estudantes retidos, os negros ocupam um percentual de 87%, contra 12% dos brancos; os indígenas formam 0,8% desse grupo. Além disso, entre aqueles que foram reprovados por mais de um período, apenas os negros compõe esta estatística, elevando de quatro para seis, ou até sete anos o tempo de formação.

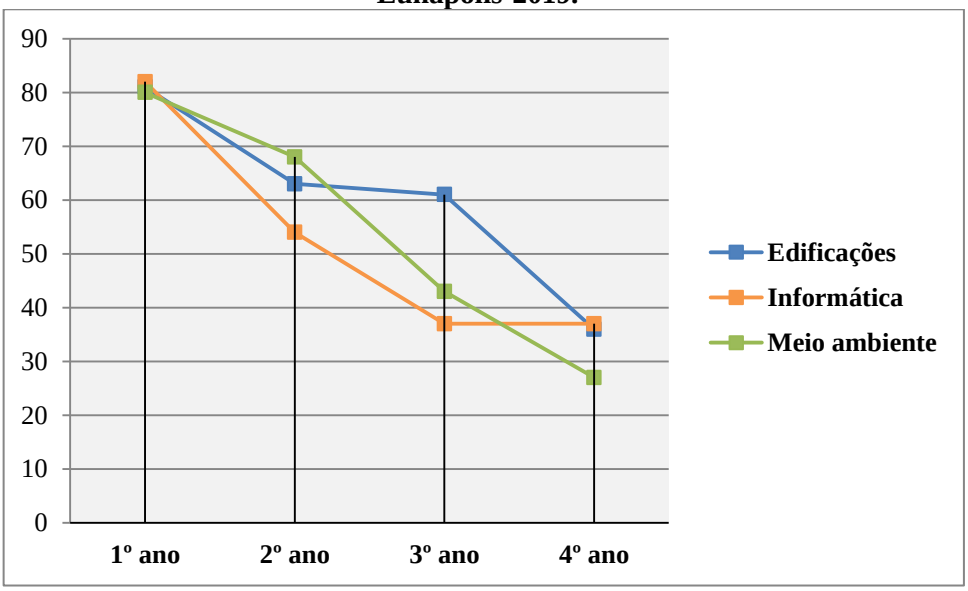
3.2 As Curvas de Permanência dos Cursos Integrados do IFBA *Campus* Eunápolis

A partir do Perfil Racial dos cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio do ano letivo de 2019 foi possível trazer para a discussão aspectos particulares de cada curso naquilo que diz respeito à permanência dos estudantes em cada período. A escolha por fixar os olhares no ano letivo de 2019 tem a intencionalidade de poder intervir nessa realidade a partir da Pesquisa-ação. Por isso, o perfil caracteriza as turmas em vigência, no sentido de proporcionar à pesquisadora, investida como profissional no próprio ambiente de estudo, a oportunidade de saber como, quando e com qual público atuar nesse espaço-tempo da Pesquisa-ação. E não somente isto, mas também oferecer aos demais agentes da instituição um material que lhes permita analisar a conjuntura em que atua, de modo a direcionar suas

práticas a partir do que foi identificado neste trabalho, seja no âmbito da gestão, na sala de aula e/ou nos demais espaços de ensino-aprendizagem que o Instituto possa proporcionar.

O panomara atualizado da permanência demonstrado no quadro 18 considerou todos os estudantes matriculados em 2019, não observando a evolução de uma mesma turma ao longo do ciclo de formação, ora, sabendo que o período inicial é composto de 100% de estudantes, os resultados de permanência das séries em tela variam entre os cursos, mas comportam-se de forma muito parecida dos primeiros para os segundos anos, quando se observa curvas decrescentes e acentuadas nos três cursos. A referida investigação permitiu também comparar por meio de gráficos as curvas da permanência dos cursos integrados em 2019, onde é retratado como as séries do primeiro ao quarto ano estão compostas.

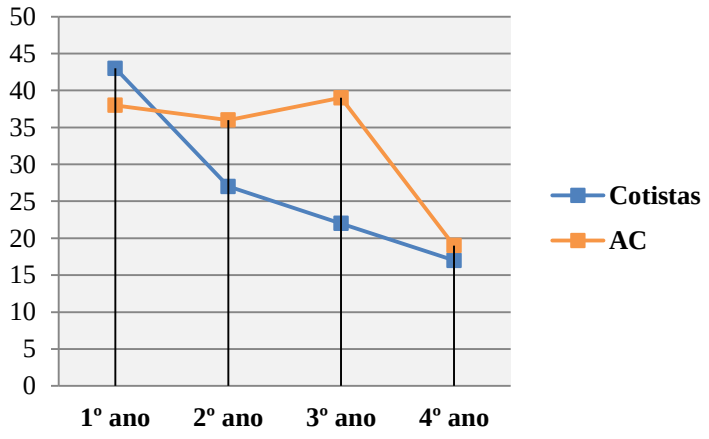
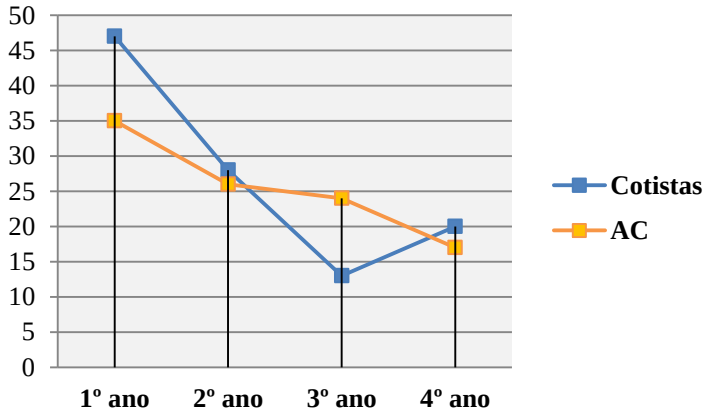
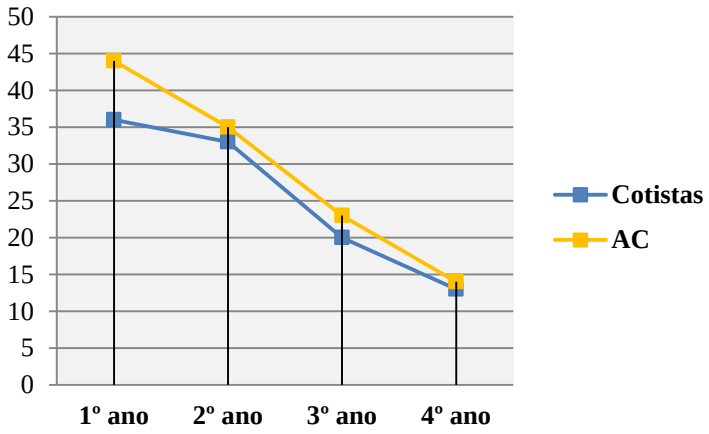
Quadro 18 – Disposição da permanência nos cursos integrados no IFBA-Eunápolis-2019.



Fonte: IFBA (2019). Elaboração da Autora.

O quadro 18 confirma o cenário de esvaziamento das turmas. Quanto ao período final, todos os cursos registram menos da metade dos estudantes ingressantes. Com isso, os quartos anos apresentam um quantitativo reduzido de estudantes, cuja diferença entre o primeiro período e o último corresponde a 34% no curso de Meio Ambiente, 44% no curso de Edificações e 45% no curso de Informática. Ainda sobre os índices da permanência, o quadro 19 traz os resultados por curso, série ou período, tipo de ingresso, o qual está dividido aqui em cotistas e AC.

Quadro 19 – Disposição da permanência entre estudantes da AC e Cotas, IFBA-Eunápolis – 2019.

Edificações  	Apenas o primeiro ano do curso apresenta a maioria de cotistas, do segundo ao terceiro ano, a diferença entre os da AC e os cotistas se acentua com um número bem reduzido dos estudantes que ingressaram pelas reservas de vagas, indicando pouca ou nenhuma evasão ou reprovação entre os estudantes da AC. No quarto ano nota-se um equilíbrio entre as categorias, porém, ambos apresentam números muito baixos em relação à série inicial.
Informática  	O curso de Informática apresenta um baixo número de permanência total, apresentando discrepância entre cotistas e a AC no terceiro ano em torno de 15%, no segundo e no quarto ano as turmas estão compostas pelas duas categorias de forma equivalente.
Meio Ambiente  	O curso de Meio ambiente mantém uma curva decrescente acentuada na permanência, tanto entre os estudantes da ampla concorrência, como pelas cotas. É o curso com menor indicador de permanência, se observado o quantitativo de estudantes na série inicial e na série final.

Fonte: IFBA (2019). Elaboração da autora.

Em que pese o índice de cotistas se apresente semelhante ao da AC no quarto ano de cada curso, nota-se nos terceiros anos, uma discrepância nos cursos de Informática e

Edificações, sabendo que serão as turmas do próximo ano letivo, preocupa-nos o fato desse cenário se agravar, ou seja, desta curva de desigualdade entre estudantes cotistas e da AC se distanciar. Diante disso, cabe ao Instituto o desígnio de agir sobre este contexto, de modo a dirimir o *estatus quo* e buscar garantir condições equitativas de aprendizagem e, consequentemente a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos em risco de reprovação e/ou evasão.

3.3 A cor da evasão no IFBA *Campus* Eunápolis: um cenário de racismo institucional?

Do ponto de vista metodológico os estudos sobre evasão escolar pressupõem análises criteriosas que podem levar a diferentes resultados e interpretações. Em que pese a Organização Didática do IFBA, aprovada pelo Conselho Diretor em 16 de dezembro de 2008, conceber a evasão quando o estudante apresentar frequência de 0,0% a 25,0% no ano letivo, os termos evasão, desistência, abandono, entre outros correlatos, são utilizados nesta pesquisa quando o estudante deixa o curso antes de sua conclusão, independente das ausências registradas. De um modo mais simplificado, a "evasão total", como é chamada, é a diferença entre 100% e o índice de titulação que "é a razão entre o número de estudantes que ingressaram em um determinado curso, ou instituição e o número de concluintes após o período de integralização do curso" (SILVA FILHO e LOBO, 2012, p. 2).

Os fatores que conduzem à decisão pela evasão podem ser direcionados em três vertentes: aquelas intrínsecas, ou seja, que estão relacionados ao próprio estudante; fatores extrínsecos, que são fatores socioculturais e socioeconômicos e, ainda há os fatores institucionais. Segundo Freitas (2016, p. 23) "ao se pretender uma mudança do número de casos de evasão, é preciso buscar formas de intervenção, as quais devem se fundamentar no entendimento das causas, motivos ou condições associadas ao fenômeno".

Entretanto, nem sempre esses motivos são totalmente possíveis de mensurar, trata-se de uma complexidade de fatores que permeiam a problemática e por mais instrumentalizados que sejam os métodos investigativos como formulários, questionários, modelos matemáticos, entrevistas etc. é necessário também, resgatar contextos sociais, econômicos e étnico-raciais que forjaram ao longo da história o retrato da desigualdade na sociedade brasileira.

Nesta pesquisa, buscou-se observar tais fatores sob três questões fundantes: o primeiro deles é descobrir, em qual momento ou período dos cursos os índices de evasão são mais

elevados? A outra questão é: quais as principais características dos sujeitos que mais evadem do Instituto como raça/cor e condição socioeconômica, e por fim, quais os principais motivos os levaram a evadir?

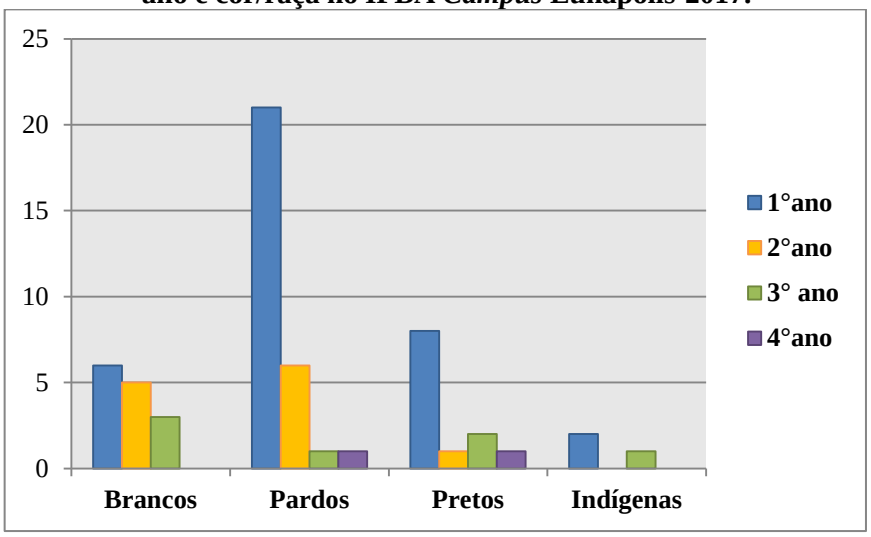
Sobre estas questões, buscou-se analisar, além do Perfil Racial, um segundo instrumento de pesquisa que pudesse apontar tais aspectos da evasão nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis. Para tanto, foram sistematizadas e analisadas as informações dos Formulários Institucionais de Evasão disponíveis do ano letivo de 2017. O referido formulário é preenchido pelos estudantes que solicitam transferência do Instituto.

Como Técnica em Assuntos Educacionais, no Departamento Pedagógico e de Assistência ao Estudante (DEPAE), passava pela experiência cotidiana de testemunhar a interrupção precoce do processo formativo de jovens e adolescentes que presumidamente se esforçaram para ingressar no Instituto, dedicaram muito tempo de estudos, aprenderam muito, estabeleceram relações pessoais, compartilharam angústias e se viram na posição de deixar tudo isso pra trás. Tal vivência sempre provocava em mim, inquietações e o anseio de compreender melhor o fenômeno da evasão, o qual me recusava a naturalizar. Porque tantos sonhos são deixados para trás?

Na busca pelo aprofundamento destas questões, durante a sistematização dos dados preenchidos nos formulários pelos estudantes, me despertou o interesse para algumas reflexões. Entre vários quesitos constantes no formulário, os motivos pelos quais os estudantes interrompem o curso foi um dos mais pertinentes, sendo possível identificar outras evidências como: os períodos de maior incidência da evasão e a raça/cor dos estudantes que preencheram os formulários.

No que concerne aos indicadores que revelam os motivos das evasões, o estudo a seguir revela a cor da evasão no IFBA *Campus* Eunápolis, maior período de incidência e as pricipais dificuldades encontradas no percurso acadêmico. Nos quadros 20, 21 e 22 foram organizados os resultados das informações coletadas do formulário institucional da evasão dos cursos da Educação Profissional integrada ao Nível Médio do IFBA *Campus* Eunápolis do ano letivo de 2017. Dos 61 formulários institucionais investigados, 47% foram preenchidos por pardos, 20% por pretos, 25% por brancos, 5% por indígenas, os demais não declararam a cor/raça. O quadro 20 aponta por ano de formação e por cor/raça, o quantitativo de estudantes que responderam ao Formulário Institucional de Evasão - 2017.

Quadro 20 – Respostas ao Formulário Institucional de Evasão por ano e cor/raça no IFBA *Campus* Eunápolis-2017.



Fonte: IFBA (2017). Elaboração da autora.

O quadro 20 demonstra que entre os segmentos raciais registrados na pesquisa, a incidência da evasão ocorre mais no primeiro ano do curso. Quanto a isso, é necessário abrir um parêntese para contextualizar esse período marcante na vida dos adolescentes que ingressam no Instituto Federal. São observáveis no cotidiano do *Campus* os impactos vividos pelos ingressantes com o novo que lhe é apresentado. Mesmo com a promoção de atividades de acolhimento e integração no início letivo, ainda fica muito difícil se habituar a uma realidade tão distinta, pois muitas são as informações sobre esse universo, as quais precisam assimilar ao mesmo tempo em que iniciam a nova fase dos estudos.

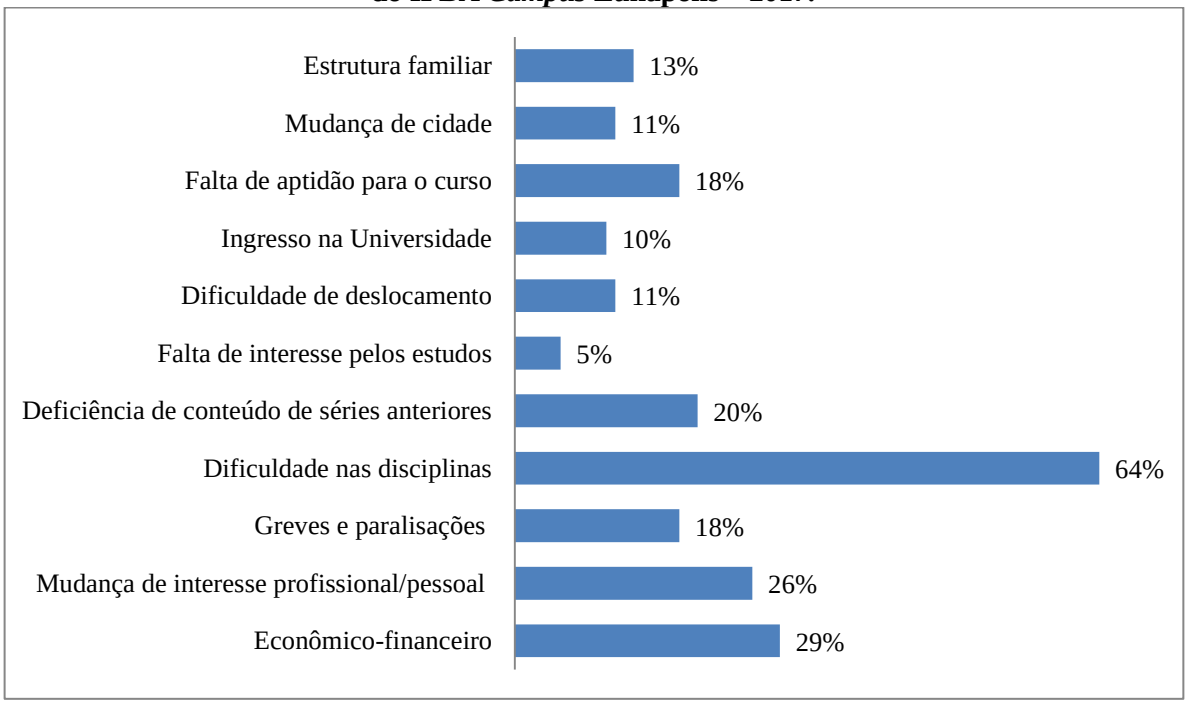
O primeiro ano é o período de adaptação, e para muitos, causa estranhesa ter que lidar com a quantidade de componentes curriculares (aproximadamente 13), docentes especialistas, mestres, doutores e pós-doutores, a complexa integração do currículo entre o nível médio e o curso técnico escolhido, turmas heterogêneas do ponto de vista étnico-racial, diferentes níveis de renda na sala de aula, colegas oriundos de diversos bairros da cidade, periféricos, centrais, zona rural e de até municípios vizinhos, de escolas públicas e privadas. Ainda nesse contexto, todos os estudantes são comportados em um ambiente acadêmico que tenta agregar os níveis Médio e Superior, composto por uma estrutura acadêmica e administrativa muito mais complexa do que estavam acostumados em suas escolas de origem, com isso, são vários departamentos, coordenações e serviços com os quais precisam aprender a lidar e se situar. Fecho o parêntese.

Ainda com relação ao quadro 20, enquanto as desistências dos pretos, pardos e

indígenas ocorrem predominantemente ao longo do primeiro ano, verifica-se entre os brancos, uma proporção mais equilibrada nesse período. Como visto, o maior número de desistências que acontecem no terceiro ano do curso são entre os estudantes de cor/raça branca, esta sistuação pode ser explicada a partir das respostas dos mesmos no Formulário Institucional de Evasão - 2017, uma vez que são aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou no vestibular e vão cursar uma faculdade. Neste caso, abrem mão do certificação do curso técnico integrado pois, após cursar o terceiro período com êxito, podem ser certificados com o Nível Médio, tornando-os legalmente aptos a se matricularem no Ensino Superior.

Em atenção aos indígenas, observou-se um percentual de 5% das evasões. Nestes termos pode ser considerado um índice pequeno, entretando, em termos absolutos são 3 estudantes indígenas fora da Instituição em apenas um ano. Como visto no Perfil Racial de 2019, em todos períodos do cursos integrados apenas 5 indígenas estavam cursando. Sob esta análise, a quantidade que interrompeu o curso em 2017 foi bastante elevada. Ainda, retomando a contribuição de Baniwa (2013), estes sujeitos não podem ser considerados como simples indicadores numéricos, eles representam sua etnia e os interesses coletivos do seu povo. Assim, não é apenas uma pessoa que deixa de avançar na formação e na vida profissional, mas toda a sua comunidade que deixa de ocupar um espaço conquistado por muitas mãos.

Quadro 21 – Motivos das evasões apontados no Formulário Institucional dos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis – 2017.



Fonte: IFBA (2017). Elaboração da autora.

