



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**  
**CAMPUS PAULO FREIRE**

**ALANA ASSUNÇÃO DAMASCENO DE SOUZA**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DE**  
**ESTUDANTES QUE INGRESSARAM PELO SISTEMA DE COTAS NO IF BAIANO**  
**DE TEIXEIRA DE FREITAS/BA: ASPECTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS**

Teixeira de Freitas  
2020

ALANA ASSUNÇÃO DAMASCENO DE SOUZA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DE  
ESTUDANTES QUE INGRESSARAM PELO SISTEMA DE COTAS NO IF BAIANO  
DE TEIXEIRA DE FREITAS/BA: ASPECTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Antônio Nunes Neto.

Teixeira de Freitas  
2020

**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

S729p Souza, Alana Assunção Damasceno de, 1988-

A política de assistência estudantil e a permanência de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas no IF Baiano de Teixeira de Freitas/BA : aspectos materiais e simbólicos / Alana Assunção Damasceno de Souza. – Teixeira de Freitas: UFSB, 2020. - 130f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2020. Orientador: Dr. Francisco Antônio Nunes Neto.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Educação técnica – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. I. Título.

CDD – 378.013

ALANA ASSUNÇÃO DAMASCENO DE SOUZA

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DE  
ESTUDANTES QUE INGRESSARAM PELO SISTEMA DE COTAS NO IF BAIANO  
DE TEIXEIRA DE FREITAS/BA: ASPECTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Antonio Nunes Neto.

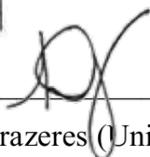
Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 09 / 09 / 2020.

MEMBROS DA BANCA:



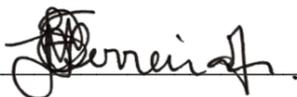
---

Prof. Dr. Francisco Antônio Nunes Neto (Universidade Federal do Sul da Bahia)  
Orientador



---

Prof. Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres (Universidade do Estado da Bahia/Programa  
de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais)  
Membra Interna



---

Prof. Dra. Cléa Maria da Silva Ferreira  
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)  
Membra Externa

Teixeira de Freitas  
2020

Dedico este estudo aos que vieram antes de mim e abriram os caminhos. Aos que aqui estão e aos que virão. Permaneceremos.

## AGRADECIMENTOS

Concluir este estudo, automaticamente, faz-me realizar uma retrospectiva de toda a minha trajetória. E, sem qualquer resquício de dúvida, afirmo que a construção desta dissertação não começou quando eu ingressei no PPGER. Ela está atravessada por cada pessoa que, direta ou indiretamente, contribuiu para torná-la possível. Assim, não cabem nessas poucas linhas todas e todos que merecem a minha gratidão.

Primeiramente, aqui eu reverencio a minha bisavó Dodó que, mesmo sem acesso à escolarização, sempre evidenciou a importância de estudar. Também saúdo o meu avô Bigú, cujo um dos últimos ensinamentos que me deixou foi que o conhecimento nunca tem fim. Ele também não teve oportunidade de acesso à escola e me ensinou, juntamente à minha bisavó e tantas outras pessoas importantes para mim, que a sabedoria está muito além dos espaços formais de educação. Assim, agradeço a essas duas figuras como parte representante de toda a minha ancestralidade.

Agradeço, também, aos estudantes que participaram da pesquisa, pela confiança demonstrada ao tecê-la junto comigo. Quero que saibam que, assim como me vejo em vocês, espero que possam se ver em mim.

Aos meus pais, Suzana e Zé Bomfim, pelo apoio incondicional em todas as minhas empreitadas e por serem, cada um do seu jeito, grandes referências para mim.

Aos demais familiares, por estarem sempre ao meu lado. São tantas pessoas queridas, que não consigo elencar, mas aqui destaco a minha irmã Adriele, e os meus sobrinhos e afilhados, que me dão, todos os dias, muitos motivos para seguir em frente.

Ao meu companheiro, Jônatas, por me incentivar durante todos esses anos e segurar as arestas, com muita cumplicidade, quando eu acreditava que não conseguiria. Assim como agradeço à sua família, da qual também me sinto parte.

Ao professor Francisco Nunes (Xico), por orientar tão sabiamente este estudo, com vistas a entregarmos à sociedade um trabalho comprometido com uma educação pautada em uma verdadeira inclusão. Agradeço que estendo a todos do PPGER, especialmente ao professor Gilson Brandão e aos demais docentes do *campus* Paulo Freire, os quais também contribuíram para a minha formação e para esta pesquisa.

À professora Lílian Gonçalves, que colaborou diretamente para a construção desta dissertação dando importantes contribuições nas bancas de qualificação. E às professoras

Luzeni Carvalho, Dhanyane Castro e Cléa Ferreira, que também foram extremamente importantes nesses momentos.

Às Malungas e aos Malungos, grandes amigas(os) e companheiras(os) de travessia, que mostraram, desde o primeiro momento, que a universidade também é um espaço de afeto e de construção coletiva. Seguiremos com nossa parceria.

Às amigas e aos amigos que estiveram comigo durante o período de escrita, nos dias bons e nos não tão bons, a exemplo de Izabela, Rafinha, Ariadna, Quellen, Sheila e tantas outras pessoas queridas.

Agradeço ao IF Baiano pelo apoio, sobretudo à gestão do *campus* Teixeira de Freitas, por autorizar a realização do estudo, a fim de que possamos avançar, cada vez mais, na garantia de condições de acesso e permanência.

Aos colegas do IF Baiano, com os quais pude compartilhar muitas das angústias e alegrias decorrentes deste estudo, em especial aos colegas da Coordenação de Assuntos Estudantis do *campus* Teixeira de Freitas e às colegas assistentes sociais dos diversos *campi*.

Minha gratidão, também, aos colegas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, pela constante parceria. Especialmente a Dimas, que deu importantes contribuições durante a construção da pesquisa.

E, por fim, agradeço à espiritualidade, por me apoiar quando o que é palpável neste mundo já não dá conta de explicá-lo.

*A adoção de ações compensatórias deve ser a expressão do reconhecimento de que é chegada a hora de o país se reconciliar com uma história em que o mérito tem se constituído em um eufemismo para os privilégios instituídos pelas clivagens raciais persistentes na sociedade.*

Sueli Carneiro (2011)

SOUZA, Alana Assunção Damasceno de. **A Política de Assistência Estudantil e a permanência de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas no IF Baiano de Teixeira de Freitas: aspectos materiais e simbólicos.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2020.

## RESUMO

As cotas na educação representam um marco no que concerne à adoção de Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, vindo a ampliar as possibilidades de acesso de estudante negros e pobres nas instituições federais de ensino. Nesse contexto, considerando que as Políticas de Ações Afirmativas não se encerram no acesso, ações voltadas à permanência foram implementadas nesses espaços, sendo a mais representativa a Assistência Estudantil. Desse modo, problematizo se, na perspectiva dos estudantes, a Política de Assistência Estudantil contribui para a permanência no *campus* Teixeira de Freitas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, localizado no município baiano homônimo. Importa evidenciar que a ideia de permanência adotada neste estudo tem como parâmetro duas perspectivas distintas, mas complementares: i) a permanência material, ligada às condições objetivas de sobrevivência, ii) e a permanência simbólica, atrelada a uma dimensão subjetiva de integração a esses espaços. Os sujeitos participantes da pesquisa são os estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio que ingressaram na instituição por meio do sistema de cotas, os quais expuseram suas opiniões sobre o sistema de reserva de vagas nessas instituições e sobre questões fundamentais para a permanência, tais como adaptação à instituição e acesso à Assistência Estudantil. A metodologia do estudo foi predominantemente qualitativa e, para coleta dos dados, foram respondidos questionários semiestruturados. Após análise destes, foi ratificada a ideia de que a ampliação do acesso é insuficiente sem ações concretas voltadas para a permanência e o êxito. Nesse sentido, o IF Baiano tem implementado políticas voltadas para esse fim, contudo, no que concerne à Política de Assistência Estudantil, embora esta tenha sido ampliada com o advento das cotas, não são estabelecidas ações e/ou programas que atentem às especificidades das questões étnico-raciais. Desse modo, essa política é, em alguns momentos, universalizante e, em outros, focalizadora, tendo como parâmetro critérios de renda, somente. Nesse sentido, a Assistência Estudantil no *campus* Teixeira de Freitas é considerada como uma política que contribui para a permanência na instituição, mas as suas ações ainda têm sido evidenciadas, primordialmente, no campo da permanência material, precisando avançar no que concerne à permanência simbólica, nesse espaço.

**Palavras-chave:** Cotas. Políticas de Ações Afirmativas. Assistência Estudantil. Acesso. Permanência.

SOUZA, Alana Assunção Damasceno de. **The Student Assistance Policy and the permanence of students who entered through the quota system at the IF Baiano de Teixeira de Freitas**: material and symbolic aspects. 2020. Dissertation. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2020.

### ABSTRACT

Quotas in education represent a milestone regarding the adoption of Affirmative Action Policies in Brazil, increasing the possibilities of access for black and poor students in federal educational institutions. In this context, considering that the Affirmative Action Policies do not end with access, actions aimed at permanence were implemented in these spaces, the most representative being Student Assistance. Thus, we question whether, from the perspective of the students, the Student Assistance Policy contributes to the permanence on the Teixeira de Freitas *campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, located in the homonymous city of Bahia. It is important to highlight that the idea of permanence adopted in this study has as parameter two distinct but complementary perspectives: i) material permanence, linked to objective conditions of survival, ii) and symbolic permanence, linked to a subjective dimension of integration to these spaces. The subjects participating in the research are the students of Technical Education Integrated to High School who joined the institution through the quota system, who exposed their opinions on the system of reservation of places in these institutions, and on fundamental issues for permanence, such as adaptation to the institution and access to Student Assistance. The study methodology was predominantly qualitative and, for data collection, semi-structured questionnaires were answered. After their analysis, the idea that expanding access is insufficient without concrete actions aimed at permanence and success was ratified. In this sense, IF Baiano has implemented policies aimed at this purpose, however, with regard to the Student Assistance Policy, although this has been expanded with the advent of quotas, actions and / or programs that address the specifics of the issues are not established. ethnic-racial. Thus, this policy is, at times, universal and at others, focused, with only income criteria as a parameter. In this sense, Student Assistance on the Teixeira de Freitas *campus* is considered as a policy that contributes to the permanence in the institution, but its actions have still been evidenced primarily in the field of material permanence, needing to advance in what concerns symbolic permanence, in this space.

**Keywords:** Quotas. Affirmative Action Policies. Student Assistance. Access. Permanence.

## LISTA DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1 –	Dimensões de uma permanência qualificada.....	42
Figura 2 –	Âmbitos das ações preconizadas pelo Decreto nº 7.234/2010.....	52
Figura 3 –	Vertentes da Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.....	63
Tabela 1 –	Dados da desigualdade racial na educação, nos anos 1990.....	31
Tabela 2 –	Dados da desigualdade racial na educação, em 2017.....	32
Tabela 3 –	Conhecimento sobre ações da Assistência Estudantil preconizadas pela PAE.....	103
Quadro 1 –	Lista dos <i>campi</i> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.....	57
Quadro 2 –	Programas instituídos na PAE de 2011.....	60
Quadro 3 –	Distribuição das vagas para estudantes oriundos de escola pública.....	62
Quadro 4 –	Características do Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante.....	64
Quadro 5 –	Características do Programa de Auxílios Eventuais (PAE <sup>1</sup> ).....	64
Quadro 6 –	Características do Programa de Residência Estudantil.....	65
Quadro 7 –	Características do Programa de Alimentação Estudantil.....	65
Quadro 8 –	Características do Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica.....	66
Quadro 9 –	Características do Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer...	67
Quadro 10 –	Características do Programa de Prevenção e Assistência à Saúde.....	67
Quadro 11 –	Características do Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico.....	68
Gráfico 1 –	Distribuição dos participantes da pesquisa, por turma e curso.....	69
Gráfico 2 –	Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo.....	70
Gráfico 3 –	Distribuição dos participantes, por autodeclaração de raça/cor.....	70
Gráfico 4 –	Faixa de renda mensal familiar.....	71
Gráfico 5 –	Escolaridade da pessoa indicada como responsável.....	72

Gráfico 6 –	Concordância sobre adoção das cotas em institutos federais e universidades.....	73
Gráfico 7 –	Sobre a existência de dificuldade de adaptação ao ingressar no IF.....	77
Gráfico 8 –	Se, em algum momento, pensou em desistir do curso.....	81
Gráfico 9 –	Contribuição da Assistência Estudantil para a permanência.....	83
Gráfico 10 –	Acesso aos auxílios financeiros do PAISE.....	85
Gráfico 11 –	Sobre a oferta de ferramentas de subsídio aos estudos.....	88
Gráfico 12 –	Você tem computador ou <i>notebook</i> para estudar?.....	89
Gráfico 13 –	Impacto na saúde física e mental após ingresso no IF.....	91
Gráfico 14 –	Contribuição da Assistência Estudantil para um bom desempenho.....	95
Gráfico 15 –	Dificuldade para entender os conteúdos trabalhados.....	96
Gráfico 16 –	Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão.....	99

## SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ações Diretas de Inconstitucionalidade
AE	Assistência Estudantil
CF/88	Constituição Federal de 1988
CLAE	Comissão Local de Assistência Estudantil
Confenen	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação à Distância
EM	Ensino Médio
EMARC	Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IF's	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPSI	Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PAA's	Políticas de Ações Afirmativas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAE <sup>1</sup>	Programa de Auxílios Eventuais
PAISE	Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEHD	Programa de Educação em Direitos Humanos
PINCEL	Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNHD II	Programa Nacional de Direitos Humanos
PROADA	Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas
PROAP	Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico
PRÓ-COTAS	Programa de Cotas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROPAC	Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica
PRÓ-SAÚDE	Programa de Prevenção e Assistência à Saúde
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 AS CLIVAGENS SÓCIO-HISTÓRICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Liberdade para quem? O negro como solução e o negro como problema.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 O mito da democracia racial e a negação das desigualdades.....</b>	<b>27</b>
<b>2 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: DO ACESSO À PERMANÊNCIA.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Breve histórico das Políticas de Ações Afirmativas.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 A permanência estudantil como Política de Ação Afirmativa.....</b>	<b>40</b>
2.2.1 Permanência material.....	43
2.2.2 Permanência simbólica.....	44
<b>3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA E O AVANÇO DO PNAES: PARA ONDE CAMINHAR AGORA?.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.....</b>	<b>55</b>
3.1.1 Contextualizando o IF Baiano.....	56
3.1.2 As políticas de acesso e permanência do IF Baiano.....	58
<b>4 PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IF BAIANO.....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 O acesso.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 A permanência e o êxito.....</b>	<b>82</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

*Eu sou malungueiro de partida à chegada (Luedji Luna, em Saudação malungo<sup>1</sup>).*

A educação, seja ela formal ou não, é um importante espaço de construção e reconstrução de valores sociais. No que concerne à educação formal no Brasil, sabe-se que o acesso e a permanência nas instituições oficiais de ensino não acontecem de forma igualitária. Isto é evidente se observarmos como é diferente o usufruto dessa política nas diferentes realidades socioeconômicas, e agrava-se ao especificarmos as diferenças étnico-raciais.

Nesse sentido, diversos estudos (HENRIQUES, 2001; IPEA *et al.*, 2011; IBGE, 2018; FERRARO, 2010; COSTA, 2015) se debruçaram sobre o acesso e permanência na educação, tendo como recorte a perspectiva étnico-racial. Esses estudos discutem a desigualdade no acesso a esta política pública e evidenciam que a discrepância se dá desde os anos iniciais da Educação Básica, tendendo a crescer na vida adulta. Entre a população negra é mais difícil concluir a Educação Básica, os índices de distorção entre a idade e a série são mais significativos e a taxa de analfabetismo, maior. Além disso, pessoas pretas e pardas encontram mais dificuldades de ingressar no Ensino Superior. Conforme Carvalho (2006), a tendência é que os mais pobres adentrem mais cedo no mercado de trabalho, preparem-se menos no que concerne à escolaridade e, assim, ocupem posições de menor prestígio social.

Observo que este ainda é um retrato do sistema público de educação. No entanto, é possível afirmar que houve algum avanço nas últimas décadas. Este se deve à luta da sociedade civil organizada, sobretudo do Movimento Negro, que requereu, e segue reivindicando, o desenvolvimento de Políticas de Ações Afirmativas (PAAs). Entre elas, as que almejem propiciar igualdade de condições de acesso e permanência no ensino formal. Sobre os progressos no combate às desigualdades, podemos citar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica, as cotas étnico-raciais e a institucionalização de políticas voltadas à permanência, com destaque para a Assistência Estudantil (AE).

A pesquisa que possibilitou a elaboração deste estudo emergiu a partir de uma demanda real apresentada na execução da Política Assistência Estudantil no *campus* do Instituto

---

<sup>1</sup> Música de autoria de Orlando Santa Rita e Cal Ribeiro.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) de Teixeira de Freitas<sup>2</sup>. Neste *campus*, eu possuía a responsabilidade de, juntamente com outros profissionais, desenvolver os Programas dessa política, buscando favorecer a democratização do acesso, a permanência e o êxito do discente. Nesse contexto, foi perceptível que existia uma demanda que era recorrente. Esta estava expressa na dificuldade que os estudantes tinham de se adaptar à instituição, sendo notório que as evasões ocorriam não primordialmente por dificuldades financeiras, mas, sobretudo, por conta dessa dificuldade em lidar com esse novo ambiente. Observava, ainda, que, não raro, a permanência, em sentido literal da palavra<sup>3</sup>, se apresentava acompanhada de um processo de sofrimento mental, que podia somar-se a sintomas físicos de adoecimento.

O IF Baiano, em cumprimento à Lei nº 12.711/2012, reserva o percentual de 70% das vagas para estudantes oriundos do ensino público. Dentre elas, também existem cotas para minorias políticas, como negros e indígenas. Nos processos seletivos para ingresso nos cursos de Ensino Médio (EM) – entre os anos de 2016 a 2019 – eram feitas análises do histórico escolar dos candidatos. Antes de 2016, porém, o ingresso se dava mediante prova de conhecimentos<sup>4</sup>.

Atuando há pouco tempo na instituição, ouvia relatos de que as alterações – anteriormente mencionadas (cotas e o modo de seleção) – ocasionaram uma mudança no perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio. Esta, segundo os relatos, estava expressa no significativo aumento de estudantes oriundos de escolas públicas. E refletida, ainda, em uma maior dificuldade de atender, durante o percurso formativo, ao que estava instituído como um desempenho satisfatório.

Estas questões geraram, em mim, uma inquietação e o desejo de melhor compreender tais fenômenos mais detidamente, assim como a possibilidade de relação entre eles. Questionava-me se o racismo institucional e outros fenômenos ligados à desigualdade étnico-racial poderiam estar contribuindo para esse cenário. Além disso, retomava os termos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que dispõe, dentre os seus objetivos, os de democratizar as condições de permanência e de minimizar os efeitos das desigualdades

---

<sup>2</sup> O município de Teixeira de Freitas abriga uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. O *campus* recebeu o mesmo nome do município, que compõe o território do Extremo Sul baiano, juntamente com mais 12 localidades.

<sup>3</sup> Veremos, no decorrer deste estudo, que “permanência”, como Política de Ação Afirmativa, ultrapassa a ideia de continuar matriculado no curso em que ingressou.

<sup>4</sup> Mesmo diante de movimentos contrários, a exigência para ingresso, em 2020, voltou a ser análise de conhecimentos por prova.

sociais que possam incidir nesse permanecer, ao tempo em que refletia sobre o papel desse Programa e da Política de Assistência Estudantil do IF Baiano diante de questões complexas como essas.

A pesquisa, desenvolvida no Programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais, teve como objetivo central analisar se, na perspectiva dos estudantes que ingressaram pelas cotas étnico-raciais, a Assistência Estudantil contribui para a permanência no IF Baiano - *campus* Teixeira de Freitas. Dentre os objetivos específicos, detive-me em analisar o histórico das Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) na instituição, não apenas na perspectiva do acesso, mas também da permanência.

Ainda, busquei identificar de que maneira, em que medida e em quais sentidos as ações adotadas pela Política de Assistência Estudantil (PAE) do IF Baiano contribuem na permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, ancorei-me nos escritos de Dyane Reis Santos (2009) para refletir sobre a categoria analítica “permanência”, em dimensões diferentes, mas complementares: a dimensão material e a simbólica. Nesse sentido, houve o intento de problematizar quais aspectos são considerados como essenciais para a garantia dessa permanência, na opinião dos estudantes, bem como de analisar suas percepções acerca da PAE e da política de cotas.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, argumento, brevemente, sobre o desenvolvimento das relações raciais no Brasil, desde o contexto da invasão até os dias atuais. Esse caminho nos traz à reflexão sobre a nossa história, bem como evidencia como o Estado colaborou para ratificar a hierarquização étnico-racial existente no país, seja por ação direta, exemplificada na adoção de políticas de branqueamento, seja pelo silenciamento normalmente amparado na falaciosa ideia de democracia racial brasileira, ainda não superada.

No segundo capítulo, analiso as Políticas de Ações Afirmativas como instrumento de intervenção na realidade de desigualdade do país, sendo a política mais difundida as chamadas “cotas”. Reflito como se desenhou a trajetória que possibilitou a adoção das PAAs, estas que, na avaliação de alguns estudiosos do âmbito desta temática, foram implementadas muito tardiamente pelo Estado (CARVALHO, 2006; MARÇAL, 2012). Porém, ainda assim, essas políticas não são um consenso entre a população, tendo a sua legitimidade questionada cotidianamente. Um dos principais argumentos contrários a essas políticas é o de que elas representam discriminação em um país onde todos são iguais perante a lei (BRASIL, 1988). Contudo, essa igualdade não está representada nas condições de vida da população negra e

não negra, como veremos mais adiante. Seguindo esse percurso, analiso a perspectiva da política de permanência também como uma política afirmativa, enfatizando os escritos de Santos (2009), nos quais a autora defendeu que as PAAs precisam ultrapassar seu objetivo imediato e seguir efetivando políticas específicas voltadas a acompanhar o estudante durante o seu percurso formativo.

No capítulo três, entra em análise a Assistência Estudantil, considerada como estratégia que pode contribuir na permanência dos/das estudantes nas instituições de ensino federais. Daí em diante, apresento o lócus da pesquisa, abordando como as políticas de acesso e permanência foram elaboradas e implantadas no IF Baiano tais como as conhecemos no estágio em que se encontram. No quarto e último capítulo, analiso os dados coletados na pesquisa de campo, lendo-os a partir das questões teórico-metodológicas identificadas em outras pesquisas e estudos que se constituíram em importantes referências. Também nesse capítulo, apresento as concepções dos/das estudantes, interlocutores/interlocutoras da pesquisa, entendendo-os como produtores de conhecimento sobre o tema em análise e que, em diversos aspectos, contribuíram para que eu alcançasse os resultados que almejava.

Com este estudo, vislumbro contribuir para os debates sobre as Políticas de Ações Afirmativas na Educação Básica, tendo em vista que os estudos acerca delas estão majoritariamente concentrados no Ensino Superior. Busquei, também, ampliar o debate sobre a Assistência Estudantil em termos ainda pouco difundidos. Nesse sentido, refiro-me à sua contribuição para a permanência ultrapassando aspectos materiais de sobrevivência nos espaços formais de ensino.

Assim sendo, com as análises que serão apresentadas doravante, pretendo colaborar, de alguma forma, para o aprimoramento dessa política e para o cumprimento dos seus objetivos. Conforme Ivanete Boschetti (2009), a avaliação de políticas públicas – especialmente as sociais – deve ser “orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade” (BOSCHETTI, 2009, p. 578). Nessa perspectiva, buscando uma verdadeira inclusão, espero oportunizar que as instituições de ensino, especialmente a que constitui o campo de pesquisa, possam refletir sobre essa fundamental temática, ao mesmo tempo em que possam, também, pensar sobre o seu papel na viabilização de condições de acesso, permanência e êxito, com vistas a avançarmos na garantia do direito à educação.

Este estudo tem uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa, contudo, também conto com o apoio dos dados quantitativos. Trata-se, portanto, de um estudo de abordagem mista (CRESWELL, 2007). Maria Cecília Minayo e Odécio Sanches (1993) concebem as abordagens qualitativa e quantitativa como complementares, e não como incompatíveis. De acordo com Minayo (2012), o verbo principal da análise na pesquisa qualitativa é o “compreender”. E, para isso,

[...] é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Buscando estabelecer uma relação dialógica entre os objetivos da pesquisa e a conjuntura social apresentada, articulei o estudo a um referencial teórico que foi essencial para fundamentá-lo. Conforme Minayo (2001, p. 18), “a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Esses estudos basilares versam sobre as características históricas e contemporâneas das relações raciais brasileiras, sobre políticas de acesso e permanência na educação e também sobre a Assistência Estudantil. Ainda durante a etapa inicial da pesquisa, a fim de compreender a trajetória das políticas de acesso e permanência no contexto do IF Baiano, busquei publicações institucionais, tais como: Política de Assistência Estudantil, Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, Plano de Desenvolvimento Institucional e editais de seleção de estudantes. Nesse sentido, pesquisei os aspectos comuns dessa Política em todo o IF Baiano. Ressalto que a consulta às fontes bibliográficas e documentais não foi um momento pontual, ao contrário, esteve presente durante todo o processo investigativo, modelando e sendo remodelado desde a coleta e análise dos dados, até a discussão dos resultados.

O passo seguinte foi o planejamento das atividades para a coleta de dados, assim como a definição dos critérios de elegibilidade para a participação dos sujeitos da pesquisa. Defini que se trataria de um Estudo de Campo (GIL, 2008), a ser realizado no *campus* Teixeira de Freitas. Este *campus* teve suas atividades iniciadas como um Instituto Federal (IF) somente em 2010. Antes disso, ele abrigava a EMARC<sup>5</sup>, uma Escola Técnica de natureza essencialmente agrária (BRASIL, 2008a). Essa continuou sendo uma característica do local ao

---

<sup>5</sup> Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira.

se tornar IF Baiano, que segue ofertando cursos ligados às ciências agrárias, mas também de outras áreas, estando organizados em modalidades diversas<sup>6</sup>.

Na pesquisa, despendi atenção especial aos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio. No *campus*, são ofertados três cursos dessa modalidade: Administração, Agropecuária e Florestas, cada um deles conta com uma turma anual, correspondente à 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio. Essa modalidade de ensino foi escolhida por conta de ter sido na qual se apresentou, preponderantemente, a problemática que permeia o estudo, sendo a de maior procura e, comumente, a de maior concorrência no *campus*. Esse foi o primeiro critério definido.

Dentre os estudantes do Ensino Médio, selecionei os/as estudantes da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries do Ensino Técnico Integrado ao Médio, por conta da manutenção do vínculo com a instituição durante 2020, o que possibilitaria a participação em outras etapas<sup>7</sup> da pesquisa. Outro critério de inclusão foi estar entre os estudantes cujo ingresso no respectivo curso se deu mediante o sistema de reserva de vagas para negros e indígenas (Lei nº 12.711/2012). Os discentes com esses recortes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e convidados a me procurar, caso desejassem participar. Assim, tivemos retorno positivo de 52 estudantes.

Em relação ao instrumento de coleta dos dados, escolhi o questionário semiestruturado. Os questionários podem ser constituídos por três tipos de questões: as abertas, as fechadas e as dependentes – que são condicionadas a respostas referidas em outras questões (GIL, 2008). O instrumento utilizado foi construído na plataforma “Formulários Google”, sendo, majoritariamente, estruturado com questões fechadas, com abertura para justificativas, as quais foram analisadas qualitativamente. Dividi as perguntas em três blocos: “perfil do(a) estudante”, com objetivo identificar o curso e aspectos socioeconômicos do(a) discente; “questões sobre acesso e permanência”, com vistas a conhecer as opiniões relativas ao sistema de cotas e à adaptação na instituição; e “questões sobre a Assistência Estudantil”, seção na qual se procurou saber sobre o grau de conhecimento acerca da Política de Assistência Estudantil do IF Baiano, sobre as percepções acerca da sua contribuição para a permanência e desempenho, abarcando aspectos materiais, como acesso a auxílios financeiros, e não materiais, como questões pedagógicas e de saúde.

---

<sup>6</sup> Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Subsequente, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial Continuada (FIC).

<sup>7</sup> Estava prevista a realização de Rodas de Conversa.

Eles foram respondidos entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2019, em um espaço reservado no *campus* para essa finalidade, no qual se buscou deixar os estudantes à vontade para expressar suas opiniões. Os questionários não apresentaram necessidade de identificação, sendo, portanto, sigilosos e, em certa medida, anônimos. A participação na pesquisa somente foi possível após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes e também pelos seus responsáveis (no caso dos participantes com menos de 18 anos). Esse procedimento buscou garantir os termos éticos necessários para a realização de qualquer pesquisa, sobretudo as em que os sujeitos são seres humanos.

A metodologia era, diante desses dados coletados no questionário, promover Rodas de Conversa, nas quais algumas respostas totalmente abertas pudessem ser debatidas em diálogo coletivo, bem como outras questões absolutamente fechadas. Contudo, isso não foi possível devido à pandemia do novo coronavírus<sup>8</sup>. A necessidade de adaptação às circunstâncias evidencia que uma pesquisa não é linear, tampouco absolutamente controlável. É um processo que é vivo e mutável. Diante disso, alguns questionamentos não foram diretamente analisados, embora tenham influenciado o conduzir, juntamente com todos os outros, da análise dos dados.

Para tratamento e interpretação dos dados qualitativos, utilizei o método de análise de conteúdo (analítico-interpretativo), contando com o apoio do *software* MAXQDA, por meio do qual foi possível sistematizar e categorizar as respostas dos questionários e organizá-las e apreciá-las de maneira mais célere e eficiente, diante do grande volume de material a ser submetido ao processo de análise. Importa ressaltar que a utilização de *softwares* na análise de dados qualitativos não dispensa critérios interpretativos, de criticidade, nem a habilidade do pesquisador ou da pesquisadora em correlacionar as informações sistematizadas com todo o aporte documental e bibliográfico:

Embora o processo seja mecanicamente facilitado e acelerado pelo pacote de computador, é preciso lembrar que há certa força de expressão envolvida ao se dizer que o pacote de computador ‘codifica’ os dados. Na verdade, a codificação é produto do raciocínio e da versatilidade do investigador. A realidade de uma

---

<sup>8</sup> Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), detectado em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, China, e causador da doença COVID-19 (sigla, em inglês, para *Coronavirus Disease-2019* – Doença do Coronavírus-2019, em livre tradução para o português). Em 4 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 188, foi declarada, no Brasil, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) (BRASIL, 2020). Devido à ausência de vacina e de tratamento cientificamente comprovado como eficaz diante da nova doença, a medida inicial mais indicada e adotada para frear o espalhamento do vírus foi o distanciamento social.

codificação complexa é possível graças ao computador, mas o produto intelectual sempre pertence ao pesquisador (MOREIRA, 2007, p. 59).

Assim, na execução do processo de análise, realizei as inferências a partir do referencial teórico. De acordo com Marília Tozoni-Reis (2009, p. 45), “o principal objetivo da análise de conteúdo é desvendar os sentidos aparentes ou ocultos de um texto, um documento, um discurso ou qualquer outro tipo de comunicação”.

Para captar as percepções, observei os termos que mais se repetiam ou possuíam sentido em comum ou que se destacavam para a análise sobre alguma vertente abordada na pesquisa. Diante dessa categorização, o conteúdo foi sistematizado, descrito e exposto no decorrer da análise dos dados. Já os dados quantitativos foram dispostos em gráficos e tabelas. Após a referida sistematização, parti para o tratamento interpretativo dos resultados, com amparo no referencial teórico adotado.

## 1 AS CLIVAGENS SÓCIO-HISTÓRICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS

*A bagagem histórica ainda representa grande empecilho para negros e indígenas, de modo que as oportunidades não são ofertadas a essas pessoas como são às pessoas brancas (Estudante participante da pesquisa).*

Início esta parte do estudo argumentando sobre as características históricas das relações étnico-raciais brasileiras, as quais carregam no seu cerne uma característica fundante: a desigualdade. Para isso, tento abarcar diferentes momentos de abordagem dessa temática, os quais apresentam diversos mecanismos estatais e sociais de manutenção de uma clivagem racial no país. Sem a pretensão de abarcar a totalidade da questão – haja vista a sua complexidade – considero a política escravocrata e a política de branqueamento desenvolvidas no país e, posteriormente, a difusão do ideário da democracia racial brasileira. Tais fatos se refletem no acesso precário às políticas públicas, dentre elas a de educação, cujo acesso e a permanência foram/são alvos de reivindicação por Políticas de Ações Afirmativas.

### 1.1 Liberdade para quem? O negro como solução e o negro como problema

As terras brasileiras, então habitadas apenas pelos povos originários, foram invadidas pelos portugueses em 1500. De acordo com Abdias Nascimento (2016), pouco tempo depois, a partir dos anos 1530, os povos africanos já estavam sendo forçados ao trabalho no território; e em 1535, o comércio escravo estava regulamentado e organizado, vindo a aumentar em grandes proporções a partir de então. Naquele contexto, a atuação de pessoas escravizadas foi determinante para a construção da história econômica do Brasil. País que, nas palavras de Nascimento (2016), foi fundado tendo como característica o “parasitismo português”.

O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto-degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes – os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos – consistia no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito e na prática da mais silenciosa luxúria (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

De acordo com Dagoberto Fonseca (2009), a contribuição forçada dos escravizados não se restringia ao trabalho braçal. As regiões onde havia as capturas eram escolhidas conforme o

conhecimento que os povos africanos já possuíam, os quais foram úteis ao desenvolvimento econômico do país. Assim, com um vasto acúmulo de saberes, os povos *bantos*<sup>9</sup>, *iorubás*, *axântis*, *jêjes*, dentre outros, contribuíram para o aprimoramento da agricultura com o manejo desses canaviais. O mesmo ocorreu durante o ciclo econômico da mineração, cujos grupos étnicos vítimas da violência de escravização pertenciam a regiões onde havia o domínio de tecnologias voltadas a essa atividade.

Mesmo diante de revoltas e resistências, a população escravizada, construtora da riqueza econômica do Brasil, seguia sob a negação de sua cidadania e outros direitos. Dentre estes, o acesso à educação formal. Surya Barros (2005) pesquisou o acesso da população negra às instituições oficiais de ensino no final do século XIX, mediante a análise de dados historiográficos da cidade de São Paulo. Diante da referida pesquisa, a autora ponderou que uma das barreiras para o acesso à escola, naquele contexto, era a própria legislação, que restringia esse direito aos que eram considerados libertos.

Contudo, vale ressaltar que mesmo para estes, possuir essa autorização não significava o fim dos entraves à permanência nesses espaços. Como exemplo dessa situação, é possível observar o desconforto diante da presença desse público, como o apresentado em 1855 no Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública ao Presidente da Província, e em outros escritos que manifestavam a preocupação dos estudantes negros serem maus exemplos para os demais<sup>10</sup>:

Suscitou-se dúvida se serão admitidos a matrículas os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnarão mandar às escolas públicas seus filhos se essa qualidade de alunos fosse aceita, e atendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão os meninos que os Professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo *apud* BARROS, 2005, p. 83).

Por outro lado, os registros historiográficos pesquisados por Barros (2005) assinalaram interesse da população negra em obter a escolarização. Porém, além da discriminação racial, outros entraves à permanência na escola se apresentavam, a exemplo da situação de pobreza, que vinha a demandar medidas imediatas voltadas à própria sobrevivência, como o trabalho infantil. Em consonância com essa autora, Marcus Vinícius Fonseca (2007) argumentou que, embora os dados censitários tenham apontado um significativo número de pessoas negras nas

<sup>9</sup> Africanos vindos da região que abarcava os reinos do Congo e de Angola (FONSECA, 2009).

<sup>10</sup>Conforme relatório feito pelo professor Antônio Rhorrens, em 1877, em que argumentava: “já apresentado, em que ele ressentia-se com a presença de certa classe de alumnos cujo contacto com os outros é pernicioso: são esses negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres” (BARROS, 2005, p. 88).

escolas formais no estado de Minas Gerais no final do século XIX, havia o acesso, mas não a integração dessas pessoas. De acordo com o autor, os registros apresentam que valores etnocêntricos e a inferiorização dos estudantes negros com relação aos não-negros faziam-se presentes nestes espaços. Um exemplo disso são os registros de listas dos estudantes, nos quais os nomes das pessoas brancas eram ordenados prioritariamente.

Esse é parte do contexto vivenciado pela população negra no período da escravização, tendo sido decretada a abolição somente no ano de 1888. Contudo, isso aconteceu de maneira a isentar o Estado, a Igreja e os senhores de responsabilidades relacionadas às condições em que viviam os negros então escravizados no país. Para Nascimento (2016), a Lei Áurea representou a continuação da reprodução de um crime, este, travestido de liberdade. Não houve qualquer ação estatal que buscasse a reparação de séculos de desumanização e negação de cidadania. Pelo contrário, uma vez que:

Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos ‘livres’, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural da ‘escravidão em liberdade’. Nutrido no ventre do racismo, o ‘problema’ só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como ‘inferior’ (NASCIMENTO, 2016, p.81).

Ao invés da questão racial passar a ser analisada sob as perspectivas da justiça social e da redução da desigualdade entre brancos e não-brancos, as classes dominantes passaram a abordá-la de maneira a culpabilizar os negros de serem os próprios causadores do que fora tratado como “problema racial brasileiro”. Problema este que carecia de resolução, e essa – como supuseram alguns segmentos das elites nacionais – se daria por meio do branqueamento da população e, conseqüentemente, eliminação da população negra do país.

A necessidade de promover o embranquecimento da população foi reforçada por brasileiros como Silvio Romero, Nina Rodrigues e João Batista de Lacerda, entre outros defensores daquela prerrogativa. À época, esses ditos cientistas apresentaram diagnósticos sobre a nação que, embora pudessem divergir acerca da suposta solução, em sua essência naturalizavam as desigualdades, justificando-as mediante argumentos biológicos que consideravam irrefutáveis (SCHWARCZ, 2012). A defesa dessas teorias, expostas em uma ideologia do embranquecimento, reverberou em políticas públicas como a de incentivo à imigração, e colaborou diretamente para a manutenção da marginalização dos negros na sociedade brasileira.

Desse modo, em um país desejoso de se apresentar como constituído por uma sociedade moderna, ordeira e progressista, a partir da segunda metade do século XIX, se dedicaram a refletir sobre as questões consideradas problemáticas para o desenvolvimento do ideário de nação desejado para o Brasil. Lilia Moritz Schwarcz (1993) realizou um levantamento das publicações<sup>11</sup> de importantes instituições brasileiras da época que se esmeraram na tarefa de pensar os problemas raciais, bem como os caminhos que possibilitariam atingir o progresso.

Entre essas instituições estavam as faculdades de medicina, cujo nome de maior destaque à época foi o de Nina Rodrigues. Defensor do darwinismo social, Rodrigues (2010) considerava que a mestiçagem representava o caminho para a degeneração, descartando a possibilidade de evolução. Segundo acreditava, um país miscigenado como o Brasil estava fadado ao fracasso. Em um contexto em que a abolição era ainda bastante recente, Nina Rodrigues escreveu alguns livros, dentre eles “Os africanos no Brasil”, no qual argumentou que:

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. Na trilogia do clima intertropical inóspito aos Brancos, que flagela grande extensão do país; do Negro que quase não se civiliza: do Português rotineiro e improgressista, duas circunstâncias conferem ao segundo saliente preeminência: a mão forte contra o Branco, que lhe empresta o clima tropical, as vastas proporções do mestiçamento que, entregando o país aos Mestiços, acabará privando-o, por largo prazo pelo menos, da direção suprema da Raça Branca. E esta foi a garantia da civilização nos Estados-Unidos (RODRIGUES, 2010, p. 15).

O autor também argumentou sobre criminalidade, defendendo a existência de códigos penais diferentes entre os grupos raciais, pois os indivíduos teriam, na sua perspectiva, os seus comportamentos condicionados por eles. Mas o maior desafio para a psicologia criminal eram os mestiços, uma vez que os considerava a representação da degeneração e possuidores de inclinação biológica à prática de crimes.

Já os museus etnográficos<sup>12</sup> vinculavam suas análises a parâmetros biológicos e modelos evolucionistas. Von Ihering, diretor do Museu Paulista, afirmou em seus estudos que “é preciso entender a degeneração racial humana, para depois supor uma futura evolução” (VON IHERING *apud* SCHWARCZ, 1993 p. 121-122). Por sua vez, João Batista Lacerda (1911) diretor do Museu Nacional, argumentou que o branqueamento era a saída diante da já

---

<sup>11</sup> Sua pesquisa trouxe o recorte temporal de 1870 a 1930.

<sup>12</sup> Museu Paulista, Museu Nacional e o Museu Paraense de História Natural.

manifesta depuração de raças no contexto brasileiro. Em 1911, defendeu, no Congresso Internacional das Raças<sup>13</sup>, esse ideário e previu que, em um século, o país se tornaria branco e a raça negra estaria extinta.

Todavia, embora acreditassem que o embranquecimento da população negra contribuiria para o desenvolvimento e progresso nacional, sua tese não foi tão bem recebida, ao considerarem que esperar um século para alcance desse ideal, para então obterem o desenvolvimento, era tempo demais.

Após esse Congresso, Lacerda (1911) teceu suas impressões sobre o evento e reiterou suas ideias: “Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para a mesma época o negro e o índio terão certamente desaparecido dessa parte da América” (LACERDA, 1911, p. 94-95). Isso aconteceria, de acordo com a continuação de sua argumentação, “[...] por levadas sucessivas de imigrantes que aentram annualmente nos portos do Brasil e ficam pela mór parte estabelecidos no nosso paiz” (LACERDA, 1911, p. 95).

Na mesma perspectiva evolucionista, as faculdades de direito passaram a investir na questão racial. Naquele contexto, Silvio Romero destacou-se por acreditar que a mestiçagem era o caminho para uma nação homogênea e viável.

Sabe-se que na mestiçagem a seleção natural, ao cabo de algumas gerações, faz prevalecer o tipo da raça mais numerosa, e entre nós das raças puras a mais numerosa, pela imigração européia, tem sido, e tende ainda mais a sê-lo, a branca. É conhecida, por isso, a proverbial tendência do pardo, do mulato em geral, a fazer-se passar por branco, quando sua cor pode iludir. [...] Os mananciais negro e caboclo estão estancados, ao passo que a imigração portuguesa continua e a ela vieram juntar-se a italiana e a alemã. O futuro povo brasileiro será uma mescla afro-indiana e latinogermânica, se perdurar, como é provável, a imigração alemã, ao lado da portuguesa e italiana (ROMERO, 1943, p. 21).

Nascimento (2016) foi categórico ao afirmar que a eugenia<sup>14</sup> foi fundamental no fortalecimento do arianismo, não se tratando de uma abstração teórica, mas sim de uma estratégia concreta para o extermínio da população negra. As teses de incentivo à

<sup>13</sup> Na ocasião, o Brasil foi o único país latino-americano convidado para o evento, trazendo na abertura a apresentação de um quadro de M. Brocos, da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, acompanhado da seguinte mensagem escrita em francês: “O negro passando para branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”.

<sup>14</sup> Criado por Francis Galton no século XIX, “a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas ao ‘melhoramento da raça humana’ [...] ou ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores, tendo como base os estudos da hereditariedade” (MACIEL, 1999, p. 1). Em termos etimológicos, “eu” vem do grego “bom” e “gene” refere-se à “linhagem”, ou seja, a eugenia está atrelada aos estudos da “boa linhagem”.

miscigenação foram recebidas com entusiasmo pelos donos do poder<sup>15</sup> e, na prática, reverberaram em ações estatais voltadas para a promoção do embranquecimento da população, a exemplo do incentivo à imigração. Um decreto de 28 de junho de 1890 afirmou ser inteiramente livre a entrada, nos portos brasileiros, de pessoas aptas ao trabalho, exceto as advindas de países asiáticos e africanos, que só poderiam ingressar no país com autorização expressa do Congresso Nacional (NASCIMENTO, 2016).

De acordo com Helena Bomeny (2003), o incentivo à imigração impactou diretamente na educação, uma vez que:

A vinda de imigrantes brancos, mais preparados, letrados, foi uma saída vislumbrada pela elite política e econômica para ‘higienizar’ a sociedade brasileira. [...] O racismo implicado nessa política consistia na concepção do negro como raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime, e inimiga da civilização e do progresso. A política de imigração respondia de imediato ato com a troca do negro pelo branco. Com o tempo, promoveria a higienização pela miscigenação, pelo branqueamento, no contato com os brancos, da população brasileira, de maioria negra. Resolvia-se assim o problema do trabalho assalariado (BOMENY, 2003, p. 21-22).

A Constituição Federal de 1934 é outro nítido exemplo dos esforços do Estado brasileiro em materializar a perspectiva de superioridade racial. Esta trouxe a aprovação de um anteprojeto da Comissão Brasileira de Eugenia, preconizando, em seu artigo de nº 138, que incumbia à União, aos Estados e aos Municípios estimular a educação eugênica (ROCHA, 2018).

## **1.2 O mito da democracia racial e a negação das desigualdades**

Contudo, foi nesse mesmo período, na década de 1930, que a abordagem racial foi ganhando novos contornos. Nestes, o mestiço, até então declaradamente um problema, foi passando a ser retratado como um símbolo da identidade nacional. De acordo com Schwarcz (2012), “quando miscigenação significava no máximo uma aposta no branqueamento futuro da nação, esse contexto destaca-se na valorização diversa dada à mistura, sobretudo cultural, que repercute em momentos futuros” (SCHWARCZ, 2012, p. 29).

---

<sup>15</sup>Como exemplo disso, o autor cita o discurso de José Veríssimo: “como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer” (VERÍSSIMO *apud* NASCIMENTO, 2016, p. 84).

Assim, o país passou a ser exaltado como um exemplo de convivência harmoniosa entre as diferentes raças. A tão propagada democracia racial<sup>16</sup>, elaborada por Gilberto Freyre, em *Casa-grande & Senzala* (1933), foi fundamental para ratificar esse ideário de boa sociabilidade. No livro, Freyre argumentou sobre a sociedade interracial brasileira, e o fez, logo de partida, abrandando as tensões, os conflitos e as contradições entre classes. Como exposto no trecho abaixo:

A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação (FREYRE, 2003, p. 33).

Assim, a ideia de miscigenação foi ganhando caráter social mais otimista, uma vez que nela estava representada a identidade nacional do país, misturada e harmoniosa. De acordo com Sérgio Pereira dos Santos (2016), essa perspectiva ultrapassou o campo teórico e político, adentrando as práticas e ideias nos diversos espaços sociais, sobretudo diante de algum episódio de racismo ou de discussões que visassem às políticas afirmativas reparatórias para a população negra. Na mesma direção, Schwarcz (2012) considerou que, além de manter intactos os conceitos de superioridade e inferioridade propagados socialmente, as perspectivas de Freyre contribuíram para que a convivência cultural se sobrepusesse à realidade das desigualdades sociais. Com eufemismos que suavizavam as situações de violência e discriminação, o mito da democracia racial influenciou a maneira do brasileiro lidar (ou não) com questões raciais.

Foi diante dessa aparente singularidade do Brasil em lidar com as diferenças raciais que alguns pesquisadores, como Thales de Azevedo, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, dentre outros, foram convidados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a pesquisar mais a fundo as características da formação cultural brasileira, o que ficou conhecido como Projeto UNESCO (MAIO, 1999). O Brasil, na visão interna da UNESCO, poderia representar um contraponto aos Estados Unidos e à África do Sul, por exemplo, onde a discriminação e os conflitos raciais eram muito mais explícitos devido à

---

<sup>16</sup>Vale destacar que Freyre não criou a expressão “democracia racial”. Ela é proveniente de estudos realizados por outros pesquisadores.

vigência dos regimes de *apartheid*<sup>17</sup> (SCHWARCZ, 2012). Além disso, conforme Marcos Chor Maio (1999), em um momento em que o mundo assistia à repercussão negativa do holocausto, esse projeto procurou o que seria uma contraposição aos ideais eugênicos que lhe foram fonte de inspiração, sendo “[...]uma espécie de anti-Alemanha nazista, localizada na periferia do mundo capitalista, uma sociedade com reduzida taxa de tensões étnico-raciais, com a perspectiva de tornar universal o que se acreditava ser particular” (MAIO, 1999, p. 142).

Alguns desses estudos, porém, apontaram outra realidade. Contrariando os escritos de Freyre, expuseram o controverso ideário da democracia racial brasileira, sendo fundamental para a compreensão, ainda incipiente, dessa democracia como um mito. Nas palavras de Florestan Fernandes (1977), “a maior miscigenação e a maior visibilidade do ‘negro’ e do ‘mulato’, em condições de suposta tolerância humana ‘ideal’, não se associam a mudanças estruturais significativas de participação racial (e, portanto, na estratificação racial)” (FERNANDES, 1977, p. 20). O autor identificou, ainda, uma forma peculiar de racismo no país de ilusória tolerância à diversidade: o preconceito de ter preconceito. Assim, ainda que considerasse a discriminação uma atitude condenável socialmente, na esfera íntima e com certa dissimulação, os brasileiros seguiam praticando o racismo. Aqui, essa prática tinha uma característica particular: a negação, em público, e a sua reprodução nas relações sociais cotidianas<sup>18</sup>.

Esses estudos apenas admitiram a denúncia que o Movimento Negro já fazia a décadas: o Brasil é um país racista e desigual. Sendo ímpar, nesse sentido, a voz de Abdias Nascimento. Em 1977, o autor publicou *O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado*, no qual, sem rodeios, denunciou a ideia falaciosa da democracia racial brasileira, questionando:

Uma ‘democracia’ cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o

---

<sup>17</sup>O *apartheid* foi um sistema de segregação legitimado pelo Estado. Durante a vigência desse regime na África do Sul, medidas como proibição de casamento interracial e separação de escolas para negros e brancos tinham amparo legal. O fim do *apartheid* mobilizou o Movimento Negro sul-africano, tendo como destaque, nesse contexto, o nome de Nelson Mandela. Nos Estados Unidos, o *apartheid* vigorou nos estados do Sul, também com separações de espaços sociais para negros e brancos, entre outras políticas de segregação. A resistência da população negra americana teve nomes como o de Martin Luther King entre suas lideranças.

<sup>18</sup>Uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo (USP) exemplifica o caráter velado do racismo brasileiro, o qual fora influenciado pela ideologia da democracia racial: 97% das pessoas entrevistadas afirmaram não ser racistas, no entanto, 98% delas alegaram conhecer alguém que age com racismo (SCHWARCZ, 2012). O estudo deixa evidente a contradição entre os resultados.

aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de ‘democracia racial’? (NASCIMENTO, 2016, p. 54).

Esse mito foi útil ao silenciamento das reais disparidades e tensões raciais existentes no país e, conseqüentemente, à manutenção dos privilégios da branquitude<sup>19</sup>. Apesar das contestações de diversas ordens (vivência, teórico-acadêmica, estatística etc.), ainda hoje, essa aparente democracia racial colabora para a construção de discursos que não reconhecem o racismo estrutural como um mecanismo de (re)produção de desigualdades. Essa ideia é muito utilizada por aqueles que afirmam que a desigualdade brasileira apresenta caráter somente social, não se relacionando à fenotipia, fundamentalmente. Sob essa perspectiva, a precariedade no acesso aos espaços valorizados socialmente se configuraria como questões atreladas à pobreza. Não aleatoriamente, defensores de Políticas de Ações Afirmativas são constantemente acusados de “racializar” o país.

Desse modo, conforme Joaze Bernardino (2002), o mito da democracia racial segue operando, sobretudo, na negação dos conflitos raciais no país e das suas repercussões nas desigualdades. Enquanto as políticas de branqueamento, também com seu ideário não superado, ainda hoje repercutem em um padrão idealizado – e socialmente difundido – atrelado ao branco.

Como consequência de todo esse processo sócio-histórico, temos um país extremamente desigual entre negros e não-negros. Assim, com o intuito de contribuir para a melhoria de vida da população negra, a sociedade civil organizada, especialmente, os Movimentos Negros, travam lutas históricas em prol da igualdade e equidade no acesso a direitos e por adoção de Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) que objetivem, por meio de ações concretas, combater a desigualdade material e simbólica que tenham raízes nas hierarquizações étnico-raciais. Para José Antônio Marçal (2012, p. 164),

[...] as PAAs para negros no Brasil precisam ser problematizadas, pois, numa sociedade onde os descendentes de africanos são historicamente estigmatizados e invisibilizados, uma política pública preferencial para esse segmento precisa ser pensada para além dos seus aspectos objetivos. Ela deveria ser concebida, também, com o propósito de desconstrução de um senso comum, isto é, de um imaginário coletivo sedimentado por ideologias racistas que operam nessa sociedade.

---

<sup>19</sup>“Constructo ideológico no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios” (SILVA, 2017, p. 27-28).

Assim, para o combate ao racismo à brasileira, é fundamental que o país assuma que é racista e que isso repercute diretamente na vida da população afro-brasileira. De acordo com Sueli Carneiro (2011), a desigualdade do país pode ser exemplificada na comparação entre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da população branca e da negra. Os indicadores são tão diferentes que é como se estes vivessem em países distintos: a população branca possui IDH similar a países desenvolvidos e a população negra, não.

Ao analisarmos especificamente o contexto educacional, mais uma vez fica evidenciada a disparidade. Em 2001, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou uma pesquisa intitulada “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”. Nela, Ricardo Henriques apontou, em referência ao período em análise, que 20% dos negros com mais de 15 anos eram analfabetos, e que, entre os brancos, o percentual de analfabetismo era de 8,3%. Com relação ao analfabetismo funcional na população adulta, a pesquisa observou que 46,9% dos negros eram analfabetos funcionais, e 26,4% dos brancos o eram. A respeito da conclusão da Educação Básica, 75,3% dos adultos negros não haviam concluído o Ensino Fundamental, e 84% dos jovens de 18 a 23 anos não haviam completado o Ensino Médio. Já os mesmos indicadores entre a população branca representaram 57% e 63%, respectivamente.

**Tabela 1** – Dados da desigualdade racial na educação, nos anos 1990.

<b>Contexto educacional</b>	<b>População negra</b>	<b>População branca</b>
Não concluíram o Ensino Fundamental	75,3%	57,0%
Jovens de 18 a 23 que não concluíram o Ensino Médio	84,0%	63,0%
Analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos	20,0%	8,3%
Analfabetismo funcional na população adulta	46,9%	26,4%

Fonte: HENRIQUES (2001).

Ao analisar os índices mais recentes, é possível observar avanços graduais nos indicadores educacionais. Todavia, estes ainda apontam que há manutenção das desigualdades que, historicamente, têm limitado o acesso e progressão da escolarização da população negra. Embora a Educação Básica seja obrigatória, a população negra encontra maior dificuldade para concluir essa etapa, tendo em vista a distorção idade-série. Estas desigualdades são

correspondentes a desde o início da escolarização e tendem a crescer no decorrer desta, conforme podemos observar na próxima tabela.

Com relação ao Ensino Superior, os dados apontam que o acesso da população negra é menor e que, quando esse acesso se torna uma realidade, este grupo tende a encontrar mais dificuldades para manter-se estudando. Desigualdades são acentuadas se também considerarmos o gênero. O percentual de mulheres brancas que concluíram o nível superior, em 2009, era de 23,8%, enquanto o de mulheres negras que tiveram acesso à graduação era de 9,9% (IPEA *et al.*, 2011).

**Tabela 2** – Dados da desigualdade racial na educação, em 2017.

<b>Contexto educacional</b>	<b>População negra</b>	<b>População branca</b>
Taxa de analfabetismo	9,3%	4,2%
Taxa ajustada de frequência escolar líquida à primeira etapa do Ensino Fundamental (6 a 10 anos)	95,3%	95,8%
Taxa ajustada de frequência escolar líquida à segunda etapa do Ensino Fundamental (10 a 14 anos)	83,4%	89,1%
Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao Ensino Médio (15 a 17 anos)	63,5%	76,4%
Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao Ensino Superior (18 a 24 anos)	16,7%	32,9%

Fonte: IBGE (2018).

Os dados expostos nas tabelas explicitam um dos âmbitos de acesso díspares às políticas públicas. Nesse sentido, não dá para ignorar a atuação do Estado como re(produtor) de desigualdades. É na sua estrutura que vemos a atuação do racismo institucional desembocando na persistência dessas desigualdades educacionais. Bem como no acesso mais precarizado aos serviços de saúde, no encarceramento em massa, nos assassinatos de jovens cometidos por policiais, e em tantas outras formas de opressão e genocídio da população negra. Estas expressões do racismo explicitam que sua ação não se resume a comportamentos de indivíduos “[...] mas é tratado como o funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Desse modo, expresso por meio das instituições, o racismo institucional se configura como “um mecanismo performativo ou produtivo, capaz de gerar e legitimar condutas excludentes” (WERNECK, 2013, p. 17). A análise dessa esfera de expressão do racismo é especialmente cara a esse estudo, pois ela atrela-se à negação, explícita ou implícita, dos espaços socialmente valorizados. Não à toa, o Movimento Negro travou uma histórica luta por Políticas Afirmativas na educação. Essa reivindicação se ancora, entre outros pontos, na ideia de que, se existe um problema que é específico, é coerente que sejam adotadas medidas de intervenção também específicas (MUNANGA, 2004). O que parece uma constatação óbvia, porém, enfrenta resistências. Estas são, em sua maioria, alicerçadas nas ideologias que configuraram as relações raciais brasileiras, as quais, de diferentes formas, atuaram para a manutenção de uma hierarquização.

## 2 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

*Quando se é negro e pobre, não se tem tantas oportunidades, então se faz mais que necessária a reserva de vagas em universidades e institutos federais para se ter o mínimo de chance de ter, no futuro, melhores condições de vida (Estudante participante da pesquisa).*

A noção de reparação ao histórico relatado no capítulo anterior é um dos principais argumentos utilizados pelas pessoas que se propõem a discutir e defender a adoção de Políticas de Ações Afirmativas no contexto brasileiro. Na perspectiva de João Feres Júnior (2006), essa reparação deve basear-se em uma perspectiva difusa, o que significa dizer que não visa aos indivíduos, mas sim à coletividade. Desse modo, as PAAs devem ser voltadas ao grupo social a ser reparado. Afinal, diante da miscigenação brasileira e da distância temporal entre a escravização e os tempos atuais, não é possível identificar, de maneira direta, as pessoas vitimadas pela institucionalização da exploração e da marginalização da população negra.

Considerando essa perspectiva de direito difuso, José Antônio Marçal (2012) evidencia três aspectos que considera relevantes para discutir essas políticas. Primeiramente, coaduna com Feres Júnior a respeito de sua natureza coletiva. Como segundo aspecto, ressalta que essas políticas visam a intervir em uma estrutura social que tem como marca a desigualdade e, por fim, explana que tendem a ser implementadas em setores como a educação e o mercado de trabalho, como aconteceu nos Estados Unidos e na Índia. Joaquim Gomes e Fernanda Silva (2002) definem as ações afirmativas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES; SILVA, 2002, p. 94).

Marçal (2012) especifica as “ações afirmativas” como iniciativas da sociedade civil e do setor privado. As “Políticas de Ações Afirmativas”, por sua vez, referem-se às medidas especificamente estatais. São exemplos destas: leis, oferta de bolsas e reserva de vagas no mercado de trabalho ou em instituições de ensino. No Brasil, a PAA foi mais difundida no setor educacional, por meio da reserva de vaga em universidades públicas e institutos federais, o que representa um avanço no que concerne ao acesso da população preta e parda a espaços historicamente negados, ainda que simbolicamente.

## 2.1 Breve histórico das Políticas de Ações Afirmativas

A requisição por Políticas Afirmativas foi alvo de reivindicação do Movimento Negro durante todo o século XX. Contudo, a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e Pela Vida<sup>20</sup> representou um momento importante de aproximação dessas pautas à arena estatal. Na ocasião, o Movimento apresentou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) uma proposta de ação intitulada “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. Esse documento trouxe um panorama da situação racial no país e evidenciou reivindicações em diversos âmbitos, como saúde e educação.

Como desdobramento desse momento, a fim de pensar em políticas públicas para a população afro-brasileira, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial, composto por representantes da sociedade civil e do governo (MOEHLECKE, 2002). Porém, de acordo com Rosana Heringer (2006), até o final dos anos 1990, não chegou a ser efetivada alguma ação governamental concreta que correspondesse às demandas apresentadas na Marcha.