Entre outros motivos que conduzem à evasão, o quadro 21, registra aqueles principais apontados pelos estudantes que preencheram o Formulário Institucional de Evasão do ano letivo de 2017. Das motivações mencionadas, observam-se em maior ou menor proporção, questões pessoais, como falta de interesse pelos estudos, mudança de interesse profissional; fatores internos referentes à relação de insatisfação do estudante com o Instituto, como por exemplo, as greves e paralizações e os motivos extrínsecos, que estão relacionados a fatores com os quais o Instituto não tem influência direta, como mudança de cidade e estrutura familiar.

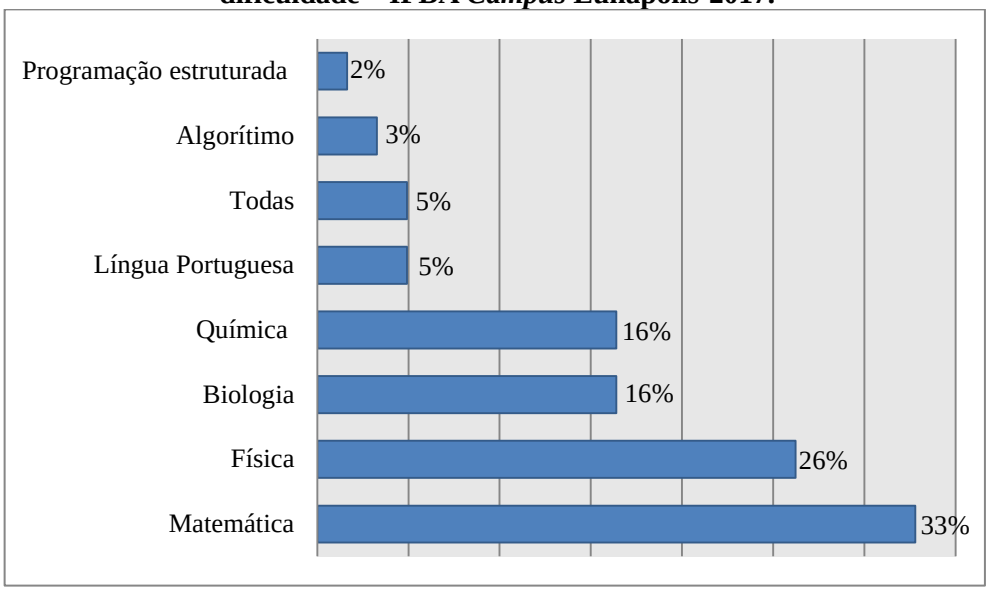
Como as opções de respostas desse quesito são cumulativas, os estudantes puderam apontar quantas alternativas lhes conviessem, as mesmas foram distribuídas em percentuais, observáveis no quadro 21. Assim, dentre os motivos mais apontados estão: dificuldade nas áreas de conhecimento, com 64% das opiniões; a condição econômico-financeira com 29% das afirmações; mudança de interesse profissional/pessoal, 26%; deficiência de conteúdo das séries anteriores, 20%; greves e paralizações, 18%; falta de aptidão com o curso, 18%; estrutura familiar com 13% das respostas.

Considerando o percentual de pretos pardos e indígenas que responderam ao Formulário Institucional de Evasão - 2017, sobretudo os cotistas, está implícito que, mesmo oriundos de escola pública e com renda familiar abaixo de 1,5 salário mínimo per capita, nem todos apontaram a questão econômico-financeira como dificultador da permanência. O que importa mencionar que, em certa medida a Assistência Estudantil, por meio das bolsas e auxílios, tal como já mencionado no texto tem buscado promover a permanência de muitos estudantes, apesar de 29% dos respondentes declararem, ainda que não exclusivamente, esse motivo.

De outro modo, quando se observa o percentual 64% dos estudantes que apontaram a “Dificuldade nas disciplinas” como maior fator de evasão, importa mencionar quais as áreas do conhecimento integram estas “disciplinas” citadas pelos estudantes, cujas dificuldades os levaram ao ponto não avançarem nos estudos e interromperem o curso. Para tanto, o quadro 22 traz os resultados dos componentes curriculares com maior nível de dificuldades.

Os componentes citados na pesquisa envolvem as áreas das ciências exatas, biológicas e linguagens, incluindo os componentes da área técnica do currículo, como é o caso de algoritmo e programação estruturada da área de informática; ainda há aqueles que apontaram dificuldades em todos os componentes do curso. Como segue:

Quadro 22 – Componentes Curriculares que os estudantes têm maior dificuldade – IFBA *Campus* Eunápolis-2017.



Fonte: IFBA (2017). Elaboração da autora

Notadamente, dos percentuais dispostos no quadro 22, a Matemática (33%), a física (26%), a química e a biologia, ambas com 16%, despontam entre os mais difíceis na opinião dos estudantes que preencheram o Formulário Institucional de Evasão - 2017. A pesquisa não busca ou aponta culpados, mas identifica onde e em qual medida estão as maiores fragilidades da aprendizagem no ponto de vista dos estudantes que desistiram do curso, na tentativa de evidenciar uma problemática que está posta e que se repete ciclicamente.

A prevalência dessas áreas do conhecimento entre os resultados da pesquisa desperta inquietações que nem sempre são fáceis de esclarecer, as respostas nem sempre estão disponíveis e por esse motivo, é preciso recorrer a outros estudos e concepções que extrapolem aos limites de nosso campo do conhecimento.

Em “Um Discurso sobre as Ciências”, Santos B. (2008, p.85), parte da compreensão que as ciências exatas e naturais foram ao longo dos séculos introjetados como um modelo de racionalidade moderna e única que disciplinou e normatizou os saberes a partir de uma matriz eurocentrada. Para o autor, tais referências nem sempre são as mais adequadas e interessantes aos povos indistintamente e considera: “nossas investigações, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos constituíram um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”.

Sobre esta perspectiva, o referido autor provoca uma reflexão sobre a utilidade das ciências. Para Santos B. (2008, p. 84): “a consagração da ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não podermos conceber senão

nos termos por ela propostos", ou seja, a razão de ser das ciências exatas e naturais é ser por ela e para ela mesma. Assim, quando traz o conceito do "Paradigma Emergente", ele nos propõe "outra forma de conhecimento, um conhecimenro compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos".

Nesse sentido, é preciso considerar também as condições sociais, econômicas que compõe modo de vida dos estudantes, e de forma indissociada, estabelecer o resgate histórico das conjunturas que fundamentaram a educação pública do país. Uma educação excludente, racista e discriminatória, cujo saber hegemônico foi sempre centrado na Europa, desconsiderando as origens demográficas que integra a sociedade brasileira.

Aliados aos resultados dos dois instrumentos supracitados, que culminaram no Perfil Racial e nas Curvas de Permanência dos estudantes dos cursos integrados do ano letivo de 2019; bem como os resultados dos Formulários Institucionais de Evasão - 2017 que apontaram, sobretudo, os principais motivos da evasão, outros dois trabalhos também foram investigados. Tais estudos corroboram substancialmente com as discussões sobre as condições de permanência dos estudantes negros e indígenas no IFBA, admitindo ampliar o debate sob as concepções do racismo institucionalizado e materializado no âmbito das relações de ensino-aprendizagem, que está severamente enraigado no racismo estrutural em que se assenta a nossa sociedade.

Reportando ao trabalho de Ferraz e Ferreira (2017): Qualidade na Educação: um estudo do desempenho dos estudantes cotistas do IFBA-Barreiras, no período de 2010-2014, identificou-se que os cotistas apresentaram um maior percentual de reprovação quando comparados aos demais estudantes. Esta constatação configura-se como um fator marcante e influenciador da evasão que é o fenômeno da reprovação. Salienta-se que a Educação Profissional integrada ao Nível Médio no IFBA tem duração mínima de quatro anos, ou seja, um ano a mais do que comumente acontece no Nível Médio nas demais escolas das redes estaduais, municipais e particulares. Com isso, a reprovação do estudante e a consequente rematrícula, elevaria o tempo de conclusão para cinco anos ou mais, caso seja reprovado mais de uma vez.

O mais agravante nesse cenário de incertezas, é o fato do estudante reprovado por duas vezes no mesmo período, já que possivelmente seria jubilado, de acordo com o que preconiza a Organização Didática do Instituto Federal da Bahia, em vias de alteração[17]. Assim, o

[17] O jubilamento é o termo comumente utilizado para indicar a perda da vaga na escola pela reprovaçõe por duas vezes consecutivas, sendo a rematrícula condicionada ao parecer favorável do Conselho do Curso. Esta norma está explícita na Organização Didática do Instituto Federal da Bahia, de 20 de Novembro de 2008, período

estudante que é reprovado sofre o dilema de decidir pela rematrícula, sob o risco da perda da vaga, caso seja reprovado mais uma vez, ou desistir da vaga no Instituto. De modo que fica atribuído à reprovação consecutiva um caráter compulsório para a evasão e o aumento presumível da descontinuidade dos estudos desses sujeitos.

Outra pesquisa consultada, acerca da evasão no IFBA, foi o estudo de Santos e Santos (2018, n.p) sobre a exclusão escolar no IFBA, cujo objetivo foi analisar as causas da evasão e reprovação escolar dos alunos matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, *Campus* Eunápolis. Os resultados indicaram que o perfil da evasão é majoritariamente de estudantes da raça negra, mais de 80% vieram de escola pública, cerca de 70% tem renda per capita de até um salário mínimo e com relação ao sexo, as mulheres figuram as que mais reprovam. Além disso, ficou claro para as autoras, que dos 189 alunos estudados na pesquisa (2013-2016) 57% evadiram e pelo menos 68% foram reprovados, sendo que essas taxas se concentram nas primeiras etapas dos cursos, 64% entre os evadidos e 58% entre os reprovados, eram dos primeiros anos.

Além dos resultados mencionados, as autoras mencionam um Perfil Racial e social dos sujeitos que são reprovados e evadem, bem como indicam o período do curso em que isso mais acontece. Diante disso, as autoras suscitam reflexões interessantes sobre os fenômenos da reprovação e evasão no Instituto e advogam:

> Constatamos na investigação que a evasão ocorre em virtude da reprovação escolar, e o perfil do aluno excluído é majoritariamente de etnia negra e de situação socioeconômica vulnerável, ainda verificamos que as principais motivações para evasão e reprovação escolar tem origem em fatores internos institucionais, sendo o currículo e os aspectos didático-pedagógicos os mais proeminentes, levando-nos a inferir que existe um processo de inclusão excludente em que flexibiliza-se a entrada destes alunos, mas, os processos internos os conduzem a exclusão (SANTOS e SANTOS, 2018, n.p).

Ante ao exposto, reafirma-se que as evidências dos trabalhos citados são importantes instrumentos coadjuvantes para a Pesquisa-ação, quando auxilia na tradução daquilo que é perceptível no cotidiano escolar e que se assiste ano após ano. As referidas pesquisas fomentam que os demais atores dessa conjuntura exercitem outros estudos e ações que

---

anterior à transição do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) para Instituto Federal de Educação em 2012. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/deptnm/documentos-1/organizacao-didatica/organizao-didtica-ensino-tcnico.pdf/view. Acesso em 04 de outubro de 2019. Ressalta-se que tal regulamento está em vias de homologação da reestruturação pelas novas Normas Acadêmicas, quando este critério provavelmente deixará de vigorar.

busquem equacionar esses índices que pendem negativamente para os sujeitos alvos da pesquisa.

Nestes termos, incumbe indagar aqui, sob qual ótica se enxerga o racismo institucional nesse contexto? O não reconhecimento do racismo institucional na educação brasileira impede a adequação do ensino para todos os seus estudantes, ou seja, a diversidade que compõe a sala de aula precisa ser contemplada a partir das suas diferenças. Necessariamente este desafio requer muito mais do que esforço, dedicação e tempo. Considerar as particularidades do sujeito implica mudança de pensamento e atitude. É necessário entender que o baixo desempenho dos estudantes não está simplesmente pautado no esforço de cada um, mas sim na relação estabelecida entre o que se ensina e o que se aprende. De acordo com Krenak et al,

> Fica clara a não institucionalização do racismo no Brasil. A colonização das mentes está sutilmente embutida nesse processo de aceitação do "mito da democracia racial", que simula o paraíso das relações étnico-raciais no Brasil, cujas diferenças entre raças (brancos e negros, indígenas e brancos) são tidas como harmoniosas. Muito pelo contrário, as tensões dessa relação desigual são assistidas constantemente nos noticiários e frequentemente muito perto de nós (2019, p. 2167).

Considerando os principais fatores que condicionam ou determinam a exclusão escolar dos negros/negras e indígenas como o racismo e as discriminações de classe, raça/cor e gênero, o texto de Santos (2000), publicado pela folha de São Paulo, "Ser negro no Brasil hoje" é uma narrativa fundante para esta análise, pois afirma que "ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo". No entendimento de Santos (2000), trata-se de uma hipocrisia permanente; as autoridades e a sociedade não tratam a questão de forma ética e com isso, toda a discussão acerca do problema torna-se escorregadia, o que vai protelando tratar o racismo de forma sistêmica. Para o autor,

> o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania do outro. Então, a própria subjetividade e a dos demais esbarram no dado ostensivo da corporeidade cuja avaliação, no entanto, é preconceituosa (2000, n.p.).

Tal "olhar enviesado" confrontado por Santos (2000) parece considerar que há um lugar determinado para os negros e negras, lá em baixo. A questão de classe e raça é acentuada à medida que não se assume o racismo no Brasil. Todas as diferenças socioculturais escancaradas e estruturadas há séculos faz com que tais diferenças não sejam remediadas.

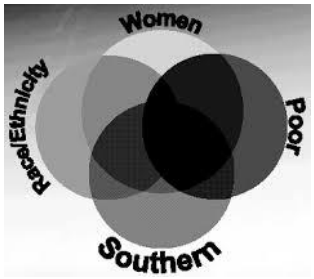
Para Santos (2000, n. p), trata-se do "*apartheid* à brasileira, de modo que, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social, quanto haver subido na vida".

Em outra análise, a pesquisadora e ativista dos direitos civis e professora de Direito da Universidade da Califórnia e de Columbia nos Estados Unidos, Kimberlé Crenshaw [entre 2003 e 2008] desenvolveu a concepção sobre a intersecção nas desigualdades de raça e de gênero. De acordo com o seu trabalho "A interseccionalidade na Discriminação de Raça e de Gênero", a autora e explora os relatos de fatos de discriminação de raça e de gênero, que provocam ao longo do tempo problematizações, as quais teoriza e propõe mudanças. Sua própria experiência enquanto mulher negra a levou a refletir mais cientificamente sobre esses fenômenos.

Como orienta Crenshaw [entre 2003 e 2008], antes de qualquer proposição é necessário compreender como identificar a discriminação de raça e a discriminação de gênero, ou quando operam juntas e são mutuamente excludentes. Este é o desafio da insterseccionalidade, ou seja, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais àquelas sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando sofrerem discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam, pois, segundo a autora, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos.

Falar da discriminação de raça, gênero e classe é falar de uma intersecção que de acordo com Crenshaw [entre 2003 e 2008] envolve, a princípio, quatro fatores que se intercruzam quando se trata dos acessos aos direitos humanos e civis, como a educação, por exemplo.

Figura 2 – Intersecção.



Women = Mulheres
Poor = Pobres
Southern = Sulistas[18]
Race/Ethnicity = Raça/Etinicidade

Fonte: Crenshaw [entre 2003 e 2008].

[18] "O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistémicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção de Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu" (SANTOS e MENESES, 2009, p.13).

A Figura 2 ilustra didaticamente como os vários tipos de discriminação estão intercruzados hierarquicamente. Ao se sobrepor o grupo de mulheres com os das pessoas negras, o das pessoas pobres e os sulistas torna possível observar que no centro estão as mulheres de pele mais escura, que tendem a ser mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos.

Sobre este ponto de vista, o que se pretende elucidar é que faltam discussões, teorizações, políticas e leis que percebam a confluência de fatores que acabam afetando a vida de determinadas pessoas. Está implícito no modo como ocorrem os variados tipos de discriminação, a partir de um sistema global, que hierarquiza as pessoas a partir de seus esteriótipos. Nesta base se encontram as mulheres negras, do sul e pobres que estão à margem das forças produtivas e do sistema educacional, por exemplo. Cada um desses esteriótipos configuram barreiras limitadoras da dignidade, respeito e cidadania. Trata-se de uma "subordinação estrutural", a qual Crenshaw [entre 2003 e 2008] afirma ser o resultado da confluência da discriminação entre raça, classe, globalização e gênero.

Acerca disso, Almeida (2018) em sua recente obra "Racismo Estrutural", contribui sistematicamente para a compreensão dos fenômenos que envolvem o racismo e a discriminação nas instituições. Embora diferente da discriminação racial, o racismo, segundo ele,

> "é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou incoscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam" (2018, p. 25).

Para o autor, trata-se de um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre grupos raciais, se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas.

Pouco evidente, o racismo institucional, segundo Almeida (2018), descata-se pela "sutileza" de seus atos. Mesmo fora do campo comportamental, o racismo institucional transcende o individual - mesmo sem desconsiderá-lo -, ele se forja a partir das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais à população negra. Sendo a instituição o "espaço" onde os indivíduos se tornam "sujeitos", também é nela que o comportamento humano é moldado pelo conjunto de significados preestabelecidos pela estrutura social. Diante disso, é também no âmbito da instituição, onde

devem ocorrer adaptações às dinâmicas e conflitos sociais, o que implica em alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção.

De difícil compreensão ou aceitação o racismo nem sempre se mostra tangível, ele está nas entrelinhas do processo de estratificação social que de acordo com Almeida (2018), materializa-se por meio da discriminação racial, o que pode ocorrer com três faces distintas: a discriminação direta, indireta e positiva. A discriminação direta seria o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial; já a discriminação indireta acontece quando a situação específica de grupos minoritários é ignorada, onde são expostas as regras da "neutralidade racial", sem levar em conta a as diferenças sociais significativas, muitas vezes por omissão institucional.

Quanto à discriminação positiva como as Políticas Afirmativas, é oportuno trazer à luz desta análise, pois se trata da possibilidade de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa que causa prejuízos e desvantagens. Esse tipo de discriminação também precisa continuar a ser discutida, para ampliação do seu campo de atuação na conjuntura institucional, mas também para a sua ampla compreensão pelos agentes no interior das instituições.

Sob esta análise, compreende-se que a permanência dos negros e indígenas no IFBA vai além da sua formação profissional e da representação das minorias, significa demarcar um espaço de direito e de poder, não apenas para aprender a partir dos saberes hegemônicos eurocentrados, mas apreender e compartilhar a partir de suas realidades, seus saberes e suas contribuições que sempre estiveram fora da academia, suprimidos ao longo dos séculos. Este desafio implica necessariamente em romper com as barreiras relacionais e epistêmicas naturalizadas na academia.

CAPÍTULO IV

COMPARTILHANDO POSSIBILIDADES ÉTNICO-RACIAIS

"Assim como o comportamento e o conhecimento, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação. São falsas as dicotomias entre saber e fazer, assim como entre teoria e prática".

Ubiratn D'Ambrósio.

5.1 A Decolonialidade do Saber: outras aprendizagens em perspectiva

A partir da visão de Quijano (2005, 2009), Dussel (2005), Mignolo (2005, 2007), este excerto traz um convite à decolonialidade do saber. O conceito de "colonialidade" traduzido aqui por Quijano (2005) é também sustentado por uma cadeia de teóricos latino-americanos que tem problematizado ao longo das últimas décadas, a partir de um movimento inverso às epistemologias centralizadas no pensamento europeu mundo afora[19]. Tal projeto de investigação questiona primeiramente a o "mito da fundação da modernidade", que para Mignolo (2005) esta é constituinte da "colonialidade" e não derivada.

Quijano (2005 p. 107) aguça reflexões, agregando nesta conjuntura a ideia da racialização. Segundo o autor, "a formação de relações sociais fundadas neste juízo, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras". Os europeus denotaram a estes termos, não apenas uma identificação geográfica (referindo-se ao lugar de origem), mas introjetaram nessas novas identidades a conotação racial. Nesse espaço-tempo, os colonizadores passaram também a associar fenótipos aos colonizados, como a cor, legitimando dessa forma, as relações de dominação a partir da conquista do território.

Resumidamente, o projeto do capital colonial (a "colonialidade") passou a configurar um modelo global de controle do trabalho como um elemento fundamental para um novo padrão de poder, como implicação da formação da nova "divisão racial do trabalho". Diante disso, Quijano (2005) assevera que o privilégio do continente europeu, se deu pelo controle da América, das suas riquezas (ouro e prata) e de outros produtos a partir da exploração do trabalho gratuito dos *índios*, *negros* e *mestiços.* Essa "colonialidade" do controle do trabalho

[19] Oliveira (2016) faz referência a um grupo de intelectuais latino-americanos de diversas áreas do conhecimento, chamados de intelectuais *decoloniais*, dentre os quais se destacam: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, entre outros.

determinou a geografia social do capitalismo concentrada na Europa. Assim, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista.

A ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais, de acordo com Quijano (2009, p. 107), “foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder material e intersubjetivo, invadindo cada uma das áreas da existência social”. Ainda, de acordo com Maldonado-Torres,

> Diferente do colonialismo, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos o nacões, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça (2007, p. 131).