Nesse sentido, é consenso entre autores que versam sobre Políticas Afirmativas (MARÇAL, 2012; HERINGER, 2006) que a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, representou o marco no desenvolvimento de Políticas Afirmativas no país. Indo além, Heringer (2006) considerou que esse evento assinalou mundialmente a redefinição da agenda das relações raciais.

No Brasil, a preparação para o evento mobilizou o governo que, por meio da Fundação Cultural Palmares<sup>21</sup>, promoveu debates, juntamente com a sociedade civil, que visaram a fundamentar a participação do país. O IPEA também teve uma contribuição preponderante, ao levantar dados relativos à realidade social brasileira, os quais evidenciaram a desigualdade.

Na Conferência, foi divulgado o Relatório levado pela delegação oficial brasileira, o qual contou com 23 propostas voltadas à promoção dos direitos da população negra. Entre estas estavam o

[...] reconhecimento por parte do Estado brasileiro de sua responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes dos africanos; [...] a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas

---

<sup>20</sup>A Marcha aconteceu em 20 de novembro de 1995, data de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, e contou com a participação de, aproximadamente, 30 mil pessoas (MARÇA, 1995).

<sup>21</sup>Fundada em 22 de agosto de 1988 pelo Governo Federal, a Fundação Cultural Palmares foi a primeira instituição destinada à preservação da arte e da cultura afro-brasileira, segundo o seu site oficial (BRASIL, 2019a).

públicas específicas para a superação da desigualdade. [...] com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação das terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos; [...] A adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, com especial ênfase nas áreas da educação, trabalho, titulação de terras e o estabelecimento de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos. [...] a criação de um fundo de reparação social gerido pelo governo e pela sociedade civil destinado a financiar políticas de cunho inclusivo. [...] a adoção de cotas e outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas (BRASIL, 2001a).

A proposta de adoção de cotas na educação, de antemão, já foi motivo de discordâncias e representou conflito com o posicionamento do Ministério da Educação (MEC), tendo em vista que o órgão se apresentava como contrário à medida defendendo, como alternativa, a oferta de cursinhos comunitários voltados à preparação para a prova do vestibular (ESCÓSSIA, 2001; FOLHA DE SÃO PAULO, 2002).

Porém, o Relatório foi apresentado, integralmente, em Durban, e o Brasil, juntamente com os demais países participantes, assinou<sup>22</sup> a Declaração e Programa de Ação<sup>23</sup>, documento culminante da Conferência Mundial que, em linhas gerais, declarava o compromisso em adotar medidas de combate ao racismo, à discriminação e à desigualdade étnico-racial. A partir de então, iniciaram-se ações governamentais destinadas aos fins propostos no Relatório, bem como na Declaração.

O período pós-Conferência coincidiu com o final da gestão de FHC (2001-2002). Porém, Heringer (2006) citou algumas pequenas iniciativas de implementação de PAAs entre esses anos. Como exemplos, destacou a adoção de reserva de vagas em concursos públicos municipais no interior de São Paulo; na esfera estadual, a adesão às cotas para ingresso em universidades (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade do Norte Fluminense e Universidade do Estado da Bahia); e, no âmbito federal, a iniciativa foi o lançamento, em maio de 2002, do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD II) e do Programa Nacional de Ações Afirmativas, o qual não chegou a ser posto em prática.

Entretanto, foi a partir de 2003, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que o país passou a adotar as Políticas Afirmativas de maneira mais contundente. Nesse sentido, uma das ações mais conclamadas pelo Movimento Negro foi a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro daquele ano, a qual tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de Educação Básica. Pouco depois, em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas

---

<sup>22</sup>No ano de 2009, 187 países participaram da Conferência de Revisão da Declaração de Durban, ocasião na qual o Brasil assinou documento ratificando a Declaração assinada na África do Sul.

<sup>23</sup>Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), destinada a articular, incentivar e acompanhar iniciativas voltadas à promoção da igualdade racial em diversas políticas, a exemplo de educação e saúde. A criação da SEPPIR representou um avanço acerca da discussão do acesso de pretos e pardos no Ensino Superior (HERINGER, 2006).

Naquele mesmo ano, foram aprovadas cotas para negros na Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Alagoas, na Universidade Federal do Paraná e na Estadual do Mato Grosso do Sul. No ano seguinte, as seguintes universidades aderiram às cotas: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de São Paulo, Universidade de Londrina, Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade Estadual de Pernambuco (CARVALHO, 2006). Na medida em que a adoção das cotas foi crescendo enquanto uma política pública de combate às desigualdades no acesso ao Ensino Superior, também foram aumentando os movimentos contrários e as denúncias de que as mesmas seriam inconstitucionais. Acerca desse embate, Marçal (2012) destacou que:

Primeiro, o Estado não é uma unidade monolítica; pelo contrário, representa uma ‘arena’ de disputa entre grupos de interesse; segundo, que o sentido ou significado da política pública é dado e/ou construído pelos atores sociais envolvidos, ou seja, não existe, a priori, um consenso sobre a ação do Estado: ele é processual (MARÇAL, 2012, p. 93).

Assim, constantemente com interesses divergentes, o âmbito estatal é um espaço de tensões e disputas políticas. Nesse sentido, em 2006, foram entregues na Câmara dos Deputados e no Senado Federal dois Manifestos com posicionamentos favoráveis e contrários especificamente a dois Projetos de Lei: a Lei de Cotas Raciais no Ensino Superior (PL nº 73/1999) e a Lei do Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3.198/2000). O posicionamento contrário, intitulado “Carta Pública ao Congresso Nacional: todos têm direitos iguais na República Democrática”, foi entregue em 29 de junho. A carta argumentava que o Estado não deveria impor a adoção de cotas e destacava que políticas como essa não seriam eficazes no combate ao racismo, podendo, inclusive, acirrar o conflito e a intolerância ao respaldar legalmente o conceito de raça (SANTOS, 2016).

O outro Manifesto, entregue em 3 de julho, mostrou-se favorável aos Projetos de Lei e fora entregue por militantes do Movimento Negro, intelectuais e organizações não-governamentais, contendo os argumentos de que a desigualdade social no Brasil tem raízes históricas e que não será possível modificá-la sem uma intervenção baseada em políticas públicas específicas. O Manifesto acrescentava que,

A Constituição de 1891 facilitou a reprodução do racismo ao decretar a igualdade puramente formal entre todos os cidadãos. A população negra acabava de ser colocada em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra, à instrução e ao mercado de trabalho para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil (MANIFESTO, 2006).

Posteriormente, Manifestos também foram entregues ao Supremo Tribunal Federal (STF). Estes se referiam às duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI)<sup>24</sup> que foram levadas ao Supremo. O documento contrário, intitulado “Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais”, foi entregue em 30 de abril de 2008, enquanto o documento favorável foi apresentado ao STF em 13 de maio do mesmo ano.

A fim de debater mais amplamente se as cotas seriam ou não constitucionais, em março de 2010, o STF promoveu uma audiência pública, a qual contou com a participação de movimentos sociais e entidades envolvidas com a temática. Todavia, o julgamento da constitucionalidade só aconteceu dois anos depois, nos dias 25 e 26 de abril. Na ocasião, por unanimidade, as cotas foram consideradas constitucionais pelo Supremo<sup>25</sup>, que deu “prerrogativa jurídica, política e social ao já relativo acúmulo, até então, de práticas de Ações Afirmativas no Brasil” (SANTOS, 2016, p. 144).

Em conformidade com o posicionamento do Supremo Tribunal Federal, Marçal (2012) argumentou que existe respaldo legal para as Políticas Afirmativas no ordenamento jurídico brasileiro, o qual se encontra na própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), além de também se basear em Convenções, Tratados e Declarações<sup>26</sup>, os quais são considerados normas constitucionais. Com relação à CF/88, o autor ressaltou o seu artigo 3º, que dispõe sobre os objetivos da República Federativa do Brasil, entre eles:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

<sup>24</sup>ADI nº 3.330 e ADI nº 3.197, ambas impetradas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). A primeira se opunha ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a segunda, à lei de cotas nos vestibulares do Rio de Janeiro (SANTOS, 2016, p. 143).

<sup>25</sup>Embora o STF tenha considerado as cotas como constitucionais, no ano de 2019 a deputada federal Dayane Pimentel lançou um projeto de lei cujo objetivo era revogá-las em instituições federais, sob alegação de que todos são iguais e que a política poderia gerar “conflitos desnecessários”. Após ser refutada por movimentos sociais e Ministério Público Federal, a deputada tirou o projeto de tramitação.

<sup>26</sup>De acordo com Marçal (2012, p. 105), é possível citar “a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, bem como a Declaração e o Plano de Ação de Durban, resultantes da II Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlatas”, já abordada nesta pesquisa.

A Carta Magna permite que haja um tratamento diferenciado entre pessoas e/ou grupos, caso necessário. Embora conste naquele documento que todas as pessoas são iguais perante a lei (Artigo 5º), essa diferenciação, denominada por Marçal como “discriminação positiva”, é necessária para promover a “igualdade substantiva”. A reivindicação pela discriminação positiva no ordenamento jurídico brasileiro tem como objetivo a própria promoção da igualdade, valendo-se do princípio de tratar desigualmente os desiguais. Assim sendo,

[...] diante de um quadro social de desigualdade econômica e educacional entre brancos e negros, o Estado pode e deve implementar políticas públicas como instrumento de promoção da Justiça Social. A natureza social da Educação, no nosso ordenamento jurídico, permite que a sociedade ou grupos sociais específicos possam reivindicá-la como política pública junto ao Estado, tendo em vista que a elevação do nível educacional dos indivíduos ou de parcela da sociedade beneficiaria toda uma coletividade. A intervenção do Estado na promoção da igualdade de oportunidades para todos e cada um, remete não a uma igualdade formal, de caráter liberal, mas uma igualdade substantiva, de caráter social, ou seja, igualdade que caminha na distribuição efetiva dos bens e da riqueza social entre todos (MARÇAL, 2012, p. 105).

Em 2012, o Congresso aprovou a Lei nº 12.711, a qual foi sancionada pela então presidenta da República Dilma Rousseff, na data de 29 de agosto. Esta lei (alterada mediante a Lei nº 13.049/2016) dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio, determinando que estas deverão reservar, no mínimo 50%, de suas vagas para estudantes que cursaram o nível de ensino anterior integralmente em escolas públicas; sendo que, dentre estes, 50% devem possuir renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Com a alteração da lei, ficou determinado que as cotas devem ser revistas no prazo de dez anos<sup>27</sup>. Com relação especificamente às cotas étnico-raciais, a lei, em seu artigo 3º, complementa:

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 na Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Embora o debate tenha ficado centralizado no acesso ao Ensino Superior, essa lei também estabeleceu, no artigo 4º, a reserva de vagas para as instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio, determinando que essas instituições “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para

---

<sup>27</sup>Tendo como referência a publicação da alteração da Lei 12.711/2012 pela Lei 13.409, o que ocorreu em 28 de dezembro de 2016.

estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Com a implementação da política de cotas, é perceptível que o acesso às universidades e institutos federais se tornou menos desigual. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de pretos e pardos nas universidades, em 2004, era de 16,7%. Em 2014, esse percentual subiu para 45,5%. Já em 2019, o IBGE apontou que, pela primeira vez na história, os negros representam mais da metade dos estudantes das universidades públicas, com o percentual de 50,3%. O Instituto apontou que as cotas contribuíram para esse avanço, contudo, ressaltou que a desigualdade na educação ainda persiste no meio universitário e nos outros níveis de escolaridade. Nesse sentido, é necessário seguir refletindo sobre como está sendo esse acesso, e avaliar questões acerca do equilíbrio quantitativo entre os cursos de maior prestígio social, por exemplo.

Também é fundamental avaliar, permanentemente, se, além do acesso, está havendo garantia de condições de permanência, em aspectos subjetivos e objetivos. Se não for assim, corremos o risco de achar que o objetivo das políticas de cotas foi alcançado e que não são mais necessárias medidas específicas nas instituições de ensino, pois, supostamente, estas estariam mais democráticas. Assim sendo, não se pode perder de vista que, para o público historicamente excluído desse espaço, o desafio não é somente acessar, mas permanecer neles e ter sucesso durante a trajetória formativa (COULON, 2017). O que pode nos remeter, inclusive, aos obstáculos quando no acesso às escolas oficiais em finais do século XIX. Como aponta Octavio Ianni (2004), a questão racial modifica-se com a sociabilidade e as forças sociais, mas reitera-se continuamente.

Nesse contexto, concordo com a tese de Dyane Reis Santos (2009), quando explanou que as Políticas de Ações Afirmativas precisam ultrapassar o seu objetivo imediato de ampliação das possibilidades de acesso, abarcando, também, ações voltadas à permanência.

## **2.2 A permanência estudantil como Política de Ação Afirmativa**

Permanência é uma palavra que, a depender do contexto de inserção, possui sentidos diversos. De acordo com o Dicionário Online de Português, permanência significa “constância, estado do que permanece”, podendo ainda ser definida como “continuidade e condição do que é contínuo, persistente”. Essa palavra, no seu sentido estrito, pode também estar atrelada à “ação de permanecer, de continuar, de durar” (PERMANÊNCIA, 2020). De

acordo com Santos (2009), no senso comum, o conceito de permanência costuma ser atrelado à noção de conservação ou mesmice. Contudo, como Política de Ação Afirmativa na educação, a ideia de permanência vai muito além de todas essas definições supracitadas.

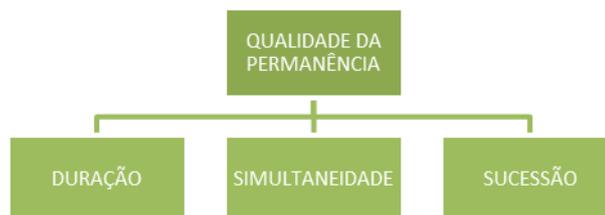
Baseando-se em categorias conceituais de Lewis e Kant, Santos (2009) ponderou que a permanência está ligada às noções de tempo e transformação, pois

[...] permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar em ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (SANTOS, 2009, p. 68).

Na perspectiva discente, conforme Santos (2009), ainda que em um mesmo espaço, a ideia de permanência pode possuir sentidos diferentes. Para exemplificar isso, ela compara a chegada à universidade de um membro de uma família abastada e de um membro de uma família pobre, que, em geral, é negra. Para a primeira família, esse ingresso representa mais uma etapa da sua formação. Já para as famílias pobres, o acesso ao meio universitário constitui um grande acontecimento, representando, muitas vezes, o primeiro membro familiar a alcançar esse espaço. Tal acesso representa expectativas de mudança para o estudante e para o meio social ao qual ele pertence. Desse modo, a busca pela permanência é similar nas duas famílias, entretanto, para a segunda existe um sentido duplo no permanecer, o individual e o grupal.

A autora destacou em seus estudos que, no contexto educacional, três dimensões precisam ser consideradas para que haja uma permanência qualificada. Sendo elas: duração, simultaneidade e sucessão ou pós-permanência.

**Figura 1** – Dimensões de uma permanência qualificada.



Fonte: SANTOS (2009).

A permanência enquanto duração (tempo) está alinhada à ideia de tempo de duração no curso e de oportunidade de vivenciar o ambiente acadêmico de maneira plena. Isso pode ser incentivado com a oferta de bolsas (pesquisa, extensão, permanência), de modo a contribuir para que o discente possa se dedicar às demandas da vida estudantil e evitar que tenha que se ocupar com atividades remuneradas que não tenham relação com a sua formação para conseguir manter-se estudando.

A simultaneidade na permanência, na visão da autora, relaciona-se ao que representa – no meio social ocupado pelo estudante – o ingresso no curso superior, o que o faz tornar-se referência para outros. A simultaneidade está justamente na ideia de que “eu existo no outro” que também acessou. Vemos nesta dimensão a possibilidade de transformação, não somente do indivíduo, mas também do meio social no qual ele circula.

Já a terceira dimensão, sucessão ou pós-permanência, concerne à possibilidade de permanência em outros graus acadêmicos. E, para Santos (2009), ela está diretamente ligada à dimensão duração/tempo. Ou seja, se o estudante conseguir vivenciar plenamente a universidade, as possibilidades de avançar são maiores. As análises da autora referem-se ao contexto universitário, porém, encaixam-se neste estudo por considerarmos que vivenciar a experiência na instituição, com qualidade, colabora para que os estudantes do Ensino Médio possam avançar para a Graduação, caso assim desejem.

Para garantir a qualidade da permanência levando em conta essas três dimensões supracitadas, é imprescindível que sejam consideradas duas categorias de permanência, as quais são distintas, mas complementares. A permanência material, que, atualmente, está estabelecida por apresentar características mais objetivas, e a permanência simbólica, ligada à possibilidade de pertencer a um grupo e se identificar com ele por se reconhecer naquele espaço (SANTOS, 2009).

### 2.2.1 Permanência material

A necessidade de sobrevivência material representa uma condição essencial da existência humana, em qualquer contexto, uma vez que, como encontramos em Marx e Engels (2007, p. 53),

[...] os homens devem estar em condições de poder viver a fim de 'fazer a história'. Mas, para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico; de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.

No contexto educacional, a expectativa de ingresso em um curso almejado, quando se torna algo real, normalmente vem sucedida de preocupações sobre como continuar na instituição de aprovação tendo as suas necessidades básicas supridas. Essas preocupações, muitas vezes, mobilizam a família, que busca traçar estratégias voltadas à manutenção dos estudos. Essas estratégias podem ser institucionais, como o acesso a auxílios e bolsas de pesquisa, bem como podem ser informais (SANTOS, 2009). De acordo com Eudes Oliveira Cunha (2017), no âmbito institucional, as ações de permanência material referem-se àquelas

[...] que envolvem o repasse de recursos financeiros em forma de bolsa ou para compra de material didático e equipamentos tecnológicos para estudo. Também envolve apoio financeiro para eventos acadêmicos; serviços ou auxílios financeiros para moradia, alimentação, transporte, bem como serviços de saúde, que inclui atendimento médico-odontológico e recursos para compra de medicamentos (CUNHA, 2017, p. 67).

Nesse sentido, as instituições federais de ensino oferecem auxílios voltados a garantir a permanência material dos estudantes (moradia, transporte, etc.); também há as que oferecem alimentação gratuitamente ou a baixo custo. Contudo, mesmo diante do acesso a esses auxílios, geralmente, os estudantes e suas famílias precisam conjugá-los a outras estratégias informais de sobrevivência material nesses espaços.

Porém, ainda que, muitas vezes, seja insuficiente, o recebimento de apoio, seja ele pecuniário ou por meio de serviços, mostra-se como fundamental para a permanência estudantil. Algumas pesquisas buscaram investigar, em termos quantitativos, a repercussão desse tipo de auxílio na permanência, as quais destacaram que aqueles estudantes que receberam apoio financeiro institucional possuíam taxa de permanência maior (CAVALCANTI, 2016; ARAÚJO; ANDRIOLA; CAVALCANTE; CHAGAS, 2019).

Tais dados evidenciam a necessidade de o Estado investir recursos para a permanência material dos estudantes de baixa renda no geral, bem como, especificamente, para os estudantes negros e pobres, uma vez que a situação econômica desse grupo social tende a ser mais desvantajosa (MARÇAL, 2012).

### 2.2.2 Permanência simbólica

Conseguir satisfazer as necessidades objetivas de sobrevivência e permanecer estudando, comumente, é um motivo de preocupação das famílias pobres, as quais tendem a buscar estratégias a fim de viabilizar os custos decorrentes da formação almejada. Porém, estudantes negros e pobres estão sujeitos a uma dupla discriminação: a social e a racial, o que aumenta os desafios no que concerne à vivência plena no meio acadêmico (SANTOS, 2009). Assim, devemos atentar, também, para garantir a permanência simbólica, pois, nesse contexto,

É necessário dinheiro para comprar livros, almoçar, lanche, pagar transporte, etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes, etc. Sendo assim, entendemos que a permanência na Universidade é de dois tipos. Uma permanência associada às condições materiais de existência na Universidade, denominada por nós de Permanência Material e outra ligada às condições simbólicas de existência na Universidade, a Permanência Simbólica. Antes vale dizer que entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (SANTOS, 2009, p. 70).

Ainda de acordo com Santos (2009), a sensação de não-pertencimento a este espaço é algo que comumente acontece entre os estudantes pretos e pobres. Estes, quando acessam a universidade, são tratados como *outsiders*<sup>28</sup>, pessoas incompatíveis com o modelo validado como positivo socialmente. Enquanto os outros ingressantes seriam os estabelecidos, construção realizada mediante uma identidade social anterior que conjuga tradição, autoridade e influência. Esse segundo grupo é aquele que, historicamente, ocupa os espaços de poder, entre eles, o espaço universitário. Nesse contexto, os de fora tentam se tornar nativos, enquanto os demais podem agir, ainda que inconscientemente, para a manutenção dessa estrutura desigual.

Ao ingressarem em instituições de ensino de cujas populações são majoritariamente brancas e elitistas, os estudantes cotistas trazem consigo percepções sobre si que os fragilizam

---

<sup>28</sup>A autora utiliza essa categoria de análise tendo como referência os estudos de Norbert Elias e John L. Scotson, abordados no livro “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000).

e provocam sentimentos de estresse generalizados. Nesse sentido, Carvalho (2006) aponta uma dupla condição fragilizadora, revelada, por um lado, pelo que ele denomina de irrelevância e, por outro, pelo que nomeia de carência. A sensação de irrelevância relaciona-se à pouca aplicabilidade prática do conhecimento adquirido para sobreviver no mundo externo à academia, uma vez que esse ambiente tem seus próprios códigos e mostra-se “avesso às convenções comunicativas próprias do vulgo lá fora” (CARVALHO, 2006, p. 83). Já a sensação de carência tem a ver com a falta de acesso a um capital simbólico específico que, na visão de José Carvalho (2006), às vezes serve como uma espécie de porta de entrada nos espaços de poder, ainda que não seja contado, diretamente, no desempenho curricular.

E se o estudante é pobre e negro, essa carência se soma a outros signos de inadequação que carrega, o principal deles sendo a própria ‘aparência’, banida dos anúncios de jornal, mas não da cabeça dos empregadores e dos membros das comissões avaliadoras. Nossa academia, num país que quando interessa à elite é descrito como mestiço, se imagina europeia, seus heróis são homens e mulheres brancos, loiros, de olhos azuis, cujas fotos estão nos quadros, livros e cartazes. Tudo são imagens evocadoras do Ocidente branco: as bibliotecas, os auditórios, as línguas de prestígio, os lugares mitificados das biografias dos grandes acadêmicos, etc. (CARVALHO, 2006, p. 83-84).

Os signos acadêmicos potencializam o sentimento de não identificação e de inadequação a esse espaço e incide negativamente na permanência simbólica dos discentes recém-ingressantes. Em uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Michelle Doebber (2011) observou que o estranhamento ao ambiente acadêmico e a sensação de estar “fora de lugar” é algo reificado pela própria estrutura desse ambiente. Uma vez que nele aumentou-se a possibilidade de ingresso de alunos pretos e pobres, mas, no seu cotidiano, não são ponderadas as diferenças entre os estudantes. Assim sendo, a autora concluiu que as práticas institucionais se apresentam com características de “in/exclusão”, pois, no molde atual,

É necessário que os estudantes se transformem para fazer parte do mundo acadêmico, para encaixar-se no modelo de aluno ideal. Nesse sentido, vamos operando nas práticas institucionais mecanismos de normalização que estão sempre prescrevendo de que forma os estudantes devem agir, que traços identitários devem ser apagados para que se aproximem de uma zona de normalidade. O investimento é para que todos se pareçam os mesmos e se dilua a diferença. Apesar de o Programa ter como objetivo promover a diversidade no âmbito acadêmico, para se estar na academia, é necessário ser como os outros (DOEBBER, 2011, p. 152).

Para essa autora, as desigualdades são reproduzidas na medida em que as diferenças dos estudantes são ignoradas. Como exemplos dessas práticas institucionais, a estrutura dos

cursos, os formatos das avaliações, questões didáticas dos professores e as estratégias de acolhimento.

Desse modo, estudantes que ingressam por meio de uma política que visa à inclusão lidam com processos de exclusão ao não se encaixarem no modelo criado de estudante ideal (os “estabelecidos”), o que faz com que continuem a se sentirem *outsiders*. Para Santos (2009), a fim de evitar isso, faz-se necessário que o *outsider* se torne um nativo. O que pode acontecer mediante a adoção de ações que visem consolidar o seu pertencimento àquele espaço.

Nesse sentido, pondero que políticas voltadas à permanência simbólica precisam ser pensadas com vistas à garantia e ao fortalecimento da trajetória acadêmica de estudantes cotistas. De acordo com Cunha (2017), esta dimensão da política de permanência, chamada por ele de imaterial,

[...] se constitui na possibilidade da oferta de bens culturais que reflitam sobre a sua condição existencial e sobre as razões históricas da exclusão social. Trata-se de possibilidades e práticas políticas que propiciem o desenvolvimento de saberes artístico, culturais, históricos e de convivência humana que subsidiem o enfrentamento da situação de vulnerabilidade socioeconômica (CUNHA, 2017, p. 166).

Esse autor argumentou que é nessa dimensão que se encontra um dos maiores desafios à permanência. Embora as ações voltadas a ela estejam além da Assistência Estudantil, a permanência simbólica também constitui essa política, que é costumeiramente restringida, no imaginário coletivo, à prestação de apoio financeiro.

Nessa perspectiva, falar em democratização do acesso e permanência nos espaços formais de ensino, automaticamente, nos leva a discorrer sobre essa política, pois a sua ascensão está imbrincada às políticas de ações afirmativas na educação. Tanto que diversos estudos (SANTOS, 2009; DOEBBER, 2011; LIMA, 2016; CUNHA, 2017), embora versem essencialmente sobre a temática da permanência, acabam elencando a Assistência Estudantil como temática de análise ou tocando nela em algum momento. Em termos gerais, essa política é considerada a principal voltada à permanência nas instituições de ensino. Isso se deve tanto pela sua abrangência, quanto pelo investimento de recurso financeiro do Estado.

Cunha (2017), ao desenvolver um estudo sobre a implementação das políticas de permanência na Universidade Federal da Bahia (UFBA), elegeu analisar a Assistência Estudantil por considerar que ela “representa o principal mecanismo de financiamento que efetivamente somou esforços para colocar em prática as perspectivas de apoio à permanência nas [Instituições Federais de Ensino Superior] IFES” (CUNHA, 2017, p. 47). Já Silvia Maria

Amorim Lima (2016, p. 20), ao realizar um estudo sobre a permanência de estudantes cotistas, inseriu a análise sobre a AE por considerá-la “a maior política de permanência” da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Tenho o mesmo entendimento sobre a relevância da Assistência Estudantil como uma política de permanência, considerando que a amplitude de suas ações não se limita à dimensão material de apoio aos estudantes, abarcando, também, a dimensão simbólica de inclusão nas instituições de ensino.

### **3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL BRASILEIRA E O AVANÇO DO PNAES: PARA ONDE CAMINHAR AGORA?**

*A assistência estudantil oferece uma série de recursos e assistência, ajudando para a permanência dos estudantes no IF. Porém, em algumas dessas assistências são feitas seleções, selecionando uns e excluindo outros que também precisam (Estudante participante da pesquisa).*

A trajetória da Assistência Estudantil executada nos Institutos Federais (IF's) está diretamente ligada ao desenvolvimento da assistência nas Instituições de Ensino Superior (IES). O instrumento que normatiza as ações dessa política social nesses espaços é o mesmo: o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. No entanto, legislações diversas, inclusive voltadas a outros níveis de ensino, contribuíram para embasar e consolidar a necessidade de uma assistência voltada aos estudantes nos moldes que vemos atualmente.

Nesse sentido, o marco do nascimento da Assistência Estudantil no Brasil se deu em um contexto cujo acesso ao Ensino Superior era um privilégio majoritariamente elitista. O ingresso nas universidades brasileiras concentrava-se nesse público, isso quando seus membros não eram encaminhados aos estudos no exterior. Assim, não foi mera coincidência que a ação reconhecida como pioneira, em termos de AE, tenha sido o incentivo à construção da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, França. Isso aconteceu em 1928, durante o governo de Washington Luís, o qual destinou recursos não só para erguer a referida casa, mas também se responsabilizou financeiramente por sua manutenção (KOWALSKI, 2012).

Pouco depois, quando Getúlio Vargas assumiu a presidência, na década de 1930, a educação foi um dos temas centrais do governo, sendo tratada como preponderante para a reorganização da sociedade brasileira. Isso reverberou na promulgação de dois Decretos, o de nº 19.850, de 1931, que alçava a um status de privilégio as universidades em comparação às escolas superiores isoladas; e o Decreto nº 19.851, do mesmo ano, que tratava sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, estabelecendo uniformidade quanto à organização didático-administrativa. Nele, também ficou estabelecida a participação estudantil nas decisões institucionais, mediante o Diretório Central dos Estudantes (DCE). De acordo com Aline Viero Kowalski (2012), esse decreto representou o ponto de partida para a regulamentação da Assistência Estudantil nas universidades, pois nele havia a previsão da concessão de bolsas para alguns estudantes.

Outra ação de destaque durante aquele período foi o apoio à abertura e a manutenção da Casa do Estudante do Brasil<sup>29</sup>, dessa vez, no Rio de Janeiro. Tratava-se de um casarão o qual continha um restaurante popular e voltava-se ao acolhimento de estudantes considerados pobres (KOWALSKI, 2012).

Nesse contexto, algo próximo do que hoje é a Assistência Estudantil, passou a integrar, expressamente, a Constituição Federal de 1934, no artigo 157, que determinou que “se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934). Já a Constituição posterior, de 1946, apontou, no artigo 172, que cada sistema de ensino deveria ter serviços de assistência de modo a assegurar o sucesso escolar dos estudantes (BRASIL, 1946).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu o oferecimento de diversos serviços, o que denominou Assistência Escolar, ficando os sistemas de ensino incumbidos de “prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961)<sup>30</sup>. Além disso, a LDB previu o oferecimento de bolsas parciais ou integrais para custear os cursos.

Seguindo o percurso histórico da Assistência Estudantil, na década de 1970 foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que possuía o objetivo de atendimento aos estudantes da graduação por meio da oferta de programas voltados à moradia, à alimentação e à assistência médico-odontológica (JESUS, 2016).