Sob tais perspectivas, Oliveira (2016) analisa o seguinte; ora, se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus nas relações de trabalho, salário, produção cultural e dos conhecimentos, foi igualmente imperioso para a Europa operar a mesma negação das faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Para o autor, o racismo epistêmico não admite outras epistemologias como espaços de produção do conhecimento científico, legitimando a produção ocidental do conhecimento como universal, onde o contrário é “inexistente”.

A hegemonia do eurocentrismo nas relações culturais, intersubjetivas provocou a destruição da estrutura societal. Segundo Quijano (2009), nas sociedades colonizadas, a população foi despojada dos seus saberes intelectuais e os seus meios de expressão exteriorizantes ou objetificantes, sendo reduzidas à condição de rurais e iletrados. Num longo prazo, foi-se impondo o modo eurocêntrico de percepção e produção do conhecimento.

Destarte, Dussel (2005) vai elencar os principais aspectos do *mito* da modernidade, propondo ao final, o que chamo aqui de convite à decolonialidade, por meio da descoberta da “outra face” da modernidade. Destacam-se, a partir da concepção do racismo epistêmico, alguns dos pontos propostos por Dussel para integrar a discussão, quais sejam:

> 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia [sic] o que determina,

> novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista"). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (2005, p. 29).

A partir desse entendimento, o referido autor, sugere por meio do movimento decolonial a superação da *Modernidade*. Para ele, a "outra-face" negada e vitimada da *Modernidade* deve primeiramente descobrir-se "inocente", referindo-se ao posionamento esperado do mundo periférico colonial, do índio sacrificado, do negro escravizado, da mulher oprimida e da cultura popular, anteriormente alienados. Em suas palavras, Dussel (2005, p. 29) visa afirmar que, "ao negar a inocência da *Modernidade* e ao afirmar a Alteridade do "Outro", [...] permite "des-cobrir" pela primeira vez a "outra-face" oculta e essencial à *Modernidade*". No entanto, para Santos (2009 p. 29) "a complexidade desse movimento é difícil de destrinçar". Nesta esteira, "há um relação clara entre a exploração e a dominação: nem toda dominação implica exploração. Mas esta não é possível sem aquela. A dominação é, portanto, *sine qua non* de todo poder" (QUIJANO, 2009, p. 112). Assim sendo, a luta contra a dominação/exploração implica no engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder.

De acordo com Oliveira (2016), a expressão decolonial implica numa perspectiva teórica, que faz referência à possibilidade de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Para o autor, tal força política se contrapõe às tendências acadêmicas dominantes eurocentradas, supondo o interesse por outras produções de conhecimentos distintas da modernidade ocidental. A partir de Walsh (2007), o termo "interculturalidade", convergente à decolonialidade, representa a construção de novos (outros) campos epistemológicos que promovam a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invizibilização daqueles.

De outro modo, o que Oliveira (2016) busca esclarecer a partir do grupo de intelectuais *decoloniais* é que; das suas pesquisas derivam dois termos vinculados à educação de importante compreensão; o primeiro deles é a pedagogia decolonial, cuja perspectiva é a ideia de uma política contraposta à geopolítica econômica monocultural e monoracional, já que trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições, cujo horizonte de práticas e relações sociais está ligado à lógica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. No âmbito da educação, decolonizar seria, de acordo com Oliveira:

> Uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo "DE" e não "DES" – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais do pensamento [...] uma nova visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e transmissão do saber, uma pedagogia conhecida como uma política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais (2016, p.37-38).

A outra perspectiva teórica utiliza-se do termo "DEScolonizar", que de acordo com Oliveira (2016), trata-se de denunciar as amarras coloniais sem considerar ou propor a construção de outras formas de pensar e produzir conhecimento. Para Mignolo (2007), a decolonialidade não se deixa manejar pela colonialidade e se manisfesta pela abertura e liberdade de pensamento. Nesse sentido, a decolonialidade do saber, implica em valorar uma pluridiversidade do pensamento e da produção do conhecimento e, num sentido mais estrito, concebe a educação como um espaço-tempo vasto e oportuno para conduções diversas de saberes e fazeres.

Por Santos e Meneses (2009), o convite à decolonialidade pode estar associado ao reconhecimento dos saberes e experiências do "lugar" no mundo[20]. Em "Epistemologias do Sul", os autores organizam uma série de textos, que sob essa perspectiva, questionam os sentidos e explicações epistemológicas dominantes desafiando as fundações das relações epistêmicas modernas, coloniais e imperiais e ao mesmo tempo contribuem para a decolonialidade do saber, articulando diferentes críticas e novas vias de diálgos por meio das pontes de intercomunicação. Para os autores, esta "energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e intelegibilidade das práticas sociais seja mais ampla e democrática" (2009, p. 18).

Sob a ótica de Castro-Gómez (2007), as disciplinas são áreas que agrupam conhecimentos específicos, desde a Sociologia até a Matemática, materializando a ideia de que a realidade deva ser fragmentada para o alcance do conhecimento, ignorando desse modo, a conexão entre elas. Para este ponto de vista, o autor propõe o diálogo entre os saberes a

[20] Nesse contexto, o conceito geográfico do "lugar" exprime a dimensão da história que entra e se realiza na prática cotidiana (estabelecendo um vínculo entre o "de fora" e o "de dentro"), instala-se no plano do vivido e que produziria o conhecido-reconhecido, isto é, é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como conseqüência do processo de constituição do mundial. Mas o que ligaria o mundo e o lugar? O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. [...]. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p.17).

partir de duas frentes: a decolonialidade do conhecimento e; a decolonialidade das instituições que produzem e administram esse conhecimento.

Recorrendo a tese de Castro-Gómez (2007), o autor defende que a academia reproduz um modelo epistêmico moderno/colonial, cuja estrutura disciplinar pertence às heranças coloniais do conhecimento. Dito isto, propõe a sua decolonização por meio do enfrentamento da "babelização" e departamentalização do conhecimento, que segundo o autor, são fiéis aliados da lógica de mercado, tal como sua a ciência está para o capitalismo cognitivo.

Além dos obstácutos institucionais, sobretudo nas universidades, o contexto da sala aula também não é um ambiente fácil e nem de curto prazo. De acordo com hooks (2013, p. 59)[21], "a partilha de ideias e informações nem sempre progride tão rápido quanto poderia progredir num contexto mais homogêneo [...]. No contexto multicultural, tanto alunos como professores têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias". Ainda assim, nas palavras de hooks (2013, p. 23) "a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais da academia".

Para a referida autora, é sobre esta égide que se deve insistir. A escola mudou radicalmente com a integração social. Com a junção dos segmentos raciais, o conhecimento passou a se resumir à pura informação e não mais um lugar das experiências e sem nenhuma relação com o modo de viver. Para hooks (2013), numa sala de aula, a capacidade de gerar entusiasmos para a aprendizagem é influenciada a partir do interesse de uns pelos outros, na importância e no exercício do ouvir uns aos outros.

Diferente das práticas tradicionais e conservadoras, onde só a presença do professor importa, em qualquer pedagogia que se diga radical, é necessário insistir que a presença de todos seja reconhecida. Essa dinâmica, a partir do que comunga hooks (2013) é um recurso que precisa ser demonstrado por meio de práticas pedagógicas e da valorização de cada um, onde todos influenciem e contribuam no processo do aprender.

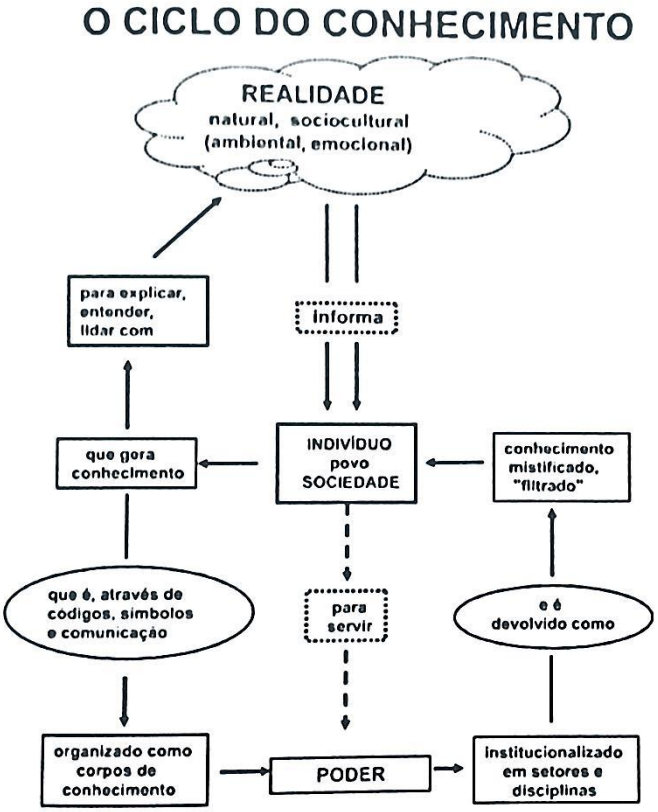
---

[21] bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é uma ativista e teórica estadunidense, especialista nas temáticas sobre o feminismo negro e racismo. O nome "bell hooks" foi inspirado em sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Ela explica a escolha da letra minúscula para grafar o seu nome pela necessidade de se dar maior importância ao conteúdo que desenvolve do que a sua pessoa.

5.2 A Etnomatemática como possibilidade à aprendizagem Matemática

D'Ambrósio (2011), dedicado aos estudos da "Etnomatemática", defende que, embora haja uma insistência para que a Matemática e as Ciências sejam consideradas universais, a história da Matemática e das Ciências não pode afastar-se dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. O autor considera que todos os fazeres e saberes são respostas do homem às informações recebidas da realidade, estas experiências acumulam-se em forma de memória, tais estratégias são geradas pelo indivíduo, são por ele organizadas intelectualmente, sendo compartilhadas e organizadas socialmente, concebendo o "ciclo do conhecimento".

Figura 3 – O Ciclo do Conhecimento na Concepção D'Ambrosiana.



Fonte: (D'AMBRÓSIO, 2011).

Na dimensão educacional, a proposta da Etnomatemática não significa a rejeição da matemática acadêmica. Para D'Ambrósio (2019), do ponto de vista utilitário, é um grande equívoco pensar que a Etnomatemática pode substituir o que ele chama de boa matemática acadêmica, essencial ao indivíduo atuante no mundo moderno. Nesse sentido, o autor reflete que a Etnomatemática tem atuação limitada fora do espaço original, no entanto, salienta que

muito da matemática acadêmica é absolutamente inútil nessa mesma sociedade. Nas palavras do autor:

> Quando digo boa matemática acadêmica estou excluindo o que é desinteressante, obsoleto e inútil, que infelizmente, domina os programas vigentes. É obvio que uma boa matemática acadêmica será conseguida se deixarmos de lado muito do que ainda está nos programas sem outras justificativas que um conservadorismo danoso e um caráter propedêutico insustentável. Costuma-se dizer "é necessário aprender **isso** para adquirir base para aprender **aquilo**." O fato é que "aquilo" deve cair fora e, ainda com maior razão, o "isso" (2019, p. 46).

Na narrativa sobre a História da Matemática no Brasil e ao se referir à ocasião do seu "descobrimento"[22], D'Ambrósio (2011, p. 35) reflete sobre fato de não se haver reconhecido nas novas terras, "algo que pudesse ser identificado como Matemática entre os nativos. Nem mesmo se falaram sobre a organização das aldeias". Assim, as especificidades de certas formas de conhecimento viriam as ser reconhecidas como Matemática muito tempo depois, por meio dos estudos da Etnomatemática, como o reconhecimento de outras formas de contagem, medições. Evidenciando a riqueza das figuras geométricas na decoração, sistemas de classificação, quantificação, ordenação e outras categorias que caracterizam o conhecimento matemático. Entretanto,

> alguns elementos do conhecimento do dominado se incorporam ao conhecimento do dominador, enriquecendo-o e sendo aceito […]. De modo que a Matemática do dominado continua ignorada e não reconhecida, e muitas vezes reprimida. Essa é a manifestação mais evidente de marginalização e de exclusão (D'AMBRÓSIO, 2011, p. 38).

Para o referido autor, a mais eficiente estratégia de dominação tem sido, ao longo da história, desprover o dominado do seu potencial cultural. O baixo rendimento escolar dos jovens das populações periféricas nos sistemas e na Matemática, em particular, deveria ser analisado sobre este enfoque. De acordo com Eliane Santos:

> Etnomatemática designa um programa que se desenvolve no mesmo caminho que a prática pedagógica. Nesse processo, as produções das Matemáticas em contextos diversificados são historicamente acumulados e

[22] Destaca-se o fato de que o texto de D'Ambrósio (2011) faz referência às mesmas terras em que se contextualiza esta pesquisa. Os povos indígenas que habitam a Costa do descobrimento, ainda que em porções bem menores que no ano de 1.500, provam a força da resistência buscando manter sua cultura, resgatando sua identidade tão corrompida ao longo dos séculos.

> possíveis de serem elementos motivadores para a apropriação da Matemática escolar. (2008, p. 66)

Nesse mesmo sentido, o que D'Ambrósio (2019) propõe é um raciocício matemático qualitativo, ou seja, que produza um significado ao estudante ao ponto de incorporar a matemática do momento cultural, e nisso, a Etnomatemática pode ajudar. Considerar a realidade do discente, a articulação das ciências ao contexto em que se inserem e entre elas próprias, já demonstra um passo importante e significativo ao aprendizado. O ato de aprender estabelece uma relação entre a vivência do estudante e o novo conteúdo que se pretende ensinar, de modo que a própria estrutura do pensamento estabelece as próprias associações no processo de aprendizagem[23]. Importa ao autor que se ofereça aos estudantes instrumentos comunicativos, analíticos e materiais para que possam viver com capacidade crítica, numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia.

Assim, a proposta pedagógica da Etnomatemática D'Ambrosiana é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui], reconhecendo na educação a importância de várias culturas e tradições e através da crítica, questionar o aqui e o agora. O rigor científico imposto pelas ciências exatas disciplinares criam limitações ao domínio do saber. Assim, Santos B. ratifica:

> Um conhecimento disciplinar tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteitas entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor". É hoje conhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (2008, p. 74).

Não se pode negar as capacidades do ensino do Instituto Federal da Bahia, suas contribuições no âmbito educacional ao longo de sua história, no entanto, é imprescindível considerar os novos corpos e mentes que configuram o seu ambiente escolar. Os cotistas não podem ser vistos como pessoas que simplesmente necessitam de assistência do Estado. É condição necessária ao sucesso desses jovens, reconhecer que suas necessidades vão além das políticas assistenciais que, por vezes, mascaram a desigualdade.

---

[23] Este excerto se associa a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, psicólogo, educador e pesquisador americano que trabalhou em áreas de psicologia étnica e o campo da aprendizagem. De acordo com Costa (2014) a teoria de Ausubel explica como novas informações, chamadas de subsunçores, ganham significado na estrutura cognitiva de um aprendiz e dão sentido ao novo conhecimento permitindo sua assimilação. Essa teoria, assim como a Etnomatemática evidencia a importância do conhecimento que o sujeito já possui como âncora para que ocorra uma nova aprendizagem.

A percepção equivocada de que a evasão e a retenção no IFBA tem como fator determinante a falta de “base” dos estudantes oriundos de escola pública, conforme identificado no trabalho de Ferraz e Ferreira (2017), mascara a percepção de que a escola não está preparada para lidar com as demandas dos novos grupos de estudantes que agora pertencem a este espaço. Ainda segundo as autoras:

> a partir do momento em que o estudante entra na Instituição, o seu desempenho diz respeito a toda a estrutura educacional, mesmo considerando a sua vinculação à realidade social e econômica do país, especialmente no que se refere aos processos de exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade. Aqueles que mais precisam da escola são os que mais sofrem com a exclusão escolar (2017, p. 295).

É preciso pensá-los como protagonistas de um novo segmento social que passa a ter acesso aos meios até então frequentados somente por aqueles que possuíam maior poder aquisitivo. É imprescindível promover relações étnico-raciais positivas, refletir sobre os privilégios da branquitude e sobre as práticas racistas e discriminatórias, repensar currículos isolados, adaptar metodologias inflexíveis, considerar a desconstrução universalizada e reconstrução de saberes pluriepistemológicos que tragam significado a aprendizagem dos discentes, permitindo a interação entre os saberes, as culturas, as pessoas.

Nessa perspectiva, têm-se buscado estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem Matemática significativa e identitária, a partir da valorização dos aspectos culturais e étnicos. Para Santos (2008) a forma que é ensinada a Matemática leva a um bloqueio cognitivo e por isso, é necessário discutir e propor metodologias pautadas no saber/fazer cultural, por meio de uma linguagem simples, buscando o envolvimento e a aproximação de vários interlecutores. De acordo com a autora, o professor, os estudantes e o meio social vão se aproximando do foco, que é o próprio aluno, das suas peculiaridades e respeitando a multiculturalidade.

É necessário nesse contexto que iniciativas demonstrem outras possibilidades no campo do saber ao abordar epistemologias africanas e indígenas no fazer matemático. A riqueza desses estudos e práticas propõe a interação entre o desenvolvimento das habilidades científicas aos conhecimentos culturais relativos aos estudantes negros e indígenas, respeitando e valendo-se dos seus saberes originários.

De acordo com Santos (2008), no Brasil mais da metade da população se autodeclara não branca. Em um país “multirracial” e “multicultural”, uma educação com modelo unicamente branco-eurocêntrico revela um símbolo de exclusão da maior parcela do seu povo.

Assim, os índices de reprovação, repetência e evasão escolar daqueles que não estão incluídos são, certamente, os efeitos negativos nesse sistema segregador. Para Eliene Santos (2008, p. 54), “a forma com esta ciência foi vista em uma visão eurocêntrica de complexidade e abstracionismo, nega ou invisibiliza um aprendizado empírico de uma cultura africana e suas grandes construções e desenvolvimentos”.

Nesse sentido, a autora propõe o rompimento da barreira da invisibilidade ao diferente, praticando o respeito às diversidades culturais em sala de aula. Na Matemática, especificamente, onde tradicionalmente se privilegiam as técnicas operatórias, a memorização e o raciocínio formal, oferece ferramenta para o desenvolvimento da diversidade de pensamento e criatividade. Eliane Santos (2008, p. 25) afirma que: “é possível […] por momentos não apenas falar em números (simbologia representativa da Matemática), mas enxergar outros signos e significados existentes na cultura africana, que vão além do que a visão lógica nos mostra”.

5.3 O Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática

5.3.1 Da escrita à submissão

Uma das tarefas mais desafiadoras na Pesquisa-ação foi qual produto devo entregar ao IFBA *Campus* Eunápolis?

Embora se possa ter uma ideia na submissão e arguição do pré-Projeto no momento da seleção para ingresso no mestrado profissional, foi somente no decorrer dos estudos e com a gama de novos aprendizados propostos pelo PPGER, que o cumprimento deste “crédito” passou a ganhar mais peso. A responsabilidade se acentuou a partir das novas leituras, observações e análises que passaram a girar em torno da elaboração do produto e sua execução.

Do ponto de vista teórico, com a inserção dos autores negros/negras e latinoamericanos nas discussões, os estudos sobre a decolonialidade provocaram uma reviravolta no pensamento, de modo que aquilo que foi proposto inicialmente recheou-se de novos significados. Entretanto, do ponto de vista prático, tudo passou a fazer sentido, ou seja, aquilo que foi teorizado pelos referidos autores, era a problematização de toda uma vivência enquanto mulher negra, numa sociedade desigual. Dessa meneira, foi essencial primeiro compreender o que se vive, para depois propor outras aprendizagens.

Em face disto, a concepção e a escrita do Projeto passaram por um processo que considerou particularmente o conhecimento sobre o espaço e o público alvo da Pesquisa-ação, de modo que a sua elaboração e execução trouxessem o caráter singular da realidade de inserção da pesquisa. Desse modo, foi determinante realizar previamente a sistematização, análise e discussão sobre as informações de raça/cor dos estudantes, dos índices de permanência desses sujeitos e das alegações para evasão, já discutidos nos capítulos anteriores.

Tais procedimentos passaram a agregar uma triangulação metodológica fundamental para composição de uma ação que alinhasse os resultados dos instrumentos pesquisados à proposição de outras possibilidades de saberes e fazeres na aprendizagem. Diante disso, adentrar aos estudos da Etnomatemática tornou-se outro desafio, pois, o fato não ter formação na área, exigiu de mim além de outras leituras, o uso da observação, diálogos, parcerias e, sobretudo, muita coragem e humildade.

O Projeto foi idealizado sob três alegações. A primeira delas é o foco na ciência Matemática. Esta decisão, apesar de desafiadora, foi necessária, pois a Pesquisa demonstrou, por meio da sistematização e análise dos formulários de evasão de 2017, que dentre os principais motivos apontados pelos estudantes, as dificuldades de aprendizagem, reprovações e consequentes evasões ocorrem, em maior medida, em Matemática.

O segundo fator que justificou a escrita do Projeto, foi o fato de que entre os segmentos raciais que compõem as salas de aula, os estudantes negros e indígenas são os que mais aparecem nas estatísticas de reprovações e evasões. Estas informações foram amplamente ratificadas nos instrumentos de pesquisa utilizados ao longo da pesquisa, tanto nos resultados da investigação dos formulários de evasão 2017, nos estudos do Perfil Racial dos cursos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como nos estudos anteriores de Ferraz e Ferreira (2017) e Santos e Santos (2018).