Porém, os governos subsequentes não deram seguimento ao DAE. De acordo com Kowalski (2012), no final da década de 1970 e início de 1980, houve o desenvolvimento de ações relacionadas à Assistência Estudantil, porém, focadas na Educação Básica. Um exemplo disso foi a criação da Fundação de Assistência ao Estudante<sup>31</sup>, em 1983, a qual era um instrumento de execução da Política Nacional de Assistência ao Estudante restrito à Educação Pré-escolar e aos 1º e 2º graus (atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Durante a década de 1980, o país passou por um processo de redemocratização, reverberando na transição da ditadura civil-militar para a República. O contexto era de diversos problemas sociais, como desemprego, acesso deficitário aos serviços de saúde e

---

<sup>29</sup>Quando a União Nacional dos Estudantes foi criada, em 1937, esse espaço foi utilizado como sede da entidade (KOWALSKI, 2012).

<sup>30</sup> LDB/1961, Art. 90.

<sup>31</sup>A Fundação de Assistência ao Estudante foi extinta no ano de 1997.

desigualdade social crescente. No âmbito educacional/universitário, a situação era de sucateamento das universidades e diminuição dos recursos destinados à sua manutenção (JESUS, 2016), além da persistência das desigualdades no acesso e permanência (KOWALSKI, 2012).

Essas questões e suas consequências passaram a ser discutidas a partir de 1984, em encontros regionais e nacionais entre os pró-reitores de universidades. Neles, era constante a presença de indicação da necessidade de definição de políticas de ação, por parte do MEC, que considerassem os debates levantados. Assim, foi no II Encontro Nacional da categoria que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) foi criado, a fim de “representar oficialmente e de forma permanente os Pró-Reitores da área. Este Fórum ficaria ainda, encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante” (FONAPRACE, 2012, p. 15).

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (CF/88), com avanços a respeito da garantia de direitos fundamentais e ascensão de princípios democráticos. A CF/88 instituiu a educação como um direito social cujo um dos princípios é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988)<sup>32</sup>. Segundo Kowalski (2012), apesar de a Constituição não especificar o Ensino Superior, ela representou o ponto de partida para o aprofundamento das discussões referentes ao acesso e à permanência também nesse nível de ensino. O princípio supracitado foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no inciso I, do Art. 3º.

Assim sendo, foi nesse contexto que o FONAPRACE se concentrou no levantamento de dados que fundamentassem de maneira consistente a formulação e elaboração de uma proposta de política voltada à assistência ao estudante. Pelo Fórum, foram realizadas pesquisas nas residências e nos restaurantes universitários, além de investigação de questões ligadas à saúde e outras temáticas que envolvem a vida estudantil. Esses levantamentos incidiram na divulgação de estudos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, nos anos de 1996, 1997, 2003, 2004 e 2010 (JESUS, 2016). Essas discussões promovidas pelo FONAPRACE foram extremamente relevantes à contribuição da formulação, organização e mobilização em prol dessa política de permanência. Cabe ressaltar, também, o protagonismo estudantil nessas reivindicações e mobilizações, sobretudo da União Nacional dos Estudantes (UNE) que, desde a sua fundação, promoveu lutas relacionados aos respectivos contextos

---

<sup>32</sup>CF/88, Art. 206, inciso I.

político-econômicos do país, bem como especificamente relacionadas ao direito à Assistência Estudantil.

Esses embates refletiram diretamente na construção de documentos e ações governamentais e, em 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído por meio da Portaria Normativa/MEC nº 39/2007. Ela determinou que sua implementação se daria a partir de 2008 e definiu que o público atendido seriam os estudantes dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, não fazendo qualquer menção a outros níveis de ensino.

Naquele mesmo ano, o Ministério da Educação divulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual trazia projeções sobre a Educação Profissional e Tecnológica, incluindo proposição de expansão da rede e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que viria a acontecer em 2008.

A Portaria nº 39/2007 foi regulamentada três anos depois, mediante um decreto presidencial de nº 7.234/2010. Nesse PNAES, houve a ratificação de que as ações da Assistência Estudantil serão executadas nas IES, porém, passou a abranger os Institutos Federais. Os objetivos desse Programa estão definidos como:

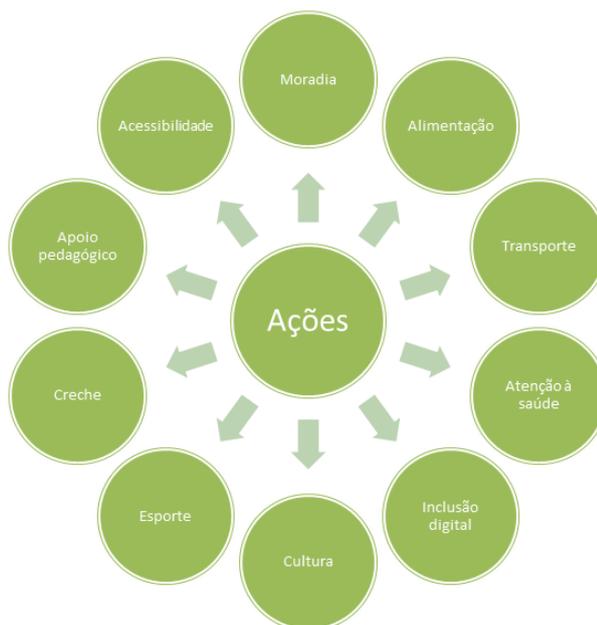
I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010)<sup>33</sup>.

Para o alcance desses objetivos, o Programa preconiza o desenvolvimento de ações que contemplem diversos aspectos da vida do estudante, como veremos na figura a seguir.

---

<sup>33</sup>PNAES, Art. 2º.

**Figura 2** – Âmbitos das ações preconizadas pelo Decreto nº 7.234/2010.



Fonte: Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010).

Assim, as ações previstas pelo PNAES buscam contemplar aspectos materiais, como moradia e alimentação; mas também simbólicos, como cultura e apoio pedagógico, cabendo às instituições de ensino executá-las, “considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010)<sup>34</sup>.

Segundo o decreto, essa implementação deve incluir a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação do Programa, bem como a definição dos critérios e metodologia a ser utilizada para selecionar os estudantes beneficiados, considerando que o atendimento preferencial é destinado àqueles oriundos de escola pública com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Com vistas à implementação do que está preconizado pelo Decreto 7.234/2010, as instituições de ensino buscam detalhar as suas ações estabelecendo as suas próprias Políticas de Assistência Estudantil. Diante disso, embora a essência seja a mesma, existem diferenças entre o que é ofertado nas diversas IES e IF's do país. Contudo, se existem particularidades, muitos dilemas e possibilidades apresentam-se como comuns. Isso é perceptível ao observarmos as pesquisas que têm como objeto a implementação e/ou execução do PNAES.

<sup>34</sup>PNAES, Art. 4º.

Diversos estudiosos têm se debruçado sobre isso (KOWALSKI, 2012; CUNHA, 2017; JESUS, 2016), levando-nos ao entendimento de que há inconteste avanços acerca da oferta de Assistência Estudantil nas instituições de ensino. Porém, diante das potencialidades dessa política, ainda há o que aprimorar. Nesse sentido, é fundamental destacar que as políticas sociais não são letras frias e que a sua execução acontece em contextos carregados de complexidades.

Nessa perspectiva, para Dícíola Baqueiro (2015), embora seja importante considerar os avanços dos últimos anos, as ações da política de Assistência Estudantil ainda não abarcam todas as necessidades acadêmicas, o que contribui para que a evasão e a permanência continuem a ser um problema a ser enfrentado. Tendo como contexto de pesquisa um Instituto Federal, a autora pondera que, se com a expansão da rede os Institutos se instrumentalizaram para ampliar as vagas, a Assistência Estudantil também precisa ser reestruturada, em âmbito nacional, para que possa atingir os resultados a que se propõe<sup>35</sup>.

No entanto, ações institucionais também podem ser idealizadas enquanto estratégias internas que possuam a finalidade de superação dos desafios, as quais nos “levem a repensar as práticas cristalizadas sobre o itinerário formativo dos alunos, bem como rever os dispositivos legais” (BAQUEIRO, 2015, p. 70). Daí a necessidade de constantes acompanhamentos e avaliações do que está sendo executado, para que siga avançando e alcançando, de maneira cada vez mais assertiva, os seus objetivos.

Nessa lógica, ao problematizar o PNAES e as PAEs, percebo que, comumente, estes são abordados tendo como parâmetro apenas a perspectiva material, algo denominado por Lima (2016) de “reducionismo econômico”. No entanto, é inegável a importância da manutenção material para a permanência dos estudantes pobres nas instituições oficiais de ensino; este apoio tende a ser concretizado, na Assistência Estudantil, mediante o oferecimento de bolsas ou auxílios. Na oferta deles, é preciso que os seus executores se mantenham vigilantes e rompam com qualquer resquício de ideia de benevolência ou filantropia, uma vez que

[...] levar os direitos dos usuários dos programas da assistência estudantil a sério, implica, ao mesmo tempo, um compromisso com a integração social e a obrigação com a distribuição de renda de forma mais justa aos grupos mais vulnerabilizados. O contrário disso nada mais é que um equívoco no entendimento e atuação profissional/institucional em condicionar o direito como se fosse uma caridade dos programas e políticas estatais (KOWALSKI, 2012, p. 143).

---

<sup>35</sup> É válido lembrar que O PNAES precedeu a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), não tendo sido alterado desde então.

Enquanto uma política inserida em um contexto neoliberal, Kowalski (2012) destaca também o risco de ser reproduzida pela lógica – além de caridade – de serviço, e não de direito. Sob esse ângulo, o acesso ao direito é compreendido pela lógica de oferecer uma contrapartida para retribuir o que foi ofertado aos estudantes, configurando-os como cidadãos consumidores de serviços que devem atender a condições para acessar seus direitos.

É possível afirmar que a execução da Assistência Estudantil está se desvinculando, cada vez mais, desses aspectos citados e se consolidando institucionalmente. Porém, na maioria dos programas que ofertam auxílio, são feitos processos seletivos com oferta abaixo da demanda. Essa dinâmica permite que o estudante tenha um direito negado sob a justificativa de que não existe disponibilidade orçamentária para atender a todos. Diante disso, para Barbosa e Silva e Costa (2018), há um descompasso entre a política de acesso e a política de permanência, mesmo a segunda tendo sido institucionalizada e ampliada diante da demanda apresentada pela Lei nº 12.711/2012. Os autores chegaram a essa conclusão ao realizar uma pesquisa<sup>36</sup> acerca da inclusão de estudantes cotistas nos programas que ofertam auxílios, na qual eles compararam a expansão das vagas para ingressantes dessa modalidade com os dados relativos à quantidade de estudantes que estavam tendo acesso ao benefício pecuniário. O estudo evidenciou que o número de vagas reservadas tinha crescido de maneira desproporcional ao número de cotistas que recebiam esse tipo de apoio da Assistência Estudantil.

Além disso, mesmo o acesso ao apoio financeiro não significa, necessariamente, inclusão nos espaços acadêmicos. Eles são, sim, fundamentais para que os estudantes possam levar adiante seus planos e objetivos dentro e fora desse ambiente, mas, por si só, não garantem que a exclusão social seja algo superado (REIS, 2015). Sobretudo, para aqueles estudantes pertencentes aos grupos historicamente excluído desses espaços, os quais têm ingressado, majoritariamente, mediante as Políticas de Ações Afirmativas.

Outra questão a ser destacada é que o PNAES não faz qualquer menção a recortes que contemplem os grupos étnico-raciais. Preconiza somente que se deve priorizar estudantes com um perfil de renda. Isso já foi alvo de debates durante a implementação da Assistência Estudantil em alguns espaços. Como exemplo da UFBA, onde aconteceram calorosos debates acerca dessa implementação e da predominância na dimensão “classe” ou dimensão “raça”, considerando serem dicotômicas (CUNHA, 2017). Segundo Pimentel *apud* Cunha (2017),

---

<sup>36</sup>A pesquisa baseou-se nos dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, e teve como público-alvo os estudantes das Instituições de Ensino Superior.

essa dicotomia se baseia em duas vertentes apresentadas como opostas: o universalismo e o particularismo.

Esse antagonismo entre raça e classe aparece em experiências de ações afirmativas na educação superior e revela que a maioria dos intelectuais brasileiros que defendem o universalismo orquestrou o embate em favor da perspectiva de igualdade social como ideal para a redução das desigualdades raciais (CUNHA, 2017, p. 139).

Assim, na perspectiva de quem defende a universalização na Assistência Estudantil, a focalização pode representar prejuízos à ideia de uma política igualitária. Contudo, os defensores da demarcação do aspecto étnico-racial argumentam que não há como desconsiderar as peculiaridades da desigualdade no contexto brasileiro, as quais foram abordadas no primeiro capítulo desta dissertação.

Sob esse ângulo, considero que a Assistência Estudantil deve ser norteadada pela ideia de que políticas voltadas ao acesso, à permanência e ao êxito são um direito que todos, independente das formas de vulnerabilidade apresentadas, devem ter o usufruto, caso queiram. No entanto, se isso requer universalidade, nem por isso deixam de demandar que, a depender do contexto e complexidades, sejam também necessárias políticas focalizadas, com recorte e público-alvo definidos (SILVA; CROSARA; OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020).

Essa e outras questões estão presentes no livro organizado por Daniela Crosara e Leonardo Silva (2020), no qual os autores salientaram que ainda não existe uma Política Nacional de Assistência Estudantil, apenas o Programa estabelecido mediante um Decreto. Assim, urge a necessidade de caminharmos para transformá-lo em lei e estabelecer uma Política Nacional<sup>37</sup>, uma vez que isso garantiria segurança e estabilidade, no sentido de entendimento da Assistência Estudantil como um direito assegurado, uma política de Estado e não de governo.

### **3.1 Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**

Nesta subseção, será exposta a maneira por meio da qual se organiza a Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Para tanto, inicialmente, será apresentada uma breve contextualização acerca da instituição e, após,

---

<sup>37</sup>Atualmente, tramitam 12 Projetos de Lei que versam, direta ou indiretamente, sobre isso. Esses projetos foram sintetizados e analisados por um grupo de pesquisa sobre políticas públicas da Universidade de Uberlândia (CROSARA; SILVA, 2020)

serão descritos os Programas que compõem as políticas de acesso e permanência do IF Baiano.

### 3.1.1 Contextualizando o IF Baiano

É imprescindível que contextualizemos o IF Baiano antes de abordarmos a execução das políticas de acesso e permanência no campo de pesquisa, que será o *campus* Teixeira de Freitas, situado no Extremo Sul baiano e integrante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Esta instituição oferta diversas modalidades de ensino e se propõe a levar alternativas às demandas da comunidade por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015).

O Instituto, tal qual vemos atualmente, tem como marco de criação a Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, essa rede conta com 38 IF's espalhados pelo território nacional e caracterizados como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008)<sup>38</sup>.

Nesse contexto, na Bahia, foram criados dois Institutos: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o IF Baiano. Este último se formou por meio da integração, inicialmente, das Escolas Agrotécnicas e, posteriormente, também das Escolas Médias de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC's).

Os Institutos possuem entre as suas características e finalidades as de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e o atendimento das demandas sociais locais e regionais.

Diante disso, busca estar presente em diversos territórios de identidade<sup>39</sup> do estado, como podemos observar no quadro a seguir.

---

<sup>38</sup>Lei nº 11.892/2008, Art. 2º.

<sup>39</sup>“O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (BAHIA, 2019).

**Quadro 1** – Lista dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

<i>Campus</i>	<b>Territórios de Identidade</b>
Alagoinhas	Litoral Norte
Bom Jesus da Lapa	Velho Chico
Catu	Litoral Norte
Guanambi	Sertão Produtivo
Governador Mangabeira	Recôncavo
Itaberaba	Piemonte do Paraguaçu
Itapetinga	Médio Sudoeste
Santa Inês	Vale do Jiquiriçá
Senhor do Bonfim	Piemonte Norte de Itapicuru
Serrinha	Sisal
<b>Teixeira de Freitas</b>	<b>Extremo-Sul</b>
Uruçuca	Litoral-Sul
Valença	Baixo-Sul
Xique-Xique	Irecê

Fonte: Site institucional do IF Baiano.

Cada *campus* recebe o nome da cidade que o sedia. Além dos catorze *campi* supracitados, o IF Baiano também é constituído por uma Reitoria – localizada em Salvador (BA) – e por Polos de Educação à Distância (EAD). Na instituição, é oferecida educação pública e gratuita, da Educação Básica à Educação Superior, em diversas modalidades: Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Subsequente, Ensino Técnico Integrado Proeja<sup>40</sup>, Graduação, Pós-Graduação e Formação Inicial Continuada (FIC), podendo ser presenciais ou à distância.

Essa diversidade de níveis e modalidades atende ao inciso III do Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, o qual preconiza “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). A verticalização consiste em algo que

[...] extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a

<sup>40</sup>A sigla PROEJA refere-se ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2010, p. 18).

Além da verticalização, a legislação que instituiu os IF's determina que as instituições de ensino devem, prioritariamente, ministrar Educação Profissional de Nível Técnico, na modalidade integrada ao Médio. A respeito dessa categoria, Eliezer Moreira Pacheco (2010) ressalta a importância da sua proposta curricular, a qual busca romper com a ideia de escola fragmentada e de saber hierarquizado, promovendo diálogos entre diversos conhecimentos (científicos, tecnológicos, sociais, humanísticos e habilidades relacionadas ao mundo do trabalho), possibilitando, assim, a construção de uma nova identidade nessa etapa da Educação Básica.

### 3.1.2 As políticas de acesso e permanência do IF Baiano

A criação dos IF's aconteceu em um momento de ascensão dos debates sobre acesso e permanência e de amadurecimento de normatizações voltadas a isso, como os já citados PNAES, em 2010, e a Lei de nº 12.711, em 2012. Nesse sentido, desde a sua criação, o IF Baiano tem demonstrado avanços no que concerne às políticas voltadas para o acesso e permanência dos estudantes, por meio de normativas e outros instrumentos institucionais. O movimento feito pelo Instituto, desde então, mostrou, em certa medida, alinhamento com as discussões e lutas historicamente travadas pelos movimentos sociais em nível nacional, e tem reverberado em ações práticas, as quais abordarei neste subitem.

Em 2009, o IF Baiano divulgou o seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), este buscava atender as determinações da Lei 11.892/2008, mas também trazer algumas metas a serem alcançadas pelo IF entre os anos de 2010 e 2013. Entre elas estavam aquelas que buscavam atingir o objetivo de ampliar os programas de inclusão, com vistas à democratização do acesso. Para isso, o PDI estabeleceu como meta a adoção de uma política de reserva de até 50% das vagas para o ingresso nos diversos cursos. Essa reserva, porém, tinha como critério explícito apenas a origem escolar do candidato, que deveria ser da rede pública. Além disso, o documento, vagamente, acrescentava “[...] serão considerados, ainda, os critérios etnia, cor e renda familiar, através de declaração e comprovação documental” (IF BAIANO, 2009, p. 40).

Seguindo no sentido da ampliação da inclusão, o PDI também expôs a meta de implementar programas voltados a apoiar o estudante e, com isso, “minimizar a evasão e os

desníveis de formação” (IF BAIANO, 2009, p. 14). Em outras palavras, esses programas deveriam garantir condições de permanência em termos socioeconômicos e também pedagógicos. Assim sendo, previu alguns programas cuja implementação demandaria recurso orçamentário (auxílio-moradia, auxílio-transporte, auxílio-alimentação e bolsas para estudantes em situação de pobreza); bem como citou outros programas a serem desenvolvidos para atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou adaptação. Acerca do acompanhamento pedagógico, complementou:

O atendimento/acompanhamento pedagógico às turmas e aos estudantes de forma individualizada possui como objetivo o desenvolvimento harmonioso e equilibrado em todos os aspectos – físico, mental, emocional, moral, estético, político, educacional e profissional. Para tanto serão direcionados esforços no sentido de proporcionar ao estudante, atividades para integração ao grupo no qual está inserido; criar e promover a ambientalização dos espaços coletivos de convivência; possibilitar ao estudante, consciência de suas escolhas e decisões profissionais que serão trabalhadas, tanto individual, como coletivamente (IF BAIANO, 2009, p. 41).

Observa-se que o IF, ao ressaltar no PDI a necessidade de ações que ultrapassam o auxílio financeiro, demonstra compreender que uma política de inclusão vai além da permanência material. Em alinhamento com as metas estabelecidas no PDI e com o PNAES, em 2011 o IF Baiano implementou a sua Política de Assistência Estudantil (PAE)<sup>41</sup> – instrumento normativo que buscou orientar as ações institucionais com vistas à “democratização do acesso, permanência e êxito no processo formativo” (IF BAIANO, 2011, p. 6). Segundo consta no documento, a PAE foi construída de forma participativa, contando com a colaboração de diversos segmentos. Na justificativa da sua relevância, o IF Baiano ponderou que por intermédio dela

[...] pretende estabelecer princípios e normatizações que proporcionem a implementação de ações que abarquem desde as condições de saúde ideais até o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas específicas, o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, durante o seu itinerário formativo (IF BAIANO, 2011, p. 5-6).

No documento, o Instituto preconizou quais programas seriam colocados em prática por meio da PAE, sendo eles:

---

<sup>41</sup>Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/estudante/wp-content/uploads/sites/6/2016/03/Politica-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil-aprovada-ad-referendum-03052013.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

**Quadro 2 – Programas instituídos na PAE de 2011.**

Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE)
<b>Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas (PROADA)</b>
Programa de Assistência Integral à Saúde (PRÓ-SAÚDE)
Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP)
Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL)
Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmico (PROPAC)

Fonte: Política de Assistência Estudantil IF Baiano, 2011 (grifo da pesquisadora).

É importante apresentar um destaque ao Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas, o qual tinha, na referida política

[...] a finalidade de criar, na vida social e acadêmica do estudante, espaços de reflexão e de ações referentes à diversidade (necessidades específicas, etnia, gênero, religião, orientação sexual, idade) com o objetivo de reduzir as discriminações e aumentar a representatividade dos grupos minoritários. Poderão ser elencadas como ações a realização e/ou apoio a eventos, campanhas, seminários, palestras, cursos de extensão e capacitações visando o fortalecimento do Programa (IF BAIANO, 2011, p. 9).

O PROADA possuía o objetivo de atender os estudantes com necessidades específicas, buscando garantir-lhes, em parceria com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), as condições adequadas para o seu desenvolvimento (IF BAIANO, 2011).

Em 2012, o IF instituiu a Política de Diversidade e Inclusão<sup>42</sup>, afirmando assegurar os compromissos com as políticas públicas de Estado, coadunando a Política de Diversidade e Inclusão com a PAE. Por isso, diante do caráter complementar nos processos educacionais, os princípios norteadores da Política de Diversidade e Inclusão apresentavam, segundo o documento, consonância com os da PAE, sendo eles:

Direito à educação pública, gratuita e de qualidade; **Igualdade de condições e de equidade no acesso, permanência e êxito no percurso formativo**; Articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; Respeito da liberdade; Universalização da educação inclusiva; Garantia dos valores éticos e humanísticos; **Convívio e respeito às diferenças e às diversidades étnica, cultural, social, de crença, sexual etc.** (IF BAIANO, 2012, p. 11, grifos da pesquisadora).

Entre as diretrizes dessa política estava a garantia de cotas em todos os processos seletivos do IF Baiano, para pessoas que se autodeclarassem ciganas, “indígenas e afrodescendentes em

<sup>42</sup>Aprovada pela Resolução CONSUP n° 12, de 9 de outubro de 2012.

situação de vulnerabilidade social” e que estudaram em escola pública ou em instituição particular com bolsa (IF BAIANO, 2012, p. 12). Para o cumprimento dos objetivos, a Política estabeleceu alguns programas que deveriam ser implementados, entre eles o Programa de Cotas (PRÓ-COTAS), que deveria reservar 25% das vagas para pessoas com perfil citado anteriormente. Essas cotas deveriam abranger a todas as modalidades dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Para pessoas com deficiência, deveriam ser reservadas até 5% das vagas.

Além do PRÓ-COTAS, a Política de Diversidade e Inclusão também instituiu o Programa de Educação em Direitos Humanos (PEHD), cujo objetivo é desenvolver ações de promoção e defesa dos direitos humanos na Reitoria, nos *campi* e na comunidade. A constituição desse Programa foi prevista por meio da criação de Núcleos, entre eles, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o qual, conforme determinou a Política, deveria voltar suas atenções para contribuir para a igualdade étnico-racial e a proteção de grupos étnicos discriminados. Isso mediante estudos, pesquisas e ações que contemplem a população indígena e afro-brasileira. Conforme preconizou, o NEABI deveria aliar-se ao PROADA da Assistência Estudantil para desenvolver pesquisas e ações sobre “aspectos artísticos e culturais (material e imaterial) dos continentes africano e americano e de outras regiões” (IF BAIANO, 2012, p. 15).

O NEABI foi regimentado somente em 2015, ficando incumbido de reivindicar a reserva de vagas para afrodescendentes, remanescente de quilombos, aldeados e indígenas, tanto nos processos seletivos de ingresso de estudantes, como nos concursos públicos para servidores. Essa competência se somou a outras, como assessorar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, complementada pela Lei nº 11.645/2008, a qual versa sobre a obrigatoriedade de incluir nos currículos oficiais a temática “História e Cultura Brasileira Afro-Indígena”.

Nessa circunstância, o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional já havia expirado (2010 a 2013), tendo sido divulgado outro que, acerca das políticas de permanência, ressaltou o avanço que representou a implementação da Política de Assistência Estudantil e da Política de Diversidade e Inclusão. A mudança significativa nesse documento foi a alteração no programa PRÓ-COTAS, que passou a determinar o percentual de 50% das vagas para estudantes de escola pública, em consonância com a Lei nº 12.711/2012. Também definiu que seria atribuído um percentual proporcional de vagas a estudantes que autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com os dados do censo demográfico do IBGE.

Esse foi o percentual de reserva de vagas para ingresso em 2015, cuja seleção se dava mediante prova. O processo seletivo para ingresso em 2016 aumentou o percentual de estudantes oriundos de escola pública para 70%. E, desde 2017, as subdivisões dessa cota estão postas conforme quadro abaixo.

**Quadro 3** – Distribuição das vagas para estudantes oriundos de escola pública.

Estudantes oriundos de escolas públicas.	Estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio.	<b>Estudantes pretos, pardos e indígenas.</b>
		Demais etnias/raças.
		Pessoas com deficiência pretas, pardas ou indígenas.
		Pessoas com deficiência demais etnias. Estudantes pretos, pardos e indígenas.
	Estudantes com renda familiar bruta superior a um salário mínimo e meio.	Demais etnias/raças.
		Pessoas com deficiência pretas pardas e Demais etnias/raças.
		Pessoas com deficiência pretas, pardas ou indígenas.
		Pessoas com deficiência demais etnias.

Fonte: Editais de seleção.

Em 2016, a Política de Assistência Estudantil foi reformulada e apresentou uma mudança curiosa: a exclusão do PROADA, o Programa da Assistência Estudantil articulado à Política de Diversidade e Inclusão. Além dessa alteração, ações que faziam parte do Programa PAISE, passaram a se constituir como um Programa específico, a exemplo do Programa de Residência Estudantil. Outra alteração foi a inserção do Programa de Alimentação. Depois disso, houve novas mudanças. E a Política de Assistência Estudantil<sup>43</sup> que direciona as ações do IF Baiano atualmente foi instituída em 29 de janeiro de 2019, tendo o objetivo geral de desenvolver ações e Programas que busquem intervir positivamente nas três vertentes abaixo elencadas.

<sup>43</sup>Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/Pol%C3%ADtica-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil-29.01.2019.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

**Figura 3** – Vertentes da Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.



Fonte: Política de Assistência Estudantil do IF Baiano (2019).

A PAE tem entre os seus objetivos específicos os de:

- I – ampliar as possibilidades para o acesso, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação;
- II – propiciar a igualdade de oportunidades entre todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) no IF Baiano;
- III – contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos(as) estudantes, a partir de medidas que busquem minimizar situações de retenção e evasão;
- IV – desenvolver ações que assegurem, de forma preventiva, a assistência à saúde do(a) estudante;
- V – implementar ações educativas que propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico, político e criativo dos(as) estudantes;
- VI – fomentar novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que todos(as) os(as) estudantes do IF Baiano construam as habilidades sócio-profissionais necessárias à sua inserção, permanência e êxito no mundo do trabalho, e/ou o prosseguimento na vida acadêmica (IF BAIANO, 2019, p. 2).

Essa política abrange a todos os estudantes regularmente matriculados, com exceção dos programas voltados à concessão de auxílios financeiros, que são reservados aos dos cursos de nível médio e graduação de nível superior. Esses programas, em específico, também devem se destinar, prioritariamente, àqueles que possuem renda per capita de até um salário mínimo e meio vigente, em consonância com o PNAES (BRASIL, 2010).

O IF Baiano conta com um orçamento para execução desses Programas, sobretudo para aqueles em que existe a previsão de concessão de auxílios. Essa destinação de recurso está explicitada na PAE, que afirma que “o financiamento deverá ser condizente com a divisão definida no Colégio de Dirigentes, a qual terá como base o orçamento destinado à Assistência Estudantil, especificado na Matriz do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)” (IF BAIANO, 2019, p. 25).

Embora verse sobre a Assistência Estudantil como um todo, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como parâmetros os objetivos da PAE do IF Baiano. Entre os Programas previstos, é consenso que o mais conhecido na comunidade e mais representativo, em termos

de orçamento, costuma ser o PAISE, Programa voltado à oferta de auxílios financeiros com a finalidade de contribuir para a permanência dos estudantes beneficiados.

Diante disso, é muito relevante evidenciar que, além da prestação de auxílios, a PAE também preconiza o desenvolvimento de diversas outras ações. Com base nos escritos de Santos (2009), busquei analisá-las sob as perspectivas material e, também, simbólica. Essas perspectivas – aqui chamadas de dimensões – são diferentes e complementares. A respeito disso, é possível observar que, muitas vezes, essas dimensões se entrelaçam de tal modo que fica difícil perceber quando uma termina e quando a outra começa.

#### Quadro 4 – Características do Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante.

<b>PAISE</b>	
<b>Objetivo:</b>	Garantir a permanência na instituição “durante os anos destinados ao processo formativo do curso escolhido”.
<b>O que oferta:</b>	Auxílios (moradia, alimentação, transporte, material acadêmico, uniforme, cópia e impressão, permanência, creche e PROEJA).
<b>Condicionalidade:</b>	Para a concessão, ter renda per capita de até um salário mínimo e meio. Para a manutenção, exigência de frequência regular mínima de 75%.
<b>Abrangência:</b>	Caráter seletivo.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

#### Quadro 5 – Características do Programa de Auxílios Eventuais (PAE<sup>1</sup>).

<b>PAE<sup>1</sup></b>	
<b>Objetivo:</b>	Atendimento de demandas trazidas pelos estudantes, as quais podem interferir no processo ensino-aprendizagem.
<b>O que oferta:</b>	Custeia acompanhamento psicoterapêutico, medicamentos, tratamento odontológico, consulta médica, desde que esses não sejam cobertos pelo Sistema Único de Saúde ou que não possam ser atendidos emergencialmente por ele; também, aquisição de óculos de grau, de cama e colchão, bem como outras demandas a serem avaliadas.
<b>Condicionalidade:</b>	Frequência regular mínima de 75%. A demanda precisa ser de caráter temporário/eventual.
<b>Abrangência:</b>	Submetido a análise.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 6 – Características do Programa de Residência Estudantil.**

<b>Programa de Residência Estudantil</b>	
<b>Objetivo:</b>	Viabilizar a permanência dos estudantes oriundos de outros municípios ou que possuem dificuldade de traslado diário.
<b>O que oferta:</b>	Consiste na oferta de um espaço físico para os estudantes residirem durante seu percurso formativo.
<b>Condicionalidade:</b>	Ser oriundo de municípios distantes e/ou que ter dificuldades para o traslado diário. Dentre esses, têm prioridade os discentes entre 12 e 17 anos e também os que apresentam situação de vulnerabilidade sociofamiliar.
<b>Abrangência:</b>	Caráter seletivo.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 7 – Características do Programa de Alimentação Estudantil.**

<b>Programa de Alimentação Estudantil</b>	
<b>Objetivo:</b>	Garantir alimentação durante as aulas, tendo como base o Programa Nacional de Alimentação Escolar.
<b>O que oferta:</b>	Alimentação escolar durante o período letivo.
<b>Condicionalidade:</b>	Ser estudante da Educação Básica.
<b>Abrangência:</b>	Estudante da Educação Básica. A oferta pode ser estendida aos estudantes de outras modalidades, desde que o <i>campus</i> disponha de recursos para essa complementação.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 8 – Características do Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica.**

<b>PROPAC</b>	
<b>Objetivo:</b>	Estimular a representação estudantil por meio de grêmios e centros acadêmicos; propiciar a participação em eventos de caráter científico, acadêmico, tecnológico e de organização estudantil, além de apoiar a produção e divulgação da produção científica, técnica e artística resultante de projetos de ensino, pesquisa e extensão; e apoiar a construção de eventos de organização estudantil.
<b>O que oferta:</b>	Apoio financeiro para participação em eventos de caráter científico, acadêmico, tecnológico e de organização estudantil, além de auxílio para formalização de entidades estudantis.
<b>Condicionalidade:</b>	Estudante ter frequência regular mínima de 75%, salvo os casos justificados. Só é possível participar de eventos acadêmicos caso seja o principal autor do trabalho, a não ser que tenha demanda expressa pelo orientador (não é possível participar como ouvinte). Para participar de evento de organização estudantil, é necessário ser representante legal dos estudantes.
<b>Abrangência:</b>	Universal, mas com atendimento prioritário aos estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Submetido a análise.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 9** – Características do Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer.

<b>PINCEL</b>	
<b>Objetivo:</b>	Propiciar a participação em eventos de natureza artístico-cultural, esportiva e de lazer; apoiar a divulgação das produções desenvolvidas no IF Baiano; promover ações que contribuam para a democratização das atividades desportivas; incluir atividades físicas e culturais no cotidiano dos estudantes; contribuir para a melhoria do bem-estar e da saúde, diminuição do isolamento e exclusão social; entre outros objetivos.
<b>O que oferta:</b>	Auxílio financeiro para participação em atividades esportivas e para participação em atividades artísticas e culturais.
<b>Condicionalidade:</b>	Frequência regular mínima de 75%, ressalvados os casos justificados. Para participar de eventos esportivos, é necessário estar na condição de atleta competidor. Para participar de atividades artísticas e culturais (cinema, teatro, concertos, museus, etc.) é necessário que elas estejam atreladas às disciplinas do curso ou a algum projeto institucional.
<b>Abrangência:</b>	Universal, mas com atendimento prioritário aos estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Submetido a análise.
<b>Dimensão:</b>	Material.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 10** – Características do Programa de Prevenção e Assistência à Saúde.

<b>PRÓ-SAÚDE</b>	
<b>Objetivo:</b>	Desenvolvimento de ações voltadas à prevenção de doenças e promoção da saúde, mediante os serviços de psicologia, enfermagem, odontologia, nutrição, medicina e serviço social.
<b>O que oferta:</b>	Serviços como: palestras, feiras de saúde, elaboração de material educativo em saúde; avaliação nutricional, psicológica e social; acolhimento das demandas de saúde e encaminhamento, quando necessário, à rede de serviços SUS; atendimento odontológico, sobretudo preventivo; orientação nutricional, além de planejamento nutricional e acompanhamento da alimentação ofertada no <i>campus</i> ; levantamento do perfil epidemiológico dos estudantes e ações referentes a esse perfil.
<b>Condicionalidade:</b>	Ter frequência regular.
<b>Abrangência:</b>	Universal.
<b>Dimensão:</b>	Material e simbólica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

**Quadro 11** – Características do Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico.

<b>PROAP</b>	
<b>Objetivo:</b>	Propiciar a permanência e êxito, mediante a identificação das dificuldades que influenciam a retenção e a evasão estudantil.
<b>O que oferta:</b>	Acompanhamento pedagógico e atendimento psicossocial; avaliação individual e/ou coletiva de dificuldades que interferem no processo ensino-aprendizagem ou que podem incidir em retenção ou evasão; fomento de diálogos temáticos com familiares dos estudantes; prevenção e combate ao <i>bullying</i> dentro da instituição e outras ações.
<b>Condicionalidade:</b>	Ter frequência regular.
<b>Abrangência:</b>	Universal.
<b>Dimensão:</b>	Simbólica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano.

Cada programa da Política de Assistência Estudantil possui suas especificidades para concessão. Observa-se que eles, a priori, são amplos e contemplam diversos aspectos importantes da vida estudantil. Embora diferentes, todos esses programas possuem um objetivo em comum: contribuir para a permanência por meio da Assistência Estudantil.

Essa assistência se dá mediante auxílio pecuniário, principalmente, via PAISE, PAE<sup>1</sup>, PROPAC e PINCEL. O Programa de Alimentação e o de Residência Estudantil, por sua vez, consistem em oferta de serviços, os quais são essenciais para a vivência dos estudantes (alimento e moradia). Já o PROAP também atua na lógica de oferta de serviços, porém em uma perspectiva muito mais imaterial, assim como o PRÓ-SAÚDE, que atua nas duas perspectivas (material e imaterial), tendo como referência o conceito ampliado do que é saúde.

Não só no PRÓ-SAÚDE, mas também nos outros Programas, a linha em que se relacionam à permanência material e à simbólica pode ser, em algum momento, relativizada. Contudo, arrisco dizer que aqueles de oferta de auxílio financeiro se caracterizam como permanência material muito mais pela maneira que está concebido na PAE do que pelo potencial da ideia que os motivou, como será possível visualizar no capítulo a seguir.

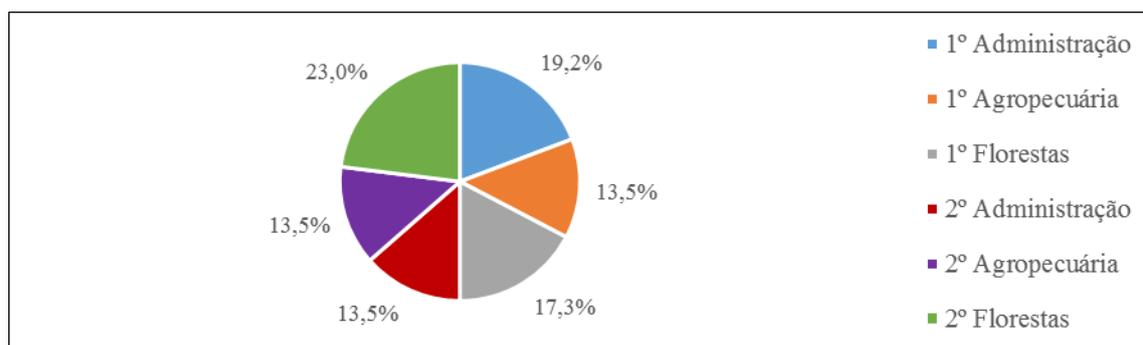
#### 4 PERSPECTIVAS DISCENTES SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IF BAIANO

*A assistência estudantil deveria olhar mais aqueles alunos que ficam sozinhos em cantos, separados dos outros. Esses, sim, estão passando por dificuldades e as pessoas pensam que é só drama dela ou dele (Estudante participante da pesquisa).*

Neste capítulo, analiso os dados da pesquisa de campo que buscou compreender se a Assistência Estudantil contribui para a permanência, na opinião dos ingressantes pelo sistema de reserva de vagas para negros e indígenas. A análise foi feita com base nos questionários semiestruturados que foram respondidos por 52 pessoas. Antes de discorrer sobre os dados coletados, ponderei ser necessário apresentar o perfil dos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa.

Participaram do estudo parte dos discentes matriculados nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No período da coleta, esses estudantes faziam parte das turmas de primeiro ano e de segundo ano dos cursos existentes dessa modalidade: Administração, Agropecuária e Florestas. O gráfico abaixo demonstra que houve representatividade de estudantes de todos os cursos e turmas elencados para participação no estudo.

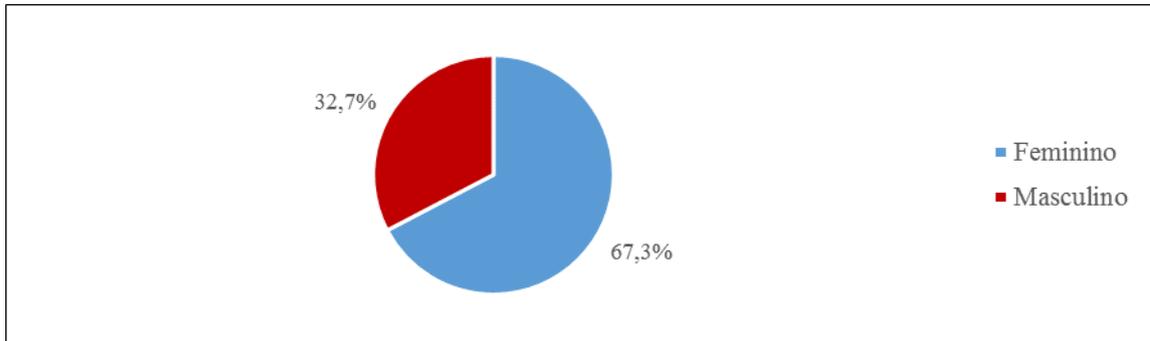
**Gráfico 1** – Distribuição dos participantes da pesquisa, por turma e curso.



Fonte: Pesquisa de campo.

Com relação ao sexo dos participantes, 67,3% identificaram-se como pertencentes ao sexo feminino e 32,7%, ao sexo masculino, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Distribuição dos participantes da pesquisa, por sexo.

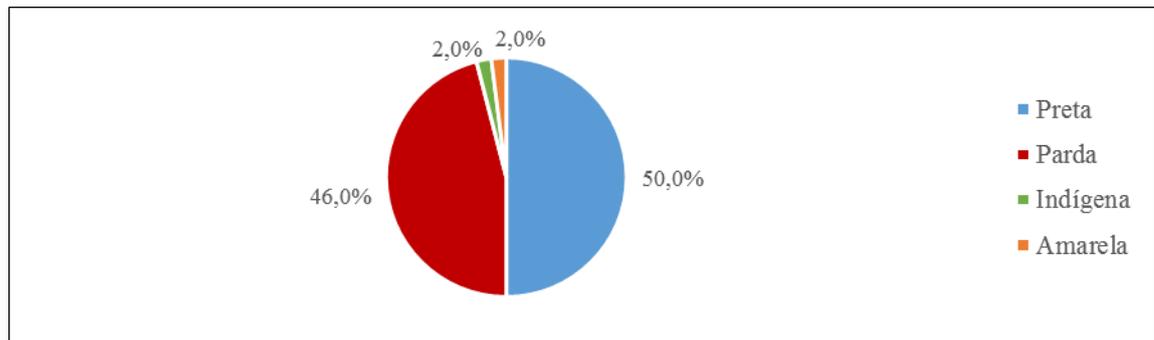


Fonte: Pesquisa de campo.

Para identificação da raça/cor, tomei como parâmetro as nomenclaturas utilizadas pelo IBGE. Com base nisso, foram obtidas as seguintes autodeclarações: 50% se identificaram como pretos; 46%, como pardos; 2%, como indígenas; e 2%, como amarelos. A respeito desse último dado, é possível observar que, embora a pessoa tenha ingressado pelo sistema de cotas, durante a pesquisa, houve uma autodeclaração divergente.

A distribuição por raça/cor está disposta no gráfico abaixo e revela que 96% dos participantes desta pesquisa se autodeclaram negros.

**Gráfico 3** – Distribuição dos participantes, por autodeclaração de raça/cor.



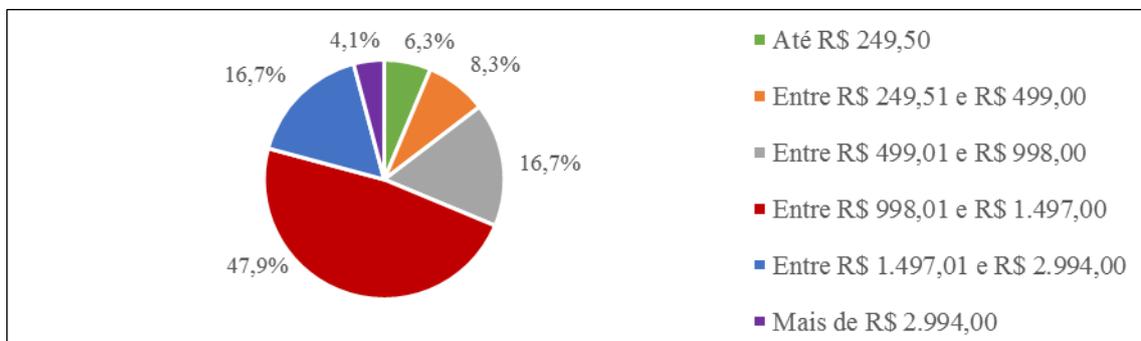
Fonte: Pesquisa de campo.

Outro aspecto importante de conhecermos antes de prosseguirmos para a análise dos outros dados é a Renda Familiar<sup>44</sup>. As faixas de valores contidas no questionário tiveram

<sup>44</sup>Renda familiar é a soma financeira bruta de cada membro de uma família. A opção por essa forma de levantamento do dado em questão aconteceu diante de experiências com questionários anteriores, nos quais as perguntas com base nas quantidades de salários mínimos ou renda per capita familiar geravam interpretações e entendimentos dúbios. Assim sendo, neste questionário, optei pelo questionamento tendo como base o valor total.

como parâmetro o salário mínimo vigente no período da pesquisa de campo, que era de R\$ 998,00.

**Gráfico 4** – Faixa de renda mensal familiar.



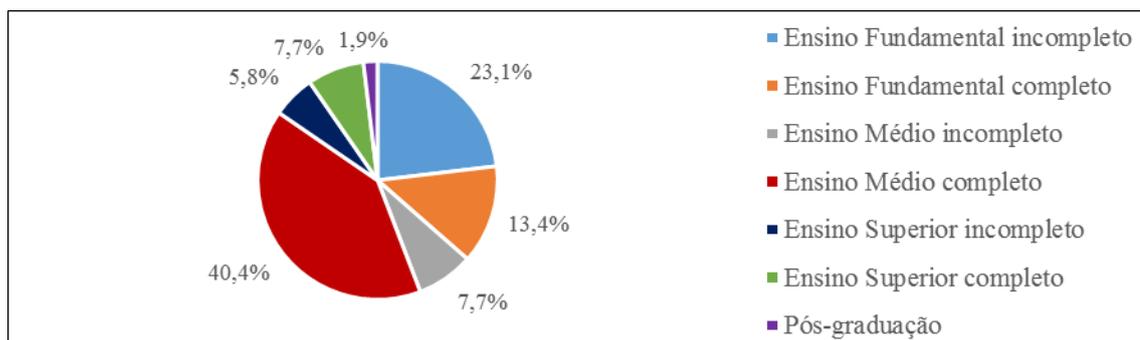
Fonte: Pesquisa de campo.

De acordo com o Decreto nº 6.135/2007, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, uma família que possui renda per capita de até meio salário mínimo ou renda mensal total de até três salários mínimos é considerada de baixa renda. Portanto, de acordo com esse critério, pelo menos 95,9% dos participantes é de estudantes cujas famílias são consideradas de baixa renda.

Para fins de acesso aos auxílios financeiros da Assistência Estudantil, o PNAES estabeleceu que o discente deve ter renda per capita de até um salário mínimo e meio. Os dados coletados evidenciaram que uma quantidade expressiva dos participantes, 73,1%, não possuía sequer uma renda familiar total correspondente a esse valor.

Também busquei saber qual a escolaridade da pessoa que o/a estudante compreende como responsável por ele/ela<sup>45</sup>. Veremos, mais adiante, que tais dados podem reverberar no que representa o acesso e a permanência no IF para o estudante e para o seu grupo familiar.

<sup>45</sup>Lembro, aqui, que a imensa maioria dos participantes é formada por estudantes com menos de 18 anos. Além, disso, optei por não perguntar a escolaridade dos pais por entender que existe uma diversidade de configurações familiares e outras referências além da imagem materna e/ou paterna.

**Gráfico 5** – Escolaridade da pessoa indicada como responsável.

Fonte: Pesquisa de campo.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 23,1% indicaram que a pessoa que tinham como referência possuía como nível de escolaridade o Ensino Fundamental incompleto, e 13,4%, o Ensino Fundamental completo. Assim sendo, 36,5% dos participantes da pesquisa já possuíam escolaridade superior à da pessoa que indicaram como responsável.

Por sua vez, 7,7% responderam que o/a responsável possuía Ensino Médio incompleto, ou seja, a mesma situação de escolaridade dos participantes. Ademais, a maioria indicou que a pessoa responsável havia completado o Ensino Médio, representando um percentual de 40,4%.

Os que indicaram que a pessoa responsável possuía Ensino Superior incompleto foram 5,8%, enquanto 7,7% afirmaram que o/a responsável havia completado esse nível de ensino. Já 1,9% respondeu que a pessoa responsável possuía Nível Superior, tendo, também, Pós-graduação.

Além das questões que tiveram o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes, o questionário abarcou questões sobre acesso e permanência, buscando perpassar as diretrizes e as linhas de ações preconizadas na Política de Assistência Estudantil do IF Baiano, como veremos a seguir.

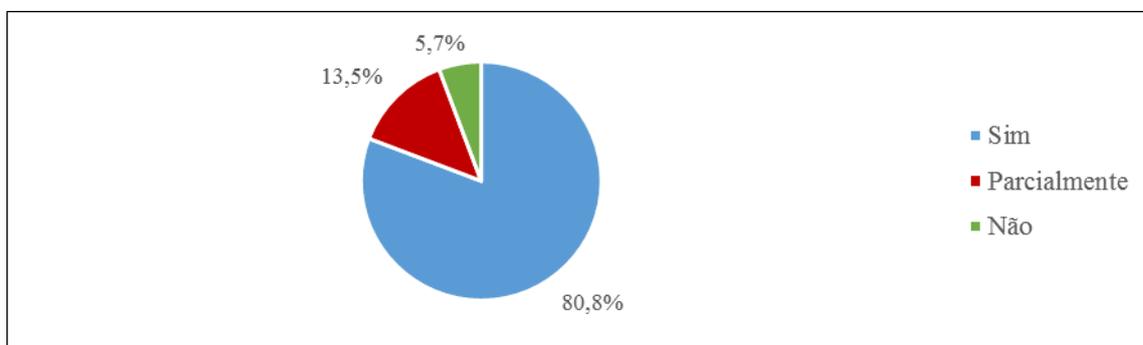
#### 4.1 O acesso

A Política de Assistência Estudantil do IF Baiano preconiza, em seu Art. 1º, o “desenvolvimento de programas de linhas e ações que favoreçam a democratização do acesso, a permanência e o êxito do discente no seu processo formativo” (IF BAIANO, 2019). Vimos, no capítulo anterior, que o IF Baiano tem dispositivos que buscam ampliar as possibilidades de acesso à instituição, tendo implementado a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas

negras e indígenas<sup>46</sup>. Essas reservas são popularmente conhecidas como política de cotas e atrelam-se a ter o/a estudante realizado o Ensino Fundamental em escola pública.

Todos os participantes desta pesquisa ingressaram no *campus* Teixeira de Freitas mediante o sistema de cotas para negros e indígenas. Com o intuito de analisar quais são as suas percepções sobre ele, questionei se os estudantes concordam com essa Política Afirmativa. Conhecer suas opiniões sobre isso objetiva oferecer um parâmetro sobre o que, em suas visões, representa o usufruto desse direito e a ocupação desse espaço. O resultado está disposto no gráfico a seguir.

**Gráfico 6** – Concordância sobre adoção das cotas em institutos federais e universidades.



Fonte: Pesquisa de campo.

O número de estudantes que concordaram integralmente com a reserva de vagas é expressivo, indicando que é majoritário o entendimento da legitimidade de adoção dessa política por parte do Estado. Os argumentos expostos pelos estudantes na defesa dessa opinião perpassaram, majoritariamente, a ideia de reparação ao histórico da população negra e indígena no Brasil. Alguns deles estão expostos a seguir:

A bagagem histórica ainda representa grande empecilho para negros e indígenas, de modo que as oportunidades não são ofertadas a essas pessoas como são às pessoas brancas, por exemplo (Estudante E24, ao considerar que concorda com a adoção das cotas).

Mediante o processo de colonização, ainda nos dias atuais, existe preconceito em relação à etnia do indivíduo. Portanto, a reserva de vagas faz com que eles tenham os mesmos acessos que a etnia que se acha superior (Estudante E02, ao considerar que concorda com a adoção das cotas).

Acredito que por conta dos problemas que ocorreram no passado com os negros, hoje eles são considerados uma população marginalizada pela sociedade (Estudante E18, que concorda com a adoção das cotas).

<sup>46</sup>Além dessas, também há a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Porque, em minha concepção, a reserva de vagas para os negros e indígenas é meio como se fosse um pequeno ressarcimento aos séculos de trabalho escravo, às terras tomadas dos índios e ao abuso e preconceito que essas etnias sofreram e sofrem até hoje (Estudante E50, ao considerar que concorda com a adoção das cotas).

As respostas acima evidenciam apoio à ação de “reconhecer as injustiças históricas cometidas contra os negros e apoiá-los explicitamente [...] através de oportunidades diferenciadas para que recuperem os séculos de exploração e tratamento desigual” (CARVALHO, 2006, p. 81). Esse argumento de reparação, que justifica a adoção de medidas compensatórias, alia-se ao de “justiça social”, transcorrendo na ideia de que, se existe uma latente desigualdade racial no Brasil ainda atualmente, políticas públicas precisam ser implementadas com o intuito de combatê-las (MARÇAL, 2012). Essas desigualdades estão explicitadas nas exposições abaixo.

Pois nem sempre os negros vão ter a oportunidade de estar em uma escola de qualidade por conta do preconceito que existe por aí (Estudante E24, que concorda com a adoção das cotas).

Porque acho que sem as reservas talvez eles poderiam não conseguir ingressar nas instituições e universidades e também por conta do alto nível de desigualdade e racismo que ocorre muitas vezes nesses locais (Estudante E35, que concorda com a reserva de vagas).

Negros e indígenas, por serem quem são, não possuem oportunidades que normalmente um branco tem. Quando se reserva vagas em instituições de ensino, pelo menos, dá a essas pessoas que são discriminadas a mesma oportunidade, dando assim educação e qualificação decente a todos, de modo que socialmente todos possam ser considerados iguais academicamente (Estudante E42, que concorda com a adoção das cotas).

Em minha opinião, é necessário que tal ato seja feito pelas instituições de ensino já que muitas das vezes as pessoas, cujas etnias são negra e indígena, não têm total acesso aos benefícios federais, como saúde, segurança e educação. Essa exclusão deve-se ao fato de que a sociedade ainda possui vestígios psicológicos de racismo e preconceito (Estudante E47, que concorda com a adoção das cotas).

Aqui, vemos o entendimento de que o histórico que perpassa as relações raciais brasileiras ainda repercute nos tempos atuais, incidindo na precarização do acesso às políticas públicas, e, em se tratando especificamente de educação, nas oportunidades desiguais de acesso e permanência nas instituições oficiais de ensino. Esses relatos corroboram Kabengele Munanga (2001), ao considerar que, em uma sociedade com comportamentos racistas, a adoção de cotas representa a garantia de acesso a espaços e setores majoritariamente ocupados pela branquitude. O autor, ao tecer tais observações, referia-se especificamente às universidades, instituição com trajetória e características diferentes dos Institutos Federais, mas similares em alguns aspectos.

Diferente das universidades, que se concentram na Graduação e Pós-graduação, os Institutos Federais são caracterizados pelo ensino verticalizado, ofertando do Ensino Médio à Pós-graduação. Em cada uma das modalidades oferecidas, as implicações relacionadas ao acesso e à permanência podem apresentar distinções. Nesse contexto, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio tendem a ser mais concorridos que os cursos subsequentes, por exemplo. Isso, possivelmente, é devido à visão de que esses cursos de EM são referência na preparação para a realização de provas vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ampliando, assim, a chance de acesso à universidade. Sobretudo, as públicas.

Historicamente, essas universidades são conhecidas por possuírem um alto padrão de qualidade, formando muitos daqueles que ocuparão posições de comando e prestígio na sociedade. Não à toa, as universidades brasileiras foram implantadas para atender a elite, tendo a democratização do acesso a ela sido alvo de reivindicação histórica das camadas populares, especialmente, do Movimento Negro.

Supõe-se que, por conta disso, a principal motivação apresentada para estudar no IF, segundo os participantes da pesquisa, foi a oportunidade de cursar um Ensino Médio de qualidade. Essa perspectiva do EM potencializar as possibilidades de acesso à graduação alinha-se a um dos pilares expostos por Santos (2009) como relevante para uma permanência qualificada, a sucessão ou pós-permanência. Ela consiste na ideia de que uma vivência plena no curso atual amplia as possibilidades de permanência em outros graus acadêmicos.

Trazendo para o contexto pesquisado, se o estudante conseguir vivenciar plenamente o que uma instituição de ensino, pesquisa e extensão tem a oferecer, ampliam-se as chances da pós-permanência em um curso superior. Nesse sentido, é um dos objetivos da PAE promover o fomento a “novas oportunidades de aprendizagem, permitindo que todos(as) os(as) estudantes do IF Baiano construam as habilidades socioprofissionais necessárias à sua inserção, permanência e êxito no mundo do trabalho, e/ou o prosseguimento na vida acadêmica” (IF BAIANO, 2019, p. 8).

Ressalte-se, porém, que o acesso ao Ensino Superior não é – e não precisa ser – almejado por todos os estudantes. Mesmo porque a oferta dessa modalidade de ensino nos Institutos Federais não se constituiu para essa finalidade. Acerca disso, destaco a opinião de um participante da pesquisa que concorda com a adoção das cotas:

Todos devem ter a oportunidade de ter acesso a uma educação mesmo que não vá fazer faculdade. Porque educação não é apenas estudar, mas também uma preparação para a vida (Estudante E33, que concorda com a adoção das cotas).

Já as respostas do motivo da concordância sobre as cotas ser parcial demonstraram uma divisão entre a defesa do mérito e o reconhecimento da necessidade de alguma intervenção na desigualdade racial. Assim, embora reconheçam sua importância, consideram uma forma de discriminação negativa.

Porque é um histórico ruim da população negra, e também preconceito até da sociedade produzir e estabelecer vagas para negros (E19, ao considerar que concorda parcialmente com a adoção das cotas).

Apesar de isso dividir ainda mais as raças, nem todos os estudantes têm direito a um bom ensino fundamental/médio (E51, ao considerar que concorda parcialmente com as cotas).

Na verdade, é mais pela questão de que somos iguais. Acho que não deve haver preferência entre raças para estudar em um instituto, mas como atualmente há uma certa desvalorização do ser humano em relação a sua cor, muitas das vezes, essa reserva pode ser de grande ajuda (Estudante E52, ao considerar que concorda parcialmente com as cotas).

Os argumentos acima denotam um entendimento ambíguo a respeito das Políticas Afirmativas na educação, considerando-as como necessárias, mas também como uma expressão de racismo na sociedade. Em termos biológicos, raça não existe. Porém, socialmente, não há dúvidas de que aspectos raciais ainda seguem reverberando em desigualdades. As justificativas parecem evidenciar o entendimento disso conjugado a posicionamentos comumente usados contra as cotas, como os de que elas podem acirrar as divisões raciais.

Essa ambiguidade pode representar uma estratégia de afirmação, no sentido de, “apesar” de ter ingressado pelas cotas, buscar denotar que existe merecimento por estar ali. Esses valores meritocráticos estão evidenciados nas respostas abaixo:

Independente da cor, todos têm a mesma capacidade (E23, ao considerar que concorda parcialmente com as cotas).

A sociedade precisa cada vez mais aprimorar os direitos de todos igualmente, visando tratar a todos com os mesmos padrões. Exemplo: Se um branco pode entrar em uma universidade sem utilizar cotas, porque o negro precisaria? Na minha opinião, ambos têm a mesma capacidade. (E44, ao considerar que concorda parcialmente com as cotas).

A ideia de um processo seletivo<sup>47</sup> para ingresso em uma instituição pública, prática tão naturalizada com os vestibulares, é uma controvérsia que tende a reforçar essa lógica da

---

<sup>47</sup>O processo seletivo para ingresso no IF se deu mediante provas até 2016, quando passou a ser por análise do histórico escolar. Para ingresso no ano de 2020, a seleção voltou a ser por meio de prova, embora também tenha havido mobilização para que fosse sorteio.

meritocracia. De acordo com Carvalho (2006, p. 190), “submeter a meritocracia a uma análise crítica significa, no caso brasileiro, questionar a absolutização automática de uma hierarquia entre aprovados e reprovados [...]”. A capacidade de obter êxito e estar entre o grupo dos aprovados foi algo citado por aqueles que não concordam com a adoção das cotas em institutos federais e universidades:

Porque uma pessoa tem de ser avaliada pelas suas competências e isso não se é definido pela cor (E29, ao considerar que não concorda com as cotas).