Do mesmo modo, a escolha pelos primeiros anos como público-alvo do Projeto foi devido a grande incidência de reprovações e evasões no primeiro período do curso. Esta fase na vida escolar dos ingressantes tem sido o momento em que se demarca o filtro de quem “pode” e quem não “pode” permanecer e progredir no Instituto Federal da Bahia, produzindo a ideia de uma “peneira” que separa os aptos e não aptos para uma formação de qualidade na comunidade em que está inserido.

Diante do exposto, ao tentar associar a proposta de Ação da Pesquisa ao fenômeno da retenção e evasão no IFBA, o Projeto “Saberes Étnico-Raciais: outros olhares da ciência Matemática” é inserido como um conduto que pode contribuir na complexidade e no conflito

de promover a igualdade por meio da educação. Essa contribuição, obviamente não significa a resolução única da problemática posta, mas significa despertar a atenção para uma área do conhecimento que pouco se arrisca adentrar, dada a cristalização forjada ao longo do tempo, como leis gerais e intocadas. De acordo com Santos (2008), tais alternativas, buscam diminuir os efeitos dessa desigualdade que reflete na reprovação e evasão dos negros e indígenas por meio de novas abordagens de ensino-aprendizagem na sala de aula Matemática.

Em plena consciência que não seria possível desenvolvê-lo sozinha, uma das primeiras estratégias foi dialogar com os profissionais da área do conhecimento em Matemática e afins, de onde surgiu uma tempestade de ideias. A participação do professor de Matemática dos primeiros anos do curso de Edificações Dilo Marquesine, indicando a consulta aos planos de ensino dos primeiros anos dos cursos integrados como direcionamento da prática foi muito importante, já que para ser considerada uma ação curricular em pleno ano letivo, era preciso adaptar o Projeto ao planejamento realizado pelos docentes da área, para o componente de Matemática. Portanto, respeitar essa condição, foi um preceito.

Com isso, procedeu-se com a consulta aos planos de ensino dos primeiros anos do componente curricular em Matemática, cuja ementa é composta pelos seguintes objetivos:

> Identificar o problema (compreender enunciados, formular questões); Transcrever mensagens Matemáticas da linguagem corrente para a linguagem simbólica (equações, gráficos, diagrama, fórmulas, etc) e vice versa; Ler, interpretar e utilizar representações Matemáticas (tabelas, gráficos, expressões, etc); Exprimir-se com correção e clareza, tanto na língua materna, como na linguagem Matemática, usando a terminologia correta; Aplicar métodos e conhecimentos matemáticos em situações reais, em especial em outras áreas do conhecimento (IFBA/SEI, 2019).

Como observado, os objetivos propostos no plano de ensino inclue a possibilidade de lidar com os conteúdos matemáticos em situações reais, inclusive em outras áreas do conhecimento. Como o “estudo de funções”, é um dos principais conteúdos a ser ministrado no período letivo, o mesmo pôde ser associado às atividades planejadas para o Projeto, tornando possível incorporar uma abordagem sobre os saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas, propondo outras percepções ao ensino da ciência Matemática.

De acordo com o mencionado no texto, a Política de Assistência Estudantil do IFBA fomenta algumas oportunidades para desenvolvimento de Projetos por meio dos Programas Universais. Em junho de 2019, foi lançado o Edital nº 11, entre os eixos disponibilizados, o Programa de Educação para a Diversidade foi o que mais se aproximou da linha que a Pesquisa-ação vinha desenvolvendo. Com isso, o Projeto “Saberes Étnico-Raciais: outros

olhares sobre a Ciência Matemática" foi o primeiro e único Projeto submetido e aprovado pelo Programa de Educação para a Diversidade do IFBA *Campus* Eunápolis[24].

A estruturação do Projeto foi dividida em seções e seguiu o modelo disponibilizado pelo edital, sendo submetido e aprovado contendo o seguinte texto.

IDENTIFICAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – EUNÁPOLIS
Direção Acadêmica / Departamento Pedagógico e de Assistência ao Estudante
Política de Assistência Estudantil / Programas Universais
Programa de Educação para a Diversidade

TÍTULO

Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática

Cristiane Queiroz de Almeida Silva

INTRODUÇÃO

Este Projeto é uma iniciativa acadêmico/profissional, no âmbito do Instituto Federal da Bahia, em articulação com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) na promoção da integração dos saberes científicos afro-brasileiros e indígenas aos conteúdos ministrados nas áreas de conhecimento matemático dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Edificações, Meio Ambiente e Informática, e leva em conta as características heterogêneas, do ponto de vista étnico-racial, dos estudantes das turmas de primeiros anos. Assim, o principal objetivo é contribuir para vivências educativas curriculares voltadas para o desenvolvimento das habilidades científicas em Matemática e da consciência política e histórica sobre a diversidade, fortalecimento das identidades culturais e reconhecimento das contribuições dos saberes afro-brasileiros e indígenas para a educação em Matemática.

O estabelecimento das parcerias com os docentes das respectivas turmas, e com demais colaboradores, abre caminho para outras possibilidades na aprendizagem Matemática, e neste caso, pretende-se abordar o **estudo das funções** e sua aplicabilidade na perspectiva afro-brasileira e indígena, considerando as suas próprias características de raciocínio, pensamento lógico e abstrato, capacidades de observar, medir, etc.. Para tanto, os estudantes produzirão, sob a orientação da coordenação do Projeto e dos monitores, trabalhos acadêmicos voltados para arte, decoração, comunicação, edificações de moradias, jogos, instrumentos de trabalho, entre outros, que demonstrem o uso da Matemática na sua execução. Ao final, os resultados serão apresentados à turma e avaliados pelos respectivos docentes, que atribuirão peso avaliativo, conforme critérios institucionais.

JUSTIFICATIVA

O delineamento do Projeto se justifica a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas ao longo da pesquisa de dados, por meio da elaboração do Perfil Racial dos estudantes e da análise do Formulário

[24] De acordo com as observações cotidianas na GAE e dos relatórios dos Programas Universais, não foram submetidos outros Projetos ao Programa de Educação para a Diversidade desde a implementação da PAE no *Campus* Eunápolis.

Institucional de Evasão, preenchido pelos estudantes que solicitaram transferência do *Campus* no ano letivo de 2017. Os estudos revelaram que a maior incidência de evasão é no primeiro ano do curso, sendo que, 72% dos evadidos são negros e indígenas e que a dificuldade em algumas áreas do conhecimento tem o maior peso na decisão pela desistência. O trabalho indica também que mais de 33% sinalizam que a Matemática é a maior das dificuldades, seguida da física com 26% das opiniões.

Além dos resultados apontados, o trabalho realizado por Santos e Santos (2018), "A exclusão escolar nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis" traz indicativos semelhantes, principalmente quanto ao perfil da maioria dos desistentes, ou seja, negros e indígenas, oriundos de escolas públicas, com baixa renda e mulheres.

O direcionamento das ações institucionais para as ciências exatas na perspectiva afro-brasileira e indígena é emergente, visto que são os cotistas raciais a maior parte dos prejudicados com o racismo estrutural e institucional traduzidos nos resultados acadêmicos do *Campus*. Diante disso, a proposição de ações que incluam tais temáticas no fazer pedagógico provoca uma contracorrente ao modelo hegemônico, onde o domínio das ciências exatas foi introjetado nas sociedades ocidentais, ao longo dos últimos quatro séculos, como originárias e exclusivas da Europa, forjando uma percepção de universalidade do conhecimento, que nega ou subjuga as formas de saberes científicos aprendidos e praticados em outros povos e culturas.

Inspirado na "Etnomatemática", o Projeto, busca associar-se a concepção de D'Ambrósio (2002), quando definiu o termo: "etno [o ambiente natural, social, cultural e imaginário] + matema [de explicar, aprender, conhecer, lidar com] + tica [modos, estilos, artes, técnicas]". Esta abordagem mostra que o modo ocidental de contar não é o único e que povos de diferentes regiões e culturas desenvolveram métodos próprios para solucionar problemas e que são usados até hoje, há diferentes maneiras de contar, medir, marcar o tempo e entender o Universo e que o Brasil é rico em modos próprios de compreender o mundo com uma visão Matemática.

Todos os povos têm os seus saberes, seu acúmulo específico de experiências, aprendizados e invenções. Mesmo com a origem do ser humano e também da Matemática se desenvolvendo na África, somente a ciência europeia é contada nos livros e ensinada nas escolas. Entretanto, considera-se que seja possível abordar conteúdos matemáticos com viés africano e indígena por meio de situações problemas reais e atuais. O raciocínio, a razão, o pensamento lógico e abstrato, as capacidades de observar, comparar, medir, selecionar, estão presentes em todas as sociedades, é isso que se pretende explorar nas produções.

Ao agregarem outros processos de aprendizagens, as ações proporcionam a valorização da ciência africana e indígena, favorecendo um processo de reconhecimento que possibilita a associação do conteúdo à realidade que ele vivencia, criando vínculos entre sua cultura, sua raça, sua cor e o processo de aprendizagem. Além disso, a sub-representação de negros, tanto entre estudantes, quanto entre professores e da ausência de referências africanas, afrodescendentes e indígenas nos cursos relacionados, tem um peso negativo na relação de satisfação em que se estabelece com a ciência Matemática.

OBJETIVOS

Geral: Contribuir para vivências educativas curriculares voltadas para o desenvolvimento das habilidades científicas em Matemática e da consciência política e histórica sobre a diversidade, fortalecimento das identidades culturais e reconhecimento das contribuições dos saberes afro-brasileiros e indígenas para a educação em Matemática.

Específicos:

- Despertar o interesse e promover um diálogo sobre aspectos matemáticos nas atividades africanas e indígenas;
- Possibilitar uma aprendizagem significativa e refletir sobre o potencial para a educação

Matemática, desde a motivação discente, em particular, os cotistas raciais, passando pela promoção da valorização mútua dos estudantes de origens culturais distintas;

- Mitigar os sentimentos e preconceitos racistas relativos às habilidades e contribuições científicas dos povos africanos e indígenas no contexto das leis 10.639/03 e 11.645/08.

PÚBLICO-ALVO

O Projeto será executado com os estudantes de primeiro ano dos cursos técnicos integrados ao nível médio: Edificações, Meio Ambiente e Informática, que somam aproximadamente 240 estudantes.
Intenciona-se que as atividades ocorram no turno vespertino nas salas de aula convencionais, em Laboratório de Informática (caso seja necessária à realização de pesquisas na internet) e no Laboratório de Ensino de Matemática (com grupos de até 15 pessoas por vez), como já acordado com a coordenação do curso de Licenciatura em Matemática, ou em outros espaços do *Campus*, sob prévia autorização do setor competente.

METODOLOGIA

O Projeto é destinado a todos os estudantes das turmas de primeiro ano Educação Profissional integrada ao Nível Médio, e consistirá na produção de trabalhos acadêmicos, cuja condução será de responsabilidade da coordenação deste Projeto em articulação com os monitores selecionados e os docentes das respectivas turmas, estes últimos, avaliarão os resultados das produções, atribuindo o peso devido, de acordo os critérios institucionais já utilizados.

As atividades propostas foram sugeridas a partir da análise das ementas atualizadas, as quais preconizaram a aplicabilidade do conteúdo à realidade dos alunos. Trata-se de um grande desafio, contudo, necessário, dadas as estatísticas de reprovação e evasão que se assiste ano após ano. Não se vislumbra, neste Projeto, corrigir todas as lacunas da aprendizagem Matemática dos alunos, nem garantir êxito total ao final do período letivo, mas proporcionar tanto ao estudante quanto ao professor uma experiência pedagógica curricular que considere a diversidade étnico-racial que compõe a sala de aula.

Os monitores serão responsáveis por colaborar na operacionalização das ações, providenciando previamente os materiais necessários para as produções dos trabalhos pelos estudantes. Farão o registro fotográfico, da frequência, ocorrências imprevistas e a produção dos relatórios.

O conteúdo programático pretendido é o **estudo das funções**. Para tanto, pretende-se explorar algumas estratégias de aplicabilidade prática deste conteúdo, como por exemplo:

1. Arte e trançados africanos e indígenas: entrelaçamentos na Matemática e educação;
2. Comunicação em tradições africanas e sistemas gráficos: exploração na educação Matemática;
3. Decoração africana e indígena: reflexão sobre diversas variantes heurísticas para os alunos;
4. Sistemas numéricos em culturas africanas e indígenas: reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da aritmética, tomando também em conta as especificidades da língua materna e da língua do ensino;
5. Jogos africanos e indígenas: exploração na educação Matemática e em atividades de lazer.
6. Instrumentos tradicionais de trabalho: exploração do uso da Matemática em equipamentos e materiais utilitários;
7. Materiais utilizados nas edificações indígenas e africanas: medidas e resistências.

O desenvolvimento do Projeto será executado por etapas.

I ETAPA: O primeiro passo é a preparação dos monitores no que se refere à compreensão das questões étnico-raciais no Brasil e no contexto institucional, com enfoque nas análises sobre a reprovação e evasão dos cotistas raciais no IFBA e na importância das Políticas Afirmativas e de permanência e êxito estudantil.

O segundo passo é o processo de planejamento para realização das atividades, que envolve a escolha do que se vai produzir em cada turma, bem como a vinculação de cada atividade com o conteúdo de funções e o curso. É desejável que os monitores sejam estudantes da Licenciatura em Matemática ou dos cursos integrados com satisfatório conhecimento do referido conteúdo, pois será fundamental na colaboração no processo de condução das produções, sanando dúvidas sobre o conteúdo de "funções", mesmo que já tenha sido trabalhado pelo professor em sala de aula. Cada monitor selecionado ficará responsável, juntamente com a coordenação do Projeto, por duas turmas de um curso, sendo necessário e possível, colaborará com os colegas de outro curso.

II ETAPA: Consistirá na preparação da turma para a atividade, ou seja, será um momento de exposição da produção avaliativa orientada na perspectiva étnico-racial. Serão transmitidas as instruções preliminares sobre as produções de cada turma, como: a quantidade de pessoas por atividade, local e horário de realização, materiais necessários, o valor atribuído à atividade, definido pelo professor de cada turma de acordo com os critérios institucionais.

III ETAPA: Consistirá nas atividades práticas do Projeto. Será explorada a criatividade e a participação dos estudantes nesse processo.

Pretende-se que as produções estão realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática, por ser um ambiente apropriado para realização de atividades práticas em Matemática. Contudo, outros espaços do *Campus* podem ser utilizados, desde que com prévia autorização do setor competente. Será feito um cronograma de utilização do espaço, em grupos de no máximo 15 pessoas, sendo que cada trabalho será realizado por grupos de 5 a 10 pessoas, sob a orientação da coordenação do Projeto e dos monitores selecionados.

Estima-se que sejam necessários dois encontros, por turma, até a finalização do trabalho.

Ao final, os grupos apresentarão seu trabalho para o professor e toda a turma.

AVALIAÇÃO

- A avaliação das produções da turma será feita pelo professor da turma.
- A avaliação do Projeto será aplicada entre os alunos em formulário estruturado, além dos depoimentos daqueles que desejarem;
- Serão colhidos os depoimentos dos professores envolvidos;
- Os demais componentes da equipe, monitores, coordenação e colaboradores responderão um formulário estruturado;
- Todos os dados serão sistematizados e disponibilizados entre os envolvidos por meio eletrônico. Para o Depae, a avaliação acompanhará os relatórios previstos em edital.

CRONOGRAMA

As atividades serão desenvolvidas de setembro a dezembro de 2019, cujas ações estão divididas da seguinte forma:

- Planejamento com os monitores: setembro;
- Preparação com as turmas: outubro;
- Realização das produções orientadas: outubro, novembro e dezembro;
- Apresentação das Produções para o docente e turma: dezembro;
- Avaliação: dezembro.

Conforme item 13 do edital a Culminância do Projeto está prevista para o dia 12 de março de 2020 no Auditório do *Campus*.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Isopor
- Cola branca
- Fita adesiva transparente larga
- Papel madeira
- Piloto colorido
- Cartolina dupla face colorida
- Papel crepom colorido
- Tinta p/ papel colorida
- Tinta p/ isopor colorida
- Régua
- Esquadro escolar
- EVA colorida
- TNT colorido
- Malha

Os materiais acima listados serão utilizados conforme disponibilidade do almoxarifado do *Campus*. Demais materiais alternativos serão providenciados pela coordenação do Projeto (argila, madeira, tecidos, palha, canos, caixas de papelão, giz, gesso, entre outros).

SERVIDORES E COLABORADORES DO PROJETO

Orientadora do PPGER – Fábia Barbosa Ribeiro
Professores de Matemática do IFBA: Dilo Marquesine, Aldo José Conceição da Silva, Danilo do Nascimento de Jesus, Igor Breda.
Técnico do Laboratório de Física – Leonardo Matias
Técnico do Laboratório de Química – Sérgio Luiz[25]

BOLSITAS NECESSÁRIOS

( ) 1 ( ) 2 (x) 3

Eunápolis, 12 de Agosto de 2019.

COORDENAÇÃO DO PROJETO

Cristiane Queiroz de Almeida Silva

5.3.2 A seleção e a capacitação dos bolsistas

A seleção dos bolsistas é etapa prevista no Edital nº 11 de 2019 dos Programas Universais da PAE. Após a publicação do resultado com a aprovação do Projeto procedeu-se com as inscrições dos bolsistas. Dos 20 inscritos, 16 estudantes dos cursos técnicos e da graduação compareceram às entrevistas. Minayo (2001) compreende a entrevista como uma

[25] O colega Professor Sérgio Luiz, Técnico do Laboratório de Química, foi um dos incentivadores do Projeto e faleceu no período de execução, em plena atividade laborativa aos 60 anos de idade aproximadamente.

conversa a dois, com propósitos bem definidos. De acordo com a autora, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico, podendo-se obter dados objetivos e subjetivos. Assim, as entrevistas realizadas durante a seleção foram abertas e respondidas oralmente.

Foram avaliados principalmente os aspectos relacionados à desenvoltura na comunicação, a afinidade do candidato com ciência Matemática, a relação com a cor/raça e a questão social, a demonstração de interesse pelo Projeto, capacidade de organização para lidar com o tempo disponível a ser dedicado ao Projeto (8 horas, conforme Edital nº 11 de 2019), já que os estudantes tem uma demanda grande com os componentes curriculares e demais atividades rotineiras. Avaliou-se também a vivência no IFBA, considerando apropriado o período mais avançado dentro do curso do candidato. Quanto ao Perfil Racial dos entrevistados, 87% eram negros e 13% não negros. Foram selecionados, dois estudantes negros (um homem e uma mulher) e um não negro (homem).

Logo em seguida ocorreu o processo de planejamento e capacitação dos bolsistas, que aconteceu em sete encontros. As atividades tiveram enfoque nas questões étnico-raciais no âmbito da ciência Matemática, incluindo leituras, exibição de vídeos, diálogos, visita em campo, estudos, produções do cronograma de atividades, divisão dos grupos de trabalho e definição dos trabalhos a serem produzidos pelos estudantes dos primeiros anos dos cursos integrados. Dos encontros de planejamento e capacitação foram produzidos relatórios, informando as datas, locais, descrição da atividade, participantes e encaminhamentos. Os próximos parágrafos traduzem melhor esse processo.

O primeiro encontro aconteceu no dia três de setembro de 2019 na sala do Depae. Assim as atividades desenvolvidas constaram das boas vindas aos selecionados; esclarecimentos sobre a criação e utilização do grupo “Saberes Étnico-Raciais” no *whatsapp* para facilitar a comunicação da equipe; informes sobre a Política de Assistência Estudantil e os Programas Universais; discussão e esclarecimentos de dúvidas sobre o Projeto, já que foi solicitada a leitura prévia; organização do cronograma da equipe, considerando a disponibilidade de cada pessoa; divisão das turmas dos primeiros anos dos cursos de integrados entre os bolsistas que as irão acompanhar, ficando assim acordado: Curso de Informática, turmas EI-11 e EI-12 o bolsista Luan Miguel Conceição Pinheiro (estudante do curso de Edificações); Curso de Meio Ambiente, turmas EMAI-11 e EMA-12 a bolsista Celine Brasil Silva (estudante do curso de Meio Ambiente); Curso de Edificações, turmas ED-11 e ED-12 o bolsista Arthur Jardim Gonçalves (Graduando da Engenharia Civil).

O segundo encontro de planejamento e capacitação aconteceu no dia nove de setembro de 2019 na sala de videoconferência. Foi iniciada a discussão sobre os artigos disponibilizados anteriormente para leitura: “Cotas Raciais: desafios para a permanência e êxito no IFBA *Campus* Eunápolis”, de Almeida e Ribeiro (2019) e “Simbiose entre Etnomatemática e a cultura Africana-Jogo MancalaAwelé em sala de aula, de França e Santos” (2017)[26]. Além da exibição do vídeo “Tutorial como jogar Mancala”, aliada a discussão acerca das possibilidades de aprendizagens propostas pelo jogo, incluindo a apresentação e estudos de outros jogos de origem africana passíveis de serem replicados no Projeto[27].

Ainda no segundo encontro foi promovido um diálogo sobre possível atividade a ser realizada como: Estudo das taxas de crescimento das declarações de cor ou raça nos municípios em que residem os estudantes das turmas, utilizando os critérios e definições do IBGE e como estes estudos poderiam ser representados por meio de funções. Como encaminhamento para a semana foi solicitado ao bolsista Arthur Jardim para esboçar um cronograma de realização das produções, de modo que contemple todos os alunos das turmas envolvidas, subdivididos por grupo.

O terceiro encontro aconteceu no dia onze de setembro de 2019 no Laboratório de Física. Agendado com antecedência, este momento foi destinado à capacitação dos bolsistas com a participação do Professor Leonardo Matias, Técnico do referido laboratório, a fim de dialogarmos sobre quais os objetos de origem indígena e africana poderiam ser analisados e produzidos à luz do estudo de funções. Na sua fala o Professor demonstrou matematicamente como uma “função” pode ser observada em objetos como: a oca, o pilão, o arco e flecha, entre outros. Enfatizou ainda, que as possibilidades são muitas, sendo necessário que a equipe mantenha o olhar perceptível aos elementos bidimensionais, de onde se consiga traçar linhas para a realização dos cálculos. Este momento foi bastante esclarecedor para toda equipe, estimulando as ideias e fomentando o desejo para as pesquisas de objetos afro-brasileiros e indígenas.

Dando continuidade ao planejamento, a outra reunião ocorreu no dia dezoito de setembro de 2019 no Depae, este momento foi dedicado ao planejamento do cronograma detalhado das atividades com as turmas. Definiu-se que cada turma seria dividida em oito grupos de aproximadamente cinco pessoas, onde cada grupo poderia se reunir a cada quinze

---

[26] Disponível em http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/170 Acesso em 08.11.2019 e http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8356/8016. Acesso em 06 de agosto de 2019.

[27] SILVA, Gabriel Henrique da. **Tutorial de como jogar Mancala!**. 2015 (11m14s). Disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=5LsPJHsTfMA. Acesso em 17 de outubro de 2020.

dias até o final do Projeto. Como cada monitor ficou com a corresponsabilidade de orientação de duas turmas do mesmo curso, os mesmos tiveram dois encontros por semana de aproximadamente 3 horas, sendo: dois grupos das 13h as 14h30min e mais dois grupos das 14h30min às 16h por dia de orientação.

Dessa maneira, uma turma (oito grupos) poderia ser orientada em uma semana e a outra turma (08 grupos) na semana seguinte. Esse processo se repetiria em todos os cursos por seus respectivos monitores. Como as atividades são diferenciadas, os monitores atuariam em dias diferentes da semana, ocupando assim espaços diferentes e apropriados para cada tipo de atividade, ou seja, enquanto um monitor atua com planilha em *Excel*, no Laboratório de Informática; o outro orientaria a produção manual de materiais ou modelos, no Laboratório de Ensino de Matemática.

A quinta atividade de planejamento aconteceu dia vinte e cinco de setembro de 2019 no Laboratório de Ensino da Matemática e foi direcionada à organização do espaço conhecido como Laboratório de Ensino da Matemática. Este laboratório está sob a coodenação do curso de Licenciatura em Matemática e é voltado para produção, guarda e manutenção dos modelos matemáticos, como jogos diversos e formas variadas. Embora seja disponível, porém, pouco utilizado pelas turmas dos cursos integrados, o espaço tem uma disposição adequada, com mesa grande, cadeiras e prateleiras à disposição para as práticas e aprendizagens.

Como parte da capacitação e também do planejamento da equipe, no dia vinte e sete de setembro de 2019, foi realizada uma visita à Aldeia Indígena Reserva da Jaqueira. O objetivo foi conhecer mais da vida em uma comunidade indígena. Eunápolis está a aproximadamente 60 km de distância da reserva e pouco conhece e valoriza seus saberes. Acompanhados pelo colega do PPGER, artista e morador da aldeia, Oiti Pataxó, a equipe teve a oportunidade de conhecer alguns espaços, objetos e pessoas do povo Pataxó no município de Santa Cruz de Cabrália na Bahia[28].

A escola foi um dos pontos de concentração da visita. As especificidades da sala de aula, a forma como estudantes e professores expressam seus traços com significados característicos, tanto nos murais da escola, como nas paredes e no próprio corpo chamou bastante a atenção de todos. Foram apreciados: o museu, espécies de plantas, costumes, o artesanato, os instrumentos e um pouco da história do seu povo. Com olhares atentos, os monitores anotaram as informações transmitidas por Oiti, bem como aquilo que observaram ao redor.

[28] Oiti Pataxó é morador da Comunidade Indígena Aldeia da Jaqueira e estudante da turma de 2019 do PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Sosígenes Costa, Porto Seguro.

Sem dúvida a técnica de construção das moradias, escola, museu, lanchonete etc. foi o que mais inspirou a equipe quanto ao Projeto. Em sua exposição, Oiti, detalhou o processo de edificação coletiva, desde os materiais utilizados até os significados de convivência familiar e comunitária no interior do *Kijeme*.

Por fim, o último dia do planejamento, ocorrido no dia quatro de outubro de 2019, no Laboratório de Ensino de Matemática, definiu quais atividades comporiam as produções durante a execução do Projeto. Assim, as atividades que visam integrar os saberes indígenas e afrodescendentes e o estudo de funções, produzidas pelos discentes dos primeiros anos dos cursos integrados foram:

- Atividade 1 – Kijeme: Reprodução em formato de maquete de um Kijeme. Diferente do que se conhece como oca essa edificação é um modelo que é utilizado pela comunidade indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira em Santa Cruz de Cabrália, que segundo o morador, Oiti Pataxó, significa choça;
- Atividade 2 – Jogos Africanos: Os jogos de uma maneira geral são conhecidos por desenvolver algumas habilidades como o raciocínio lógico, memória, imaginação, lateralidade entre outras, que são elementos essenciais na aprendizagem Matemática. O Continente Africano, como berço da Matemática, tem muito a contribuir nesse aspecto. Por isso, dentre das opções analisadas pela equipe, foram selecionados dois jogos, o Tsoro Yematatu, originado no Zimbabue e o Borboleta, originado em Moçambique;
- Atividade 3 – Pesquisa sobre as declarações de cor/raça: A intenção é utilizar a Matemática para identificar as possíveis mudanças nas declarações nos três últimos censos, gerando gráficos comparativos e análises na perspectiva Matemática e histórica dos municípios de residência das turmas participantes. A produção de gráficos, utilizando a aplicativo “Excel/Microsoft”, resulta em curvas que podem representar variados tipos de funções;
- Atividade 4 – Pesquisa sobre a composição dos cotistas no IFBA/Eunápolis. Pretende-se montar gráficos comparativos entre as séries do primeiro ao quarto dos cursos integrados, buscando demonstrar como a Matemática pode auxiliar ao retratar questões de natureza étnico-raciais na comunidade acadêmica. Do mesmo modo que no tópico anterior, os gráficos produzidos por meio do aplicativo “Excel/Microsoft”, podem gerar curvas que representam variados tipos de funções.

Quadro 23 - Registro Fotográfico do Planejamento e da Capacitação dos Bolsistas.

Fonte: Registros da autora.

5.3.3 As descobertas em meio à prática

Após o processo de capacitação dos bolsistas foi iniciado os contatos com as turmas para apresentação do Projeto, divisão dos grupos, troca de contatos telefônicos com os líderes de cada grupo para manter a comunicação durante o Projeto. Os encontros aconteceram por meio de visitas às salas de aula, que contaram com a presença dos estudantes e do respectivo professor de cada turma, que ajudaram na intermediação entre equipe e dicentes. Durante o processo, a equipe de execução fez o levantamento das participações dos estudantes, a produção dos relatórios e registros de presença para a GAE.

Ao todo, foram seis turmas participantes ED11, ED 12, EI 11, EI12, EMA11 e EMA 12. Os grupos foram dividos com uma média de cinco estudantes cada, ficando cada turma com oito grupos e quatro atividades, ou seja, dois grupos de cada turma fizeram o mesmo tipo de atividade, as quais foram divididas por sorteio na classe no primeiro encontro. As atividades ocorreram no período da tarde, entre as 13 e 16 horas, de segunda-feira a sexta-feira. Os horários foram divididos conforme a disponibilidade dos monitores, as respectivas turmas e grupos de sua responsabilidade, contando com a orientação, suporte e supervisão da coordenação do Projeto. Assim, os grupos se reuniam nos dias especificados, revezando a utilização dos laboratórios. Como colocado no tópico do planejamento, foram quatro atividades distintas pensadas para as produções.

Uma das atividades foi a reprodução em forma de maquete de um *Kijeme*, que é caraterizado por uma edificação indígena, utilizada pelos habitantes da aldeia da Jaqueira. As informações obtidas inicialmente sobre esta moradia foi por meio do estudante do PPGER, o indígena Oiti Pataxó, que solicitamente recebeu a equipe de execução do Projeto em sua comunidade, o colega conduziu a visita, passando as melhores instruções sobre esta construção. Segundo o morador, o *Kijeme* é uma espécie de casa, construída pelo coletivo de habitantes, a estrutura é hexagonal, suas paredes incialmente eram feitas de taipa e barro, sendo que as últimas obras estão sendo feitas de alvenaria, o telhado é feito com madeira e uma espécie de fibra, extraída da floresta e possui durabilidade de aproximadamente 30 anos se exposta ao sol, necessitando de poucas manutenções. Vide figura 4.

Figura 4: *Kijeme* - Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira-Santa Cruz de Cabrália-Ba.

Fonte: Resgistro da autora.

A reprodução do *Kijeme* foi desenvolvida pelos estudantes no Laboratório de Ensino de Matemática, onde foram estimulados a apreender, por meio da prática manual, como a função pode ser observada e calculada entre suas formas, e, além disso, explorar dos estudantes a capacidade de medir, criar, comparar, assimilar, alterar escalas, concatenando entre outros conteúdos da Matemática a aritmética e as formas geométricas. Inerente ao processo, os estudantes mantiveram contato com a cultura indígena do povo Pataxó, aprendendo a lidar com os mesmos materiais naturais, testando a resistência, tempo de secagem, volume, densidade, umidade e textura, errando e aprendendo na prática.

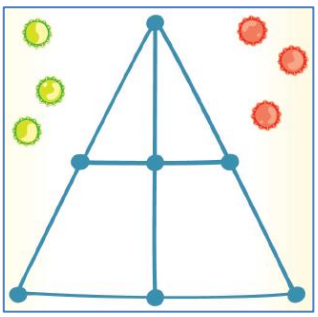
Nas aulas, os materiais utilizados para a confecção dos *Kijemes* foram: argila, madeira, cola de isopor, cola de madeira, cola de rápida aderência, cola de silicone, cordão, palitos de picolé e de churrasco, lápis, bocharra, isopor, papel cartão ou cartolina, régua, tinta, tesoura, pincéis, água, palha de coqueiro, fibra de coqueiro e E.V.A. (espuma vinílica acetinada). As medidas foram sugeridas pela equipe de execução, contudo, ficou a critério dos estudantes escolherem e gerenciarem suas medidas, de modo a realizarem os cálculos necessários à sustentação da edificação, desde a base até o telhado, sob a orientação da equipe. Após a confecção, os estudantes foram orientados a realizarem o estudo da função observada na estrutura do *Kijeme*, o que incluía a aplicação da fórmula específica a partir de vários pontos do artefato desenvolvido por eles.

A outra atividade proposta foi a produção dos jogos de origem africana que também foi elaborada no Laboratório de Ensino de Matemática. De uma maneira geral, os jogos

favorecem a aprendizagem não só da Matemática, como de outras áreas do conhecimento - como neste caso, a história dos povos africanos -, aguçam nos estudantes o interesse e as habilidades necessárias em cada desafio. Entretando, mais que um passatempo, o jogo dito pedagógico para Grando (1995), apresenta-se produtivo quando o professor busca nele um aspecto instrumentador e, portanto facilitador da aprendizagem, tornando-se produtivo também para os estudantes ao desenvolver a sua capacidade de pensar, refletir, analisar, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las, além de promover o desenvolvimento da autonomia e da socialização propriciadas pelo movimento do jogo.

O jogo Tsoro Yematatu tem origem no Zimbabue, um país no sul da África e deve seu nome a um complexo de construções antigas chamado de Grande Zimbabue ou "Grande Casa de Pedra" onde viviam os antigos governantes de um grande império conhecido por suas ricas minas de ouro. Iniciado na infância e em torno da unidade familiar, o Tsoro Yematatu significa "jogo de pedra jogado com três", como o nome do jogo sugere, com pedras em tabuleiros desenhados no chão de terra. Hoje, usam-se tampinhas de garrafas, comuns também por lá, mas continuam desenhando o tabuleiro no chão de terra. Quanto ao material, o jogo é realizado em um tabuleiro que contém um triângulo e é jogado por duas pessoas que possui cada uma três peças. Cada jogador porta peças de um tipo de cor[29].

Figura 5 - Jogo Tsoro Yematatu.



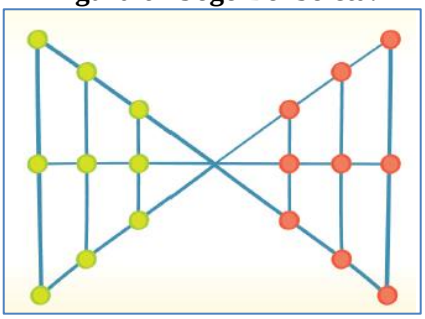
Fonte: Positivo

O outro jogo desenvolvido por parte dos grupos foi o Borboleta, tanto o seu formato como a maneira de jogar foram favoráveis para a aplicabilidade durante o Projeto. O jogo tem sua origem em Moçambique, onde denominam esse jogo de Borboleta por causa da forma do tabuleiro, que se assemelha às asas da borboleta. É jogado por dois participantes em cada

[29] Tanto as informações sobre as origens, como as instruções do jogo Toso Yematatu, podem ser verificadas no documento do Instituto Federal Farroupilha.
Disponível em: http://iffmauricio.pbworks.com/w/file/fetch/119289630/Tsoro%20Yematatu.pdf. Acessado em 16 de outubro de 2020.

tabuleiro, cada um com nove peças. As peças de um e de outro jogador devem ser de cores diferentes[30].

Figura 6 - Jogo Borboleta.



Fonte: Positivo

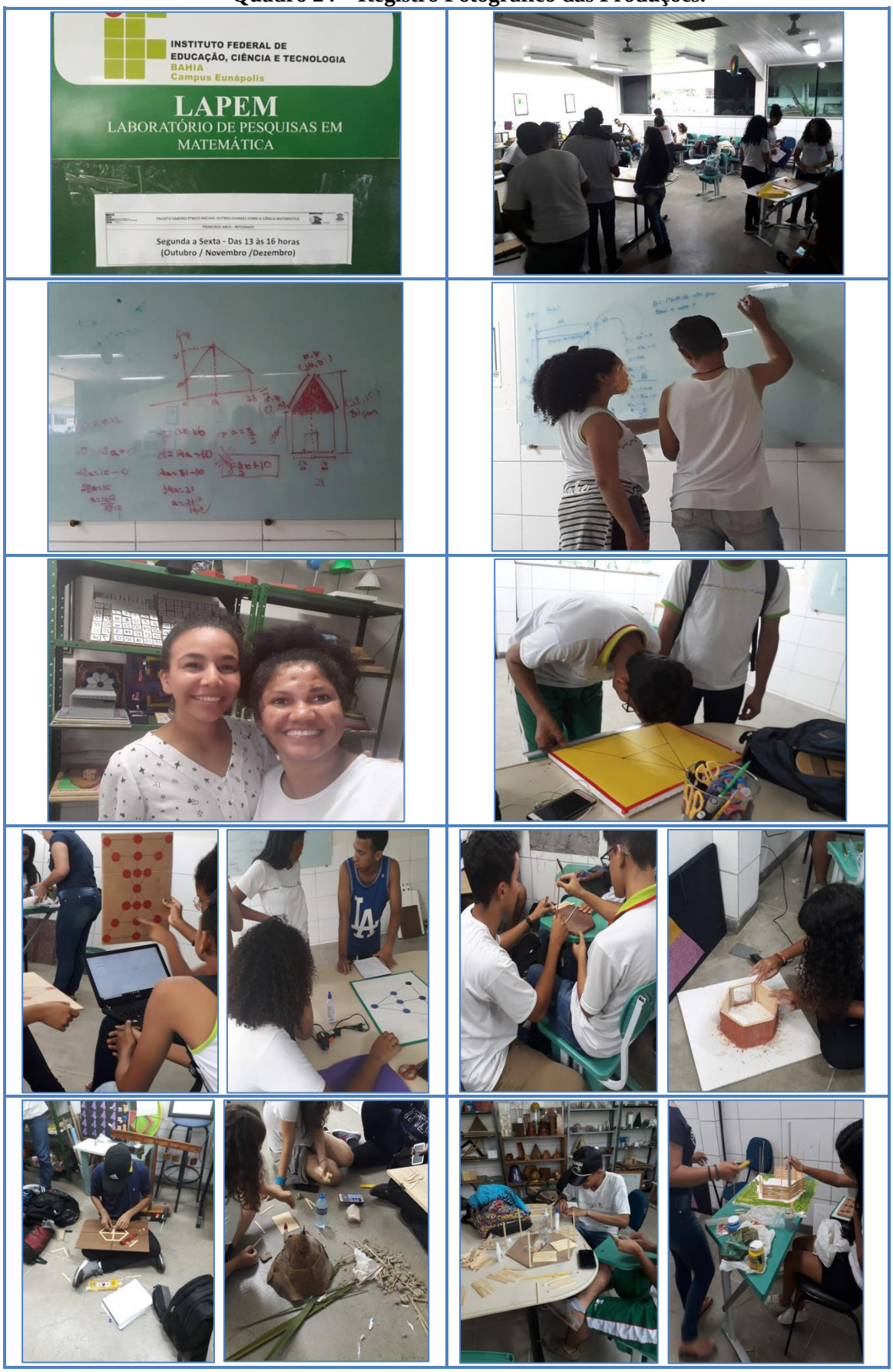
A produção dos jogos envolveu o uso de cartolina, isopor, compensado, tinta, lápis, borracha, pincel, hidrocor, régua, esquadro, tampas de garrafas. As medidas simétricas exijiram uma maior atenção dos estudantes na medição correta dos lados da figura. Em seguida, os estudantes procederam com o cálculo da função a partir da observação das medidas criadas nos tabuleiros dos jogos produzidos pelos grupos.

A produção dos gráficos foi explorada por meio dos dados demográficos obtidos nos três últimos censos do IBGE. As equipes sorteadas para esta atividade utilizaram os Laboratórios de Informática previamente agendados, cuja atividade foi plenamente orientada e supervisionada. Assim, aprenderam a lidar com o “Excel” e com tratamento de dados dos municípios em que reside parte dos estudantes da turma, aproximando-os da sua realidade sociorracial por meio das estatísticas. Com isso, utilizaram-se da Matemática para observar o crescimento ou decrescimento das identificações de cor/raça dos habitantes de Eunápolis, Itabela e Porto Seguro, gerando as curvas comparativas e as funções Matemáticas para cada realidade municipal.

Sob a mesma perspectiva, o tratamento dos dados sobre a permanência dos cotistas, buscou evidenciar o movimento destes nos cursos integrados do IFBA no ano letivo de 2019, por meio da tabulação de dados e produção de gráficos no “Excel”, cujas curvas de cada turma demonstraram as funções Matemáticas deste cenário de desigualdade sociorracial no ambiente onde estão inseridos.

[30] A África e os africanos. Jogos de origem africana. Editora Positivo. (Apostila)

Quadro 24 – Registro Fotográfico das Produções.



Fonte: Registros da autora.

As produções ocorreram dentro do tempo previsto em cronograma. Com isso, o próximo passo foi a organização da exposição dos resultados, que envolveu, a elaboração, a arte e a divulgação do convite para a comunidade acadêmica, a mobilização e participação dos estudantes e monitores nas respectivas apresentações de seus trabalhos, organização e decoração do espaço, produção dos banners com os resultados dos gráficos produzidos.

Como previsto no Edital nº 11 de 2019, a culminância do Projeto aconteceu dia 12 de março de 2020, das 8 às 16 horas no Recreio Coberto do IFBA *Campus* Eunápolis. Diferente do planejado, a apreciação das produções pelos docentes das turmas participantes passou para esse momento, tendo em vista o tempo exíguo no calendário acadêmico para dois encontros com as turmas para a mesma finalidade. Assim, já que a culminância era um evento obrigatório de acordo com o Edital, optou-se em transferir o instante para demonstração de resultados, em sala de aula, para uma única ocasião em que os docentes, dicentes, demais convidados e transeuntes pudessem apreciar também.

A exposição contou com uma visitação expressiva e interativa, já que os representantes das turmas puderam apresentar os trabalhos desenvolvidos, responder às muitas curiosidades dos expectadores sobre os *Kijeme*s, banneres e jogos, interagir com os visitantes, praticar os jogos dispostos nas mesas. Desenvoltos, os representantes das turmas de primeiros anos explicaram com propriedade sobre o processo de produção de cada atividade, a relação com a Matemática, incluindo a associação com o estudo das funções.

Do mesmo modo, os próprios estudantes fizerem a leitura/interpretação histórica tanto africana, como indígena da origem dos produtos expostos, associando-a com a finalidade do Projeto. Entre os visitantes, contou-se a presença dos professores da Matemática dos primeiros anos, os quais atribuíram peso avaliativo às produções. Além dos docentes da Matemática, da equipe de execução e dos estudantes envolvidos, participaram da exposição: docentes, estudantes de outras turmas e cursos, técnicos administrativos, funcionários terceirizados, representantes da direção geral e acadêmica, coordenadores, chefias do IFBA e colegas do PPGER.

Quadro 25 – Registro Fotográfico da Exposição do Projeto.

Fonte: Registros da autora.

5.3.4 Uma avaliação positiva e propositiva

Uma avaliação positiva! Embora tenha ocorrido de forma distinta do previsto na proposta submetida ao edital, a avaliação aconteceu de acordo com as circunstâncias possíveis. Como mencionado, a exposição dos trabalhos aconteceu dia 12 de março de 2020 (quinta-feira). No entanto, na semana seguinte o Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis, suspendeu suas atividades presenciais devido às medidas de prevenção a propagação do novo coronavírus. Diante desse novo cenário, os meios de avaliação utilizados foram: a apreciação das atividades desenvolvidas pelos estudantes por parte dos docentes das turmas participantes, o que pôde acontecer presencialmente no momento da exposição; a coleta de depoimentos dos docentes do IFBA e dos bolsistas por meio de formulário estruturado de questões abertas e a coleta de depoimentos livres dos estudantes.

Com exceção da apreciação presencial durante a exposição, os demais meios de avaliação aconteceram por intermédio do *whatsapp*. A mudança repentina na condução das relações acadêmicas de presenciais para virtuais durante o período de isolamento social requereu a adequação na estratégia planejada. Com isso, buscou-se por meio dos contatos telefônicos disponíveis, solicitar individualmente entre aqueles que participaram das atividades do Projeto a colaboração com depoimentos e respostas aos formulários disponibilizados.

Para os bolsistas, foi elaborado um formulário com cinco questões relacionadas ao nível de envolvimento deles com o Projeto. Para os docentes que apreciaram as produções dos estudantes durante a exposição em 12 de março de 2020, foi enviado um formulário composto por cinco quesitos, para que pudessem expor suas contribuições diante do que pôde ser observado no evento. Quanto aos estudantes das turmas participantes, foi solicitado que enviassem para a coordenação do Projeto, depoimentos sobre a experiência, considerando os aspectos mais relevantes em todo o processo.

Sem desprezar os apreços dirigidos ao Projeto em vários momentos, desde a sua submissão até a exposição dos resultados, foram recebidas por escrito, contribuições de dez pessoas, cujos depoimentos, impactaram substancialmente na avaliação geral do Projeto. A visão individual de cada um que se dispôs a colaborar ratifica a ideia do quanto à diversidade do pensar ocupa um lugar de privilégio nas ações educacionais, e como o ato de ouví-los pode alcançar outras dimensões que não contém em um só ser. Nestes moldes, a avaliação enquanto parte elementar do ciclo ensino-aprendizagem pode agregar caminhos propositivos

para mudança de atitude, que contemple todos os integrantes desse "espaço" chamado IFBA, a partir das reconduções de suas ações de forma mais justa e equânime.

Na sequência constam as narrativas dos bolsistas, dos estudantes do primeiro e dos docentes. Como segue:

1- Aponte os aspectos dificultadores e/ou facilitadores da realização do Projeto.

> **"Dificultadores:** Em alguns momentos o contato com os alunos foi menos simples por uma série de fatores, porém, alguns desses fatores fugiam ao nosso controle (como atividades vespertinas já marcadas ou ainda alguns estudantes que moravam em outras cidades e não poderiam ficar durante o período). **Facilitadores:** Ter fácil contato com a orientadora seja pessoalmente no *Campus* durante as reuniões ou nos contraturnos para a retirada de dúvidas, além de conferir sugestões e métodos tornou todo o processo extremamente claro. A metodologia do processo, desde a visita à aldeia e as reuniões iniciais, passando pela aplicação das ideias com os alunos e os resultados finais mostram que sem clareza nas explicações e na comunicação, o trabalho seria mais árduo." (BOLSISTA 1).

> **"Dificultadores:** conciliar as atividades/provas obrigatórias do IFBA com a carga horária que tínhamos que dedicar ao Projeto; os alunos do 1° ano não participaram conforme o combinado. **Facilitadores:** o *Campus* tinha materiais que a gente precisava, sem contar os laboratórios de informática e o de Matemática que ficava disponível para nosso uso." (BOLSISTA 2).

> **"Dificultatores:** No início, entender do que realmente se tratava o conteúdo que deveríamos passar aos alunos foi um pouco difícil, bem como onde aplicar Matemática dentro do assunto específico abordado (funções). **Facilitatores:** O auxílio de profissionais da área de Matemática/física; o acesso a materiais que abordavam o contexto do Projeto; assim como a oportunidade de falar com pessoas das culturas das quais o Projeto tratava e poder observar um pouco da sua realidade. Todos esses foram fatores que facilitaram a compreensão do Projeto e a sua realização." (BOLSISTA 3).

2- O desenvolvimento do Projeto trouxe ganhos para a sua aprendizagem? Se sim, como?

> "Sim, tanto em aspectos matemáticos como o estudo de funções, sejam afim, quadráticas entre outras, como aspectos culturais, históricos e sociológicos, conhecendo a história de um povo extremamente rico em tradição, conhecimento e diversidade. Certamente tudo o que foi adquirido durante o Projeto será levado para o resto da vida. Além disso, me fez abrir os olhos para uma triste realidade do *Campus*, onde a maioria dos alunos que evadem do curso técnico antes do seu término são negros e/ou de baixa renda." (BOLSISTA 1).

> "Sim, pois fez com que eu revisasse os assuntos que eu tinha visto no 1° ano." (BOLSISTA 2).

> "Sim, foi bastante notável o conhecimento que o Projeto acrescentou. Participar do Projeto ampliou a forma com olho para diferentes momentos do dia-a-dia, podendo ver aplicação Matemática em diversas coisas, bem como a forma de ver as culturas abordadas." (BOLSISTA 3).

3- Considera a temática trabalhada relevante para a aprendizagem Matemática? Por quê?

> "Sim, o estudo de funções e as ferramentas tecnológicas (O Excel, por exemplo) foram de extrema importância para o aprendizado e foi nítido que os estudantes adquiriram conhecimento no campo da Matemática. Ter novas perspectivas sobre o estudo da Matemática e, além disso, trazer esse aprendizado teórico para uma aplicação prática consiste em expandir o campo das ideias a respeito do tema gerando uma visão espacial antes inexplorada nos discentes." (BOLSISTA 1).

> "Sim, pois alguns alunos considera chato estudar pra Matemática, logo as atividades trabalhadas facilitaram a concentração nos estudos." (BOLSISTA 2).

> "Sim. Com toda certeza tem uma relevância, pois integra a Matemática junto com diversos fatores culturais e até mesmo outras matérias, como história ou português, isso também permite que o aluno aprenda não só a fazer determinado cálculo, mas a entender onde esse cálculo é utilizado na prática e no dia-a-dia de outras culturas." (BOLSISTA 3).

4- Caso este Projeto fosse realizado mais vezes, há algo que acrescentaria, retiraria ou mudaria? Justifique.

> "O Projeto é muito bem encorpado e estruturado, mas acrescentar um espaço de diálogo constante com os alunos na forma de condução do Projeto, inclusive sugerindo ideias as quais poderiam ser discutidas com os monitores, poderia ser de grande ajuda." (BOLSISTA 1).

> "Não, gostei muito da maneira que a Projeto foi desenvolvido, mesmo com as dificuldades que tivemos." (BOLSISTA 2).

> "Acrescentaria mais embasamento teórico, como acesso a palestras feitas por profissionais da área e/ou pessoas da cultura abordada, que pudessem mostrar como que lida com esses assuntos e cálculos diariamente dentro de sua cultura." (BOLSISTA 3).

5- Além dos alunos envolvidos diretamente no Projeto, acha que outros sujeitos da comunidade acadêmica possam ser impactados em maior ou menor grau com este tipo de ação? Se sim, quem seriam essas pessoas?

> “Os estudantes que tiveram participação ativa no Projeto podem ser impactados em maior grau devido ao tempo de contato, professores, servidores e coordenadores que tiverem contato com os resultados também podem ser alcançados se tratando da perspectiva social e Matemática abordada no Projeto.” (BOLSISTA 1).
>
> “Sim, qualquer aluno (sendo do *Campus* ou não), mas acho que o impacto não seria nem de maior e nem de menor grau, mas na mesma proporção.” (BOLSISTA 2).
>
> “Sim, novamente reforçando o que foi dito no tópico anterior, mas também acredito que seria de grande valor aumentar o envolvimento dos professores das turmas do Projeto em todas as etapas de execução do mesmo.” (BOLSISTA 3).

Quanto aos dicentes de primeiro ano participantes do Projeto, seguem os depoimentos:

> “Com relação ao tema, muito interessante. Essa inserção de culturas pouco exploradas por alguns como as indígenas e as do continente africano no ensino são fundamentais para que o estudante saia com senso crítico da escola para o mundo real, e para alguns, sair da bolha social. O método com que ele foi inserido aos estudantes foi correto, considerando que havia interesse deles para com o Projeto. Acredito que o uso dos laboratórios pode ter influenciado no interesse, já que ali era um espaço que disponibilizava materiais e onde podíamos reunir o grupo sem influência externa que pudesse atrapalhar. A associação desse Projeto com a Matemática me faz lembrar de uma frase conhecida, "tudo é Matemática". Pelo jeito, tudo é Matemática mesmo, desde a construção do Burj Khalifa até um jogo de comunidades africanas e uma construção índigena (que inclusive deu mais trabalho que imaginavamos).” (DISCENTE 1).
>
> “Gostei bastante de participar do Projeto, foi bastante gratificante pra mim, conheci bastante gente lá dentro... já conhecia, mas aconteceu um maior aproximamento. O espaço em si é muito convidativo ao fazer a prática. Com relação às pessoas que estavam monitorando também foi gratificante, porque recebemos bastante ajuda. O *Kijeme* em si, foi muita dificuldade pra algumas pessoas porque não sabiam como elaborar, teve a questão da Matemática, da conta que a gente iria usar, o formato que seria melhor de ser feito, se a gente ia buscar o original ou ia inovar, bastante interessante.” (DISCENTE 2).

Quanto às devolutivas dos docentes, registra-se:

1- A partir do que pôde apreciar na referida exposição, acha que o Projeto pode tornar-se uma proposta relevante para o ensino regular/curricular nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis?

> “Sim! Há muito mais sentido quando vemos significado nas abstrações que aprendemos. O conhecimento precisa estar ao nosso serviço, não o contrário.

Nem estão desconectados da nossa história, origem, realidade.” (DOCENTE 1).

“Sim. Na verdade, estou otimista para que esse Projeto possa se institucionalizar no *Campus* através dos PPC’s dos nossos cursos integrados.” (DOCENTE 2).

“A exposição estava muito interessante e dinâmica. Pela percepção em relação a interação e descontração dos alunos, acredito ser uma ferramenta bastante interessante e necessária para oportunizar outras formas de aprendizado.” (DOCENTE 3).

2- Você considera que as produções dos estudantes dos primeiros anos utilizaram uma metodologia apropriada para o ensino de Matemática?

“Acho que estão em processo.” (DOCENTE 1).

“Sim.” (DOCENTE 2).

“Não tenho conhecimento técnico para falar sobre o ensino de Matemática, mas pela apresentação foi possível observar que a metodologia conseguiu alcançar todos os alunos envolvidos.” (DOCENTE 3).

3- Você considera ser possível e relevante incorporar os fazeres e saberes africanos e indígenas, assim como ações e discussões sobre temáticas de natureza étnico-racial na educação Matemática? Justifique sua resposta.

“Com certeza! Chega de contar a história dos dominadores. Há Matemática na oca, no batuque, nos jogos, nos rituais. A gente precisa parar de querer ver o mundo de uma maneira só e ignorar/diminuir outras. Isso é destrutivo.” (DOCENTE 1).

“Sim, acredito que a educação Matemática é um campo da ciência que pode explorar os fazeres e saberes africanos e indígenas para o ensino de Matemática. Observei que os objetos que foram construídos da cultura africana/indígena e expostos para comunidade podiam facilmente explorar conteúdos matemáticos “clássicos” de uma forma bem prática, e ao mesmo, tempo apresentar identidades/elementos da cultura africana e indígena.” (DOCENTE 2).

“Super necessário e importante, muitos dos nossos materiais, fazeres tem origem nos saberes africanos e indígenas e não temos a prática de trazer essas origens, discutir essa potência.” (DOCENTE 3).

4- Durante o processo de produção, utilizamos tanto o espaço dos Laboratórios de Informática, quanto o Laboratório de Ensino de Matemática. Considera esta

prática favorável à aprendizagem Matemática, sobretudo daqueles que apresentam maiores dificuldades em apreender os conteúdos?

> "Com certeza! As tecnologias ajudam muito. E é a realidade de nossos estudantes. Nós, professores, precisamos aprender essas coisas pra dialogar melhor com elxs. E o lab de Matemática ajuda a tornar palpável tantas abstrações q muitos têm dificuldade de acompanhar. Que se abram as portas dos laboratórios!!!" (DOCENTE 1).

> "Sim. Esses espaços possuem uma potencialidade muito grande para ensinarmos a Matemática numa perspectiva mais inclusiva e palpável." (DOCENTE 2).

> "Eu acredito que a diversificação dos espaços de ensino/ aprendizagem são sempre importantes para novos olhares." (DOCENTE 3).

5- O referido Projeto foi uma ação pontual aprovada pelo Edital nº 11 de 2019 da Política de Assistência Estudantil. Considerando sua experiência enquanto docente do Instituto Federal da Bahia, poderia sugerir como este Projeto, ou ações desse tipo, podem ter continuidade ao longo do período letivo, incluindo outros níveis de ensino?

> "Acho q devem entrar em tudo que é edital, interno e externo, buscando fomento. Ademais, ações como a exposição feita, desperta outros para, de repente, começar a trazer esse viés em seus planejamentos de aulas, cursos. Acho q a instituição deve apoiar mais esse tipo de iniciativa, abrindo editais que contemplem mais esse tipo de trabalho." (DOCENTE 1).

> "Sim. Inclusive Projetos dessa natureza poderiam ser incluídos nos nossos cursos através de Projetos de ensino e também "oficialmente no currículo" através das Práticas Profissionais Articuladas, principalmente nos cursos técnicos de edificações e informática. Como exemplo, podemos explorar a construção de Projetos arquitetônicos que valorizem as culturas locais e a partir desses Projetos, trabalhar conteúdos matemáticos como a geometria. Esses Projetos podem facilmente ser trabalhados com os alunos dos cursos de edificações." (DOCENTE 2).

> "Eu acho super importante e necessário que tenha expansão para outras modalidades. Como sugestão, encaminhar propostas para discussão em conselho de *Campus* e nas áreas. É importante ter recurso, pois os professores não tem como gastar com material para elaborar outras metodologias...A instituição precisa disponibilizar... Claro que podemos repensar metodologias, mas tô falando no sentido de isso também fazer parte do Projeto da escola... Ter investimento, inclusive capacitando os docentes para as discussões sobre o ensino africano e indígena. Assim como os técnicos também... Eles precisam passar pelas discussões... Pois muitos nem parecem que estão em uma instituição de ensino." (DOCENTE 3).

Uma avaliação propositiva! Ora, as falas falam por si só, e como é importante ter acesso a esse pensar, não apenas pela valorização e enaltecimento dos trabalhos feitos pelos estudantes, mas do mesmo modo, pelas análises e sugestões do “como pode ser” tanto por parte dos estudantes, como dos docentes. Invariavelmente ambos estão imbuídos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, aptos para emitir opinões a partir dos seus conhecimentos e vivência no âmbito educacional.

Quanto à perspectiva de se institucionalizar projetos dessa natureza no currículo perpassa por um processo muito mais amplo de concepções e discussões no *Campus* que pode ser aguçado por meio do compartilhamento das possibilidades apresentadas pelo projeto. Onde o desempenho dos estudantes mostrou-se produtivo à medida que estes se envolveram com a prática em associação com o conceito matemático trabalhado no currículo.

Outro aspecto a se considerar é que o uso do Laboratório de Ensino de Matemática foi um dos elementos chave neste trabalho, já que além de reservado, sua organização e seus modelos estimulam e potencializam a imaginação e processo criativo dos estudantes. Disto, observa-se que, o Instituto detém as ferramentas necessárias para alavancar a aprendizagem Matemática, necessitando, contudo, que os agentes desse processo, como direções, coordenações, técnicos, docentes e estudantes criem as condições adequadas para utilizá-las com maior frequência e da melhor maneira possível.

Considerando que embora os servidores do IFBA (docentes e técnicos administrativos) das diveras áreas do conhecimento sejam muito bem qualificados, prover um processo contínuo de formação incluindo as variáveis étnicas e raciais faz parte do compromisso com uma educação gratuita e de qualidade, que contemple também os novos segmentos raciais que compõe o corpo discente da Instituição. Assim, planejar recursos financeiros, investir em planejamento, avaliação e monitoramento dos processos educacionais, fomentar e incentivar práticas inovadoras, entre outros investimentos precisam estar na pauta da gestão institucional.

Além do mencionado, é relevante considerar alguns pontos que dificultaram a execução do Projeto para que o mesmo ocorresse de acordo com o planejado e com mais qualidade. Embora previsto na proposta que buscava contemplar o maior número possível de estudantes, o quantitativo de participantes foi um desafio. Como aludido no decorrer do texto, muitos estudantes apresentam sim, dificuldades em Matemática, principalmente na concentração, nas operações básicas, na utilização dos instrumentos como régua, esquadro, de modo que para lidar com as medidas requereu uma maior atenção da equipe, e em alguns

casos, uma aproximação afetiva nas orientações, já que nem todos reconhecem estas dificuldades, necessitanto dispensar bastante atenção por parte da equipe de orientação. Sobre este aspecto, considera-se que uma menor quantidade de estudantes ou um cronograma de execução mais dilatado seriam as condições ideais de trabalho.

Notou-se no campo metodológico, que os estudantes não estão acostumados a trabalhar com a prática em Matemática, alguns inclusive não demonstraram interesse pela atividade lúdica, manifestando preferência pelo método tradicional das aulas em sala, uso do quadro, exercícios no caderno e avaliação por meio de provas escritas, sendo um provável motivo pelo qual nem todos participaram do Projeto.

Nesse exemplo, apesar de ser minoria, a afirmação vai ao encontro do que hooks (2013) compartilha da sua experiência quanto aos estudantes "resistentes" que não desejam aprender novos processos pedagógicos. Segundo a autora, estes "não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma, estes alunos, tinham medo de transgredir fronteiras" (2013, p. 19). Para ela, esta experiência a levou a abandonar a ideia que o professor por si só é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada.

Por outro lado, depreende-se disto, que os métodos utilizados nas aulas e nas avaliações devam ser diversificados, de modo que sejam contempladas as diferentes condições de aprendizagem dos grupos de estudantes da turma. Sobre isso, hooks (2013, p. 121) assegura, "acredito que a combinação do analítico com o experimental constitui um modo de conhecimento mais rico".

Entretanto, algumas desistências acabaram decompondo e desestimulando alguns grupos, sendo necessário o remanejamento dos estudantes interessados para outros grupos. Ainda assim, constatou-se uma participação de aproximadamente 70% dos estudantes das turmas de primeiros anos. Este índice é considerado muito bom, tendo em vista a quantidade e a variedade de atividades desempenhadas pelos discentes dentro e fora da sala de aula, no turno e contraturno do curso.

Em que pese lidar com o interesse dos alunos pelo benefício da nota atribuída aos trabalhos, é muito importante valorizar a participação de todos que concluíram as produções, as quais foram exitosas e muito bem apreciadas durante a exposição. Este tipo de incentivo (a nota) foi uma ferramenta utilizada, sem a qual não se poderia vislumbrar muita adesão, pois como mencionado, muitos são os deveres como discentes do IFBA e a participação sem este tipo retorno, sacrificaria o tempo para as demais atividades curriculares.

Ante ao exposto, afirma-se que a realização do Projeto atendeu ao previsto nos objetivos, sendo possível demonstrar as contribuições dos povos africanos e indígenas ao ensino da Matemática, possibilitando a exploração e a valorização de outras formas do saber. As atividades foram desenvolvidas por meio da interação dos aspectos cognitivos e motores dos estudantes, cujos resultados promoveram o enriquecendo na esfera perceptiva e operativa da aprendizagem dos participantes, transpondo dessa maneira, algumas barreiras na compreensão dos conteúdos comumente trabalhados pelo currículo tradicional.

Com a convicção de que novas edições do Projeto poderão ser realizadas, espera-se envolver mais pessoas que tragam contribuições sobre os aspectos históricos e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas, bem como a presença de um maior número de profissionais, incluído a participação ativa dos docentes de Matemática, Física, Sociologia, História etc. que além de intermediar e avaliar, poderão também planejar e orientar as ações durante todo o desenvolvimento.

Em vista dos argumentos apresentados, o fechamento do ciclo de avaliação do Projeto "Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática" é sintetizado no texto da egressa do curso de Licenciatura em Matemática do IFBA *Campus* Eunápolis Railane Antônia da Silva. A Mestra e Doutoranda em Matemática Pura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), numa visita ao Instituto em outubro de 2019, apreciou o desenvolvimento dos trabalhos no Laboratório de Ensino de Matemática, trocou ideias com os estudantes e a equipe, socializou os modelos matemáticos que produziu durante a graduação, manisfetou apreço pelo Projeto e, além disso, produziu o seguinte texto que demonstra a relevância da ação para a realidade deste espaço-tempo que vivenciou e para a qual pôde contribuir consideravelmente.

> Possibilitar um ambiente dinâmico que envolva o ensino teórico-prático através da interação cultural e social com o conhecimento matemático é criar espaço para desenvolvimento de ideias e habilidades que afastam os bloqueios sistemáticos na aprendizagem Matemática, além de promover uma análise aprofundada dos interesses e necessidade dos alunos, considerando os altos índices de evasão escolar e reprovação em Matemática, principalmente nos anos iniciais do ensino médio.
>
> Nessa perspectiva, o Projeto de Ensino Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática mostrou-se como um agente de movimento, a força motriz que presenteou os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado do IFBA-*Campus* Eunápolis com uma metodologia de ensino comprometida com a aprendizagem significativa a partir da conjunção do conhecimento matemático escolar e do resultante das necessidades do seu público.

Ao conhecer, observar e examinar a pluralidade de contextos socioculturais e procurar estabelecer uma relação com o ensino escolar, tanto alunos quanto professores compreendem a necessidade de articular os conceitos matemáticos informais desenvolvidos no cotidiano e a construção formal destes conceitos em sala de aula. Intrínseca a este processo, a aplicabilidade do conhecimento matemático influencia uma determinada cultura em diversas dimensões. Quanto à dimensão educacional, o Projeto traz uma epistemologia e metodologia para o ensino de Matemática que transforma a realidade escolar dos educandos, pois não somente valoriza o pensamento matemático abstrato, mas utilizando técnicas e ideias apropriadas, também estimula o trabalho com as representações gráficas, observações, coleta de dados e construções Matemáticas a partir das pesquisas de campo e práticas no Laboratório de Pesquisas em Matemática – LAPEM. (SILVA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compartilhamento dos resultados desta Pesquisa-ação representa uma etapa concluída com muita satisfação. Ingressar no Mestrado foi uma conquista que levou dez anos pra acontecer e confesso que desenvolver uma pesquisa na área de ensino definitivamente não estava nos meus planos. Entretanto, esta oportunidade única teve um diferencial, as relações raciais. Reconheci-me imediatamente na linha de pesquisa e além de uma excelente formação, este curso teve uma conotação pessoal muito intensa e real na minha existência. A cada texto, discussão e experiência eu me enxergava plenamente na condição de mulher negra e de origem pobre.

As descobertas durante a pesquisa proporcionaram outra visão da ciência que parecia inalcansável. Mas o que eu quero enfatizar aqui não é simplesmente sobre mim, mas, sobretudo, pelo que pude construir com a ajuda de tantas pessoas igualmente importantes nesse percurso. Essa construção tem a ver com os objetivos teóricos e práticos desse processo e como ele pôde e poderá contribuir para a educação dos negros e indígenas no Instituto Federal da Bahia *Campus* Eunápolis.

Por isso, estes últimos parágrafos são para reforçar alguns dos pontos já discutidos no enredo do texto, como forma de destacar as questões mais relevantes do ponto de vista da pesquisadora e dizer o quanto é importante ao Instituto Federal da Bahia absorver o máximo possível desta Pesquisa-ação para o futuro dos seus estudantes. Por isso, começo o texto resgatando os recortes históricos da escravidão e escolarização dos negros e indígenas no Brasil e como ainda hoje existem situações semelhantes em nosso país. A exclusão desses sujeitos dos espaços formais de aprendizagem não ficou no passado, hoje, apenas estão revestidos de outros discursos.

Por isso, intensificar a importância das ações de Políticas Afirmativas ainda é necessário. É fundamental que se conheça e que se incomode com as estatísticas de desigualdades entre indígenas, negros e brancos no país e aqui, bem perto de nós; lançar mão dos direitos consquistados a duras penas pelos nossos pais; levantar a bandeira das cotas sociorraciais enquanto essas diferenças persistiram e ao mesmo tempo buscar meios de fazer valer o ingresso dos negros e indígenas no IFBA. A permanência e o êxito ainda é um grande desafio, já que os índices de evasão são altíssimos e se repetem ano após ano. Esta pauta é um compromisso que deve ser assumido por todos os agentes envolvidos com o processo de

ensino-aprendizagem, revolvendo as estruturas consolidadas das várias formas de discriminação na educação dos mesmos.

A institucionalização de uma política de promoção da igualdade racial é urgentíssima. Em que pese nas últimas décadas o Brasil contar com um conjunto de leis e outras normas que rezam sobre as condições de negros e indígenas nas instituições, enfatizamos aqui, que as especificidades do Instituto requerem ações direcionadas à sua realidade, com vistas a equacionar o cenário de racismo institucional que vigora no seu interior.

Dentre as possíveis ações tensionadas, cita-se: a celeridade na institucionalização do Neabi e das comissões de heteroidentificação; consolidação da Diretoria de Ações Afirmativas; adequação da Política de Assistência Estudantil, cujo texto dispensa raras menções à questão étnico-racial, sendo a única exceção o Programa de Educação para a Diversidade, e que no âmbito do *Campus* Eunápolis até hoje, foi proposto apenas um projeto.

Além disso, suscito a necessidade de se considerar a contemplação dos estudantes cotistas de baixa renda na seleção dos beneficiários das bolsas e auxílios, já que em alguma medida, a renda per capita familiar foi comprovada na matrícula e que atende aos critérios da legislação. De forma mais contundente, ratificamos que são esses estudantes, que comprovadamente não alcançam a conclusão dos cursos, tornando a Política de Cotas obsoleta nesse aspecto e a PAE ainda impotente quanto à plenitude de seus objetivos.

Outro apontamento desta pesquisa refere-se à necessidade de adaptação do sistema de matrículas. A pesquisa revelou que existem inconsistências entre os dados de cor/raça e as informações das formas de ingresso entre os cotistas, ou seja, há um nível considerável de estudantes, cujas formas de ingresso pela reserva de vagas, não condizem com a cor/raça declarada. Importa à Instituição encaminhamentos no sentido de resolver esta questão, conflitando os referidos campos no sistema, para que não se permita esse equívoco, que do ponto de vista legal/teórico/prático tem conotações negativas sobre a Política de Cotas implementada no Instituto.

Ainda sobre estas inconsistências, é necessário que se invista em ações entre os estudantes aprovados e convocados para a matrícula, para que estes próprios, principalmente os cotistas, possam preencher e assinar suas autodeclarações de cor/raça, pois como já discutido no Capítulo III, estes sujeitos precisam desde então, ter a oportunidade a elaborarem sua própria identidade de pertença racial, para que seus pais ou responsáveis legais não profiram a qual segmento racial pertence, tal como preconiza a Lei 12.711 de 2012.

Consoante aos resultados dos estudos de dados, tanto no Perfil Racial, como nas curvas de permanência dos estudantes, principalmente quanto às diferenças entre cotistas e

não cotistas é pertinente dizer que, embora sejam informações alarmantes, estas são muito mais sentidas no cotidiano do chão da escola, onde todos, ou quase todos, percebem, mas não alcançam as subjetividades imbricadas aos fenômenos da reprovação e da evasão no Instituto.

Outrossim, quando expomos as afirmações dos estudantes, por meio do Formulário Institucional de evasão – 2017, sobre as motivações que os levaram a desistir do curso, não nos parece que seu desfecho seja desconhecido. As reprovações conduzem à evasão, e isto também pôde ser admitido por estudos anteriores sobre a temática e mesmo contexto acadêmico. Ainda, não soa estranho que as ciências exatas estejam entre as áreas do conhecimento que mais contribuem para as reprovações. Esta assertiva, também é percebida no chão da escola, no fazer rotineiro, nos conselhos diagnósticos e finais, por exemplo.

Isto não tem a ver com culpados, não é um julgamento ou uma sentença, é um fato. Sobre isto, cabe salientar que não é fácil de apreender, é preciso ir além do currículo, dos recursos financeiros, dos reforços de conteúdo ou de uma boa "base" escolar, revisões didáticas. Todas essas cogitações são elementares e vem sendo implementadas ao longo dos anos, contudo, os resultados continuam os mesmos.

Nesse sentido, essa Pesquisa-ação se propôs em conhecer os sujeitos da pesquisa que foram levados a deixar o curso para trás e ao mesmo tempo, conhecer os que ainda estão conosco. É preciso pensá-los como protagonistas de um novo segmento social que passa a ter acesso a espaços de aprendizagem anteriormente privilegiados, como a academia. E nessa nova conjuntura, promover reflexões sobre as novas relações étnico-raciais estabelecidas, sobre os privilégios da branquitude, sobre as práticas discriminatórias e designar-se a incorporação de saberes pluriepistemológicos que tragam significado a aprendizagem dos discentes e o consequente sucesso acadêmico.

Admitir o racismo institucional faz parte da complexidade desta problemática, que envolve uma concepção de sociedade que vem sendo forjada a partir "colonialidade". A história de exclusão destes sujeitos precisa ser entendida como um projeto capitalista colonial cuja base de dominação/exploração se estabeleceu sobre a racialização dos povos colonizados, tal como enunciam os intelectuais decoloniais.

Em função disso, o desenvolvimento e compartilhamento do Projeto "Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática" se insere como uma possibilidade de se incorporar aos conteúdos eurocentrados vigentes reflexões e práticas que considerem os saberes africanos e indígenas, os quais sempre foram ignorados pelas escolas e academias ao longo da nossa história e que dizem respeito às origens destes povos. Esses saberes devem ser evidenciados e valorizados, pela relevante contribuição à constituição da sociedade brasileira.

Como parte desse contexto, me coloco como agente de um processo que está em permanente transformação/construção, e longe de ser um percurso finalizado, esta pesquisa apenas aponta alguns dos caminhos possíveis para a construção de uma educação equânime e justa, na esperança que esse movimento trilhará para o reconhecimento do papel social da "educação como prática da liberdade".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANIWA, Gersem. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. In: Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf. Acesso em 16 de maio de 2020.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. **A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2 p. 743-768, maio-ago. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros**. In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição Politica do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em**:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. -- Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. Decreto de 02 de Dezembro de 1837. **Colégio Pedro II.** Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/colleccao_leis_1837_parte2.66-68.pdf. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_p 03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. **Programa Diversidade na Universidade.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm. Acesso em 16 de Maio de 2020.

_____. **Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacaodas-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 25 de março de 2018.

_____. 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**. Disponível em: Acesso em 25 de março de 2018.

_____. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em 25 de março de 2018.

_____. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____.**Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 25 de março de 2018.

_____. **Lei 12.990, de 09 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em 19 de agosto de 2020.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Igualdade etnico-racial e políticas de cotas e compensação [recurso eletronico]: jurisprudencia do STF e bibliografia tematica /Supremo Tribunal Federal**. — Brasilia: STF, Secretaria de Documentacao, 2018. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/Igualdade_Etnico_Racial.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CARVALHO, José Jorge de. **A Política de Cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das ações afirmativas no Brasil**. Brasília: INCT de inclusão/Universidade de Brasília, 2016.

CASAL JR., Marcello. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil**. Agência Brasil – Brasília. 2018. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista. Acesso em 31 de Março de 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In: El giro decolonial: refl exiones para una diversidad pistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2007.

COLÉGIO PEDRO II. **Período Imperial**. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-período-imperial.html. Publicado em 26 Agosto 2014. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. Etnomatemática e aprendizagem significativa: articulações possíveis em processos de formação de professores que ensinam matemática em escolas ribeirinhas. In: VII Coloquio Internacional Enseñanza de las Matemáticas 11, 12 y 13 de febrero de 2014, Educación Matemática en contexto. Coordinadora: Norma Rubio Goycochea Diseño de carátula: Ind. Gráfica Dala's E.I.R.L. Impreso en Ind. Gráfica Dala's E.I.R.L. Jr. Santa Francisca Romana 399, Urb. Palomino. Cdo. Lima. (2014)

CRENSHAWN, Kimberlé. **A Intersecionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. [entre 2003 e 2008] Disponível em http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acessado em 25 de Abril de 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Uma história Concisa da Matemática no Brasil**. 2. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

_____. **Etnomatemática e Educação**. In: Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1 (jan./jun.2002) — Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. Disponível em: https://especim.files.wordpress.com/2011/03/etnomatematica-e-educacao_ubiratan-d-ambrosio.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2020.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo. In:** A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; FERREIRA, Rosilda. **Qualidade da Educação: um estudo do desempenho dos estudantes cotistas do IFBA-Barreiras, no período 2010 a 2014**. In: Memórias, Educação e Produção do Conhecimento no Instituto Federal da Bahia. José Roberto de Oliveira; Tassila Oliveira Ramos; Vera Lúcia Bueno Fartes [organizadores]. – Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. In: Sofar Latin America. Disponível em: http://youtube.be/QcQlaoHajoM. Acesso em 19 de Agosto de 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A Educação dos Negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** – Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREITAS, Rafael Scarassatti. **A ocorrência da evasão do ensino superior - uma análise das diferentes formas de mensurar**. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305324/1/Freitas_RafaelScarassatti_M.pdf. Acesso em 30.09.19.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da & FERNANDES, Alexandra Borges (orgs). Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem na Matemática**.1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de *Campi*nas, *Campi*nas, 1995.

GUARNIERE, F.V. (2008). **Cotas Universitárias no Brasil**. In: Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 183-193.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características Étnico-raciais da População Classificações e identidades**. José Luis Petruccelli e Ana Lucia Saboia [organizadores], Rio de Janeiro, 2013.

_____. SIDRA. **Censo Demográfico**. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br. Acesso em 29 de setembro de 2020.

_____. **Cidades. Eunápolis**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama. Acesso em 29 de setembro de 2020.

IFBA. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Resolução nº 25 de 23 de maio de 2016. Política de Assistência Estudantil do**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2016/resol-no-25-2016-dir-assist-estudantil.pdf. Acesso em 07 de Outubro de 2019.

_____. **Edital nº 11 de 2019. Programas Universais da Política de Assistência Estudantil**. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/Edital%2011.2019%20Programas%20Universais.pdf. Acesso em 07 de Outubro de 2019.

_____. **O Instituto/Memória**. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

_____. **Processo Seletivo 2020. Sistema de Cotas.** Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2019/edital/sistema_de_cotas. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

_____. **Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-Ba**. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/deptnm/documentos-1/organizacao-didatica/organizao-didtica-ensino-tcnico.pdf/view. Acesso em 07 de Outubro de 2019.

_____. **III SEMINÁRIO DE DE(S)COLONIALIDADES AYA (2019)**. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/noticias-2ifba-eunapolis-faz-abertura-do-iii-seminario-de-de-s-colonialidades. Acesso em 29 de setembro de 2020.

_____.Sistema Eletrônico de Informações (SEI). **Planos de Ensino de Matémática dos primeiros anos dos cursos integrados – 2019**. Acessado em 20 de outubro de 2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0. Acesso em 25 de abril de 2020.

_____. **IDEB - Resultados**. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados. Acesso em 29 de setembro de 2020.

IPEA. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2017**. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf acesso em 22 de abril de 2020. Acesso em 25 de Abril de 2020.

MAESTRI. Mario. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Séc. XVI-XVIII, Petrópolis, RS: Editora Vozes, 2004, v. 1, p. 192-209.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALHEIROS, A. M. P. **A escravidão no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1867. vol.2. 169 p. ISBN: 978-85-7982-073-1. Available from SciELO Books.

MIGNOLO; Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In:** A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

_____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. In: In: El giro decolonial: refl exiones para una diversidad pistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MILANEZ, Felipe; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; PATAXO, Taquari (Genilson dos Santos de Jesus). **Existência e Diferença: O Racismo contra os povos indígenas**. *Direito e Práxis*, v.10 n.3, 2019. pp. 2161-2181. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S2179-89662019000302161. Acesso em 19 de agosto de 2020.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Caderno de conceitos e orientações do censo escolar 2020**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_Orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2020.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. – São Paulo: Companhia das letras. 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. Sociedade e Cultura, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2001, pp. 31-43. Universidade Federal de Goiás, Goiania, Brasil. 16

_____.**Uma abordagem conceitual das noções de raca, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

_____.**Entrevista Kabengele Munanga.** Por Fernanda Pompeu. Disponível em: https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/2006. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016 (Apostila).

PETRUCCELLI, José Luis. **"A Cor Denominada"**. Um estudo do suplemento da PME de Julho/98. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, julho de 2000.

PIOVESAN, Flavia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos**. In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Santos, Sales Augusto [org.] Ministério da Educação. Brasília, 2007.

PIRES, Thula. **130 anos de Lei Áurea e 30 anos da Constituição de 1988: constitucionalismo e decolonialidade em perspectiva diaspórica**. In: 130 Anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados -- GÓES, Luciano [Org.] Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

QUIJANO, Anibal; **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

_____.**Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: Epistemologias do Sul. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs) (2009). Coimbra: Almedina.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759-799, set/dez. 2007.

SAMPAIO, Helen. **Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis é aprovada pelo Consup**. Notícias. Publicação: 17/02/2020 19h14. Última modificação: 05/03/2020 15h18. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/noticias/2020/diretoria-de-politicas-afirmativas-e-assuntos-estudantis-e-aprovada-no-consup#:~:text=Diretoria%20de%20Pol%C3%ADticas%20Afirmativas%20e,Bahia%20Instituto%20Federal%20da%20Bahia. Acesso em 19 de outubro de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Maiusa Ferraz. **A exclusão escolar nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis.** In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Educação e Democracia em risco: o papel da Pós-graduação em tempos de crise. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa-PB. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4011-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. (Não paginado) Acesso em 14 de outubro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. (2009). Coimbra: Almedina.

SANTOS, Eliane Costa. **Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção Etnomatemática para a sala de aula**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Ser Negro no Brasil Hoje**. In: Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm. Acessado em 25 de Abril de 2019.

SEMINÁRIO AYA 2018. **Apresentação**. Disponível em: https://seminarioaya.wixsite.com/ifba. Acesso em 29 de setembro de 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão**. Disponível em:

http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf. Acesso em 13 de maio de 2020.

SILVA, Railane Antônia. **Projeto Saberes Étnico raciais.** [texto anexado]. Mensagem recebida por <cristianedequeiroz@gmail.com> em 23 out. 2020

VECHIA, Ariclê. **O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites.** In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. II – Século XIX / Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (organizadoras). – 5. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial**. In: El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WIKIPÉDIA. **Eunápolis**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eunápolis. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

ANEXOS

ANEXO I

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAHIA

FORMULÁRIO DE EVASÃO – ANO LETIVO 2017
CURSO:_____Data__/__/___

Esta pesquisa é muito importante, pedimos que preencha todas as questões. Seja preciso!

Nome:		Turma:	Idade:
Endereço	Rua:	Nº:	Referência:
	Bairro:	Cidade / UF:	Telefone:
Sexo:	Cor:	Tem filhos? Quantos?	Estado civil:
Trabalha? Em qual ocupação?			Quantas horas/dia?
Faz parte de algum Programa Social (PETI, BPC, Bolsa Família, etc.)?			Possui algum lazer/esporte?
Costuma estudar em casa?	Quantas pessoas moram na sua casa?		Tem acesso a internet em casa?
Renda familiar: -1 SM ( ) entre 1 e 3 SM ( ) + de 3 SM ( )		Já interrompeu os estudos antes de entrar no Ifba?	
Ano que entrou no Ifba?	Com qual transporte vinha para o Ifba? Ônibus ( ) A pé ( ) Bicicleta ( ) Carro/moto ( )		
Qual o nome da escola que você estudava antes do Ifba? _____			
Essa escola é Pública ( ) ou Particular? ( )	Essa escola é na Zona Rural? ( ) ou Urbana ( )		
Você ou alguém de sua família tem alguma necessidade específica? Qual?			

MOTIVO QUE ME LEVOU A DESISTIR	Quanto esse motivo contribuiu para essa decisão? (Marque com um "X")			Alguma observação?
	Pouco	Muito	Totalmente	
Mudança de cidade				Qual?
Ingresso na faculdade				Qual Curso / IES?
Motivo de saúde				
Necessidade trabalhar				
Situação econômico/financeira				
Dificuldade de deslocamento				
Mudança de interesse pessoal				
Mudança de interesse profissional				
Falta de interesse pelos estudos				
Falta de aptidão com o curso				
Dificuldade nas disciplinas				Qual?
Deficiência de conteúdo de séries anteriores				
Excesso de atividades avaliativas				
Excesso de atividades no turno oposto				
O curso em 04 anos				
Calendário do IFBA				
Greves e paralisações				
Metodologia e didática docente				
Falta de professores				
Insatisfação com o tratamento dos servidores (Professores, Técnicos, Terceirizados)				
Insatisfação com a Assistência ao Estudante				
Relacionamento com os colegas				
Falta de apoio familiar				
Fatores sociais como: drogas, violência, conflito com a lei				
Gravidez na adolescência				
Outro:_____				
Outro:_____				

Você tentou resolver o problema que resultou na sua desistência? Explique.	_____
Acha que tomou a melhor decisão? Porque?	_____
O que o faria reconsiderar a sua decisão e retornar as aulas no Ifba?	_____

Desejamos sucesso na longa jornada de aprendizado que terás em sua vida.

Departamento Pedagógico e de Assistência ao Estudante (Depae)

"Eu estou sempre fazendo aquilo que não sou capaz, numa tentativa de aprender como fazê-lo." Pablo Picasso

ANEXO II

DIREÇÃO DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE REGISTROS ESCOLARES

AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Eu, _____,
CPF nº._____, portador do RG nº _____,
me AUTODECLARO _____, para fim específico de atender ao
(preto/pardo/indígena)
requisito inscrito no item 4.4 do Edital de Abertura de Inscrição do Processo Seletivo 2020 para os Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação Ciência Tecnologia da Bahia (IFBA), tendo sido aprovado(a) para uma das vagas do Grupo de :

☐ **(R1) Candidatos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas com deficiência comprovada.**

☐ **(R2) Candidatos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas sem deficiência.**

☐ **(R5) Candidatos de escola pública, com renda maior que 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas com deficiência comprovada.**

☐ **(R6) Candidatos de escola pública, com renda maior que 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas sem deficiência**

Estou ciente de que, se for detectada falsidade desta declaração estarei sujeito a penalidades legais.

Barreiras, ____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do aluno ou responsável

ANEXO III

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITURO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
CAMPUS ILHÉUS
DIRETORIA ACADÊMICA - DAC
COORDENAÇÃO DE REGISTROS ESCOLARES - CORES

AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Eu, _____, CPF nº._____, me AUTODECLARO_____.
. (preto, pardo, indígena)
para o fim específico de atender aos critérios estabelecidos na Lei nº 12.711/2012, no Processo Seletivo ano _____ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, tendo sido aprovado(a) para uma das vagas do Grupo de:

☐ **R1**- Candidatos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas com deficiência comprovada

☐ **R2**- Candidatos de escola pública, com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas sem deficiência

☐ **R5**- Candidatos de escola pública, com renda maior que 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas com deficiência comprovada

☐ **R6**- Candidatos de escola pública, com renda maior que 1,5 salário mínimo, que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas sem deficiência

Estou ciente de que, se for detectada falsidade desta declaração estarei sujeito a penalidades legais.

_____, ____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do aluno (ou responsável se menor)

ANEXO IV

INSTITUTO FEDERAL
Bahia
Campus Paulo Afonso

AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Eu,_____, declaro, conforme mencionado no quadro abaixo, de acordo com o estabelecido na Lei nº 12.711/2012, com fins de efetivar matrícula no IFBA sob a ação afirmativa, na condição de candidato inscrito, aprovado e convocado no sistema de cotas.

Declaro também que assumo inteira responsabilidade sobre as informações registradas neste formulário e os documentos entregues, estando ciente de que a prestação de informação falsa, apurada a qualquer tempo, levará ao cancelamento da matrícula no IFBA e às sanções penais eventualmente cabíveis.

Autodeclaração Etnico Racial		
Preto ( )	Pardo ( )	Indígena ( )

Paulo Afonso/BA, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do candidato ou do responsável legal

DECLARAÇÃO DE RENDA

Eu,_____, declaro possuir renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita, conforme mencionado no quadro abaixo, de acordo com o estabelecido na Lei nº 12.711/2012, com fins de efetivar matrícula no IFBA e comprovar renda familiar sob a ação afirmativa, na condição de candidato inscrito, aprovado e convocado no sistema de cotas.

Declaro também que assumo inteira responsabilidade sobre as informações registradas neste formulário e os documentos entregues, estando ciente de que a prestação de informação falsa, apurada a qualquer tempo, levará ao cancelamento da matrícula no IFBA e às sanções penais eventualmente cabíveis.

Dados do interessado e da família		Atividade que exerce		Renda mensal (aproximada)
Nome	Idade	Ocupação/Profissão	Outra situação	

Paulo Afonso/BA, _____ de _____ de _____.

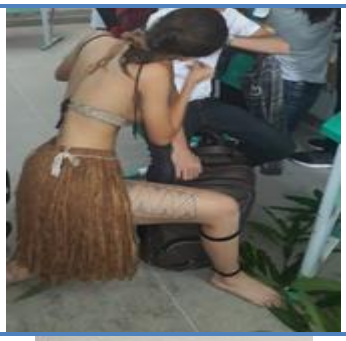
_____

Assinatura do candidato ou do responsável legal

APÊNDICES

APÊNDICE I

Registro Fotográfico da Sala Temática
Racismo Institucional: desafios para a educação e a saúde.



Fonte: Registro da autora.

APÊNDICE II

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

PROJETO SABERES ÉTNICO-RACIAIS: OUTROS OLHARES SOBRE A CIÊNCIA MATEMÁTICA

PPGER

ED - 11

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		10	11	17	18	24	25	31	1	7	8	14	21	22	28	29	5	6	12	13	19	20
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

ED - 12

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		10	11	17	18	24	25	31	1	7	8	14	21	22	28	29	5	6	12	13	19	20
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

PROJETO SABERES ÉTNICO-RACIAIS: OUTROS OLHARES SOBRE A CIÊNCIA MATEMÁTICA

PPGER

EMA - 11

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		9	16	18	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

EMA - 12

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		9	16	18	21	23	28	30	4	6	11	13	18	20	25	27	2	4	9	11	16	18
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

PROJETO SABERES ÉTNICO-RACIAIS: OUTROS OLHARES SOBRE A CIÊNCIA MATEMÁTICA

PPGER

EI - 11

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

EI - 12

ATIVIDADE	GRUPO	OURUBRO							NOVEMBRO								DEZEMBRO					
		10	15	17	22	24	29	31	5	7	12	14	19	21	26	28	3	5	10	12	17	19
Kigeme																						
Jogos Africanos																						
Pesquisa sobre Autodeclarações																						
Pesquisa sobre as Cotas																						

APÊNDICE III

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAHIA Campus Eunápolis

A MATEMÁTICA E OS ESTUDOS SOBRE AS DECLARAÇÕES DE COR/RAÇA EM EUNÁPOLIS, ITABELA E PORTO SEGURO

UFSB UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER

Cristiane Queiroz de Almeida
cristianedequeiroz@gmail.com – PPGER/UFSB
Atividade dos estudantes dos primeiros anos integrados do IFBA
campus Eunápolis

INTRODUÇÃO

Para estudantes de primeiro ano nem sempre é fácil perceber a importância da ciência matemática e como sua aplicabilidade contribui na melhor compreensão de fenômenos sócio-raciais no Brasil. Assim, este trabalho busca utilizar-se desta área do conhecimento para evidenciar a evolução das autodeclarações de cor/raça nos três últimos censos demográficos dos municípios Eunápolis, Itabela e Porto Seguro.

OBJETIVO

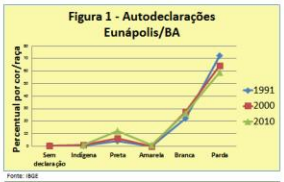
Utilizar-se da matemática para evidenciar a evolução das autodeclarações de cor/raça nos três últimos censos demográficos dos municípios de residência dos estudantes das turmas de primeiro ano dos cursos da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis, no ano letivo de 2019.

METODOLOGIA

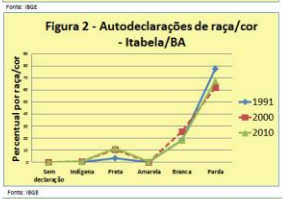
Os estudantes dos primeiros anos dos cursos integrados fizeram o levantamento quantitativo das autodeclarações de cor/raça dos municípios de Eunápolis, Porto Seguro e Guaratinga, dos três últimos censos demográficos (1991, 2000 e 2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados foram tabulados em planilha eletrônica, onde foram gerados os gráficos de linha para demonstração dos resultados em curvas, representando diferentes funções matemáticas.

RESULTADOS

A classificação de cor/raça no Brasil segue a orientação do IBGE sendo definida como: preta, branca, amarela, indígena e parda, a qual passou por mudanças ao longo da história, cuja temática ainda provoca muitas discussões. Para Munanga (2003) "o conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam", segundo Rocha e Rosemberg (2007) a classificação racial brasileira decorre de se assentar na aparência e não na ascendência, de modo que o marcador da cor da pele no Brasil seria a "imagem figurada da raça". Nesse sentido, a peculiaridade da discriminação racial no Brasil recai, principalmente, sobre as raças negra e indígena, a partir do preconceito de cor, de modo que a pertença racial, também manifestada nas autodeclarações, nem sempre retrata o perfil racial da sociedade brasileira. Os gráficos a seguir demonstram a evolução das autodeclarações de raça/cor dos censos de 1991, 2000 e 2010.



Fonte: IBGE



Fonte: IBGE

Fonte: IBGE

Observa-se nas figuras 1, 2 e 3 um padrão de elevação na linha de raça/cor definida pelo IBGE, tal como registram os índices nacionais, há uma elevada quantidade de pessoas que se autodeclaram pardas, seguida das brancas e depois pretas, indígenas, amarelas e sem declaração. De forma comparativa entre os censos, nota-se uma discreta diminuição dos que se autodeclaram pardos e uma discreta elevação entre as pessoas pretas, sobretudo nos municípios de Eunápolis e Itabela. Em Porto Seguro, a representatividade dos indígenas demonstra queda em 2000 e volta a subir em 2010.

Assim, a utilização dos processos matemáticos como adição, multiplicação, divisão, percentagem, transformando-os em gráficos e funções, permite conhecer e compreender os indicadores raciais da demografia local, além de serem subsídios importantes na formulação e implementação de políticas públicas que contemplem as questões étnicos-raciais nos municípios onde residem os estudantes do IFBA.

REFERÊNCIAS

IBGE. SIDRA/ **Censo Demográfico**. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/S/Q. Acesso em 13.12.2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raca, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 759-799, set/dez. 2007.

APÊNDICE IV

A MATEMÁTICA NOS ESTUDOS DAS COTAS NO IFBA-EUNÁPOLIS/BA

Cristiane Queiroz de Almeida
cristianedequeiroz@gmail.com – PPGER/UFSB
Atividade dos estudantes dos primeiros anos integrados do IFBA
campus Eunápolis

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado das atividades do Projeto "Saberes Étnico-raciais: outros olhares sobre a ciência matemática" e tem como objetivo evidenciar o fluxo das cotas nos cursos da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis, no ano letivo de 2019. Estes estudos são importantes para se perceber a dinâmica da permanência entre os estudantes cotistas e da ampla concorrência, visando a proposição de intervenções direcionadas a partir dos resultados obtidos.

OBJETIVO

Evidenciar o fluxo das cotas nos cursos da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis, no ano letivo de 2019.

METODOLOGIA

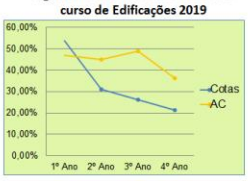
- Identificação das formas de ingresso dos estudantes
- Tabulação de dados
- Produção de gráficos

RESULTADOS

As cotas raciais, implementadas desde 2012 (Lei nº 12.711/2012) permitiram o ingresso e uma maior representação de negros e indígenas nas Instituições Federais de Ensino e se coloca como uma política que garante os direitos secularmente furtados do seu povo. Nesse sentido, a adoção de medidas de ações afirmativas condizem com a emergência de políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas.

Entretanto, nem sempre o ingresso, pelas cotas, é suficiente para essas garantias, é preciso conhecer e evidenciar qual a dinâmica de permanência em cada curso no seu ciclo de formação e com isso, avaliar o desempenho destas ações no Instituto. Os gráficos seguintes buscam representar estes fluxos.

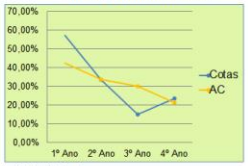
Figura 1 - Fluxo da Permanência no curso de Edificações 2019



Fonte: IFBA/Eunápolis

O curso de Edificações (Figura 1) é o curso, cuja permanência está mais concentrada na ampla concorrência, em que pese ser o curso com menor índice total de evasão, esta, quando ocorre, afeta os cotistas em maiores proporções do 2º ao 4º ano.

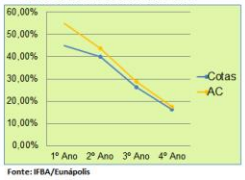
Figura 2 - Fluxo da Permanência no curso de Informática 2019



Fonte: IFBA/Eunápolis

O curso de Infomática apresenta um baixo índice de permanência total, apresentando discrepância entre cotistas e a ampla concorrência no 3º ano em torno de 15%, no 2º e 4º ano as turmas estão compostas pelas duas categorias de forma equivalente.

Figura 3 - Fluxo da Permanência no curso de Meio Ambiente 2019



Fonte: IFBA/Eunápolis

O curso de Meio ambiente matém uma curva descrescente acentuada na permanência tanto entre os estudantes ingressantes pela ampla concorrência como pelas cotas e representa o maior índice de evasão entre os cursos integrados.

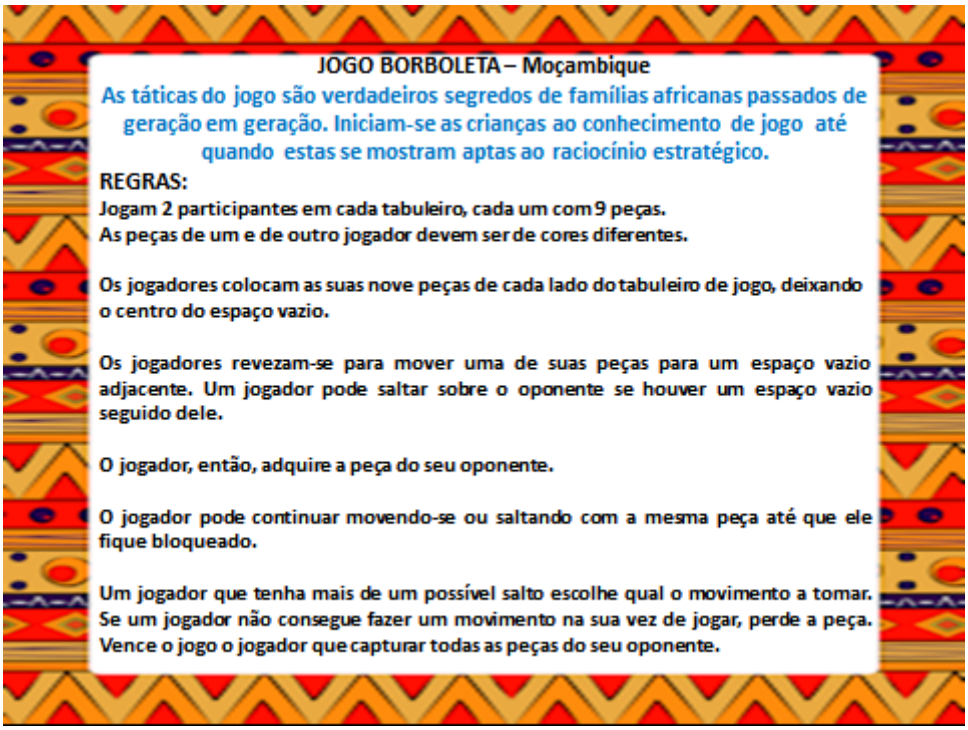
A importância da ciência matemática nos estudos dos fenômenos sociais é inegável. Entretanto, para estudantes de primeiro ano, ném sempre é facil perceber essa aplicabilidade na vida cotidiana, sobretudo aqueles ligados às políticas afirmativas no Brasil. Assim, estes estudos mostraram-se relevantes pois permitiram conhecer o fluxo da permanência dos cotistas no IFBA, além disso, são subisídios importantes na implementação de intervenções direcionadas e adequadas aos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm. Acesso em 06 de Outubro de 2019.

APÊNDICE V

CONVITE E ARTE PARA EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES DO PROJETO



TSORO YEMATATU – Zimbábue

Além de bem cultural, o jogo compõe o conhecimento matemático e foi desenvolvido por povos africanos, aplicado na solução de suas realidades. O jogo desperta habilidades cognitivas como a orientação espacial e construção de estratégias.

REGRAS:

- Cada jogador pega 03 peças da mesma cor;
- Na sua vez, Cada jogador coloca uma peça sua no círculo do tabuleiro que ainda não foi ocupado;
- Quando todas as 06 peças (três de cada jogador) estiveram nos seus devidos lugares, move-se uma peça por vez, de um círculo a outro que esteja vazio, em linha reta.
- Cada jogador só pode ocupar um único circulo por uma de suas peças.
- Ganha quem primeiro alinha as suas três peças em linha reta, de acordo com as retas que ligam os círculos.

KIJEME

Estrutura indígena hexagonal com telhado em fibra extraída da floresta, paredes de alvenaria e "pilares" de madeira

AGRADECIMENTO AOS PARTICIPANTES:
ALDO SILVA
DILO MARQUESINE
DANILO NASCIMENTO
IGOR BREDA
LEONARDO MATIAS
SÉRGIO LUIZ (IN MEMORIAM)
ARTHUR GONÇALVES
CELINE BRASIL
LUAN PINHEIRO
FÁBIA RIBEIRO (ORIENTADORA)
PRIMEIROS ANOS: EDIFICAÇÕES, INFORMÁTICA E MEIO AMBIENTE

APÊNDICE VI

Formulário de avaliação do "Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática"

Eunápolis, 20 de Abril de 2020.

Prezado (a) Bolsista (a)

Tendo em vista a sua participação no **"Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática"**, solicitamos sua participação na avaliação deste trabalho a partir daquilo que pôde contemplar vivenciar durante a sua vigência. A sua colaboração é muito importante na construção deste processo de avaliação e desde já agradecemos a sua participação!

Como estamos em período de isolamento social, o "whatsapp" foi o meio escolhido para realizarmos este contato mais direto. No entanto, sinta-se à vontade para escolher a maneira para você colaborar.

As questões abaixo são abertas, a fim de colher respostas qualitativas sobre a exposição, fique a vontade para acrescentar algo que porventura não tenha sido contemplado nas questões elencadas:

1 – Aponte os aspectos dificultadores e/ou facilitadores da realização do Projeto.

Dificultadores:

Facilitadores:

2 – O desenvolvimento do Projeto trouxe ganhos para a sua aprendizagem? Se sim, como?

3 – Considera a temática trabalhada relevante para a aprendizagem Matemática? Por quê?

4 – Caso este Projeto fosse realizado mais vezes, há algo que acrescentaria, retiraria ou mudaria? Justifique.

5 – Além dos estudantes envolvidos diretamente no Projeto, acha que outros sujeitos da comunidade acadêmica possam ser impactados em maior ou menor grau com este tipo de ação? Se sim, quem seriam essas pessoas?

Muito Obrigada!

Cristiane Queiroz de Almeida Silva
Mestranda do PPGER e Coordenadora do Projeto
IFBA

Dra. Fábia Barbosa Ribeiro
Orientadora
UNIFESP/UNILAB/UFSB

APÊNDICE VII

Formulário de avaliação do "Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática"

Eunápolis, 05 de maio de 2020.

Prezado (a) Professor (a)

Tendo em vista a sua apreciação da exposição com os resultados das produções dos estudantes do primeiro ano dos cursos Integrados do IFBA *Campus* Eunápolis, referente ao **"Projeto Saberes Étnico-Raciais: outros olhares sobre a Ciência Matemática"**, solicitamos sua participação na avaliação deste trabalho a partir daquilo que pôde contemplar no dia 12 de março de 2020. A sua colaboração é muito importante na construção deste processo de avaliação e desde já agradecemos a sua participação!

Como estamos em período de isolamento social, o "whatsapp" foi o meio escolhido para realizarmos este contato mais direto. No entanto, sinta-se à vontade para escolher a maneira para você colaborar.

As questões abaixo são abertas, a fim de colher respostas qualitativas sobre a exposição, mas a sua colocação poderá seguir sua própria linha de raciocínio, sem necessariamente seguir as questões elencadas.

1- A partir do que pôde apreciar na referida exposição, acha que o Projeto pode tornar-se uma proposta relevante para o ensino regular/curricular nos cursos integrados do IFBA *Campus* Eunápolis?

2- Você considera que as produções dos estudantes dos primeiros anos utilizaram uma metodologia apropriada para o ensino de Matemática?

3- Você considera ser possível e relevante incorporar os fazeres e saberes africanos e indígenas, assim como ações e discussões sobre temáticas de natureza étnico-racial na educação Matemática? Justifique sua resposta.

4- Durante o processo de produção, utilizamos tanto o espaço dos Laboratórios de Informática, quanto o Laboratório de Ensino de Matemática. Considera esta prática favorável à aprendizagem Matemática, sobretudo daqueles que apresentam maiores dificuldades em apreender os conteúdos?

5- O referido Projeto foi uma ação pontual aprovada pelo Edital nº 11 de 2019 da Política de Assistência Estudantil. Considerando sua experiência enquanto docente do Instituto Federal da Bahia, poderia sugerir como este Projeto, ou ações desse tipo, podem ter continuidade ao longo do período letivo, incluindo outros níveis de ensino?

Muito Obrigada!

Cristiane Queiroz de Almeida Silva
Mestranda do PPGER e Coordenadora do Projeto
IFBA

Dra. Fábia Barbosa Ribeiro
Orientadora
UNIFESP/UNILAB/UFSB