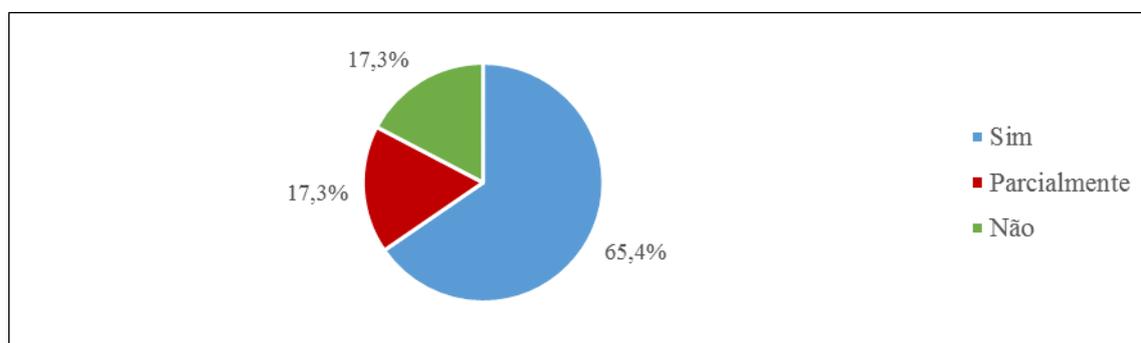
Pois as vagas devem ser disponibilizadas por capacitação e não com critérios de cor ou raça, dessa forma haveria igualdade, visto que a cor ou raça não faria diferença para o ingresso dos estudantes (E30, ao considerar que não concorda com as cotas).

Porque, para nós negros acaba sendo uma forma de racismo (E9, ao considerar que não concorda com as cotas).

Os argumentos contrários às cotas evidenciam que a base de compreensão social das Políticas Afirmativas e do acesso a esse espaço ainda não está inteiramente consolidada. Porém, eles são notadamente minoritários, uma vez que os dados revelaram apoio maciço à adoção das cotas.

Considerando que esses estudantes superaram as barreiras iniciais referentes ao acesso, vindo a conquistar a vaga que pleitearam em um processo seletivo, convém avançar no sentido de compreender como tem sido a experiência de acesso ao IF. Assim sendo, perguntei aos participantes da pesquisa se eles sentiram dificuldades para se adaptar à instituição. Como é possível observar no gráfico abaixo, 65,4% afirmaram que sentiram, 17,3% apontaram que sentiram parcialmente alguma dificuldade e 17,3% não sentiram dificuldade para se adaptar.

**Gráfico 7** – Sobre a existência de dificuldade de adaptação ao ingressar no IF.



Fonte: Pesquisa de campo.

Entendo que a percepção de adaptação é algo relativo. É admissível que mudanças requerem, em maior ou menor grau, um tempo para ajuste à nova realidade. Por isso, faz-se

necessário saber o que a motiva. Com relação a isso, o sentimento de insegurança ao passar a frequentar esse ambiente foi uma resposta frequente:

Porque eu me sentia meio insegura, pois algumas pessoas me olhavam com superioridade (E3, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Me senti de fato abaixo das pessoas que concorreram as vagas e na questão do aprendizado porque vim de uma pública e por ser de outra cidade (E18, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

A realidade era totalmente diferente do que imaginava e até mesmo da qual eu vivia (E26, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Eu me sentia muito inseguro, por conta do IF ser uma infraestrutura diferente da minha antiga escola, onde eu estudava com pessoas que eu já conhecia (E37, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Por conta da minha aparência e por conta das pessoas serem totalmente diferentes das que estou acostumado (E50, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Demorei a me adaptar em todos os sentidos, por mudanças de colégio, por passar a frequentar um colégio considerado a nata da educação da região, com professores com conhecimento abrangente que fugiu da minha realidade. Senti dificuldade na minha mudança para a cidade em que o *campus* está localizado e também a dificuldade financeira, pois o *campus* se localiza em zona rural, e é preciso gastos para a locomoção, sem falar da estadia na cidade (aluguel de casa) e demais despesas de uma casa e de uma pessoa (E2, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação, grifos da pesquisadora).

A passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em uma instituição com as características de um Instituto Federal é acompanhada por diversas mudanças. Trata-se de um ambiente diferente de uma escola tradicional, o qual exige novos conhecimentos dos ingressantes. Isso perpassa a diferença de metodologias de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão; o acompanhamento da vida acadêmica por meio de sistemas digitais; a participação em atividades e/ou seleções com critérios regimentados em editais, entre outras questões. Assim sendo, geralmente, é no primeiro ano de ingresso que as coisas tendem a ser mais difíceis, pois é quando o “novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos” (COULON, 2017, p. 1243).

Nesse sentido, os estudantes citaram que a dificuldade de adaptação que sentiram estava relacionada ao não domínio de alguns códigos do IF e a um Ensino Fundamental percebido por eles como insuficiente:

Porque quando chegamos aqui eles não ensinam como fazer e como estudar (E5, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Por causa das coisas que nunca tinha visto antes como, por exemplo, o sistema do SIGAA<sup>48</sup> e algumas matérias (E8, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Pois o meu ensino antigo não disponibilizou um estudo mais qualificado para mim. Pois quando cheguei aqui, percebi que não tinha aprendido muitas coisas, e assim tive uma grande dificuldade (E12, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque o ensino da onde eu vim era muito fraco, isso acabou que prejudicou no início, depois me adaptei (E16, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

O ensino é mais avançado do que as escolas em que estudei e a sua carga horária é maior, também tem a questão de morar em outra cidade (E28, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque a realidade, o ritmo da minha cidade é pacato em relação a Teixeira de Freitas, e a realidade do ensino do IF Baiano é bem diferente e mais avançado do que onde eu morava (E31, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque o Instituto oferece um ensino totalmente diferente das escolas municipais que já estudei, tendo assuntos mais complexos, os quais nunca tinha escutado falar. Há mais disciplinas também, por conta do curso técnico, e com isso as atividades, que antes eram poucas, aumentaram muito, me deixando um pouco perdida e cansada (E39, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque o ensino das escolas públicas tinha uma base completamente diferente (E41, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Sempre fui estudante de escola pública, a dificuldade na adaptação veio através de diferença nos métodos de ensino (E51, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque é tudo diferente, tudo novo, pessoas, metodologia e carga horária. E também a distância, ter que pegar ônibus todos os dias (E4, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Senti dificuldade para me adaptar às normas do instituto que, são um pouco rígidas. (E47, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Para Izanete Souza (2017), a defasagem educacional, nesse contexto, reflete a negação de um ensino de qualidade a grande parte dos estudantes de escolas públicas, operando como mais uma estratégia do racismo de marginalização. Além desses aspectos ligados ao modelo de ensino, também houve menções significativas à grande quantidade de matérias e carga horária extensa. Exemplificadas nas respostas a seguir.

O modelo de ensino, os horários, e a pressão (E30, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

---

<sup>48</sup>Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Nele, cada estudante possui um perfil, vinculado à sua matrícula, por meio do qual pode acompanhar o lançamento de notas, realizar matrículas, acessar documentos, como histórico escolar, dentre outras funcionalidades.

A pressão imposta por professores e alunos é um grande baque quando você chega (E24, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Muito puxada a carga horária (E23, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

Porque o ritmo diário é um pouco mais pesado, em comparação com a minha antiga escola (E44, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

O instituto é longe e a minha renda, quando entrei, era variável, por meus pais serem autônomos, a alta pressão que a escola tem, que coloca sobre os alunos, não me ajudou muito (E42, ao considerar que sentiu dificuldade de adaptação).

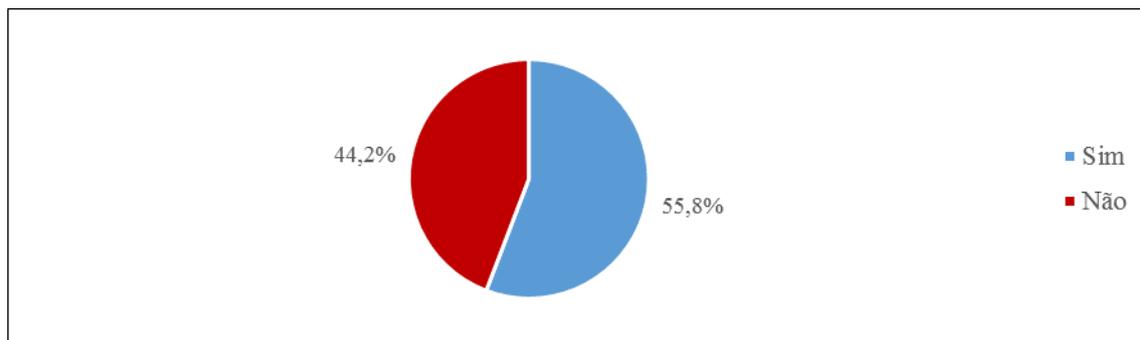
Concordo com Alain Coulon (2017) no entendimento de que o desenvolvimento do ofício de estudante é importante para a permanência. Para o autor, isso se dá mediante a afiliação<sup>49</sup>. Entendo, ainda, que não cabe ao estudante buscar espontaneamente estratégias a fim de corresponder ao que a instituição espera. Assim, é responsabilidade do ambiente de ensino desenvolver ações que considerem as suas diversas trajetórias sociais e educacionais, buscando apoiar esse novo momento. Não sendo assim, a filiação e a permanência estudantil poderão ser a reverberação de uma estratégia de sobrevivência, na qual os estudantes buscam moldar-se conforme o que a instituição propaga como modelo de estudante ideal, encaixando-se em um espaço que não considera as suas diversas realidades socioculturais e suas visões de mundo.

Em meio a esse alto índice de dificuldade de adaptação, mais da metade dos discentes revelaram que, em algum momento, pensaram em desistir do curso no qual se matricularam, conforme está disposto no gráfico abaixo.

---

<sup>49</sup>Para Coulon, quando se torna afiliado, o estudante aprende a utilização dos diversos códigos, tanto os institucionais como os intelectuais, os quais são fundamentais ao desenvolvimento do ofício de estudante. Em sua perspectiva, os marcadores de afiliação podem ser evidenciados por meio de elementos como: “expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele [o estudante] começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça” (COULON, 2017, p. 1247).

**Gráfico 8** – Se, em algum momento, pensou em desistir do curso.



Fonte: Pesquisa de campo.

É significativo o percentual de estudantes que, em algum momento, pensou em evadir. Estes apresentaram, para isso, muitas justificativas em comum. Sendo que os principais pontos evidenciados foram dificuldades econômicas e de lidar com esse ambiente. Questões similares às de dificuldade de adaptação.

No ano de 2014, o Ministério da Educação divulgou o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Nele, são identificadas diversas questões que podem explicar esses fenômenos, consideradas a partir de fatores chamados de externos<sup>50</sup>, internos e individuais. Aspectos identificados na presente pesquisa, tais como questões financeiras do estudante ou da família, qualidade da formação escolar anterior e adaptação à vida acadêmica são identificadas no estudo do Ministério como fatores individuais, que significam “aspectos peculiares às características do estudante” (BRASIL, 2014, p. 19). Ainda assim, o documento ressalta que as instituições de ensino precisam agir no sentido de colaborar para solucionar ou minimizar essas questões.

Contudo, a discussão teórica trazida nos capítulos anteriores evidencia que as respostas individuais diante da ocupação de uma instituição de ensino também são reverberações da “conjuntura social e econômica” (fatores identificados na pesquisa do MEC como externos). Basta observarmos qual é a população mais empobrecida, a que possui os níveis mais baixos de escolaridade e que historicamente foi excluída, direta ou indiretamente, dos espaços de educação formal. Ademais, em um país estruturalmente racista, não há como desconectar a inclinação das instituições em atuarem como reprodutoras disso (ALMEIDA, 2018).

<sup>50</sup>“Os fatores externos às instituições relacionam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão” (BRASIL, 2014, p. 20).

Com a exposição de apoio à política de reserva de vagas, ficou evidente o entendimento da relevância da ocupação desse espaço para suas trajetórias estudantis, possivelmente isso é o que os leva a, apesar das dificuldades e sentimento de inadequação, decidirem ficar. Inclusive, esse sentimento de estar “fora de lugar” pode ser um reflexo do que representa para as famílias negras e pobres estar nesse espaço.

Santos (2009) evidenciou que, com a implementação das cotas, muitas pessoas negras foram as primeiras de suas famílias a acessar o ambiente acadêmico. No contexto do Curso Técnico Integrado ao Médio isso é semelhante e se observa um elevado grau de autocobrança para se obter êxito, somada à busca em atender as expectativas depositadas pelos familiares ao matricular o estudante em um curso que, embora gratuito, é mais custoso que o de uma escola pública comum<sup>51</sup>.

Compreendendo esse diagnóstico, entendo que a ampliação das possibilidades de ingresso foi parte importante do processo de democratização do acesso (ainda em curso), ao demarcar que Políticas Afirmativas existem para que possamos caminhar em direção a uma igualdade substantiva. Essa igualdade requer, ainda, o desenvolvimento de ações que busquem apoiar as trajetórias estudantis no decorrer dos seus percursos formativos.

#### **4.2 A permanência e o êxito**

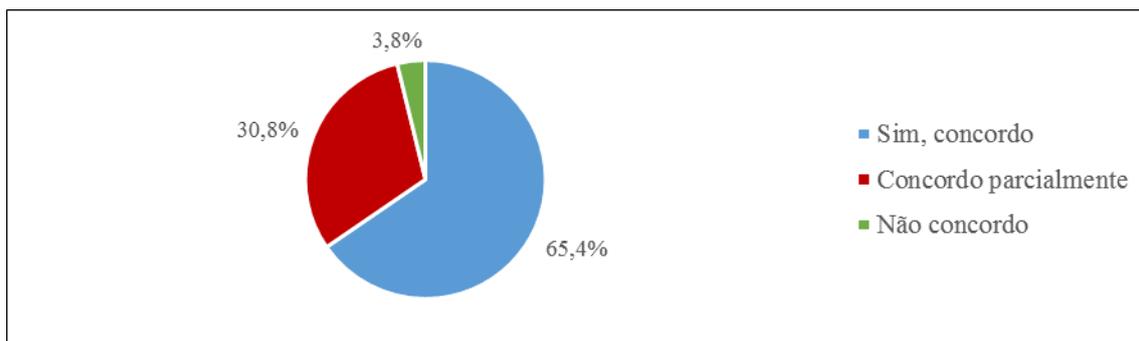
Além da democratização do acesso, a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano determina o desenvolvimento de programas e ações que garantam a permanência e o êxito dos discentes. Como já abordado, permanência, no contexto deste estudo, ultrapassa a ideia de constância, de continuação e do simples ficar. Essa categoria de análise deve ser compreendida, também, como um “espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiência e a transformação de todos e de cada um” (SANTOS, 2009, p. 68). Desse modo, permanência é duração no tempo, mas uma duração que possibilita transformação e existência. Assim, analisarei, neste subcapítulo, se a Assistência Estudantil do IF Baiano contribui para isso, ao tempo em que problematizarei quais aspectos materiais e simbólicos são considerados como importantes para garantir que essa permanência aconteça de maneira plena.

---

<sup>51</sup>Os custos a que nos referimos são de diversas ordens: o *campus* não está localizado em zona urbana, impedindo o acesso a pé; estudantes de outros municípios precisam pagar pelo traslado diário ou alugar uma residência; alguns cursos necessitam da compra de equipamentos de segurança para as aulas práticas; entre outras despesas.

Quando perguntados se consideram que a Assistência Estudantil contribui para que possam permanecer na instituição, grosso modo, a maioria dos estudantes considerou que sim, ela contribui, tendo isso sido afirmado por 65,4% dos sujeitos da pesquisa. Já 30,8% alegaram que a PAE contribui parcialmente nesse sentido; e, por sua vez, 3,8% consideraram que ela não contribui para esse fim.

**Gráfico 9** – Contribuição da Assistência Estudantil para a permanência.



Fonte: Pesquisa de campo.

Tendo conhecimento disso, cabe a reflexão sobre o que os leva a essa percepção sobre essa política. É possível observar que, diante desse questionamento, os que estão no grupo que concordam sobre a contribuição para a permanência citaram, majoritariamente, aspectos materiais. Isso está explicitado em respostas que creditam a permanência ao acesso aos auxílios financeiros:

Porque nem sempre a família pode ter dinheiro suficiente para pagar a passagem do ônibus, para quem estuda aqui vir para o *campus* (E34, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência, grifo da pesquisadora).

Porque muitas pessoas possuem a renda baixa, e não tem como ficar tirando dessa pouca renda para pagar transportes, moradia, entre outros. E a verba que esses estudantes recebem dessa assistência faz com que não haja necessidade de tirar muito dinheiro da sua renda (E17, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Porque existem pessoas na instituição que não possuem condições financeiras de permanecer no instituto, e mesmo que seja uma instituição pública, são necessários vários gastos externos, como transporte, tanto para quem é da cidade quanto para quem é de fora, e moradia, para aqueles que se mudaram para estudar na instituição (E21, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Porque alguns estudantes não têm como pagar o transporte ou alimentação (E5, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Porque algumas pessoas que eu conheço só ficaram aqui na escola por causa do auxílio que receberam (E3, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Pois permanecer no instituto exige gastos, e o auxílio é de suma importância para os alunos de baixa renda (E30, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Pois é essa assistência estudantil que faz com que os alunos, até mesmo de fora, possam permanecer no Instituto (E22, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Algumas pessoas não têm condições de arcar com todas as despesas ao ingressar, principalmente se são de outras cidades (E51, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

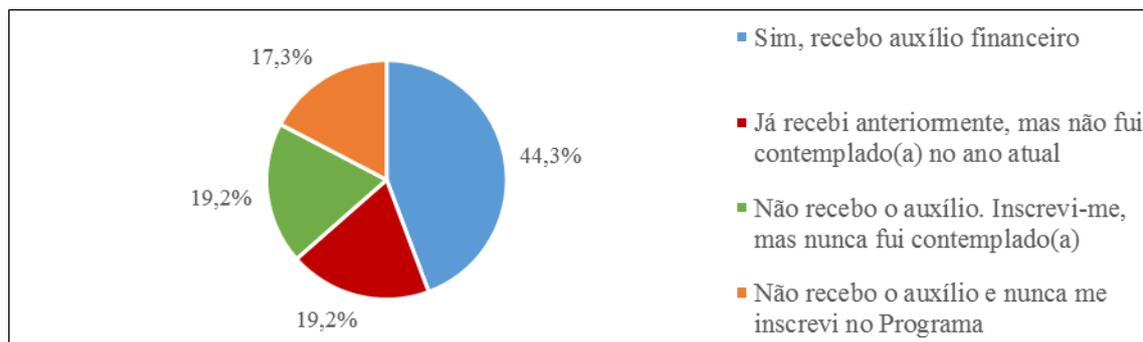
A assistência estudantil, ela ajuda os alunos a conseguirem ter condições de pagar o transporte que é o principal fator da desistência de muitos discentes (E37, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para a permanência).

Uma das dimensões para uma permanência qualificada, segundo Santos (2009), é a duração no tempo. Para que ela aconteça é fundamental o acesso a bolsas e/ou auxílios, os quais podem contribuir para a vivência plena no ambiente de estudos. Os relatos citados acima evidenciam o quanto aspectos financeiros são fatores de preocupação entre os estudantes. Ter apoio para manter minimamente os gastos decorrentes dos estudos pode evitar evasão ou até mesmo dispersão ao ter que realizar atividades que não estão relacionadas à formação.

Diante disso, os Programas voltados à sobrevivência material são imprescindíveis. No *campus* Teixeira de Freitas, há a oferta de alimentação aos estudantes, por meio do Programa de Alimentação. Auxílios de caráter eventual, dispostos no PAE<sup>1</sup>, PROPAC e PINCEL. Bem como existem auxílios financeiros de caráter mensal. Dentre os Programas que ofertam apoio pecuniário, o mais representativo em termos de abrangência, geralmente, é o Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE). Essencialmente, ele é destinado a atender as necessidades básicas dos estudantes, com a oferta de auxílios para subsidiar despesas como transporte, moradia, xerox e uniforme.

As justificativas expostas ao considerar a contribuição da AE para a permanência nos dão uma dimensão da relevância desse Programa institucional. Tanto que, em muitas respostas, ele foi estimado como a representação da efetivação da Assistência Estudantil do *campus*, havendo muitas menções aos auxílios ofertados quando perguntado sobre a Assistência Estudantil como um todo.

Dito isso, também busquei saber como esses estudantes ingressantes pelas cotas acessaram os auxílios ofertados por esse Programa. Os dados acerca disso estão abaixo.

**Gráfico 10** – Acesso aos auxílios financeiros do PAISE.

Fonte: Pesquisa de campo.

Dentre os participantes do estudo, apenas 17,3% nunca pleitearam auxílio do PAISE. Já 44,3% estavam recebendo o auxílio durante o período da pesquisa de campo. Assim, quase metade estava tendo acesso a esse apoio pecuniário. 19,2%, por sua vez, afirmaram já terem recebido o auxílio em outro momento e que não recebiam mais. Esse último dado refere-se aos estudantes do 2º ano e revela a possível falta de continuidade da assistência financeira no contexto do IF Baiano. Embora a PAE verse que a oferta do auxílio visa a garantir a permanência durante os anos do processo formativo, na prática, a cada ano o estudante precisa passar por um novo processo seletivo, com oscilação de vagas e orçamento. Essa seleção, na maioria das vezes, não consegue atender a contento o público-alvo<sup>52</sup> por, geralmente, ofertar um número de vagas que não contempla a demanda apresentada.

O percentual de estudantes que nunca receberam auxílio do PAISE também foi de 19,2%. Acerca destes, o benefício foi solicitado, mas não houve sucesso com relação ao requerimento. As controvérsias relacionadas ao acesso a auxílios foram citadas como um fator de empecilho à contribuição integral da AE para a permanência. A esse respeito, podemos observar os depoimentos abaixo:

Às vezes nem todos que realmente precisam conseguem a assistência necessária para se manter (E28, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

Porque nem todos conseguem a mesma contribuição (E8, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

Acredito que de fato nem todas as pessoas que precisam do auxílio recebem (E18, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

<sup>52</sup> Nesse caso, estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio vigente (PNAES, 2010).

A assistência oferece uma série de recursos e assistência ajudando para permanência destes no IF. Porém, em algumas destas assistências são feitas seleções. Seleccionando uns, e excluindo outros que também precisam de assistência (E11, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

Como exposto acima, esse procedimento de seleção acarreta um processo de inclusão e, ao mesmo tempo, exclusão, tendo em vista que muitos ficam sem acesso ao auxílio solicitado e, conseqüentemente, com a sua permanência ameaçada ou negligenciada. Alguns estudos tecem críticas relacionadas a essa forma de oferta de Assistência Estudantil, a qual chamam de “bolsificação”.

Juliana Cislighi e Mateus Silva (2012), ao defenderem a oferta de serviços como alimentação e moradia no lugar de bolsas, alegaram que a saída usada com o apoio financeiro a estudantes selecionados acaba por excluir outros que também necessitam desse tipo de assistência. O Fórum Nacional de Pró-Reitores (2012) também considerou a bolsificação uma problemática na implementação do PNAES, uma vez que afasta do debate a necessidade de universalização.

Embora considere essencial, para garantir condições de permanência, que sejam pensadas políticas específicas para os ingressantes por cotas, entendo que a universalização de serviços pode ser um caminho para a ampliação de direitos. No *campus* Teixeira de Freitas, isso já é feito com o Programa Alimentação, por meio do qual todos os estudantes do Nível Médio têm direito à alimentação<sup>53</sup>. Nesse sentido, concordo que, para uma efetiva Política Nacional de Assistência Estudantil, “serão necessárias políticas universais e focalizadas, de redistribuição e de reconhecimento, atacando a totalidade do fenômeno na escola ou na universidade” (SILVA; CROSARA; OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2020, p. 126).

Porém, vale destacar que os auxílios mensais ofertados pelo PAISE variam de R\$ 20,00 a R\$ 300,00, a depender da realidade social do estudante, a qual vai condicioná-lo a determinado tipo de apoio pecuniário. O “Transporte 1”, que se configurou como o que teve maior número de vagas em 2019, corresponde a um valor de R\$ 100,00, o qual, obviamente, é insuficiente para arcar com as despesas referentes aos estudos. Desse modo, a oferta de serviços universais não exclui, necessariamente, a demanda por apoios financeiros, a não ser que haja o atendimento completo das necessidades dos discentes em termos materiais, o que é o ideal.

---

<sup>53</sup>Programa mantido com recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), podendo ter complementação orçamentária do *campus*.

Além do mais, parece-me incoerente reservar 70% das vagas no IF Baiano aos estudantes de escolas públicas e não garantir sequer o atendimento a um percentual similar na ofertada desses auxílios. Assim, para o processo de inclusão em termos materiais, é imprescindível que o orçamento esteja compatível às demandas institucionais, sobretudo às que se ampliaram com o advento das cotas.

Nesse sentido, o subfinanciamento comumente observado na execução da Assistência Estudantil e o processo de bolsificação por seleção causa uma inconsistente impressão de inclusão. O Estado propaga que está oferecendo condições de permanência, quando os profissionais responsáveis pela seleção precisam realizar uma espécie de “gestão da pobreza”, selecionando os mais empobrecidos entre os empobrecidos, corroborando uma lógica individualista e competitiva do programa. Nesse sentido, vemos o Estado atuando numa lógica compensatória de “carências”, na qual seleciona o grau (dessa carência) a fim de incluir ou excluir as pessoas dos programas sociais (SPOSATI, 2003).

Diante disso, mostra-se como fundamental a ampliação dos recursos da Assistência Estudantil, tendo em vista que o crescimento do número de vagas precisa estar alinhado ao investimento orçamentário, de modo a não deixar os estudantes descobertos nesse aspecto. Isso é corroborado nas explicitações dos estudantes:

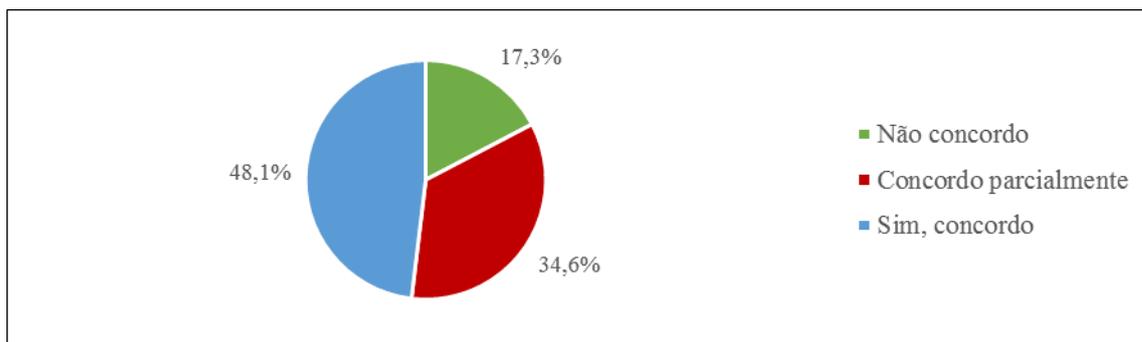
Seria melhor se tivesse uma melhor estrutura, verba, entre outros recursos para que tivéssemos uma melhor assistência (E6, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

Eu acho que a política de Assistência Estudantil do IF Baiano não é ruim, mas poderia melhorar, falta mais investimento nessa área (E50, ao considerar que Assistência Estudantil contribui parcialmente para a permanência).

Ademais, para a manutenção da vida acadêmica desses novos discentes, um ponto fundamental é a garantia de ferramentas para estudar. Nesse sentido, para aquisição de instrumentos para subsídio acadêmico, a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano prevê, dentro do contexto do PAISE, a possibilidade de pleitear um auxílio anual que, de acordo com o Edital de 2019, não poderia ultrapassar o valor de R\$ 50,00.

Em relação à disponibilidade dessas ferramentas no âmbito da instituição, busquei saber se os estudantes entendem que o *campus* as oferece, de modo a possibilitar igualdade de condições para estudar, tomando-as como acesso a computadores, a livros e outros instrumentos de apoio. O resultado, demonstrado no gráfico abaixo, denota que a maioria considerou que há essa oferta.

**Gráfico 11** – Sobre a oferta de ferramentas de subsídio aos estudos.



Fonte: Pesquisa de campo.

As justificativas para isso perpassaram, em maioria, a utilização da biblioteca, na qual, além de acesso a livros, também existe o acesso a computadores.

Pois possuem computadores e livros na biblioteca que auxiliam aqueles que talvez não tenham acesso ao computador e a internet, para que não sejam prejudicados. (E21, ao considerar que o *campus* oferta ferramentas de subsídio aos estudos).

No caso da biblioteca, que está ao dispor de todos os alunos para que eles possam estudar e fazer suas pesquisas (E3, ao considerar que o *campus* oferta ferramentas de subsídio aos estudos).

Porque todos podem usar os computadores, por exemplo, de forma igual, tanto no tempo quanto em o que pode ser acessado (E9, ao considerar que o *campus* oferta ferramentas de subsídio aos estudos).

A biblioteca dispõe livros ótimos para os alunos, computadores (E15, ao considerar que o *campus* oferta ferramentas de subsídio aos estudos).

No que tange ao acesso a livros, por se tratar de um curso de Ensino Médio em uma instituição pública, são ofertados esses materiais aos estudantes com a garantia de devolução ao final do ano letivo. E, na biblioteca do *campus*, há a possibilidade de acesso a obras de diversas naturezas (didática, técnica, de literatura, etc.).

Com relação aos que concordam parcialmente ou não concordam com a oferta de ferramentas para subsídio acadêmico, de modo a proporcionar igualdade de condições, as respostas evidenciaram o reconhecimento de disponibilização de algumas delas, porém, em quantidade abaixo da demanda.

Porque a biblioteca possui apenas 5 computadores e não supre a demanda de alunos do IF, e dependendo do livro não tem o suficiente para todos os alunos (E10, ao considerar que o *campus* não oferece ferramentas de subsídio aos estudos).

Porque na biblioteca tem pouquíssimos computadores, e não atende a demanda do número enorme de alunos presentes no IF (E17, ao considerar que o *campus* não oferece ferramentas de subsídio aos estudos).

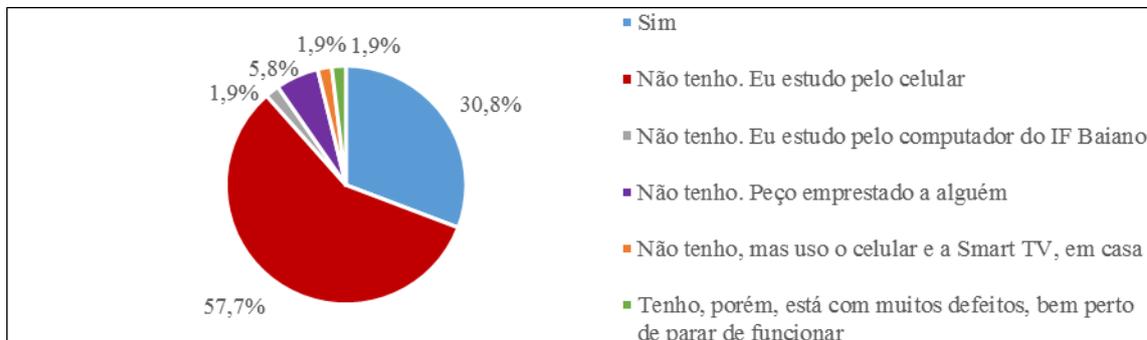
Pois há poucos computadores, sendo assim em época de trabalhos e provas nem todos conseguem ter acesso aos poucos computadores que o Instituto oferece (E39, ao considerar que o *campus* oferece parcialmente ferramentas de subsídio aos estudos).

O suporte de livros é bom, assim como o tecnológico, mas ainda pode melhorar para abranger todos os quais precisam (E44, ao considerar que o *campus* oferece parcialmente ferramentas de subsídio aos estudos).

Apesar de termos o auxílio dos computadores do instituto, o acesso aos mesmos ainda é difícil, já que só podemos utilizar os 5 computadores presentes na biblioteca. Para que o acesso pudesse ser mais fácil, a sala de informática poderia estar disponível para o uso dos alunos. (E47, ao considerar que o *campus* oferece parcialmente ferramentas de subsídio aos estudos).

Os dados coletados demonstraram que a principal lacuna apontada pelos estudantes a respeito desse quesito pesquisado é o acesso a computadores. Provavelmente, isso é reflexo da falta desse equipamento para uso privado, uma vez que a maioria dos participantes alegou não dispor de um computador ou *notebook* para estudar, utilizando, dessa forma, o celular para realizar essa atividade.

**Gráfico 12** – Você tem computador ou *notebook* para estudar?



Fonte: Pesquisa de campo.

Como é possível observar, mais da metade dos estudantes (57,7%), não tinham esse equipamento, realizando seus estudos pelo aparelho celular. Em contrapartida, 30,8% possuíam computador ou *notebook*. Já 5,8% afirmaram que não possuíam o equipamento e que pediam emprestado, quando era necessário utilizar; 1,9% referiu não ter computador ou *notebook* e estudar pelos computadores do IF Baiano; 1,9% afirmou estudar pelo celular e por meio de televisão com acesso à *internet* (*Smart TV*); e 1,9% respondeu que tem computador ou *notebook*, mas com muitos defeitos e iminência do aparelho quebrar.

Esses dados demonstram que o princípio de “igualdade de condições e equidade no acesso, permanência e êxito no percurso formativo”, previsto no Art. 2º da PAE, ainda não está reverberado em ações no que tange à inclusão digital<sup>54</sup>, não havendo qualquer menção a isso na Política, embora este seja um dos campos de ação previstos no Programa Nacional de Assistência Estudantil. A fim de propiciar condições objetivas de aprendizado em igualdade de condições, essa questão necessita de mais atenção da PAE, sobretudo, em contexto de pandemia (ver nota de rodapé nº 8), que apresentou a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais.

Os dados acima denotam que há ainda o que avançar para se garantir condições de permanência. Esses avanços dependem de questões materiais, tais como disponibilidade orçamentária para viabilizar a execução da PAE, bem como a análise de aspectos simbólicos que permeiam uma permanência qualificada. Concordo com os argumentos de Kowalski (2012, p. 155) quando afirmou que, como uma política de educação, a Assistência Estudantil deve dirigir-se “não apenas para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que os indivíduos possam realizar as atividades diárias na instituição, mas também devem ser destinadas aos aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos”.

Nesse sentido, os fatores que podem implicar uma permanência qualificada são diversos, perpassando múltiplos aspectos da vida estudantil. Não à toa, o Programa Nacional de Assistência Estudantil preconiza que ações sejam desenvolvidas em âmbitos como cultura, esporte, apoio pedagógico e atenção à saúde. A Política de Assistência Estudantil do IF Baiano, seguindo nessa lógica, também prevê o desenvolvimento de ações de diversas ordens, para além da concessão do auxílio financeiro.

Isto posto, avanço na análise dos aspectos não materiais que se apresentam como significativos para a permanência e êxito estudantil. Foi possível observar, no subitem anterior, que um dos fatores que colaboraram para a dificuldade de adaptação dos estudantes foi a preocupação com os resultados, a qual incide em um excesso de autocobrança, sentimento de insuficiência e de fracasso.

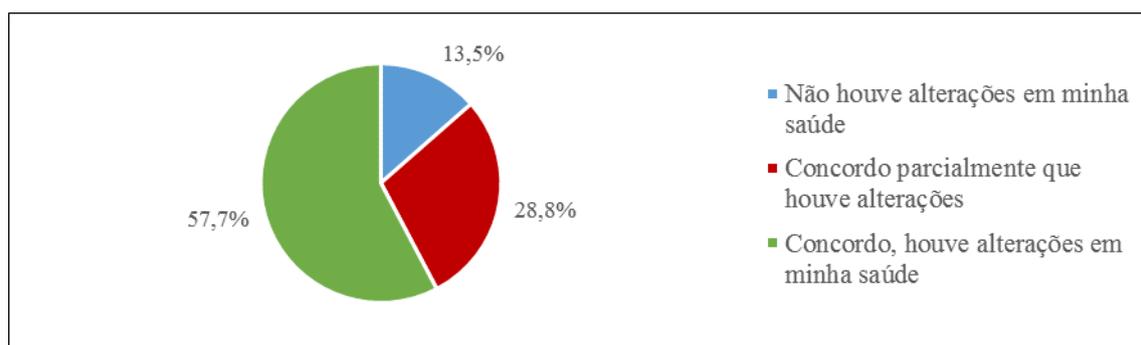
---

<sup>54</sup>Diante da amplitude do conceito de inclusão digital, não foi possível, neste estudo, seu aprofundamento, simplifiquei-o considerando como acesso a computador ou *notebook*. Contudo, para exploração da questão, levando em conta o contexto do ambiente escolar, sugiro o estudo realizado por Maria Helena Bonilla (2010), para quem inclusão digital consiste em “envolver todo o processo que leva à formação da cultura digital da comunidade escolar, urbana e rural, desde a conexão à internet, passando pela infraestrutura, pela disponibilidade dos equipamentos, pela formação dos professores, até a reorganização dos espaços-tempos escolares (BONILLA, 2010, p. 57-58).

Essas questões estão impactando negativamente na permanência, e podem estar incidindo em um processo de sofrimento durante o percurso formativo. Nesse contexto, a PAE, em seu Art. 4º, inciso IV, dispõe como um dos seus objetivos “desenvolver ações que assegurem, de forma preventiva, a assistência à saúde do(a) estudante” (IF BAIANO, 2019).

Os dados coletados na pesquisa indicam que esse é um âmbito que precisa de atenção, uma vez que foi significativo o número de estudantes que afirmaram que o acesso ao IF impactou em sua saúde física ou mental<sup>55</sup>: 57,7% dos sujeitos da pesquisa consideraram que houve alterações na saúde, 28,8% concordaram parcialmente que houve alteração nesse sentido, e 13,5% dos respondentes avaliaram que esse aspecto permaneceu estável. Assim sendo, 86,5% dos estudantes alegaram que, em sua concepção, houve alguma mudança na saúde.

**Gráfico 13** – Impacto na saúde física e mental após ingresso no IF.



Fonte: Pesquisa de campo.

A fim de compreender o caráter das mudanças, inclusive se são consideradas positivas ou negativas, indaguei quais alterações os estudantes observaram. Acerca disso, predominaram relatos referentes à saúde mental, sobretudo ao desenvolvimento ou agravamento dos sintomas de ansiedade. Outro destaque foi para a sensação de exaustão física e dores.

Ansiedade e nervosismo (E10, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Ansiedade excessiva, insegurança e cansaço mental (E29, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Tive algumas crises e surtos, porém não sei se desenvolvi ansiedade (E48, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Tive mudanças na minha saúde mental muito estresse, cansaço e ansiedade (E7, ao considerar que sua saúde foi impactada).

<sup>55</sup>Embora tenha o entendimento de que corpo e mente são indissociáveis – um incidindo diretamente no outro – optei por utilizar os termos “saúde física e mental” no questionário para melhor entendimento da questão.

Uma ansiedade inexplicável, não tenho mais vontade e nem ânimo para sair, só penso em chegar em casa e dormir, apetite descontrolado, dores de cabeça, choro sem motivos ou explicações (E18, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Ansiedade, problema respiratório, diversos (E26, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Comecei a ter ansiedade (E40, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Depois que eu entrei no IF Baiano, eu comecei a ter crise de ansiedade, me sinto mais cansada do que o normal e outros (E9, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Estou com ansiedade (E2, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Meu psicológico foi abalado (E30, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Eu passei a ter mais ansiedade, mais estressado, e muito cansaço (E50, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Foi possível perceber mudança na minha ansiedade (E21, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Maior estresse e ansiedade (E11, ao considerar que a sua saúde foi impactada parcialmente).

Minhas crises de ansiedade aumentaram (E16, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Parei de me alimentar, praticar tarefas de lazer, desenvolvi ansiedade, desânimo (E12, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Os dados acima elencados são preocupantes e denunciam o comprometimento da saúde mental dos estudantes. Os relatos vão ao encontro do posicionamento da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2001, p. 35), no qual “reconhece-se [...] que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento exercem um impacto significativo na saúde física. Da mesma forma, reconhece-se que a saúde física exerce uma considerável influência sobre a saúde e o bem-estar mental”. Ao observar os relatos acima e os que estão a seguir, fica evidente como as questões citadas se atravessam:

A minha cabeça dói praticamente todos os dias por conta do peso acadêmico, as costas, por ficar muito tempo sentado estudando (E22, ao considerar que sua saúde foi impactada parcialmente).

Cansaço diário, dores na coluna e problema de vista (E14, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Cansaço físico, aumentou minhas dores de cabeça e indisposição, cansaço mental e mudanças no meu comportamento (E31, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Coluna começou a doer, o cansaço é constante (E8, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Dores no corpo e de cabeça, durmo menos e psicológico afetado (E6, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Tive diversos problemas psicológicos, assim como fiquei mais suscetível a doenças (E24, ao considerar que sua saúde foi impactada).

Na parte da saúde mental principal, também na parte física em que meu corpo não corresponde da forma que eu preciso/necessito (E41, ao considerar que sua saúde foi impactada).

É fundamental destacar que considero a categoria saúde a partir de um conceito ampliado. Somos seres biopsicossociais. Logo, ter saúde não é simplesmente ausência de doença física ou de enfermidade, a saúde também abarca bem-estar psicológico e social. Sendo que essas esferas – a biológica, a mental e a social – são interdependentes e indissociáveis (OMS, 2001). A partir dessa compreensão, apoio a ideia de que “[...] a saúde não será obtida pelo mero atendimento à doença, mas que, para a sua obtenção, [...] os recursos necessários são paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social, equidade [...] (LEFEVRE; LEFEVRE, 2004, p. 26).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que todos os Programas da PAE, direta ou indiretamente, incidem no campo da saúde. Há uma probabilidade maior de estar fragilizado socialmente, emocionalmente e fisicamente quando não se dispõe de recursos financeiros para o transporte do dia seguinte, se não existe possibilidade de alimentar-se adequadamente e se não há acesso a atividades culturais e de lazer.

No contexto educacional, diversos estudos têm sido realizados a fim de compreender o adoecimento mental entre estudantes. Acerca disso, não se pode perder de vista de quais discentes se fala nesta pesquisa: majoritariamente, negros. Viver em uma sociedade estruturalmente racista tem incidido negativamente na saúde. Com relação especificamente à mental<sup>56</sup>, de acordo com Maria Lúcia da Silva (2005), o racismo institucional confere à população negra um acesso diferenciado aos equipamentos sociais, vindo a acarretar “desigualdades na forma de inserção dos grupos racialmente oprimidos, com impactos perversos em sua dinâmica psíquica” (SILVA, 2005, p. 130). O racismo manifestado no acesso e tratamento desigual é incorporado pelas instituições do Estado – inclusive, as educacionais – gerando repercussões na saúde mental das pessoas, ao reproduzir um sistema “gerador de situações de violência física e simbólica, que produzem marcas psíquicas,

---

<sup>56</sup>Maria Lúcia da Silva conceitua saúde mental “como a tensão entre forças individuais e ambientais que determinam o estado de equilíbrio psíquico das pessoas. Manifesta-se, nas pessoas, pelo bem-estar subjetivo, pelo exercício de suas capacidades mentais e pela qualidade de suas relações com o meio ambiente” (SILVA, 2005, p. 129).

ocasionam dificuldades e distorcem sentimentos e percepções de si mesmo” (SILVA, 2005, p. 130).

É nesse contexto que a Assistência Estudantil do IF Baiano prevê a execução do Programa de Prevenção e Assistência à Saúde (PRÓ-SAÚDE). Ele

visa desenvolver ações voltadas à prevenção de doenças e promoção da saúde dos(as) discentes, tais como palestras, feiras de saúde, elaboração de material educativo de saúde, avaliações psicológicas e sociais; por meio dos serviços de psicologia, enfermagem, odontologia, nutrição, medicina, e serviço social<sup>57</sup> (IF BAIANO, 2019).

Os dados coletados me possibilitaram inferir que é imprescindível que a equipe de saúde, a fim de promover uma intervenção qualificada, esteja atenta às especificidades referentes à saúde da população negra, especialmente no contexto de trabalho em que se encontram. Todavia, atendimentos referentes à saúde serão pouco eficazes se pensados de maneira setorizada, restrita a esses profissionais. É indispensável que sejam pensadas, coletivamente, mudanças nas estruturas pedagógicas e administrativas, de modo que as demandas discentes sejam escutadas. Caso contrário, veremos ações que não alcançam a coletividade e que servem apenas como paliativos, na perspectiva de uma saúde curativa e não preventiva. Não há como promover saúde sem mudanças que busquem intervenção nos seus determinantes. Diante disso, é necessário conhecer a fundo as causas desses relatos de adoecimento estudantil para que, assim, possam ser pensadas intervenções preventivas.

Diante disso, retomemos as questões referentes à inadaptação na instituição. Elas referem-se, majoritariamente, a aspectos pedagógicos, seja pelas reais dificuldades relativas às diferenças de ensino da escola de Ensino Fundamental, seja pela ideia de não vislumbrar como superá-las. Um estudo realizado por Naercio Menezes-Filho (2007) apontou que as variáveis que mais significativamente incidem no desempenho escolar são relativas ao estudante e ao seu contexto social, tais como: nível de escolaridade da mãe, cor, defasagem escolar, número de livros e acesso a um computador em casa. Essa multiplicidade de fatores que incidem no desempenho foi confirmada por Jucinara Pinto (2015), que acrescentou que eles podem ser externos, mas também internos ao ambiente escolar.

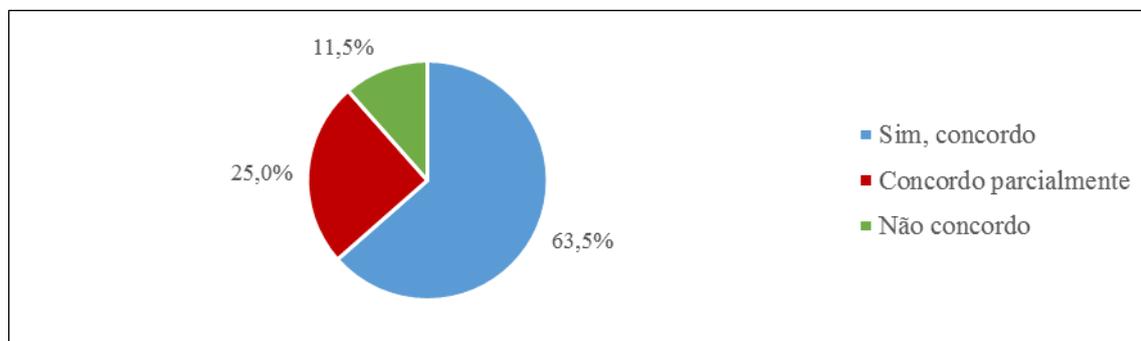
Nesse contexto, a PAE dispõe como um dos seus objetivos o de “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos (as) estudantes, a partir de medidas que busquem

---

<sup>57</sup>No período de realização da pesquisa, o *campus* Teixeira de Freitas contava com profissionais em todas as áreas previstas na Política, exceto medicina.

minimizar situações de retenção e evasão” (IF BAIANO, 2019)<sup>58</sup>. Diante disso, procurei saber se os estudantes consideram que essa Política incide positivamente no desempenho.

**Gráfico 14** – Contribuição da Assistência Estudantil para um bom desempenho.



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao justificar as respostas, foram recorrentes opiniões sobre o quanto o acesso aos auxílios financeiros pode contribuir para um bom desempenho, uma vez que o recebimento desse apoio representa uma preocupação a menos para eles. A partir desse dado, infere-se que, no imaginário dos estudantes, ainda é predominante a ideia de que a Política de Assistência Estudantil se concentra nesse tipo de apoio. Contudo, isso também demonstra que o acesso ao auxílio tem impacto emocional positivo.

Também houve menções à não contribuição no desempenho por conta desse aspecto de suas vidas estudantis estar relacionado a questões pertencentes a outros âmbitos. Isso está exposto nos relatos abaixo:

Porque essa questão de desempenho está mais ligada a questões psicológicas, não necessariamente financeira (E29, ao considerar que a Assistência Estudantil não contribui para que tenham um bom desempenho).

Pois o dinheiro não vai influenciar na vida de uma pessoa que quer realmente estudar (E22, ao considerar que a Assistência Estudantil não contribui para que tenham um bom desempenho).

Em pauta, ocorre muito a desistência de alunos que por motivos fúteis não conseguiram passar de ano ou se desenvolver nas atividades (E18, ao considerar que a Assistência Estudantil não contribui para que tenham um bom desempenho).

Isso vai do interesse de cada um (E45, ao considerar que a Assistência Estudantil não contribui para que tenham um bom desempenho).

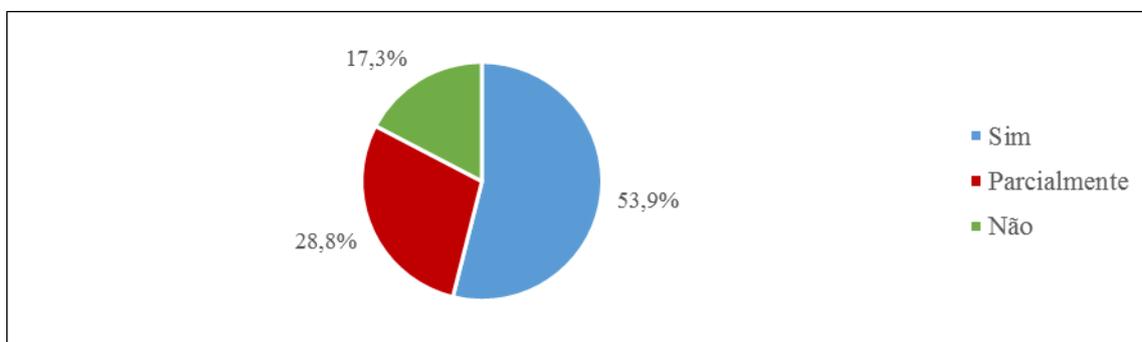
Esses dados denotam uma ideia incompleta do que a Política de Assistência Estudantil tem a oferecer, desconectando-a do processo educativo. Alguns relatos ainda atribuem ao

<sup>58</sup>PAE, Art. 4º, inciso III.

mérito individual o êxito no percurso formativo; o que pode contribuir para que, uma vez não obtendo sucesso, haja autoculpabilização diante do não entendimento de que também é obrigação da instituição apoiar os estudantes nesse sentido, em ações além da sala de aula.

Ressalte-se que não há, aqui, a intenção de desconsiderar aspectos subjetivos que podem repercutir no desempenho. Todavia, observo nos dados coletados que a dificuldade de compreensão dos conteúdos trabalhados aconteceu com a maioria, 53,9% dos participantes da pesquisa. Ainda vemos, no gráfico abaixo, que 28,8% sentiram parcialmente essa dificuldade e que apenas 17,3% conseguiram acompanhar os conteúdos sem essa percepção.

**Gráfico 15** – Dificuldade para entender os conteúdos trabalhados.



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao tecer suas opiniões sobre Assistência Estudantil e desempenho, houve citações referentes a ações não materiais dessa Política. Sendo significativas as que indicaram vínculo entre estudantes e a Assistência Estudantil, representada pelos profissionais que a executam:

Sim, pois a Assistência presta total apoio e suporte para os alunos do *campus*, trazendo assim um certo ‘conforto acadêmico’, o que causa um melhor desempenho dos estudantes (E44, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho, grifo da pesquisadora).

Quando tem pessoas que te auxiliam em determinados assuntos, as decisões se tornam visíveis (E25, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque os alunos se sentem mais confiantes e se esforçam mais (E33, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque eles ajudam os alunos a ter mais segurança neles mesmos (E3, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque acompanha o aluno em suas dificuldades, procurando ajudá-lo (E46, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque eles resolvem problemas estudantis (E49, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque acaba sendo um apoio para os estudantes (E7, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Porque a política de assistência estudantil está aí para isso, para ajudar o discente, no desempenho dele, no que precisar (E32, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Pois eles têm ajuda sempre que precisam (E35, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Incentivando os alunos a estudarem mais se dedicar e pelas conversas incentivando os alunos a permanecerem na escola (E20, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

É um impulso a mais para esforço dos alunos (E8, ao considerar que a Assistência Estudantil contribui para que tenham um bom desempenho).

Os relatos indicam que o acolhimento das demandas reflete, positivamente, no desempenho, na visão desses estudantes. Com a Assistência Estudantil sendo um fator de apoio na trajetória formativa em aspectos que extrapolam auxílios financeiros. Contudo, por esses dados não há como especificar de qual apoio os estudantes estão falando. Ao que tudo indica, é mediante o atendimento da equipe de Assistência Estudantil por meio do PRÓ-SAÚDE ou do Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP), o objetivo deste último é “propiciar a permanência e êxito do estudante, por meio da identificação das dificuldades que influenciam na evasão e retenção, buscando formas de superá-las por meio do acompanhamento pedagógico e o atendimento psicossocial” (IF BAIANO, 2019)<sup>59</sup>.

De acordo com a PAE (2019), o PROAP deve ser executado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI), o qual, no momento da pesquisa, estava constituído por uma assistente social, uma pedagoga, uma psicóloga e um tradutor e intérprete de libras. Os dados coletados podem apontar uma possibilidade de direcionamento das ações desse Programa para os estudantes que ingressaram mediante as cotas, que devem acompanhar todo o processo formativo do estudante, mas parecem demandar uma atenção especial ao momento de ingresso na instituição, que é quando as mudanças na vida estudantil aparentam ser mais marcantes.

---

<sup>59</sup>PAE, Art. 95.

Esse Programa é o que mais se aproxima do que preconizava o Programa de Apoio à Diversidade e Ações Afirmativas, que foi extinto da PAE em 2016. Na Política de Assistência Estudantil atual, não há qualquer menção a isso, deixando uma lacuna referente à pontuação das questões étnico-raciais diante do incontestável atrelamento da ampliação da Assistência Estudantil à reserva de vagas para negros e indígenas.

Não ter nada referente a isso é uma incoerência. Contudo, não representa impossibilidade de ação nesse sentido. Acerca disso, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) pode representar um importante aliado, uma vez que a Política de Assistência Estudantil e a Política de Diversidade e Inclusão possuem trajetórias e perspectivas afins, como observado no capítulo anterior deste estudo. Essa parceria pode representar a articulação da AE com outros setores institucionais, gerando ampliação de perspectivas e colaboração mútua.

Ainda na linha de articulação da PAE com outros setores, lembremos que O IF Baiano é uma instituição que se constitui sob o tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Kowalski (2012), a Assistência Estudantil é parte integrante do processo educativo. Assim, também deve articular-se a essas três dimensões. No IF, existe a possibilidade, de acesso a auxílios da assistência estudantil, como já vimos. Mas há também a possibilidade de oferta de bolsas ligadas à pesquisa e à extensão, podendo ser cumulativas. Além do aspecto material, a participação nessas atividades expande vivências e promove experiências que podem colaborar para que os estudantes amadureçam suas trajetórias formativas, gerando, desse modo, transformação.

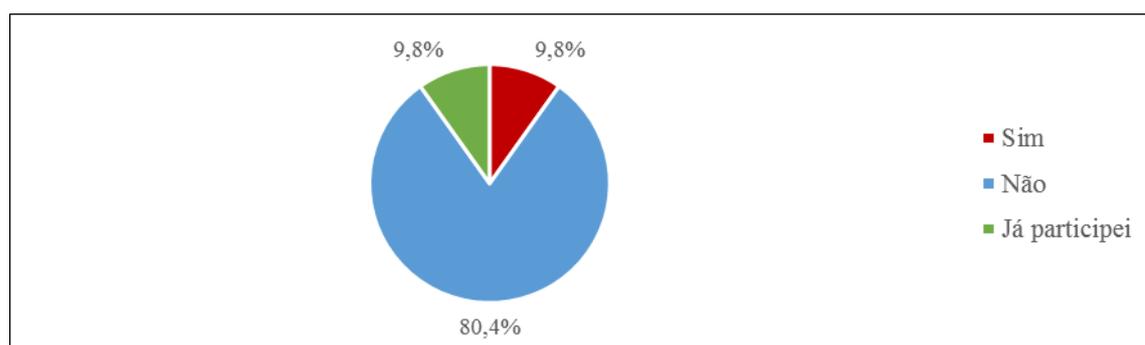
Sendo assim, corroboro o argumento de Greyssy Souza (2016), que afirma que a iniciação científica é uma ferramenta que colabora para a decodificação dos códigos acadêmicos, sendo importante para a afiliação estudantil (ver nota de rodapé nº 48) ao propiciar a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de relações entre estudante e orientador, bem como entre estudante e seus pares. Isso tende a incidir, positivamente, no sentimento de pertença à instituição e, conseqüentemente, em condições de permanência. A atividade extensionista segue nessa mesma linha, e ainda pode promover aproximação entre a instituição de ensino e a sociedade, coadunando com o sentido social de sua existência. Esse tipo de atividade também “auxilia no combate à exclusão e, muitas vezes, faz os estudantes atuarem em suas comunidades de origem” (SANTOS, 2009, p. 128).

A Política de Assistência Estudantil não se mostra alheia à importância disso para o desenvolvimento na instituição, uma vez que tem entre os seus princípios a “garantia da

liberdade de aprendizagem, por meio da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão [...]” (IF BAIANO, 2019)<sup>60</sup>. Nesse sentido, estabeleceu o desenvolvimento do Programa de Incentivo à Participação Político-Acadêmica (PROPAC), cujo um dos objetivos é o incentivo à produção científica dos discentes. Para isso, preconiza a oferta de auxílio financeiro com a finalidade de colaborar para a participação em eventos científicos, acadêmicos e tecnológicos que, possivelmente, os estudantes teriam dificuldades em custear.

Porém, para liberação do auxílio, é condicionante que a participação seja acompanhada pela apresentação de pesquisa/trabalho/artigo. O que significa dizer que os estudantes já devem estar inseridos no universo da pesquisa ou da extensão. Contudo, os dados coletados durante o estudo evidenciaram que a participação em projetos dessa natureza, entre os respondentes, ainda era baixa. Apenas 19,6% estavam participando ou já tinham participado<sup>61</sup>.

**Gráfico 16** – Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão.



Fonte: Pesquisa de campo.

Assim, cabe o questionamento se a oferta de um auxílio para participar desses momentos considera as vertentes que antecedem a entrada do estudante, sobretudo do preto e pobre, no mundo da pesquisa e extensão, em igualdade de oportunidades e condições. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações, no âmbito da Assistência Estudantil, que ultrapassem a concessão do auxílio. De modo que a oferta dele represente mais uma etapa do incentivo à produção, e não o fim em si.

Importa destacar que o Instituto tem desenvolvido ações no sentido de aumentar essa participação, por meio de editais de pesquisa que consideram as ações afirmativas. Diante dos dados coletados, considero importante ampliá-las, bem como conjugá-las à previsão de ações

<sup>60</sup>PAE, Art. 2º, inciso VI.

<sup>61</sup>Não sabemos se todos os estudantes que já tiveram a oportunidade de fazer parte desses projetos o fizeram com o recebimento de bolsa. Assim como não é possível inferir o alcance dos projetos de pesquisa e extensão entre outros perfis de estudantes.

no PROPAC, de modo a basear esse programa em perspectivas mais amplas de inclusão, buscando intensificar as possibilidades de atendimento à dimensão material, mas contemplando, também, a simbólica.

Outra vertente presente no PROPAC é a política, mediante esse programa, o IF BAIANO também busca “contribuir para a formação integral cidadã dos discentes e estimular sua participação e protagonismo nas organizações estudantis” (IF BAIANO, 2019)<sup>62</sup>. Assim, como citado anteriormente, também são oferecidos auxílios para participação em eventos de organização estudantil, bem como apoio financeiro à formalização de entidades estudantis, representadas por grêmios, centros e diretórios acadêmicos.

A organização política possui um importante papel para o fortalecimento da Assistência Estudantil. Inclusive, a histórica luta do Movimento Estudantil foi preponderante para a sua solidificação. Para Diogo Fernandes e Dyane Santos (2018), a organização política coletiva se constitui como um dos elementos fundamentais para a permanência simbólica, representando o enfrentamento coletivo de questões encontradas por estudantes negros ao acessarem espaços como a universidade.

Para reivindicar um ambiente com uma proposta acolhedora para os estudantes que acessaram o fruto desta luta, como: moradias adequadas, restaurantes universitários, incentivo e política de esporte, lazer, cultura, grupos de pesquisas atuantes, laboratórios de ensino funcionando, bibliotecas adequadas e com bibliografias de pesquisadores negros, creche universitária, política de incentivo à pesquisa, entre outros exemplos, é preciso, antes de tudo, tornar o espaço universitário menos hostil às situações de racismo e com mais sentido as demandas dos discentes beneficiados diante de sua realidade. Lembrando que, para nível de concretização, é preciso que tais questões estejam sendo formuladas através dos grupos organizados (FERNANDES; SANTOS, 2018, p. 11).

Considero que esse entendimento é apropriado também para refletirmos sobre a importância da organização política no lócus da presente pesquisa. A participação política organizada pode contribuir para a manutenção e ampliação das conquistas referentes às condições materiais de existência nesse espaço e, indo além, incidir na luta pela permanência simbólica. Assim, percebo ser necessária a manutenção do apoio às entidades estudantis citadas na PAE, com a agregação de outras perspectivas de organização política, tais como coletivos e demais grupos sociais que buscam intervir nessa e em outras questões que permeiam a vida estudantil.

A organização política coletiva tem a capacidade de incidir, diretamente, em uma das dimensões relevantes para uma permanência qualificada: a simultaneidade. Ela se refere ao

---

<sup>62</sup>PAE, Art. 46, inciso VI.

que representa, para o meio social do estudante, a ocupação daquele espaço. A identificação contribui para que outras pessoas vislumbrem aquele caminho como uma possibilidade. Reitero isso, ao tempo em que arrisco dizer que intramuros não é diferente. Ainda que todos os estudantes tenham ultrapassado a barreira inicial do acesso, o compartilhamento de experiências e a luta coletiva fortalece a ideia de que “eu existo no outro”. O que Santos (2009) chama de simultaneidade relaciona-se ao sentido social de ocupação desse espaço, no qual a transformação não se dá em caráter individual, mas sim grupal, na medida em que o meio social também se enxerga no estudante que acessou.

Contudo, os dados coletados na pesquisa demonstraram que as ações da Assistência Estudantil, no sentido de apoio a atividades políticas, precisam ser amplamente divulgadas, pois 84,6% dos estudantes não tinham conhecimento sobre elas. Entre os poucos estudantes que optaram por falar sobre o que sabiam sobre isso, nenhum mencionou o Programa, sendo citados o Projeto Político-Pedagógico e o Grêmio. A falta de conhecimento sobre isso demonstra a necessidade de ampliação da divulgação, bem como sugere pouca participação ou aproximação desses estudantes em relação à entidade de representação estudantil do *campus*.

A fim de saber se havia acesso à outra vertente do PROPAC, perguntei se tinham conhecimento de ações que buscavam apoiar o acesso à participação em eventos acadêmicos e científicos: 76,9% dos estudantes afirmaram que não. Os poucos dentre os 23,1% que afirmaram conhecimento também não citaram o PROPAC, mencionando os projetos de ensino e de pesquisa e extensão do *campus*, as visitas técnicas, o PAISE e os Jogos Estudantis (JEIF).

Essas perguntas acerca do conhecimento de ações relacionadas a linhas preconizadas na PAE objetivaram oferecer um entendimento de como, em suas visões, se materializava essa política no *campus*, para além das ofertas da alimentação no refeitório e dos auxílios do PAISE. Diante disso, também busquei saber sobre cultura, esporte e lazer; saúde; e apoio pedagógico.

Desse modo, com relação ao conhecimento sobre ações que buscam apoiar o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer, apenas 28,8% dos participantes da pesquisa alegaram que sim. Ações com esse objetivo estão previstas no Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer (PINCEL). De acordo com Rosana Dilly (2018), a atividade esportiva deve compor a Assistência Estudantil de forma a “proporcionar o acesso e a oportunidade de participação nesta atividade, que tem sido [...] privilégio daqueles que possuem tempo, disponibilidade e

recursos financeiros necessários para praticá-las” (DILLY, 2018, p. 81). Essa prática, na visão da autora, tem potencial para propiciar atividades construtivas coletivas, evitando práticas antissociais e contribuindo para a inclusão mediante o estímulo à cidadania. Além de auxiliar, juntamente com outras ações, na prevenção do adoecimento discente.

Entre os respondentes que afirmaram ter conhecimento, as ações citadas foram a prática de esportes, os jogos estudantis, viagens técnicas, projetos de extensão, os eventos que ocorrem no *campus* e o Arvorecer Negro<sup>63</sup>, acesso a livros na biblioteca e a Comissão Local de Assistência Estudantil (CLAE). Nada referente ao que determinam os editais do PINCEL, embora os estudantes tenham apresentado perspectivas ampliadas que podem apontar um futuro direcionamento para o Programa, uma vez que ele é abrangente no que concerne aos seus objetivos.

Contudo, a PAE restringe a sua ação ao apoio financeiro para participação em atividades esportivas, desde que seja competidor, e para participação em atividades artísticas e culturais. Assim como no PROPAC, o PINCEL não estabelece diretrizes para além da concessão desses auxílios, o que limita o acesso dos estudantes à cultura, esporte e lazer por meio do Programa. Não existem diretrizes para fomento do esporte, para introdução ao lazer e nem o apontamento de diretrizes para o desenvolvimento artístico e cultural dos estudantes. Estes só conseguem se aproximar de tais perspectivas mediante o desenvolvimento de projetos autônomos de servidores da instituição.

Com relação ao conhecimento sobre ações que buscam agir em benefício da saúde física e mental, o conhecimento é maior: 59,6% afirmaram ter conhecimento. As respostas indicam que existe uma visão mais ampla dessas ações, provavelmente impulsionada pela presença dos profissionais de saúde no *campus*, com citações sobre a psicóloga, o enfermeiro e o dentista. Também foi citada a atuação do NAPSI e a realização de palestras e Rodas de Conversa. A possibilidade de acesso ao Programa de Auxílios Eventuais, o qual tem entre suas diretrizes o apoio a demandas de saúde que não sejam cobertas pelo Sistema Único de Saúde, foi lembrada pelos estudantes. Acerca do apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade de avançar nos estudos, 55,8% alegaram que tinha conhecimento de ações nesse sentido, citando, majoritariamente, os atendimentos com os professores e o acesso à pedagoga do *campus*.

---

<sup>63</sup>O Arvorecer Negro é um evento anual organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do *campus* Teixeira de Freitas. Seu objetivo é “discutir e realizar atividades que promovam o acesso a variados conhecimentos sobre a ancestralidade e a oralidade afro-indígena num contexto cultural, político e científico contemporâneo”. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/iiarvorecernegro/>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

**Tabela 3** – Conhecimento sobre ações da Assistência Estudantil preconizadas pela PAE.

<b>Conhecimento sobre ações</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Conhecimento de ações da Assistência Estudantil que buscam apoiar a participação dos estudantes em atividades políticas	15,4%	84,6%
Conhecimento de ações da Assistência Estudantil que buscam apoiar o acesso à participação em eventos acadêmicos e científicos	23,1%	76,9%
Conhecimento de ações da Assistência Estudantil que buscam apoiar o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer	28,8%	71,2%
Conhecimento de ações do IF Baiano que buscam oferecer apoio pedagógico aos estudantes que se encontram com dificuldades de avançar nos estudos	55,8%	44,2%
Conhecimento de ações da Assistência Estudantil que buscam agir em benefício da saúde (física e mental) do estudante	59,6%	40,4%

Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados demonstram a insuficiência de nitidez sobre o que é ofertado pela Política de Assistência Estudantil. Percebe-se que, assim como em outros setores ou políticas do IF, a Assistência Estudantil possui os seus códigos e complexidades, os quais estão sendo acessados/decodificados de maneira insuficiente pelos estudantes. Ela compõe parte do “universo” de informações novas que esses estudantes recebem ao ingressar na instituição, estando expressa em um documento que apresenta termos técnicos e jurídicos, o que pode vir a dificultar o entendimento. O mesmo acontece com os editais dos Programas que regulamentam a concessão de benefício pecuniário (PAISE, PAE<sup>1</sup>, PINCEL e PROPAC).

A falta de uma compreensão maior acerca da PAE tende a fragilizar o acesso aos seus Programas. Uma vez que, se o estudante não tem solidez a respeito de quais são os seus direitos, a tendência é ter uma maior dificuldade de reivindicar melhorias ou ampliação deles, bem como de saber se estão sendo negligenciados.

Essa identidade insuficientemente consolidada da Política de Assistência Estudantil é um fator que reverbera na execução da Política, que tende a concentrar-se em aspectos materiais de permanência, especialmente, na forma de auxílios. Eudes Cunha (2017), em sua tese de doutorado, ponderou que o processo de implementação de políticas públicas

sofre impacto das características da política formulada, bem como dos contextos de implementação. Nesse sentido, para uma análise mais ampliada desse processo no *campus* Teixeira de Freitas, faz-se necessária a escuta de outros atores envolvidos no processo de implementação e execução da Política de Assistência Estudantil. Algumas características em comum têm sido encontradas ao analisá-lo em outras instituições de ensino (PINTO, 2015; REIS, 2016; CUNHA, 2017). Inadequação da estrutura física, recursos humanos em número insuficiente, limitações dos procedimentos técnico-administrativos e orçamento abaixo da demanda são algumas delas. Acrescento, ainda, que a percepção de todos os atores envolvidos no processo educacional, tais como gestores, professores e técnico-administrativos, sobre o que é Assistência Estudantil em uma perspectiva ampliada é preponderante para a consolidação dessa Política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido durante a realização da pesquisa, busquei subsídios para refletir sobre a contribuição da Assistência Estudantil do IF Baiano na permanência de estudantes ingressantes no *campus* Teixeira de Freitas por meio das cotas étnico-raciais.

Os dados coletados durante esse percurso me permitiram considerar que, acompanhando o contexto nacional de outrora, o IF Baiano buscou pensar e implementou políticas voltadas à democratização do acesso na instituição. Representadas, sobretudo, pela reserva expressiva de 70% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e, dentre estas, vagas para pretos, pardos e indígenas. Nesse mesmo sentido, o IF buscou desenvolver políticas de permanência, sendo a mais representativa a Política de Assistência Estudantil, regulamentada por meio da Resolução CONSUP nº 01 de 2019.

Essa Política estabeleceu que o IF deve desenvolver ações direcionadas à democratização do acesso, à permanência e ao êxito. Diante disso, preconizou os Programas a serem executados, tendo como base essas perspectivas. Estes determinam ações em diversos âmbitos da vida estudantil. Contudo, na prática, a determinação de diretrizes é predominantemente voltada à permanência material dos estudantes, por meio dos editais que regulamentam a concessão de auxílios do PAISE, PROPAC, PINCEL e PAE<sup>1</sup>.

Com relação à contribuição da PAE para a permanência, a maioria dos estudantes considera que sim, mas que tem potencial para contribuir ainda mais. É proeminente o entendimento dessa política voltado à oferta de auxílios a estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que é de fundamental importância para a permanência nas instituições de ensino. Além de representar um ponto de apoio aos estudantes. A análise dos dados revelou, também, a necessidade de pensar em perspectivas de inclusão que ultrapasse isso, pois existem questões que permeiam a permanência que não são capazes de ser supridas com apoio de ordem econômica, somente. Estas integram o que se chama de permanência simbólica, que está atrelada ao sentido de pertencer ao espaço, transformar-se e existir. E isso requer apoio pedagógico, referenciais positivos, valorização da autoestima, entre outras perspectivas de ações (SANTOS, 2009).

Sobre essas questões que ultrapassam o material, a pesquisa de campo evidenciou uma dificuldade de adaptação dos estudantes que ingressaram pelas cotas. A respeito disso, importa ressaltar que a Política de Assistência Estudantil não propõe nenhuma ação voltada a

esse público. Nesse contexto, fica o questionamento acerca do sentido de não estabelecer ações específicas, silenciando a respeito da diferença que os incluiu. Assim, a PAE ora universaliza o público, ora o demarca a partir de critérios de renda.

Importa dizer que pensar em políticas específicas para os estudantes ingressantes pelas cotas étnico-raciais não significa excluir os demais, é necessário ampliar os direitos para todos, contudo se ações focalizadas não forem discutidas e implementadas, as desigualdades raciais tendem a permanecer, mas com novas feições. Considerar isso é estabelecer uma coerência acerca da indissociação entre acesso e permanência, certos de que a ampliação de vagas não é suficiente para a inclusão.

É fato que a falta de definição de diretriz nesse sentido não impede que haja ações voltadas a isso, porém esse silenciamento representa um não posicionamento institucional acerca da importância de pensar em Assistência Estudantil também por essa perspectiva. Quando contemplar esses aspectos poderia reverberar, por exemplo, em oferecimento de formação continuada, sobre a temática étnico-racial, aos servidores que executam a Política.

Lembremos que o silenciamento, por muito tempo, foi uma estratégia do Estado brasileiro para negar, simbolicamente, o acesso aos espaços. No âmbito da pesquisa, um espaço que é elemento de aspiração dessa população, a qual reconhece a importância da conquista dessa Política de Ação Afirmativa, como nos mostraram os dados.

Pensar as PAAs com o direcionamento para o Ensino Técnico Integrado ao Médio foi um dos maiores desafios deste estudo, uma vez que é majoritário o quantitativo de estudos tendo como perspectiva o acesso e permanência no Ensino Superior. Outro fator limitante para as discussões foi a escassez de pesquisas anteriores que versam sobre Assistência Estudantil em dimensão simbólica. Contudo, se isso foi um aspecto desafiador, ao mesmo tempo, também representou o trunfo deste estudo, que ainda considero inconcluso e com muitas outras questões a serem pensadas. Elenco, abaixo, algumas delas, as quais podem ser objetos de pesquisas futuras:

- a) cada programa da Política de Assistência Estudantil carrega, em si, tantas peculiaridades e complexidades, tanto em termos do que preconiza, quanto em termos de implementação e execução nos *campi*, que caberia um estudo somente sobre cada um deles como política voltada à permanência material e/ou simbólica dos discentes;

- b) diante da dificuldade de adaptação demonstrada pelos estudantes, penso ser relevante problematizar quais são as estratégias utilizadas por eles para permanecer na instituição de ensino e concluir o curso no qual se matriculou;
- c) convido à reflexão sobre qual modelo de ensino estamos adotando. Que ensino é esse que é alvo de desejo, mas, ao mesmo tempo, adocece ou ocasiona sofrimento? Quem é essa população adoecida?;
- d) quais são as perspectivas sobre acesso e permanência dos outros atores sociais implicados, direta e indiretamente, na execução da PAE na instituição?;
- e) esta pesquisa traz a perspectiva dos discentes sobre a Assistência Estudantil, outros olhares acerca da questão, tais como os dos profissionais que a executam e dos gestores da instituição, podem complementar e/ou ampliar o presente estudo;
- f) de que modo o acesso e a permanência são experienciados pelos estudantes de outras modalidades de ensino?;
- g) durante a leitura do aporte teórico, foi perceptível que as problemáticas abordadas neste estudo não são peculiares ao *campus* Teixeira de Freitas. Assim, em que medida e em quais sentidos elas são apresentadas nos outros *campi* do IF Baiano?

Essas e outras questões me trazem ao reconhecimento de que este estudo não acaba aqui. Nessa perspectiva, há de se considerar que a Política segue em movimento, podendo transformar-se por meio de “um processo de aprendizagem e experimentação para melhor atender às demandas [...]” (CUNHA, 2017, p. 181). Entendo que os aspectos trazidos nesse percurso precisam ser refletidos e debatidos por toda a instituição, a qual também precisa se pensar e se transformar, quando necessário. Como afirma Santos (2009, p. 68), permanecer é “a transformação de todos e de cada um”. Desse modo, a ação da Assistência Estudantil desconectada de toda a dinâmica institucional e apenas focada no estudante não promove mudanças efetivas, uma vez que os desafios relativos à garantia da permanência, sobretudo a simbólica, envolvem todo o processo educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Sandy Andreza de Lavor; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; CHAGAS, Denise Maria Moreira. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 722-743, nov. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-722.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BAHIA. Secretaria do Planejamento. Territórios de Identidade. *In*: **Site oficial da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia**. Salvador: SEPLAN, 2019. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 28 set. 2019.
- BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BARBOSA E SILVA, Leonardo; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: <<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208/195>>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. *In*: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, pp. 247 -273, out. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os Intelectuais da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL assina relatório da Conferência de Combate ao Racismo da ONU. **Portal da Câmara dos Deputados**. Brasília, 22 abr. 2009. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/CAMARA-HOJE/184952-BRASIL-ASSINA-RELATORIO-DA-CONFERENCIA-DE-COMBATE-AO-RACISMO-DA-ONU.html>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm)>. Acesso em 7 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC. Centro de Educação da CEPLAC – CEDUC. **Sistema Educacional da CEPLAC: 1965-2008**. Ihéus: CEPLAC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares (Org.). **Declaração e Programa de Ação de Durban**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. *In: Site oficial do Ministério da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. IF BAIANO. Quem somos. **Site oficial do IF BAIANO**. Salvador: IF BAIANO, 3 dez. 2015. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>>. Acesso em: 8 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa/MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, ago. 2001a. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>> Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Caderno Territorial nº 1080: Extremo Sul - BA.** Brasília, DF: MDA, 2015a. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno\\_territorial\\_180\\_Extremo%20Sul%20-%20BA.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_180_Extremo%20Sul%20-%20BA.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Especial da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Estrutura organizacional. *In: Site oficial da Fundação Cultural Palmares.* Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](http://www.palmares.gov.br/?page_id=95)>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. 2 ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CAVALCANTI, Rosângela Wojdela. **Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba.** 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CISLAGHI, Juliana; SILVA, Mateus da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

COSTA, Gracyelle Silva. Trajetória de Escolarização de Jovens Negras no Ensino Médio. *In: 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Anais.* Florianópolis, 4 a 8 de out. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT21-4332.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Implementação da Política de Permanência de Estudantes da Universidade Federal da Bahia.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DILLY, Rosana Oliveira. **O desenvolvimento do esporte enquanto política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

DOEBBER, Michele. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência:** das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Conferência contra o racismo: proposta, criticada pelo Ministério da Educação, será apresentada hoje a Fernando Henrique. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2208200101.htm>>. Acesso 3 mar. 2019.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In*: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília, DF: Editora UnB, 2006.

FERNANDES, Diogo Linhares; SANTOS, Dyane Brito Reis. A (Re) existência da Política de Ações Afirmativas na UFRB diante das movimentações contrárias à educação. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 3, dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1094>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 1.ed. São Paulo: Global, 2013. *E-book*.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. Contrário à proposta, governo quer criar cursinho para negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/fovest/fo2305200202.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Coleção Consciência em Debate).

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONAPRACE. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, DF: FONAPRACE, 2008.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES/UFU/PROEX, 2012. Disponível em: <[http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2020.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Nelson Mandela. *In*: **eBiografia: biografias de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/nelson\\_mandela/](https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/)>. Acesso em: 3 nov. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *In: Seminário Internacional as minorias e o direito*. Brasília, DF: Centro de Estudos Judiciários, 2002. (Série Cadernos do CEJ, v. 24).

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD\\_807.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

HERINGER, Rosana. Política de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. *In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília, DF: Editora UnB, 2006.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**: educação (2017). Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2019.

IF BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Salvador, 2009.

IF BAIANO. **Plano estratégico de ações de permanência e êxito dos estudantes do IF Baiano**. Salvador, 2016.

IF BAIANO. **Política de Assistência Estudantil IF Baiano**. Salvador, 2011. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/estudante/wp-content/uploads/sites/6/2016/03/Politica-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil-aprovada-ad-referendum-03052013.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

IF BAIANO. **Resolução CONSUP nº 1, de 29 de janeiro de 2019**. Institui a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano. Salvador: IF BAIANO/CONSUP, 2019. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/Pol%C3%ADtica-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil-29.01.2019.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

IF BAIANO. **Resolução CONSUP nº 12, de 9 de outubro de 2012**. Aprova a Política da Diversidade e Inclusão do IF Baiano. Salvador: IF BAIANO/CONSUP, 2012.

IF BAIANO. **Resolução CONSUP nº 64, de 30 de novembro de 2016**. Institui a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano. Salvador: IF BAIANO/CONSUP, 2016a.

IPEA; ONU Mulheres; Secretaria de Políticas para Mulheres; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, DF: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2018.

JESUS, Jacqueline Alves de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos Institutos Federais de Educação: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LACERDA, João Batista de. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários.** Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1911. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/16>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Promoção da saúde: a negação da negação.** Rio de Janeiro: Viera & Lent, 2004.

LEITE, Gisele. Considerações sobre a segregação racial nos Estados Unidos (EUA). **Portal GELEDÉS.** São Paulo: GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/consideracoes-sobre-a-segregacao-racial-nos-estados-unidos-eua/>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

LIMA, Silvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6545/3897>>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 141-158, out. 1999.

MANIFESTO em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial. *In: Portal GELEDÉS.* Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/confira-a-integra-do-manifesto-a-favor-das-cotas/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MARÇAL, José Antônio. **A formação de intelectuais negros (as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras.** Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MARCHA Zumbi dos Palmares. Direção e roteiro de Edna Cristina. Brasília, DF: Ipê Vídeo Produção e Comunicação, 1995. Documentário (14:39 min), online. Disponível em: <[https://youtu.be/K8IPjx\\_Z\\_wQ](https://youtu.be/K8IPjx_Z_wQ)>. Acesso em 18 nov. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Claret, 2007.

MENEZES-FILHO, Naercio Aquino. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil.** Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP, 2007. Disponível em: Disponível em: <[http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes\\_filho.pdf](http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. O uso de programas de computador na análise qualitativa: oportunidades, vantagens e desvantagens. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 2, p. 56-68, 2007.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p.51-56, jan./abr. 2004.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OMS. **Relatório mundial da saúde. Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Lisboa: OMS, 2001. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42390/4/WHR\\_2001\\_por.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42390/4/WHR_2001_por.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <<https://www.ifnmg.edu.br/apoio-3-forum-mineiro/18837-textos-sobre-a-tematica>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PERMANÊNCIA. **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/permanencia/>>. Acesso em: 9 abr. 2020.

PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Desempenho acadêmico e fatores socioeconômicos: uma análise no ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, Elisângela Marcia Cruz dos. **PNAES: uma análise da implementação da política de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

REIS, Ieda de Menezes. **Inclusão social no meio universitário: o discurso e a vivência cotidiana do estudante na EACH-USP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e

Participação Política) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. *E-book*. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira. Tomo primeiro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. 5 v.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘Intrusos’ e os ‘Outros’ no Ensino Superior”**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Leonardo Barbosa; CROSARA, Daniela de Melo (Orgs.). **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVA, Leonardo Barbosa; CROSARA, Daniela de Melo; OLIVEIRA, Maria de Fátima; COSTA, Natália Cristina Dreossi; SILVA, Vitorino Alves da. Apontamentos sobre diretrizes de uma política nacional. *In: SILVA, Leonardo Barbosa; CROSARA, Daniela de Melo (Orgs.). A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVA, Maria Lúcia da. Racismo e os efeitos na saúde mental. *In: BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMANN, Suzana (Orgs.). Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo 2004*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. (Temas em Saúde Coletiva, n. 3).

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosso; CARDOSO, Lourenço (Orgs.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. **Pesquisa e Afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

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

SPOSATI, Adailza de Oliveira. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise, 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. São Paulo: GELEDÉS Instituto da Mulher Negra, 2013. (Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras).

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

22/08/2020

Pesquisa

### Pesquisa

Olá, estudante!

Este questionário faz parte de uma pesquisa que busca conhecer a sua opinião sobre a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano - campus Teixeira de Freitas.

Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas e sinta-se à vontade para expressar suas opiniões. Como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Termo de Assentimento, as respostas são anônimas e seu nome não será divulgado.

Agradeço a sua participação, pois ela é fundamental para que consigamos atingir o objetivo deste estudo.

Sem título

Perfil do(a) Estudante

1. Curso

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º Administração Integrado
- 1º Agropecuária Integrado
- 1º Florestas Integrado
- 2º Administração Integrado
- 2º Agropecuária Integrado
- 2º Florestas Integrado

2. Sexo

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino

22/08/2020

Pesquisa

3. Qual a sua cor/etnia?

*Marcar apenas uma oval.*

- Preta
- Parda
- Indígena
- Branca
- Amarela

4. Qual o grau de escolaridade da principal pessoa responsável por você?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não Escolarizado(a).
- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior completo.
- Pós-graduado(a).

5. Qual o vínculo dessa pessoa com você? Exemplos: mãe, pai, tio, avó...

---

22/08/2020

Pesquisa

6. Qual a renda total da sua família?

*Marcar apenas uma oval.*

- Até R\$249,50.
- Entre R\$249,51 e R\$499,00.
- Entre R\$499,01 e R\$998,00.
- Entre R\$998,01 e R\$1.497,00.
- Entre R\$1.497,00 e R\$1996,00.
- Entre R\$1.996,01 e 2.495,00.
- Entre R\$2.495,01 e R\$2.994,00.
- Mais de R\$2.994,00.

7. Você participa de algum projeto de pesquisa ou extensão?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.
- Já participei.

#### Questões sobre cotas e permanência

8. Você concorda com a reserva de vagas para negros e indígenas nos Institutos Federais e nas Universidades?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não concordo.
- Concordo parcialmente.
- Sim, concordo.

9. Por quê?

---

22/08/2020

Pesquisa

10. O que te motivou a estudar no IF Baiano?

*Marque todas que se aplicam.*

Oportunidade de cursar um ensino médio de qualidade.

Interesse na área técnica.

Outro:  \_\_\_\_\_

11. Você concorda que estudantes cotistas e não-cotistas possuem condições iguais de permanecer no IF Baiano?

*Marcar apenas uma oval.*

Não concordo.

Concordo parcialmente.

Sim, concordo.

12. Por quê?

\_\_\_\_\_

13. Quando entrou no IF Baiano, sentiu dificuldade para se adaptar?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Parcialmente.

Não.

14. Caso tenha respondido "sim" ou "parcialmente, por quê?

\_\_\_\_\_

22/08/2020

Pesquisa

15. Em algum momento pensou em desistir do curso?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Não.

16. Se sim, por quê ?

---

17. Você já foi vítima de preconceito ou discriminação racial no IF Baiano?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, muitas vezes.  
 Sim, mais de uma vez.  
 Sim, uma vez.  
 Não.

18. Caso você tenha respondido "sim", pode descrever a situação?

Responda se você se sentir à vontade para isso. Não é preciso citar nomes.

---

#### Questões sobre a Assistência Estudantil

19. O que você conhece sobre a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano?

---

22/08/2020

Pesquisa

20. Você concorda que a política de assistência estudantil do campus contribui para que os estudantes consigam permanecer no IF Baiano?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não concordo.  
 Concordo parcialmente.  
 Sim, concordo.

21. Por quê?

---

22. Você concorda que a política de assistência estudantil do campus contribui para que os estudantes tenham um melhor desempenho no IF Baiano?

*Marcar apenas uma oval.*

- Não concordo.  
 Concordo parcialmente.  
 Sim, concordo.

23. Por quê?

---

24. Tem conhecimento de ações da assistência estudantil que buscam apoiar o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

25. Se sim, qual/quais?

---

22/08/2020

Pesquisa

26. Tem conhecimento de ações da assistência estudantil que buscam apoiar o acesso à participação em eventos acadêmicos e científicos?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

27. Se sim, qual/quais?

---

28. Tem conhecimento de ações da assistência estudantil que buscam apoiar a participação dos estudantes em atividades políticas?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

29. Se sim, qual/quais?

---

30. Você é ou já foi beneficiado por algum auxílio estudantil do Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (PAISE)?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim, recebo o auxílio financeiro.

Já recebi o auxílio anteriormente, mas não fui contemplado(a) no ano atual.

Não tenho auxílio. Me inscrevi, mas nunca fui contemplado (a).

Não recebo auxílio e nunca me inscrevi no Programa.

22/08/2020

Pesquisa

31. Você tem computador ou notebook para estudar?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não tenho. Eu estudo pelo celular.
- Não tenho. Eu estudo pelos computadores do IF Baiano.
- Não tenho. Peço emprestado a alguém.
- Outro: \_\_\_\_\_

32. Você concorda que o campus oferece materiais acadêmicos de modo a possibilitar que todos os estudantes tenham condições iguais de estudar?

Exemplos: acesso a computadores para fazer as atividades, livros, etc.

*Marcar apenas uma oval.*

- Não concordo.
- Concordo parcialmente.
- Sim, concordo.

33. Por quê?

\_\_\_\_\_

34. Tem conhecimento de ações da assistência estudantil que buscam agir em benefício da saúde (física e mental) do estudante?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

35. Se sim, qual/quais?

\_\_\_\_\_

22/08/2020

Pesquisa

## 36. Como você se sente quando está no IF Baiano?

Permitido marcar quantos opções quiser.

*Marque todas que se aplicam.* Bem Mal Ansioso(a) Tranquilo(a) Animado(a) Cansado(a) Feliz Triste Tenso(a) Calmo(a)Outro:  \_\_\_\_\_

## 37. Você concorda que a sua saúde (física e mental) sofreu alterações depois que você passou a estudar no IF Baiano?

*Marcar apenas uma oval.* Não concordo, pois não houve alterações na minha saúde. Concordo parcialmente. Sim, concordo, pois houve alterações na minha saúde.

## 38. Caso tenha concordado totalmente ou parcialmente, quais mudanças na sua saúde você observou?

\_\_\_\_\_

22/08/2020

Pesquisa

39. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você se sente adaptado (a) ao IF Baiano?  
0 significa nada adaptado e 10 significa completamente adaptado.

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

40. Em uma escala de 0 a 10, o quanto você se sente integrado/incluído (a) no IF Baiano?  
0 significa nada integrado e 10 significa completamente integrado.

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

41. Quando entrou no IF Baiano, sentiu dificuldade de compreender os conteúdos trabalhados?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.  
 Parcialmente.  
 Não.

42. Caso tenha respondido "sim" ou "parcialmente", o que você acha que contribuiu para essa dificuldade?

\_\_\_\_\_

22/08/2020

Pesquisa

43. Você conhece ações do IF Baiano que buscam oferecer apoio pedagógico aos estudantes que se encontram com dificuldades de avançar nos estudos?

Apoio pedagógico refere-se à assistência dentro e fora de sala de aula que busque auxiliar o estudante nas suas dificuldades de aprendizagem.

*Marcar apenas uma oval.*

Sim.

Não.

44. Se sim, qual/quais?

---

45. O que você acredita que a Assistência Estudantil precisa fazer para aumentar a sensação de bem-estar dos estudantes?

Considerando o bem-estar físico, psicológico e social.

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários