



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DICÍOLA FIGUEIRÊDO DE ANDRADE BAQUEIRO

**EQUIDADE E EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
PERMANÊNCIA E DESEMPENHO DISCENTE**

Salvador
2015

DICÍOLA FIGUEIRÊDO DE ANDRADE BAQUEIRO

**EQUIDADE E EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A
PERMANÊNCIA E DESEMPENHO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o título para a obtenção do título em Mestre em Educação. Realizada como parte integrante do Projeto de Pesquisa “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” – OBEDUC.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Salvador
2015

DICÍOLA FIGUEIRÊDO DE ANDRADE BAQUEIRO

**EQUIDADE E EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A
PERMANÊNCIA E DESEMPENHO DISCENTE**

Dissertação apresentada como requisição para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 07 de julho de 2015.

Banca Examinadora

Robinson Moreira Tenório – Orientador _____

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

Pós-Doutorado, Université Paris Diderot, França.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Adriano de Lemos Alves Peixoto _____

Doutor em Psicologia, University of Sheffield, Inglaterra.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Cacilda Ferreira dos Reis _____

Doutora em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia.

Nanci Helena Rebouças Franco _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

MENSAGEM

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”.

Simone de Beauvoir

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e N.Sra., pela proteção, pelo amparo e pelas bênçãos derramadas em meus caminhos.

Aos meus filhos, Melissa, Paula e Felipe Affonso, pelo amor que me fizeram conhecer, pela alegria do meu viver, pelo carinho, pela compreensão durante a ausência nesse período de estudo e pelas contribuições trazidas a ele.

Ao meu marido, Paulo Baqueiro, amor de uma vida, companheiro de todas as horas e porto seguro, pelo incentivo, pelas contribuições, pela compreensão e cumplicidade.

À minha mãe, Nazilde Figueirêdo de Andrade, meus irmãos, Virgínia, Denise e Wilson Henrique, cunhados e sobrinhos pelo bem que me fazem e pela certeza do amor.

Ao meu Orientador, professor Robinson Moreira Tenório, a minha admiração pela competência, a minha gratidão pela atenção que sempre dispensou, o meu contentamento pela amizade construída e o meu agradecimento pelos ensinamentos enriquecedores para a minha vida profissional.

Às colegas e amigas Cacilda Reis e Meirielen Freitas, que sempre me apoiaram e foram parceiras constantes em todas as fases do estudo.

À amiga Cora Bender Santana, pela colaboração valiosa durante os estudos e análises estatísticas.

Às colegas e amigas Gislaine Guedes e Helena Soares, pela presença e disponibilidade.

Às colegas do Projeto Determinantes da Equidade no Ensino Superior, CAPES/Brasil OBEDUC, Gislaine Guedes, Jucinara Castro Almeida, Maria do

Carmo Ferraz, e Meirielen Freitas, companheiras de estudo, pelas boas horas, pelo incentivo e pelo crescimento acadêmico.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, pela viabilidade do convênio com a Universidade Federal da Bahia, UFBA, para realização dos estudos de mestrado.

Ao professor Albertino Lordelo pela sensibilidade e coragem para atender às demandas por qualificação dos profissionais do IFBA/ Campus Barreiras.

Ao professor Robinson Tenório e Jonei Cerqueira Barbosa, por terem apoiado e abraçado o convênio UFBA/IFBA Campus de Barreiras.

À CAPES pela oportunidade do ingresso como pesquisadora no Projeto “Determinantes da Equidade no Ensino Superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil OBEDUC / CAPES.

FICHA CATALOGRÁFICA

B222e Baqueiro, Dícíola Figueirêdo de Andrade.

Equidade e eficácia na educação : contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente / Dícíola Figueirêdo de Andrade Baqueiro. – 2015.

157 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

1. Política educacional. 2. Igualdade na educação. 3. Políticas públicas. 4. Política de assistência estudantil. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. I. Tenório, Robinson Moreira, orient. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.014.53

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. 157 f. 2015. (Dissertação Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Eficácia e Equidade são temas centrais do atual debate educativo, que ensejam a igualdade das oportunidades no acesso, permanência e resultados, de modo a instituir um sistema de ensino de qualidade para todos. Com o incremento de políticas afirmativas, favorecendo o acesso escolar, é fundamental identificar se as políticas compensatórias conseguem reduzir os efeitos das desigualdades sociais, evidenciadas por meio do desempenho e da permanência dos estudantes. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a Política de Assistência Estudantil em vigência no IFBA, desde 2011, com enfoque no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), para verificar em que medida contribui para a promoção da equidade e eficácia no ensino. Para este fim, analisamos o desempenho acadêmico dos alunos do IFBA/Campus de Barreiras que ingressaram pelo sistema de cotas e foram contemplados pelo PAAE, fazendo um contraponto com os alunos cotistas e não cotistas que não participaram do Programa. A pesquisa realizada foi de abordagem quantitativa e de natureza descritiva, na qual se utilizou o Software SPSS para as análises estatísticas. O universo da pesquisa se constituiu de alunos matriculados nos Cursos Integrados de Edificações, Informática e Alimentos e nos Cursos Superiores de Licenciatura em Matemática e Engenharia de Alimentos, durante o período de 2008 a 2014. A escolha dos participantes justificou-se pela concentração histórica dos recursos financeiros nessas modalidades de ensino, consoante informações contidas nos Relatórios do Setor de Serviço Social. A revisão de literatura enfatizou a delimitação conceitual sobre Equidade, Eficácia, Políticas Públicas e Política de Assistência Estudantil, com descrição desses elementos constitutivos com base em referenciais teóricos. Para o exame dos dados socioeconômicos foi utilizada a Base de Dados do Processo Seletivo de Alunos e, para as informações relativas ao desempenho acadêmico, a Base de Dados da Gerência de Registro Acadêmico. Para a identificação dos estudantes bolsistas, utilizamos o Banco de dados do Setor de Serviço Social. Os resultados da pesquisa mostram que o universo de estudantes é composto, em sua maioria, pelo sexo feminino, pela etnia afrodescendente, são de origem escolar pública e de baixa renda. Quanto ao PAAE, foi possível verificar que o programa contribuiu de forma específica. Nos cursos integrados, o PAAE trouxe diferenças significativas no desempenho somente na primeira série. Nos cursos superiores, as contribuições para o desempenho e a permanência são expressivos exclusivamente no primeiro semestre. A pesquisa realizada permite levantar questionamentos sobre o programa, bem como propor reflexões e reformulações para a Política de Assistência Estudantil do IFBA e, em particular, ao PAAE.

Palavras-chave: Equidade, Eficácia, Políticas Públicas, Política de Assistência Estudantil, PAAE.

BAQUEIRO, Dacíola Figueirêdo de Andrade. Equity and efficiency in education: contributions of student assistance policy on permanence and student performance. 157 f. 2015 (Master Thesis) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015

ABSTRACT

Effectiveness and Equity are main themes of the current discourse, promoting equal opportunities concerning access, permanence and outcomes, in order to institute a qualified education system for all. With the rise of affirmative actions, favoring the school access, it is fundamental to identify whether the compensatory politics succeed in reducing the effects of social inequality, enlightened by students' accomplishments and permanence. This research intends to analyze the Student Assistance Policy taking place at IFBA, since 2011, focused on the Student Assistance and Support Program (SASP) to verify in which extent it succeeds to promote equity and effectiveness in schooling. On this purpose, we analyzed the academic performances of IFBA/Barreiras campus students that joined through the affirmative action system and were contemplated by the SASP. A counterpoint was established between affirmative action system students contemplated by the Program, and affirmative action and non-affirmative action system students not contemplated by the Program. The present research established quantitative approach and descriptive nature, in which the SPSS Software was used for statistical analysis. The research sample included students registered on Integrated Courses such as Edification, Data Processing, Nourishment, alongside Graduating Courses in Mathematic and Food Engineering, from 2008 to 2014. In selecting students, the historical concentration of financial resources on these modalities of schooling was considered according to information contained in reports of the Social Assistance Section. The Literature review emphasized the conceptual delimitation on Equity, Effectiveness, Public Policies and Student Assistance Policy, describing these constituent elements based on theoretical frameworks. The database of the Selective Process of Students was used for evaluation of social economic data and, as for information concerning the academic performance, the database of Management and Academic Record was used. The Social Assistance Section database was used to identify scholarship students. The research results have shown that the student sample is composed, in its majority, by the feminine gender, the afrodescendent, and students of public schools and of low financial resources. As for the SASP, it was possible to verify that the Program contributed in a specific way. On Integrated Courses, the SASP caused significant differences on the performance during the first grade only. On Graduating Courses, the contributions on the accomplishment and permanence are exclusively relevant in the first semester. The survey allows putting questions concerning the Program, as well as reflections and reformulations on the Student Assistance Policy and the SASP.

Key-words: Equity, Effectiveness, Public Policies, Student Assistance Policy, SASP.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	SEXO DOS ESTUDANTES MATRICULADOS	100
GRÁFICO 2	SEXO POR CURSO	101
GRÁFICO 3	SEXO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A SITUAÇÃO SER OU NÃO COTISTA	103
GRÁFICO 4	DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR ETNIA	104
GRÁFICO 5	RENDA PER CAPITA DE TODOS OS ESTUDANTES	106
GRÁFICO 6	RENDA FAMILIAR PER CAPITA DOS COTISTAS E NÃO COTISTAS	107
GRÁFICO 7	DISTRIBUIÇÃO GERAL DE BOLSAS E AUXÍLIOS	110
GRÁFICO 8	DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS E AUXÍLIOS – CURSOS INTEGRADOS.	111
GRÁFICO 9	DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS E AUXÍLIOS - CURSOS SUPERIORES.	111
GRÁFICO 10	PAAE X DESEMPENHO X SEXO - CURSOS INTEGRADOS	115
GRÁFICO 11	PAAE X DESEMPENHO X SEXO - CURSOS SUPERIORES	115
GRÁFICO 12	PAAE X DESEMPENHO X ETNIA – CURSOS INTEGRADOS.	116
GRÁFICO 13	PAAE E COEFICIENTE DE RENDIMENTO – CURSOS INTEGRADOS	118
GRÁFICO 14	PAAE E COEFICIENTE DE RENDIMENTO – CURSOS SUPERIORES	119
GRÁFICO 15	PAAE E COEFICIENTE DE RENDIMENTO DOS COTISTA E NÃO COTISTAS – CURSOS INTEGRADOS	120
GRÁFICO 16	PAAE E COEFICIENTE DE RENDIMENTO DOS COTISTAS E NÃO COTISTAS – CURSOS SUPERIORES	121
GRÁFICO 17	RESULTADO FINAL DA DISCIPLINA CÁLCULO I - ENG. ALIMENTOS/2014.2	122
GRÁFICO 18	RESULTADO FINAL DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA MAT. ELEMENTAR – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/2014.2	122
GRÁFICO 19	COEFICIENTE RENDIMENTO COTISTAS E NÃO COTISTAS	

CURSOS INTEGRADOS	123
GRÁFICO 20 – COEFICIENTE RENDIMENTO COTISTAS E NÃO COTISTAS CURSOS SUPERIORES	123
GRÁFICO 21 – PAAE ASSOCIADO À RETENÇÃO ESCOLAR – CURSOS INTEGRADOS	124
GRÁFICO 22 – PAAE ASSOCIADO À PERMANÊNCIA – CURSOS SUPERIORES	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADO FINAL DOS ALUNOS COTISTAS DO PRIMEIRO ANO DOS CURSOS INTEGRADOS/2013	23
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS INATIVOS POBRES E EXTREMAMENTE POBRES, SEGUNDO GRAU DE INSTRUÇÃO (2012) (EM %)	67
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES INSCRITOS NO PROCESSO SELETIVO DO PAAE 2012 E 2013 CAMPUS BARREIRAS, 2012	86
TABELA 4 - NÚMERO DE INSCRIÇÕES DO PROSEL 2008 A 2014	98
TABELA 5 – FAIXA DE RENDA CONTIDA NO QUESTIONÁRIO DO CANDIDATO AO PROSEL	105
TABELA 6 - IDADE - CURSOS INTEGRADOS	146
TABELA 7 - FAIXA ETÁRIA – CURSOS SUPERIORES	146
TABELA 8 - GRUPO ÉTNICO - CURSOS INTEGRADOS	147
TABELA 9 - GRUPO ÉTNICO - CURSOS SUPERIORES	147
TABELA 10 - RENDA PER CAPITA - CURSOS INTEGRADOS	147
TABELA 11 – RENDA PER CAPITA - CURSOS SUPERIORES	148
TABELA 12 - ORIGEM ESCOLAR - CURSOS INTEGRADOS	148
TABELA 13 - ORIGEM ESCOLAR - CURSOS SUPERIORES	148
TABELA 14 – FREQUENCIAS - AUXÍLIOS 2009	149
TABELA 16 – PAAE, RENDIMENTO, SEXO – CURSOS INTEGRADOS	149
TABELA 17 – PAAE, RENDIMENTO, SEXO – CURSOS SUPERIORES	149
TABELA 18 - ORIGEM ESCOLAR PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO COM PAAE – CURSOS INTEGRADOS	150
TABELA 19 – ORIGEM ESCOLAR PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO SEM PAAE – CURSOS INTEGRADOS	150
TABELA 20 – ORIGEM ESCOLAR PRIVADO SEM PAAE – CURSOS INTEGRADOS	150
TABELA 21 – ORIGEM ESCOLAR PÚBLICO COM PAAE – CURSOS INTEGRADOS	151
TABELA 22 – ORIGEM ESCOLAR PÚBLICO SEM PAAE – CURSOS INTEGRADOS	151

TABELA 23 – ORIGEM ESCOLAR PARCIAL PÚBLICO COM PAAE – CURSOS SUPERIORES	151
TABELA 24 – ORIGEM ESCOLAR PARCIAL PÚBLICO SEM PAAE EM NENHUM DOS ANOS – CURSOS SUPERIORES	152
TABELA 25 – ORIGEM ESCOLAR PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO SEM PAAE EM ALGUM DOS ANOS – CURSOS SUPERIORES	152
TABELA 26 – ORIGEM ESCOLAR PRIVADO COM PAAE – CURSOS SUPERIORES	153
TABELA 27 – ORIGEM ESCOLAR PRIVADO SEM PAAE – CURSOS SUPERIORES	153
TABELA 28 – ORIGEM ESCOLAR PÚBLICO COM PAAE EM ALGUM DOS ANOS – CURSOS SUPERIORES	154
TABELA 29 - ORIGEM ESCOLAR PÚBLICO SEM PAAE EM NENHUM DOS ANOS – CURSOS SUPERIORES	154
TABELA 30 – SITUAÇÃO DO CURSO NO FINAL DE 2014.2 – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	155
TABELA 31 - SITUAÇÃO NO CURSO NO FINAL DE 2014.2 – ENGENHARIA ALIMENTOS	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Assistência Estudantil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENTEC – Centro de Educação Tecnológica da Bahia

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior

COTEP - Coordenação Técnico-Pedagógica

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

DGTI – Diretoria de Gestão de Tecnologia

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional Tecnológica

ETFBA - Escola Técnica Federal da Bahia

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FORPLAN - Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração

GRA - Gerência de Registro Acadêmico

GERES – Projeto Geração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFBA - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OBEDUC - Observatório da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAAE – Programa de Assistência e Apoio Estudantil

PDE – Plano de Desenvolvimento Institucional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PINA – Programa de Incentivo à Aprendizagem

PNAD – Programa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PRO-AV – Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SRP - Sistema de Registros de Preços

SUS – Sistema Único de Saúde

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades

TAMC – Tratado de Acordo e Metas

UFBA - Universidade Federal de Educação da Bahia

UNE - União dos Estudantes

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

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

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EQUIDADE E EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO	29
2.1	Desempenho e qualidade da educação	29
2.2	Equidade – superando desigualdades	36
2.3	Eficácia – fazendo a diferença	41
3	POLÍTICAS PÚBLICAS	47
3.1	Política e Estado	47
3.2	Políticas Educacionais	53
3.3	Políticas Afirmativas	57
3.4	Política de Assistência Estudantil no contexto da educação profissional no Brasil	61
3.5	Origem da Assistência Estudantil	64
3.6	A nova configuração da Assistência Estudantil	67
4	IFBA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE	71
4.1	Gênese e desenvolvimento das escolas técnicas federais	71
4.2	A expansão da rede federal e a criação dos Institutos Federais	76
4.3	Política Afirmativa no IFBA	81
4.4	Política de Assistência Estudantil e a configuração do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante	83
5.	PERCURSO METODOLÓGICO	87
5.1	Abordagem da pesquisa	87
5.2	Local da pesquisa	89
5.3	Fontes da pesquisa	89
5.4	Amostra	91
5.5	Instrumentos e procedimentos de coleta	92
5.6	Tratamento e análise dos dados	93
6.	RESULTADOS E ANÁLISE	97
6.1	Ingresso	97

6.2	Perfil dos estudantes matriculados no IFBA/Campus de Barreiras nos anos de 2008 a 2014	98
6.2.1	Faixa etária	99
6.2.2	Sexo	100
6.2.3	Cotas, raça e etnia	103
6.2.4	Renda per capita	105
6.2.5	Origem escolar	108
6.3	Assistência Estudantil e os benefícios do PAAE no contexto do IFBA/Campus de Barreiras	108
6.3.1	Panorama de distribuição das bolsas e auxílios do PAAE	109
6.4	Contribuições do PAAE para o desempenho acadêmico e a permanência	112
6.4.1	PAAE, desempenho acadêmico e sexo	114
6.4.2	PAAE, desempenho acadêmico e etnia	116
6.4.3	PAAE, desempenho acadêmico e origem escolar	117
6.4.4	PAAE e o desempenho acadêmico geral	117
6.4.5	PAAE, desempenho acadêmico de cotista e não cotistas	119
6.4.6	PAAE e permanência	124
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE I - TABELAS DE 6 A 32	146

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é caracterizado como um país marcado por desigualdades sociais, comprovadas pelo seu alto nível de concentração de renda – característica que se reflete em políticas públicas sem a abrangência devida, que intensificam o processo de exclusão social. O campo da educação não difere desse panorama, cujo tratamento dispensado por longos anos acentuou as diferenças de oportunidades, evidenciando um sistema de ensino elitizado.

Nas duas últimas décadas, vivenciamos reformas educacionais que repercutiram nas taxas de matrículas e ampliaram a cobertura nos distintos níveis de ensino, logrando melhorias educacionais inegáveis. Contudo, são acompanhadas pela preocupação crescente com as desigualdades de oportunidades que refletem nos resultados escolares. A democratização do acesso não garante o desenvolvimento da aprendizagem, nem tampouco a conclusão dos estudos. Assim, eficácia e equidade são temas centrais do debate educativo, que ensejam a igualdade das oportunidades no acesso, permanência e desempenho, de modo a poder se instituir um sistema de ensino de qualidade.

A qualidade da educação brasileira é um desafio no campo das políticas públicas e uma temática sempre recorrente quando se analisam os indicadores de desempenho dos estudantes brasileiros produzidos pelos órgãos oficiais, que revelam resultados abaixo dos padrões internacionais e declaram que existem diferenças substanciais entre o desempenho de aluno das escolas públicas e das escolas privadas (IBGE, 2013; CASTRO, 2007).

Segundo estudo feito por Castro (2007, p. 37), todas as avaliações nacionais e internacionais apresentam “sistematicamente resultados inaceitáveis”. Entender esses baixos resultados escolares tem sido uma preocupação daqueles que se dedicam a estudar o sistema de ensino na perspectiva da oferta de uma educação de qualidade que possa contribuir para a redução das desigualdades sociais

Para Ferreira e Tenório (2010, p. 168), a qualidade educacional é um conceito polissêmico, fluido e abstrato, cujas definições podem ser complexas e não consensuais. Segundo eles, “o conceito de qualidade é fortemente dependente do contexto social e histórico em que são considerados”. Ao sintetizar o pensamento

acerca do assunto, esses autores definem o conceito de qualidade educacional como sendo multidimensional e resultado da associação de cinco dimensões: eficácia, eficiência, efetividade, equidade e satisfação (TENÓRIO; FERREIRA, 2010, p.172).

Consoante com o horizonte polissêmico do termo qualidade da educação Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. Outro ponto convergente entre o pensamento desses autores e a abordagem de Ferreira e Tenório diz respeito aos conceitos e concepções de qualidade da educação estarem associados às transformações prementes da sociedade e, assim, “alterarem-se no tempo e espaço” (SANTOS; OLIVEIRA; DOURADO, 2007, p. 24).

Ainda discorrendo sobre o assunto, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.16) afirmam que a abordagem da qualidade da educação deve acontecer por meio de várias perspectivas. Segundo eles, a exigência de melhoria da qualidade da educação na contemporaneidade remete à necessidade de entender a qualidade em toda a sua extensão, reconhecendo os fatores internos e externos como elementos que afetam a aprendizagem.

De modo similar ao mencionado pelos autores acima, Soares (2009, p.215) afirma que os termos educação e qualidade são usados na literatura educacional com muitos sentidos e nuances. Destacando o desempenho dos alunos como uma vertente de qualidade, o pesquisador menciona, ainda, que uma maneira de se definir a equidade da escola consiste em saber se a escola diminui ou aumenta a diferença de desempenho associada pelo nível socioeconômico, pelo sexo ou pela raça/cor dos alunos (SOARES, 2009).

Conquanto haja algumas diferenças nos pensamentos desses autores acerca do enfoque nos aspectos que compõem a qualidade da educação, suas visões têm em comum a concepção da qualidade da educação como um conceito que implica a necessidade da conjunção e articulação de algumas dimensões para que se possa alcançá-la. Dentre essas dimensões, podemos destacar a eficácia e a equidade relacionadas a fatores externos e internos da vida escolar. Privilegiamos a seleção dessas duas dimensões, considerando a nossa participação no Projeto de Pesquisa “Determinantes da Equidade no Ensino Superior”, do Observatório Brasileiro de Educação, OBEDUC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior, CAPES.

Partindo das premissas acima, constatamos a amplitude que o tema da qualidade expressa e o esforço que se impõe necessário para o seu alcance – que perpassa por diferentes esferas de poder e de atuação, devendo ser considerados os diferentes atores, além de exigir a adoção de políticas públicas consistentes e com caráter de continuidade.

Para Souza (2006, p. 26), política pública pode ser definida como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

Nesses termos, ao considerar as influências internas e externas que as políticas públicas sofrem, enquanto ação do Estado, e que traduzem sua complexidade, é importante que haja uma avaliação permanente de tais ações, para que os objetivos propostos sejam alcançados. Ainda, conforme a autora, as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa, também, explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006, p. 25 -26).

Por sua vez, Azevedo (2004, p. 15) diz que a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades. Prossegue em seus argumentos expressando que as promessas advindas da modernidade não foram cumpridas; ainda convivemos com a pobreza, com o desemprego estrutural e com a violência (AZEVEDO, 2004).

Em nosso entendimento, a ampliação das oportunidades implica reduzir os efeitos da exclusão escolar historicamente gestada na educação pública brasileira. Ao pensar nos efeitos que as políticas públicas podem trazer na constituição da sociedade é que nos aproximamos dessa linha de pesquisa, acreditando na possibilidade concreta das políticas educacionais para operar mudanças na qualidade da educação.

O trabalho que apresentamos, então, parte do pressuposto de que uma educação de qualidade subentende a existência de escolas eficazes e equânimes. Esses temas estão presentes nos debates e pesquisas brasileiras com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca de políticas e práticas escolares associadas ao aumento da eficácia escolar e da equidade, propugnando condições de igualdade

para os estudantes desenvolverem a sua aprendizagem. Centramos a investigação na política de assistência estudantil desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, no Campus de Barreiras, com enfoque no Programa de Assistência e Apoio Estudantil. A motivação desse trabalho se deve a justificativas no âmbito pessoal, no âmbito institucional e no âmbito prático.

No âmbito pessoal, a vivência profissional em instituições públicas, a lidar, frequentemente, com temáticas relacionadas à avaliação da aprendizagem e à gestão, fez brotar a curiosidade acerca dos componentes que mais influenciavam para o insucesso escolar dos estudantes pobres ou dos segmentos populares, com baixo poder aquisitivo. A cada final de ano letivo, o fracasso escolar dos estudantes repercutia trazendo sentimentos de pesar, impotência e, até mesmo, por vezes, de culpa profissional, por não deter a condição de interferir e alterar os rumos dessa dura realidade.

Decorridos longos anos, problemas dessa natureza ainda persistem no sistema educacional. A insensibilidade do modelo de ensino potencializa as desigualdades escolares e sociais a partir do momento em que elimina, do processo escolar, os estudantes que se revelam com baixo desempenho - sendo esses, em sua maioria, oriundos das classes mais desfavorecidas.

Essa distorção atravessou grande parte da nossa história educacional, que, de um lado, foi marcada pelo elitismo vigente desde o tempo dos jesuítas, conforme informação contida no livro História das Ideias Pedagógicas de Dermeval Saviani (2011, p. 443), indicando que, somente 0,1% da população brasileira, nesse período, participava do sistema escolar – ficando excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas. De outro lado, foi marcada pelas desigualdades de oportunidades, resultantes das condições socioeconômicas historicamente acumuladas.

Não obstante os avanços registrados, ainda convivemos com uma diversidade de problemas concernentes à desigualdade de oportunidades. A realização dessa pesquisa, pois, procura responder às minhas inquietações referentes às influências que a política de assistência estudantil exerce para o desempenho e permanência dos estudantes carentes, visando a contribuir, a partir dessas reflexões, com o aprimoramento dessa política pública.

No âmbito institucional, que se correlaciona com o âmbito prático, ressaltamos que, nos primeiros anos da implantação do Campus¹, as ações desenvolvidas na área da assistência social eram de forma pontual, limitavam-se ao Programa de Bolsa de Trabalho, à isenção de taxa de matrícula e de exame de seleção, à distribuição de material didático e à atenção à saúde para os alunos carentes que recorriam ao Serviço Social².

Nesse momento, ainda não havia uma política de assistência estudantil, bem como não havia recursos financeiros alocados com intuito de atenuar as visíveis dificuldades de ordem socioeconômica dos alunos. Os Relatórios produzidos pelo Setor expressavam a necessidade de adoção de medidas voltadas ao atendimento de estudantes com dificuldades econômicas e clamavam, insistentemente, pela adoção de providências³. Tal cenário se prolongou por muito tempo e, somente em 2008, com o processo de expansão da rede federal e a instituição da Lei nº 11.892/2008, e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pôde-se vislumbrar um novo horizonte. Com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no mesmo ano, foram ampliadas as possibilidades de execução dos programas, em decorrência da disponibilização de recursos financeiros pelo Ministério da Educação, MEC.

Em outubro de 2010, com o avanço das políticas afirmativas e compensatórias, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) aprovou, no seu Conselho Superior (CONSUP), a Política de Assistência Estudantil, orientando ações e programas para o êxito escolar. Em dezembro de 2014, após ampla discussão dos profissionais, setores e usuários, foi aprovado, pelo CONSUP, o Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil (AE) e suas Diretrizes,

¹ A Unidade de Ensino Descentralizada de Barreiras do CEFET-BA foi implantado no ano de 1994.

² O Programa de Bolsa de Trabalho/DAE era subordinado à Coordenadoria de Assistência ao Educando/CAED. De acordo com o regulamento do Programa, o bolsista deveria trabalhar uma jornada de 15 horas semanais, não devendo ultrapassar 04 horas diárias. Além disso, anualmente, no momento de renovação da matrícula e da realização do exame de seleção, forma de ingresso na Instituição, era exigido o pagamento de uma taxa.

³ No relatório do ano de 1999, da Supervisão de Apoio ao Estudante, setor ligado à Coordenação Técnico-Pedagógica, o Serviço Social diante do baixo número de estudantes atendidos (liberação de 05 Bolsas de Trabalho e 03 Isenções de Taxa) apresenta a seguinte sugestão: “a definição de uma política de assistência social a ser implantada nas Unidades de Ensino, com dotação orçamentária específica”. Ao persistir a situação, no ano de 2007, no Relatório de Avaliação do Setor, são apresentadas as seguintes dificuldades: “a alta seletividade devido ao número de candidatos em relação às vagas disponíveis. Prossegue, “por conta da concorrência, aproximadamente de 7 candidatos por vaga, foi necessário reduzir o tempo de duração dos projetos de sete para cinco meses, visando ampliar o número de vagas”.

com o objetivo de orientar as ações e os programas visando, entre outros aspectos, a criar condições para o êxito e a permanência escolar.

Precisamos ressaltar que esses documentos, no âmbito institucional, se configuraram como o marco de reconhecimento do direito social dos estudantes que consiste em terem reparadas as suas necessidades de cunhos socioeconômico e psicossocial com vistas a reduzir as diferenças de oportunidades. Dentre os programas estabelecidos, destacamos o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), o foco dessa pesquisa, dada a sua abrangência e a concentração de demandas.

Outro ponto a ser indicado diz respeito à adoção do sistema de cotas para ingresso no Instituto. Assim, surgiu a necessidade de conhecer a efetividade do Programa e em que medida ele contribui para a melhoria do desempenho dos estudantes cotistas/bolsistas, bem como para a sua permanência. De imediato, podemos indicar que dados da Gerência de Registros Escolares (GRA) mostram números preocupantes, que traduzem o cenário de desigualdade ainda predominante dentro do ambiente escolar.

Com relação aos resultados finais do ano de 2013, 69% do total dos estudantes cotistas no primeiro ano, dos três cursos reunidos, foram reprovados. Somente 21% deles conseguiram aprovação. Esses dados reforçam o interesse no estudo.

Tabela 1 – Resultado Final dos alunos cotistas do primeiro ano dos cursos integrados/2013

DESEMPENHO	CURSOS						TOTAL	
	Alimentos		Edificações		Informática			
	N	%	N	%	n	%	N	%
APROVADOS	03	13,0	06	14,0	14	32,0	23	21,0
REPROVADOS	18	75,0	30	70,0	29	66,0	77	69,0
CANCELADOS	01	4,0	02	5,0	-	-	03	3,0
TRANSFERIDOS	02	8,0	05	11,0	01	2,0	08	7,0
TOTAL	24	100	43	100	44	100	111	100

Fonte: GRA/IFBA-Campus de Barreiras. Elaboração Coordenação Técnico- Pedagógica.

No âmbito prático, a atuação no IFBA, centrada na área pedagógica, convivendo diariamente com os dados de desempenho dos alunos, mediando a relação professor-aluno, refletindo e discutindo as práticas do fazer pedagógico,

participando de órgãos colegiados e assumindo cargos de chefia, propiciou conviver com os diversos setores e atores que participavam do processo de ensino, mormente os estudantes. Desse modo, por ouvir a voz desses sujeitos, foi possível conjecturar que vários entraves educacionais, sob o ponto de vista da aprendizagem, continuavam associados às condições socioeconômicas dos estudantes, levando-os à reprovação ou abandono escolar, quer seja em razão do baixo rendimento, quer seja em razão de carências para prover as suas necessidades básicas.

Atualmente, na ocupação do cargo de gestora do Campus, como componente do Colégio de Dirigentes e como representante dos Dirigentes no Conselho Superior da Instituição, outras ações e experiências foram somadas, além do acesso a novas informações que possibilitaram ter um panorama abrangente e integral da Instituição. A participação nesses fóruns proporciona a condição de poder intervir em assuntos concernentes às pautas orçamentárias, à formulação de políticas e elaboração de documentos, que norteiam e normatizam as atividades institucionais, bem como atuar para o delineamento dos assuntos centrais que necessitam de ações mais robustas.

Quanto à revisão de literatura, temos a importância da discussão da Eficácia e Equidade no ensino como uma dimensão promotora da igualdade de oportunidades. Os Relatórios Coleman (2008) e Plowden (2008) mostraram que a proficiência dos alunos não estava relacionada a fatores intraescolares, mas à origem social dos estudantes (BROOKE; SOARES, 2008). Esses estudos buscavam entender os processos internos das escolas, conhecer quais as características que mais podem interferir no desempenho dos alunos e a importância do papel da instituição como uma alternativa concreta para a inserção social. Partindo desse lugar, chegamos à contemporaneidade com a discussão de Boaventura Santos (1997; 2000; 2003; 2007) acerca das formas de domínio oriundas do modelo capitalista, e da educação emancipatória.

Ao dar continuidade à revisão da literatura sobre as escolas eficazes, destacamos os estudos como os de Sammons (2008), Murillo (2003), Mortimore (1988). Em comum, esses autores defendem que a escola eficaz é aquela que eleva o desempenho do estudante a um patamar superior ao esperado, independente das suas características provenientes do meio social (BROOKE; SOARES, 2008). No

Brasil, as pesquisas sobre Escolas Eficazes são mais recentes e enfatizam alguns aspectos que não são enfatizados nos países mais desenvolvidos, a exemplo da infraestrutura, o que nos leva a conjecturar que esse deve ser um quesito já superado. Assim, trazemos os estudos desenvolvidos por Soares (2001; 2002; 2007 2009), Franco e Bonamino (2006), Franco et al. (2007), Brooke e Soares (2008).

No que concerne à equidade, ressaltamos a teoria da justiça como equidade, proposta em Rawls (2003), que se baseia nos princípios de uma sociedade democrática, na qual as diferenças sejam respeitadas. É propósito dessa teoria reduzir as diferenças entre os indivíduos, de modo a garantir que as pessoas menos favorecidas possam se inserir nos espaços sociais. Contudo, é no pensamento de Boaventura Santos (1997; 2000; 2003; 2007) que nos pautamos para desenvolver esse trabalho.

A síntese do pensamento de Boaventura Santos (2003) sobre a concepção emancipatória reside na afirmação de que a justiça social pressupõe a justiça cognitiva. Ao repousar a sua crítica à conformação da modernidade ocidental, o autor faz uma vinculação do capitalismo com o colonialismo, articulando as formas de domínio do capitalismo com as violências do sistema colonial, e sinaliza que ambas expressam discriminações e opressões de diversas ordens. No desenvolvimento desse raciocínio, o autor configura espaços-tempo que traduzem formas de poder e dominação e que passam pelas esferas doméstica, mundial, da produção, da comunidade e da cidadania (SANTOS, 2003).

Para ele, o capitalismo exerce duas formas de domínio: o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão. Dessa afirmação, decorre a sua defesa sobre a concepção emancipatória, implicando o princípio do respeito à igualdade e o reconhecimento do princípio à diferença (SANTOS, 2003).

Por entender que a economia de mercado, própria do modo capitalista, aprofundou tensões em razão das desigualdades produzidas, o Estado adotou mecanismos de intermediação para minimizar as lacunas sentidas pelos segmentos mais carentes. Desse modo, as políticas públicas nascem para atuar nesses espaços de conflitos, com a finalidade de suprir demandas em direção à igualdade de oportunidades. No campo educacional, essa ação recai sobre o reconhecimento de que, se os desiguais forem tratados igualmente, as desigualdades não serão superadas.

Nessa perspectiva as políticas afirmativa visam a ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes com o intuito de promover a equidade e a inserção social.

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de verificar a relação entre a Política de Assistência Estudantil e o desempenho e permanência dos estudantes cotistas, na perspectiva de identificar se o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, PAAE, contribui na promoção da equidade no ensino do IFBA/Campus de Barreiras.

Para responder ao objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos para subsidiar a compreensão do objeto e facilitar as análises. O primeiro consistiu em conhecer como se constituiu a Política Estudantil no IFBA. O segundo em identificar o perfil socioeconômico de todos os estudantes, cotistas e não cotistas. O terceiro objetivo específico implicou analisar o rendimento e a permanência dos estudantes cotistas que participaram do PAAE e dos estudantes não cotistas. A análise feita buscou relacionar as variáveis de curso, sexo, idade, etnia, origem escolar e renda per capita, para, então, lançar um olhar sobre essa Política Pública que visa a atender às demandas de uma população em vulnerabilidade social, procurando ampliar os seus direitos de cidadania reconhecidos institucionalmente.

Essa dissertação está estruturada em sete capítulos, sendo, o primeiro, essa Introdução, na qual fazemos uma apresentação da pesquisa em linhas gerais, a fim de evidenciar a problemática, a justificativa, os objetivos, os sujeitos, a fundamentação e o local da pesquisa.

Ao segundo capítulo, intitulado Equidade e Eficácia, trazemos o conceito de equidade, fundamentado no princípio de justiça e inclusão social, e o conceito de eficácia, associado ao desempenho escolar e às características das escolas eficazes. Em sequência, fazemos uma retrospectiva das pesquisas realizadas na década de 1960, nos EUA e Inglaterra, sobre o desempenho escolar, abordando os Relatórios Coleman e Plowden. Posteriormente, são apresentados os estudos internacionais e nacionais sobre a eficácia escolar, a evidenciar a maneira pela qual os fatores internos e externos influenciam no desempenho escolar. Para o desenvolvimento desse capítulo, tivemos como referência os autores Rawls (2003;2005), Sen (2011), Sposati (2010), Azevedo (2013), Brooke e Soares (2008),

Franco *et al* (2007), Pam Sammons (2008), Murillo (2003), Menezes Filho (2007), Ferreira e Tenório (2010) e Boaventura Santos (2007).

No terceiro capítulo, sob o título de Políticas Públicas, traçamos uma discussão sobre o nascimento das políticas sociais e a sua evolução no campo educacional, trazendo conceitos de políticas públicas, de política e de estado, como dimensões que preponderam e determinam a pauta das políticas públicas, e que são permeadas por contextos socioeconômicos e históricos. Em seguida, expusemos uma discussão conceitual sobre Políticas Afirmativas, ressaltando a sua importância para a promoção da equidade e eficácia no ensino. Dando prosseguimento ao capítulo adentramos na Política de Assistência Estudantil no Contexto da Educação Profissional no Brasil, apresentamos a trajetória histórica dessa política e como se configurou no panorama educacional. Indicamos a sua associação com a história da Assistência Social e do Serviço Social, bem como enfatizamos a importância dos movimentos sociais para a concretização de ambas. Posteriormente, destacamos o PNAES, descrevendo o seus objetivos, importância e como esse Programa se constituiu na atual conjuntura brasileira. Relatamos a importância do estabelecimento de ações vigorosas no campo da política de assistência estudantil, como um viés promotor da redução das desigualdades de oportunidades no ambiente escolar. Os autores que subsidiaram os estudos foram: Souza (2006), Rua (1998), Behring e Boschetti (2011), Ferreira e Tenório (2010), Rocha (2005), Muller e Surel (2002), Ball (2007), Oliveira e Bergue (2012), Gatti (2004) e Castells (1999), Sposati (2000;2010), Costa (2010), Faleiros (2006), Iamamoto e Carvalho (2006).

Iniciamos o quarto capítulo com uma descrição sobre o IFBA e a sua Política de Assistência Estudantil, enfocando o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, centro de nossa pesquisa. De início, apresentamos a gênese e o desenvolvimento das Escolas Técnicas Federais, registrando o processo de expansão da rede federal e as mudanças trazidas pela nova institucionalidade. Em seguida, descrevemos sobre as Políticas Afirmativas no contexto do IFBA, ressaltando a instituição da Política de Assistência Estudantil em vigência, com destaque para o PAAE.

No quinto capítulo, com o título de Percurso Metodológico, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, partindo da conceituação do tipo de pesquisa realizada e os procedimentos que foram adotados no

desenvolvimento do estudo. A pesquisa realizada foi de natureza quantitativa, assumindo um caráter descritivo das características da população em estudo e das variáveis que estão correlacionadas com o fenômeno. Para esse fim, utilizou-se o software da *International Business Machines (IBM)*, o *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*, que permite a elaboração das operações necessárias para a análise estatística descritiva de múltiplas variáveis.

No sexto capítulo, com o título de Resultados e Análises, descrevemos os resultados da pesquisa, revelando o perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, PAAE , com base nos gráficos e tabelas oriundos da junção de três fontes de dados: Diretoria de Gestão de Pessoas (DGTI) / Processo Seletivo de Estudantes (PROSEL), GRA e Relatórios do PAAE elaborado pelo Serviço Social. Por meio do cruzamento das informações, foram elaborados gráficos e tabelas que fundamentam as análises sobre o desempenho dos estudantes bolsistas e daqueles não possuem o benefício da assistência estudantil. Nessa descrição, são expressas, ainda, as relações das variáveis de gênero, cor/raça, renda per capita e origem escolar.

Nas “Considerações Finais”, expomos a síntese da fundamentação teórica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, que subsidiaram as conclusões acerca das contribuições da política de assistência estudantil. As análises realizadas expressam que o PAAE contribui de forma pontual na permanência dos estudantes e sugere um leve aumento no desempenho dos estudantes nas primeiras séries/semestres. De modo geral, podemos afirmar que os resultados apontam para a necessidade de ajustes na política de assistência estudantil do IFBA na perspectiva da equidade e eficácia.

2 EQUIDADE E EFICÁCIA NA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é tratar dos aspectos que compreendem o desempenho e a permanência escolar. Para fundamentar as discussões, trazemos os conceitos e as características concernentes às duas dimensões, bem como os estudos realizadas na área.

Entendendo que uma educação de qualidade envolve as dimensões de eficácia e equidade escolar, iniciaremos o capítulo apresentando conceitos e visões sobre a qualidade da educação, uma matéria recorrente quando se verifica o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, evidenciados pelos exames de avaliação em larga escala (INEP, 2013). Compreender esses resultados escolares tem sido uma preocupação de muitos educadores que se dedicam a estudar o sistema de ensino brasileiro na perspectiva da oferta de uma educação de qualidade que possa contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Em seguida, trazemos os determinantes da equidade e eficácia escolar, fazendo uma discussão sobre as pesquisas que analisam a influência da escola e do contexto socioeconômico e cultural no desempenho dos alunos. Nesse intuito, fazemos uma discussão da equidade sob o ponto de vista da igualdade de oportunidades e da justiça social. Para tanto, retomamos os Relatórios Coleman (2008) e Plowden (2008), produzidos na década de 1960, com os estudos sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais e, por último, trazemos as pesquisas nacionais e internacionais sobre as escolas eficazes.

2.1 Desempenho e qualidade da educação

Proceder à análise da qualidade da educação enseja a delimitação do tema, considerando a sua complexidade, abrangência e o conceito polissêmico dessa palavra. Para qualificar, é necessário estabelecer os objetivos educacionais que se pretende alcançar, conhecer o contexto social e histórico em que se está inserido e debruçar-se nos diversos elementos que compõem o processo educativo, a exemplo da gestão, do currículo, da formação docente, das condições de trabalho, da

avaliação, entre outros. Além desses aspectos, registra-se que a educação articula-se com diferentes dimensões da vida social, o que explica a natureza da sua complexidade.

Para Gadotti (2010, p.2), a qualidade da educação não se dissocia da qualidade do professor, do aluno e da comunidade, e, nessa assertiva, reside a complexidade do tema. Para ele, a qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica, em todas as etapas do ensino. Compartilhando dessa mesma visão, trazemos Machado (2007, p.284) argumentando que o “sistema público de ensino precisa ser pensado como um corpo único”.

Segundo Soares (2009), para analisar a qualidade da educação, exige-se entender as principais características que compõem o modelo conceitual e estruturam a organização escolar. Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9.394/96, que estabelece e disciplina apenas a educação escolar, o autor concentra a sua análise da educação na perspectiva escolar e afirma que as características fundamentais para se determinar a qualidade de uma escola são: liderança, comunidade escolar, políticas e práticas, recursos e parcerias, processos, cultura da escola e resultados (SOARES, 2009, p. 228).

A liderança, na visão do autor, consiste na posição firme e decidida, que viabiliza, harmonicamente, as ações das estruturas escolares, objetivando o ensino e aprendizado. Quanto à comunidade escolar, considera que é constituída por todas as pessoas que participam da rotina da escola, propugnando que haja a interação entre elas. Sobre políticas e estrutura, afirma que o projeto pedagógico deve nortear os trabalhos que serão realizados e informar sobre o redirecionamento, por meio de instrumentos formais e informais. Com relação aos recursos e parcerias, esclarece que os recursos são necessários para a adequação do espaço escolar e as parcerias são importantes participações para que a escola cumpra as suas funções educativas. Quanto aos processos, segundo o autor, são as formas como se usam os recursos físicos e humanos, sendo que, no interior da escola, este último não pode ser padronizado, a exemplo da interação entre professor e aluno. A cultura escolar refere-se aos valores, características profissionais e envolvimento docente, assim como o clima de respeito e disciplina, entre outros. Por último, os resultados escolares, que devem ser aferidos através de questionários e entrevistas, para

conhecer o nível de aprendizagem cognitiva dos alunos, bem como a satisfação dos professores (SOARES, 2009).

Ainda segundo Soares (2009), o conceito de qualidade da educação escolar é equivalente ao conceito de qualidade da organização escolar, e que estudar a qualidade de uma escola exige um monitoramento e melhoria rotineiros dos processos de gestão. Uma escola de qualidade é aquela cujo valor fundamental é a garantia do direito de aprendizagem.

Nessa perspectiva, garantir o direito de aprendizagem significa garantir que todos tenham a mesma condição de oportunidades educacionais e, do mesmo modo, todos possam alcançar o desenvolvimento necessário à sua inserção social. Contudo, o que presenciamos, ainda, é um sistema de ensino precário, que não propicia que todos obtenham o êxito escolar. Esse processo torna-se ainda mais difícil para aqueles de menor condição socioeconômica, para aquelas do sexo feminino e para aqueles de etnia negra, de maneira que o insucesso escolar incide em maior nível nesses segmentos sociais desfavorecidos (CARVALHO, 2004).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011(PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) informam que enquanto 7% dos brancos têm mais de 2 anos de atraso escolar, entre os negros, esse indicador sobe para 14%. Essa diferença entre grupos raciais também é comprovada nos estudos de Soares e Alves (2003), demonstrando que esse cenário provoca a iniquidade. Segundo Silva, “a exclusão escolar é o início da exclusão das crianças negras” (SILVA, 2001, p.66).

A nação erigida sobre essas desigualdades, engendradas historicamente no seio do processo político econômico e social, produziu profundas sequelas na sociedade. Com efeito, esses reflexos atingiram a educação brasileira, que foi marcada pelo elitismo nas suas diversas facetas, e alijou, por muito tempo, do sistema escolar as classes trabalhadoras, os negros e os pobres, impedindo-os de uma vida social digna. A solução de ampliar o acesso escolar significou uma grande conquista da democratização do país e poderia configurar-se no resgate dessa dívida. Contudo, fez emergir a fragilidade do sistema de ensino brasileiro em absorver a demanda instaurada pelo aumento nas taxas de matrículas e os decorrentes desafios advindos desse novo cenário, notadamente o nível da qualidade da educação ofertada.

Segundo Barbosa (2002), os projetos que chegaram ao Congresso Nacional visando à introdução, no Direito Constitucional Brasileiro, de ações afirmativas em direção à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito – traduziram o reconhecimento da discriminação. De acordo com ele, esses projetos:

[...] em geral buscam mitigar a flagrante desigualdade brasileira atacando-a naquilo que para muitos constitui a sua causa primordial, isto é, o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca. (BARBOSA, 2002, p.86).

Com essas atitudes, a sociedade expressa o reconhecimento de um compromisso histórico provocado pela exclusão escolar e a urgência de corrigir essas distorções, por meio de políticas reparadoras, visando a um sistema de ensino verdadeiramente democrático que, além do acesso, garanta a permanência com a oferta de uma educação com igual oportunidade para todos.

Por se compreender a democratização escolar como resultado do modelo de desenvolvimento econômico atual e das pressões dos movimentos sociais, é preciso defender a ideia da democratização das oportunidades, um movimento necessário na direção da igualdade plena. Para Feltran (1991, p.16), “a democratização das oportunidades escolares e das relações sociais têm a ver com a escola de qualidade para todos”. Dessa escola de qualidade para todos, espera-se que seja um espaço promotor do aprimoramento humano, possibilitando a aquisição de competências cognitivas necessárias para reduzir as diferenças sociais e inserir-se no mundo produtivo, alcançando uma vida digna (FELTRAN, 1991).

Conforme Soares (2007, p. 29), o desafio enfrentado pelo sistema de educação básica no Brasil não é somente o de melhorar a qualidade da educação, mas, também, o de reduzir drasticamente as diferenças entre a qualidade encontrada nos diversos grupos sociais. Essas diferenças ficaram mais visíveis após a inserção, em 1990, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), utilizando os

modelos hierárquicos, ou multinível, como técnica para análise de dados educacionais, possibilitando, desse modo, a busca de fatores associados e o uso dos dados de forma comparável.

Seguindo uma tendência mundial e a disseminação de uma cultura de avaliação no Brasil, foram criados diversos exames avaliativos com a finalidade de subsidiar políticas orientadas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Para avaliar o ensino médio, instituiu-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, para o ensino superior, o Exame Nacional de Cursos (ENADE) – um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Comprovou-se, assim, que o desempenho dos estudantes brasileiros é insatisfatório e abaixo dos padrões internacionais. Segundo estudo feito por Castro, todas as avaliações nacionais e internacionais apresentam, sistematicamente, resultados inaceitáveis (CASTRO, 2007, p.37).

Também se constataram diferenças substanciais entre o desempenho de aluno das escolas públicas e das escolas privadas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2013), no ENEM de 2011, apontam que a média nacional dos estudantes das escolas públicas foi de 470 pontos e a média dos estudantes das escolas privadas foi de 545 pontos. Essa diferença pode ser explicada por diversas variáveis e expressa o elevado desnível que existe entre as escolas públicas e as privadas (CASTRO, 2007).

De modo semelhante, a análise do ensino superior mostra que os estudantes que chegam a esse nível de escolaridade são, em sua maioria, oriundos das camadas mais abastadas, apesar da existência das políticas afirmativas (CASTRO, 2007). Esse indicador revela que ainda persiste uma herança de gerações, cujos efeitos se desdobram por longos anos e reflete nas oportunidades de acesso dos jovens pobres ao ensino superior. Outro aspecto que chama atenção é a trajetória desses estudantes dentro das universidades, evidenciando a dificuldade de permanência e desempenho.

Desse modo, o tema do desempenho – que não se dissocia do tema da qualidade da educação – ganhou corpo nas pautas educacionais e motivou o desenvolvimento de diversos estudos sobre os determinantes do desempenho educacional e os fatores promotores da equidade e eficácia escolar. Cabe destacar que o desempenho, na visão de Ferreira e Tenório (2010), “assumiu várias vertentes

ao longo dos anos, indo de um modelo restritivo, no qual era vinculado especificamente ao processo de ensino, a um modelo ampliado, no qual é tomado como indicador de qualidade da educação pública” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p.160).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, debateu o assunto e declarou a necessidade de medidas efetivas para reduzir as desigualdades; tornar a educação básica equitativa e proporcionar uma aprendizagem com padrão de qualidade. Dentre os diversos itens relacionados à equidade e à eficácia, ressalta-se o contexto socioeconômico como um dos aspectos que influenciam positivamente no desempenho acadêmico. Pesquisas realizadas por Soares e Franco (2010) comprovam que os alunos com melhores condições socioeconômicas tendem a obter os melhores resultados. Esse dado pode estar relacionado ao nível cultural da família, ao acesso mais fácil das fontes de pesquisas e do material didático, à possibilidade de escolha da escola, entre outros.

Uma análise sociológica acerca da temática nos conduz ao pensamento de Boaventura de Souza Santos (2007), para quem uma forma de gestar o poder nas sociedades capitalistas é a configuração dos sistemas de desigualdade e de exclusão. O seu pensamento crítico é voltado para preocupações sociais com a emancipação humana em uma sociedade democrática, na qual seja possibilitada a participação de todos e que sejam validadas todas as formas de saber, e não somente aquelas determinadas pelo poder hegemônico. Defende a tese que tem como horizonte a emancipação social, e essa concepção é resultante da hibridização entre o seu pensamento epistemológico e teórico-político (SANTOS, 2007, p.62). Nos termos do autor:

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. (SANTOS, 1995, p.227).

Nesse sentido, afirma que o caminho da emancipação se concretiza com o respeito da igualdade e do princípio do reconhecimento da diferença. Para ele, o importante não é a hegemonização, mas as diferenças iguais e, desse modo, teoriza que se deve defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade e defender a diferença sempre que igualdade implicar descaracterização.

Ainda com base em Santos (2007) , reforça-se a ideia de que as diferenças de oportunidades sociais geram outras diferenças que, acumuladas, terminam por determinar o futuro social dos indivíduos. Ou seja, aqueles oriundos das camadas desfavorecidas, provavelmente, permanecerão na mesma condição socioeconômica se não houver a justiça social que implica no princípio da equidade e da igualdade.

Outras justificativas para as injustiças do modelo escolar foram defendidas, nos anos 60, pela sociologia crítica. Para essa vertente, a injustiça do sistema de ensino estava em prometer a igualdade universal de oportunidades, enquanto ocultava a produção das desigualdades escolares e sociais e, assim, preservava eficazmente a violência simbólica em favor da reprodução do *habitus* legítimo das classes dominantes (Bourdieu, 1998).

Nessa direção, Bourdieu (1998) formulou a hipótese do capital cultural para explicar a desigualdade no desempenho escolar. Para ele, a herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito. Para esse sociólogo, a escola não é uma instância neutra e a sua legitimidade se dá por meio da ocultação do caráter arbitrário e imposto pela sua cultura. Assim, consoante o seu pensamento, a escola exerce a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, sob o discurso da equidade formal. As desigualdades pré-existentes estariam dissimuladas, tanto quanto os efeitos nos resultados escolares estariam justificados pelas diferenças de capacidade.

Essa fase sociológica determinista cedeu lugar, nos anos 70, ao desenvolvimento de estudos sobre a compreensão dos processos internos escolares, de modo a mostrar que as escolas podem agir positivamente sobre a aprendizagem dos estudantes.

Estudos realizados por Barros *et al* (2001) revelaram que a escolaridade é um fator importante na determinação da renda e, portanto, uma situação na qual

prevalece a falta de oportunidade, certamente, acarretará a transmissão intergeracional da pobreza. Para eles, a pobreza no Brasil é consequência de uma distribuição desigual da renda, e os negros estão entre os mais pobres do país (BARROS; MENDONÇA; SANTOS; QUINTAES, 2001).

Assim, com base na literatura apresentada, foi possível confirmar que problemas relacionados ao acesso, à permanência e à desigualdade nas oportunidades educacionais, afetam, sobremaneira, os estudantes e trazem prejuízos a toda uma sociedade.

2.2 Equidade – superando desigualdades

O princípio da equidade, desde tempos remotos, esteve presente nos debates na perspectiva da igualdade como um aspecto da justiça social. Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, já fazia citações sobre o justo equitativo. Entretanto, foi por inspiração nos fundamentos da Revolução Francesa e da Revolução de Independência dos Estados Unidos, que o princípio da igualdade ganhou força como uma condição fundamental para a vida em comum. Esses princípios deram lastro para a construção da escola pública e lançaram sementes para se pensar a igualdade de oportunidades (NASCIMENTO, 2012).

Para Azevedo (2013), sob o ponto de vista das relações sociais, a equidade e a igualdade substantivas, princípios fundamentais da justiça social, são alcançadas por meio da luta de classes e da luta entre atores sociais, em seus correspondentes campos sociais (AZEVEDO, 2013, p. 134).

Diversas teorias foram formuladas para responder às questões da justiça, com focos nas áreas da filosofia, do direito, da ciência política, da economia e, posteriormente, na educação, como uma emergência da democratização da sociedade. Nos termos de Cuenca, o conceito de equidade na educação adquire vários significados, desde a ideia de equidade como característica fundamental da qualidade, até à concepção de equidade como condição para alcançar a qualidade (CUENCA, 2010).

A teoria Marxista, em oposição aos princípios difundidos pela Revolução Francesa, defende que o direito não pode ser igual numa sociedade em que há diversidades e indivíduos desiguais. Por essa vertente teórica, é necessário tratar desigualmente os desiguais para se alcançar a igualdade. Em artigo que discorre sobre a igualdade e a equidade, Azevedo (2013) argumenta que, na sociedade, há diversidades e diferenças que constituem indivíduos desiguais e, por isso, “não se pode usar o direito igual para todos, ou seja, não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada”. Assim, se o direito prevalece igual, aqueles que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram menos oportunidades, continuarão a receber desigualmente os conteúdos (AZEVEDO 2013, p. 138).

Ao considerar que o ambiente escolar público é permeado por uma diversidade de estudantes em suas características de cor, de etnia, de nível socioeconômico, é importante pensar na possibilidade do atendimento diferenciado para cada um desses segmentos, com aquilo que lhes é necessário, de acordo com as suas demandas, sejam elas quais forem. Isso se configuraria, como no pensamento de Sposati (2010), em uma situação de discriminação positiva, ou seja, um modo de favorecer aqueles que historicamente têm sido discriminados.

Segundo François Dubet (2008, p.11), a “igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder que influenciam as diferenças de performance escolar”.

A Teoria da Justiça, de Rawls (2007), defende a concepção de justiça como organização da cooperação social que visa à equidade. Desenvolve o pensamento de que os princípios de justiça mais razoáveis seriam aqueles decorrentes de acordos mútuos entre pessoas em condições equitativas. Como diz Silveira,

A ideia fundamental defendida é a de uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação social, o que implica a pensar nos cidadãos como livres e iguais, isto é, como membros com capacidade cooperativa e na sociedade enquanto bem-ordenada, em que todos aceitam os princípios de justiça política e possuem um senso de justiça (SILVEIRA, 2007, p. 187).

Nessa concepção, a compreensão do que é justo permite aos cidadãos o estabelecimento de padrões de comportamento e ações voltadas para harmonizar a sociedade, uma vez que as decisões deverão ser balizadas pelo coletivo. Em sua obra, Rawls (2005) propõe procedimentos e orientações para o Estado, no sentido de solucionar problemas relativos às desigualdades. Para ele, o único caminho para corrigi-las é o caminho da equidade, que, por sua vez, enseja justiça e imparcialidade. Ainda, de acordo com Rawls (2005), como todos possuem direitos e deveres, as desigualdades podem ser consideradas como justas e equitativas, na medida em que promovem benefícios para todos, e, em particular, para os menos privilegiados. Ao afirmar isso, o autor considera como injustiça apenas aquelas desigualdades que não beneficiem aos menos favorecidos (RAWLS, 2005).

Dialogando com o pensamento de Rawls, Amartya Sen (2011), vencedor do prêmio Nobel de Economia em 1988, desenvolve uma teoria da justiça centrada no pensamento de que, conquanto as pessoas sejam iguais perante à lei, as suas necessidades e esperanças não são iguais. No seu livro “A ideia de Justiça” Sen discute conceitos de igualdade e justiça como inseparáveis (SEN; 2011). Como considerar que um homem é livre mesmo sem ter como prover as suas necessidades? Sobre a igualdade, uma palavra de pluralidade na sua obra, descreve:

A privação da liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos e civis), ou de oportunidades inadequadas que algumas pessoas têm para realizarem o mínimo que gostariam (incluindo a ausência de oportunidades elementares como a capacidade de escapar da morte prematura, morbidez evitável ou fome involuntária (SEN, 2011, p.32).

Desse modo, o autor infere que a valorização da vantagem individual não é somente o nível de bem-estar efetivado, mas, sobretudo, a liberdade que o indivíduo tem para decidir entre diferentes modos de vida. A sua teoria tem a intenção de orientar uma reflexão racional que estimule um engajamento efetivo das pessoas não apenas no cumprimento das leis, mas na transformação da sociedade. Para ele, tratar todos os indivíduos como iguais é simplificar a questão da equidade.

Em artigo que aborda o tema da equidade, analisando as desigualdades na educação, Scotti cita:

A ideia de equidade se refere a uma concepção de distribuição justa, que respeita a igualdade de direitos. Desta forma, a distribuição dos bens em questão deve respeitar uma proporção relativa ao direito de cada um. Distribuição equitativa não é equivalente à ideia de distribuição igualitária. (SCOTTI, 2007 p.2)

O autor complementa o raciocínio defendendo que a “ideia de igualdade de acesso não pode ser confundida com igualdade de chances” (SCOTTI, 2007, p. 5). Pensamento semelhante desenvolve Sposati (2010), argumentando que a ausência de equidade provoca a iniquidade, isto é, a inexistência de acesso justo e igual para que todos superem suas necessidades e tenham igualdade distributiva ou redistributiva na qualidade de atenção a essas necessidades e acesso a oportunidades construídas pela sociedade. Enfatiza que o conceito de equidade como parte do princípio da justiça social supõe o respeito às diferenças como condição para se adquirir a igualdade (SPOSATI, 2010, p.2).

Mas, afinal, o que seria um sistema escolar justo ou uma escola justa? Seria aquela que acolhe a todos, indistintamente? Seria aquela em que os resultados escolares são mais ou menos similares? Seria aquela que usa o artifício da meritocracia? Ou seria aquela que tenta reduzir as desigualdades sociais? Para Dubet (2004), um sistema justo, ou menos injusto, seria aquele que garantisse aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos.

Se a escola, como instituição do estado, não se atentar para as diferenças e tratar igualmente os desiguais, ela estará privilegiando os mais favorecidos e, assim, de maneira a contribuir para a permanência da desigualdade. Como afirma Bourdieu:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1999, p. 53).

De tal modo, a ideia que acompanha o tema parte da premissa do reconhecimento das especificidades das pessoas, da forma como se estruturam as sociedades e as suas instituições, em relação a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. A constatação de que somos uns diferentes dos outros, em aspectos que determinam nossas oportunidades na vida, mas que estão fora do nosso controle, é um ponto de partida para se pensar em corrigir as distorções existentes. A perspectiva da equidade não pretende eliminar as diferenças, mas sugere pensar mecanismos que favoreçam à redução das desigualdades, buscando construir, sob os pilares da justiça social, e dentre esses, a educação, um mundo harmônico e sustentável.

Alguns estudos indicam que o tema da equidade adentrou o campo educacional com mais vigor, diante das constatações de que as sociedades, a despeito do desenvolvimento econômico, ainda são reduto de desigualdades, de concentração de renda e de muita injustiça social. Outro fator que se agrega a esse fato diz respeito às evidências de que o acesso não eliminou as disparidades dos resultados educacionais. A equidade de acesso não elimina o problema da desigualdade e, sim, fortalece a necessidade de igualdade do tratamento para que todos tenham as mesmas condições de uma competição justa. Esse assunto ganha ainda mais vigor quando se analisa o ensino superior, constatando-se a necessidade de políticas voltadas para garantia do sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes características iniciais, objetivando reduzir os riscos de fracasso como dito em Felicetti e Morosino (2009).

Segundo Franco (2007), o conceito de equidade educacional não deve ser considerado de modo independente do conceito de eficácia. Com efeito, equidade e eficácia são palavras que se associam e se complementam. Por isso, destaca-se a importância dos estudos sobre esses temas serem incorporados, uma vez que as pesquisas evidenciam que muitos fatores de eficácia estão associados a maiores desigualdades intraescolares, segundo cor, o nível socioeconômico e atraso escolar – o que significa menos equidade.

Para Soares e Andrade (2003), o nível socioeconômico é o fator de maior impacto nos resultados escolares e, tanto a posição social do aluno, como a de sua escola estão fortemente associados ao nível de proficiência dos alunos (SOARES; ANDRADE 2006).

Equidade e Igualdade, assim, são valores essenciais para balizar a formulação de políticas públicas que deverão promover a justiça social e a solidariedade. Porquanto, é um tema que deve ser perseguido como princípio fundamental na busca da construção de uma sociedade justa. Ressalta-se, aqui, que a equidade não pode se restringir apenas ao acesso, mas deve, também, voltar-se para a permanência com qualidade.

2.3 Eficácia – fazendo a diferença

O conceito de eficácia vem sendo redesenhado, ao longo dos anos, e tem ganhado significados variados. Em alguns estudos, a concepção de eficácia é medida pelo desempenho dos alunos; em outros, é definida pelas instituições que agregam valor à aprendizagem; e, ainda, há aqueles estudos que analisam a eficácia à luz de múltiplas características escolares.

Eficácia e equidade são temas bastante atuais no cenário educacional e vêm sendo tratados sob a perspectiva de que são categorias inseparáveis. Os debates giram em torno do questionamento acerca da possibilidade de se instituir um sistema de ensino eficaz, que não atenda à equidade, e se a equidade poderia se confirmar sem a eficácia.

Uma retrospectiva histórica sobre as pesquisas em eficácia escolar nos remete para os EUA, no contexto da Guerra Fria, da consolidação da democracia e dos conflitos inter-raciais, na busca para a tornar a sociedade mais igualitária e justa. A Lei de Direitos Civis, aprovada nessa conjuntura, impõe a realização de um *survey* e um relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (BROOKE e SOARES, 2008, p. 23). Surge, assim, o estudo denominado Relatório Coleman, que analisou o desempenho escolar com base em variáveis do *background* familiar, das características do conjunto de alunos, dos recursos físicos e o currículo da escola, das características do professor e fatores hereditários e ambientais. O Relatório concluiu que a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança, independentemente do seu meio e contexto geral. As desigualdades socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no desempenho (BROOKE e SOARES, 2010, p. 75).

Estudos semelhantes foram realizados na Inglaterra, em 1967 - Relatório Plowden, constatando que “a atitude dos pais é um dos fatores mais decisivos para o sucesso escolar, e que, para todos os efeitos, é a família, e não a escola, que faz a diferença”. Nessa mesma linha, estudo realizado por Christopher Jencks, em 1972, também indicou que as escolas contribuem minimamente para diminuir as diferenças sociais entre alunos ricos e alunos pobres (BROOKE e SOARES, 2008, p.20).

Em comum, essas pesquisas contestam a eficácia da escola e subtraem dela o papel de elemento promotor da igualdade. Afirmam que a eficácia escolar está estritamente associada a fatores socioeconômicos e, portanto, extraescolares.

Os resultados dessas pesquisas abalaram o meio educacional, que, se contrapondo a esses resultados, desenvolveu estudos com ênfase na importância da escola e dos professores como determinantes para o desempenho acadêmico. Esses estudos investigaram quais os fatores que contribuíam para o rendimento escolar, quais as diferenças entre as escolas que as tornam mais ou menos eficazes e como isso repercutia no desenvolvimento das crianças. Diferentemente dos estudos input-output, tinham o seu foco nos investimentos com biblioteca, materiais escolares, relação professor-aluno, salário do professor, entre outros insumos (BROOKE;SOARES, 2008).

Na perspectiva da eficácia escolar, destacamos os estudos de Mortimore (1998), Pam Sammons (2008) e Murillo. Para Mortimore (1991), “escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à origem social dos alunos e à composição social do corpo discente da escola” (MORTIMORE apud FRANCO *et al*, 2007, p. 4). Nessa conceituação, é possível perceber que a identificação da escola eficaz subentende a superação das características individuais e de cunho social. Escola eficaz seria aquela que incorporasse mais conhecimento do que o esperado.

Segundo Pam Sammons (2008), escolas eficazes são aquelas que, levando em consideração as características dos alunos admitidos, parecem acrescentar valor aos resultados educacionais desses mesmos alunos. Outro aspecto salientado por Sammons (1999) refere-se à participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. Em suas pesquisas, juntamente com Mortimore (2008), elencaram onze características que foram encontradas em escolas eficazes, frisando a inter-relação entre elas (Quadro 1).

Quadro 1 – Características chaves

1. Liderança Profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino e objetivos claros	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Incentivo positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitoramento do professor	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar a autoestima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Parceria casa-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Elaborado pela autora a partir de Brooke e Soares (2008, p. 351).

Essas características chaves, utilizadas para analisar as escolas, enfatizam, substancialmente, os processos escolares internos, considerados no cotidiano escolar, bem como as práticas pedagógicas, o que difere um pouco dos estudos realizados no Brasil, que incorporam, também, os recursos financeiros.

Outra variável bastante determinante para uma escola eficaz, e que se encontra na dimensão da liderança, é a interação ou abordagem participativa. O nível de envolvimento da gestão e, principalmente, dos professores nos processos

escolares, aproximando-se dos alunos, utilizando os recursos disponíveis, acompanhando as instruções didáticas e incentivando a aprendizagem dos alunos, é uma característica encontrada nas escolas eficazes.

De acordo com Murillo (2003, p.2), “uma escola é eficaz quando consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias”. O autor afirma que as pesquisas realizadas na América Ibérica apresentam os seguintes fatores de eficácia escolar:

1. Fatores escolares: clima escolar, infraestrutura, recursos da escola, gestão econômica, autonomia da escola, trabalho em equipe, planejamento, participação e envolvimento da comunidade educativa, metas compartilhadas e liderança;

2. Fatores da sala: clima da sala de aula, dotação e qualidade da sala, relação professor-aluno, planejamento docente (trabalho em sala), recursos curriculares, metodologia, didática, mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno;

3. Fatores associados ao pessoal docente: qualificação do docente, formação contínua, estabilidade, experiência, condições de trabalho do professorado, implicação, relações professor-aluno, altas expectativas e reforço positivo (MURILLO, 2003, pp. 2-3).

Esses estudos sobre eficácia são convergentes em classificar uma escola eficaz como sendo aquela que eleva o aluno a um patamar acima daquele esperado, a despeito das características advindas do meio social. Esse será o conceito que adotaremos na concepção desse trabalho.

No Brasil, são crescentes as pesquisas voltadas para a eficácia escolar, ou efeito escola, e essas trazem resultados bastante compatíveis. Tais pesquisas resultaram da constatação de que, mesmo em escolas com características similares, algumas conseguiam sobressair-se, obtendo mais sucesso que outras. Com isso, os pesquisadores procuraram identificar, no interior das escolas, quais eram as explicações para esse fato.

Segundo Soares e Brooke (2008), as pesquisas ganharam força com a introdução do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV), do INEP, criado pela coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES). Esse crescimento foi possível a partir da consolidação do SAEB, quando o sistema de ensino passou a ser analisado com base nos cruzamentos de informações sobre o funcionamento da escola, as características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem obtido. Outro fato a reforçar as pesquisas brasileiras é o Projeto GERES – Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005, que foi realizado com a parceria de várias universidades⁴ com o objetivo de acompanhar cerca de 20 mil estudantes, em mais de trezentas escolas, em cinco cidades brasileiras, durante quatro anos, a partir do primeiro ano de escolarização. Dessa pesquisa, participam os diretores, professores e os pais de alunos, com vistas a analisar o impacto da família e da escola nos resultados.

Como descrito no trabalho de Franco e Bonamino (2006), os fatores escolares associados à eficácia escolar que estão descritos na literatura brasileira, em sua maioria, privilegiam cinco aspectos: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica (FRANCO; BONAMINO, 2006, p. 2).

Na literatura acerca dos efeitos escolares sobre o desempenho dos estudantes, os autores confirmam aproximações entre os resultados obtidos e os resultados de outras investigações brasileiras. Ficou comprovado que fatores estruturais da instituição, como os equipamentos e a estrutura física da escola, bem como a utilização responsável dos recursos financeiros, são características que produzem efeitos positivos para a eficácia escolar. Do mesmo modo, a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes, nos resultados dos estudantes, são características benéficas à eficácia escolar. O clima acadêmico, demonstrado tanto pelo interesse e dedicação do professor, quanto pela disciplina e ausência de violência, também causa efeito positivo na eficácia e equidade intraescolar (FRANCO et al, 2007).

Assim, a revisão da literatura brasileira sobre a eficácia escolar tem resultados bastante semelhantes sobre o efeito positivo dos fatores mencionados acima, embora alguns deles estejam fora do controle da escola (BROOKE e SOARES, 2008, p.498). Sobre esse fato, pode-se ilustrar o aspecto financeiro, que depende de repasses oriundos da União. No Brasil, a diversidade econômica, social e cultural

⁴ UFMG, UFBA, PUC-RIO, UEMS, UNICAMP e UFJF.

afeta diretamente as condições escolares, o que explica as disparidades de resultados por região geográfica, entre outras.

O acesso tardio e desigual das classes trabalhadoras na instituição escolar aprofundou o desnível de escolaridade entre ricos e pobres, acentuando as diferenças de conhecimento e reforçando o fosso social existente. Corrigir essas distorções são desafios que se impõem à sociedade na construção de um mundo justo e harmônico, no qual as escolas fazem a grande diferença.

O nosso estudo sobre a eficácia e equidade escolar está fundamentado no pressuposto de que a escola eficaz influencia, de modo decisivo, na aprendizagem do aluno, promovendo a equidade escolar. A investigação sobre o assunto tem a intenção de contribuir com a reflexão acerca dos processos e práticas escolares, visando a subsidiar e estimular a construção de ações que possam transformar a escola num espaço democrático de oportunidades, no qual todos tenham assegurado o seu direito de aprendizagem.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo tem o objetivo de discutir Políticas Públicas, um tema importante dada a nova configuração da sociedade. O capítulo está estruturado em três seções. Na primeira, uma abordagem histórica com conceitos sobre política e estado sob o ponto de vista da regulação. A segunda traçamos uma discussão sobre as Políticas Educacionais e na terceira seção apresentamos as Políticas Afirmativas.

3.1 Política e Estado

Com base nos estudos de Farah (2007) e Arretche (2000) podemos verificar que as políticas públicas não têm se revelado eficientes no equacionamento das mazelas da sociedade, ocasionando uma concentração de demandas que fizeram crescer as investigações acerca da sua origem, do papel que desempenha, quais os ideários que perpassam a sua elaboração, quais são os critérios utilizados para priorizar as demandas sociais e, assim, poder se compreender o processo de formulação das políticas públicas e por conseguinte refinar o processo de implantação e avaliação.

Iniciaremos trazendo definições sobre Política e Estado, como espaços decisórios na constituição das Políticas Públicas, em que pese o reconhecimento do papel importante dos sujeitos e da sociedade.

O termo política, derivado da palavra grega *pólis*, refere-se a cidade e na sua gênese significava a arte ou ciência do governo. Essa conceituação aproxima-se do que é preconizado na produção de Aristóteles⁵, em seu livro Política, considerado um marco no comento da natureza, funções e divisão do estado. Posteriormente, outros autores agregaram a essa teoria política, novos elementos fundamentados na luta de classes⁶ e nas relações entre os segmentos da sociedade⁷, dentre outros.

⁵ Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)

⁶ Marx (1818 -1883) A análise de tipo marxista define as relações entre as pessoas essencialmente a partir das relações de produção. Para Marx, a sociedade civil situa-se no terreno da produção e da reprodução das necessidades sociais, e, por isso, cumpre um papel determinante na compreensão/explicação do processo histórico.

⁷ Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês inicialmente incluído na corrente estruturalista, posteriormente foi considerado como pós-estruturalista. Para ele, o poder por si só não existe, o que se tem são relações que criam redes de poderes.

Também é comum o emprego do termo política referindo-se ao debate entre grupos acerca de uma determinada ideia (AZEVEDO, 2013).

Tomando o conceito utilizado por Rua (2009), a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos. Discorrendo sobre esse pensamento, a autora afirma que a sociedade moderna se caracteriza pela diferenciação social que se traduz nos valores, ideias, aspirações, interesses e nos diferentes papéis que se desempenham durante toda uma existência. É dessa complexidade que surgem as tensões e contradições presentes nas relações sociais necessitando de uma intermediação que se dá por meio da política “como elemento pacificador” (RUA, 2009, p.14).

De acordo com Santos e Rabelo (2012), o surgimento da modernidade foi marcado no campo político e econômico pelo advento da economia de mercado que alterou radicalmente o modo das relações sociais entre os homens, instaurando uma ordem social definida pela lógica da acumulação do capital (SANTOS; RABELO, 2012, p. 319). Essa configuração sob as bases da lógica capitalista e da globalização, fez crescer as tensões e conflitos próprios do contexto das desigualdades, gerando a necessidade de intermediação para evitar o caos social. É nessa lacuna que a política atua para atender a sociedade intervindo com respostas coletivas para a superação desse ambiente de contradições. Desse modo, os fins da política, na perspectiva da pacificação, são mediados por poderes que atuam em consonância com o modelo de estado vigente buscando equacionar questões conflitivas que envolvem os variados grupos sociais.

Com essas discussões, temos a centralidade do Estado como um tema que permeia variadas áreas e que ao longo da história encerra questionamentos acerca da sua natureza, função e legitimidade. Em se tratando de políticas públicas o enfoque analítico é fortemente voltado para a ação do estado. Segundo Azevedo e Gomes (2009), o aprofundamento da ação estatal nas sociedades capitalistas, ocorreu como uma tentativa de superação da primeira crise de acumulação do capital no século XX.

A Filosofia Política moderna aponta dois tipos de Estado: o absolutista e o

liberal. O Estado absolutista, *hobbesiano*⁸, sinteticamente, caracteriza-se pela ampla influência em diversos níveis da vida social, defendendo a acumulação primitiva de capital e a economia de mercado. O Estado liberal, *lockeano*⁹, é, resumidamente, uma tradução do projeto burguês que pretende reduzir o seu papel interventor nas esferas políticas, econômicas e religiosas, enfatizando a liberdade total da economia e uma ordem social baseada na propriedade e riqueza. Dessas duas vertentes, decorrem diversas teorias sobre o estado, ora com predominância nas estruturas, ora enfatizando as representações sociais, ora como interventor, e, assim, cada estado espelha o projeto político no qual está inserido.

Para Muller e Surel (2002), o estudo sobre a ação do Estado deve consistir em compreender as lógicas em jogo nas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, a identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados, e compreender como a ação pública reveste as fronteiras entre Estado e sociedade de um caráter dinâmico e fluído.

Em artigo sobre regulação, Barroso (2005) menciona que a referência a um estado regulador, pressupõe, nessa perspectiva, o reconhecimento e a existência de uma certa autonomia dos sistemas. Para ele, a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem a função de assegurar a coerência, o equilíbrio e a transformação desse sistema. (BARROSO, 2005, p. 773).

Azevedo e Gomes dizem que em certa medida, o conceito de regulação vem sendo utilizado em substituição ao conceito de intervenção estatal. Os autores sintetizam o pensamento inferindo que o modo de regulação e suas especificidades será resultante das estratégias acionadas para tentar superar as diferentes modalidades assumidas pelas crises num determinado momento histórico (AZEVEDO E GOMES, 2009, p.104).

A regulação, assim, tem por finalidade orientar a formulação de políticas, acompanhar e exercer o controle sobre a oferta e o atendimento aos serviços prestados à sociedade, podendo assumir vertentes diferentes a depender do

⁸ Thomas Hobbes (1588 -1679), filósofo inglês que funda a visão moderna de estado soberano como forma de manter a paz civil. Para ele, o poder político precisa ser autônomo em relação a todos os interesses particulares.

⁹ John Locke (1632 -1704), filósofo inglês considerado o pai do liberalismo político. Estabelece as bases filosóficas para o liberalismo econômico fundado por Adam Smith. Defende que o governo não deve interferir na esfera privada da sociedade inclusive na esfera do mercado.

contorno de estado em vigência. O termo regulação, como diz Oliveira (2005) em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, sempre foi um conceito utilizado no âmbito da sociologia e da economia, ganhando mais divulgação nas últimas décadas, com a reforma do estado, em razão do processo de privatização e da criação das agências reguladoras para acompanhar e fiscalizar os serviços fornecidos pelas empresas. Nesse mesmo artigo, a autora se reporta ao trabalho de Aglietta (1979) trazendo a ideia sobre regulação como expressão, mediante leis gerais, de como se reproduz a estrutura determinante de uma sociedade (OLIVEIRA, 2005, p.755).

As políticas públicas são formas de interferência do Estado visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HOFLING, 2001, p.31). Dito de outro modo, as políticas públicas são estratégias, entre outras, de regulação do Estado.

Na autonomia relativa do Estado está o cerne da questão. Se temos um estado regulador com capilaridade, como esperado numa sociedade democrática, onde as instituições tenham uma determinada autonomia, esse papel de controle pode ser benéfico para o aprimoramento dos serviços. De modo contrário, a regulação do estado pode se caracterizar num veículo de cerceamento das ações e da autonomia na busca para impor uma visão hegemônica (BARROSO, 2005).

Se temos um Estado baseado no modelo neoliberal, o comportamento estatal será pautado em políticas compensatórias e programas focalizados que não têm o poder e nem se propõem a alterar as relações estabelecidas (HOFLING, 2001).

Fazendo um recorte para o campo educacional, aqui entendido como um espaço de regulação social, o debate sobre regulação e desregulação das políticas educativas decorre de um processo de mudança de paradigma envolvendo o modo de vida cultural, político e econômico que em cada contexto histórico enseja diferentes formas de gestão e controle social. Assim, o processo de definição das políticas públicas espelha as contradições e conflitos de interesses e os acordos na esfera do poder.

O tema Políticas Públicas, para muitos autores, ganhou vigor nas últimas décadas, em razão do aprofundamento da democracia e do papel que o Estado nela assume, visando o bem estar social (AZEVEDO, 2004; SOUZA, 2006; ARRETCHE,

2003; CASTRO, 1989).

O surgimento das políticas públicas acontece no contexto das diversas crises econômicas, sociais e políticas ocorridas no mundo no final do século XIX, gerando grandes desigualdades socioeconômicas que causaram o agravamento das tensões sociais e suscitaram o questionamento sobre a eficácia das ações do estado (SIMIONATTO E COSTA, 2012; SOUZA, 2006;). Segundo Souza (2006), dentre os diversos fatores que contribuíram para a visibilidade desta área está a adoção de políticas restritivas de gasto, tônica que dominou a agenda da maioria dos países, sobremaneira aqueles em desenvolvimento e a substituição das políticas intervencionistas *keynesianas*¹⁰ do pós-guerra por políticas restritivas de gastos, em razão da nova visão sobre o papel dos governos. Reforçando esses aspectos, a autora afirma que do ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais (SOUZA, 2006, p 20).

A origem das políticas públicas deu-se nos Estados Unidos, por volta dos anos 1950, em função dos problemas econômicos mencionados acima, eclodindo a crise do poder público; o agravamento das tensões sociais e determinando a emergência do estudo denominado de *policy science*¹¹ que prosperou para a vertente da política pública como área de conhecimento (SOUZA,2006; FREY,2000). Já na Europa, os estudos iniciaram nos anos de 1970, na Alemanha, motivados pela ascensão da social democracia (FREY, 2000). Ainda segundo Souza (2006), se nos Estados Unidos a tônica das investigações recai sobre a ação do estado, na Europa enfatiza-se a análise teórica do estado e suas instituições.

No Brasil, os estudos ganharam volume e diversos autores como Castro (1989) e Souza (2006), confirmam que o avanço das investigações sobre políticas públicas justifica-se pelo processo de democratização da sociedade, da autonomia dos governos locais, das reformas do estado, bem como da ampliação da participação dos segmentos historicamente excluídos, uma garantia proveniente da Constituição Federal de 1988, que contempla um extenso rol de direitos fundamentais à

¹⁰ A teoria de John Maynard Keynes(1883-1946), se fundamenta na intervenção do Estado. Foi posta em prática ao final da II Guerra Mundial, como alternativa para a recuperação dos países devastados pela guerra. Essa corrente é conhecida como Welfare State, Estado de Bem-Estar Social, ou ainda como Keynesianismo.

¹¹ Denominação que se refere às decisões da política, transformadas em programas de governo, com metas e objetivos a serem atingidos.

dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

O termo políticas públicas tem o seu significado facilmente associado a um conjunto de ações englobando programas e procedimentos que são empreendidos pelo governo em torno de um objetivo.

De acordo com Teixeira (2002), Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Em seu artigo, “Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa, Souza (2006) afirma que são muitas as definições sobre política pública. Para ela, se resume no campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (SOUZA, 2006, p.26).

Por sua vez, Silva e Silva dizem que o conceito de política pública é complexo e, para elas, as políticas públicas constituem-se num mecanismo de mudança social, que busca atender os menos favorecidos em resposta às pressões sociais (SILVA E SILVA, 2008, p. 90).

Em comum o pensamento desses autores traz a ideia de política pública como uma estratégia utilizada pelo estado visando a solução de problemas sociais. Complementando esse pensamento, podemos dizer que as políticas públicas atuam nas lacunas deixadas pelos governos, buscando equacionar os problemas latentes na sociedade, bem como minimizando as tensões e insatisfações que delas decorrem para, assim, prospectar um novo cenário.

As políticas surgem de problemas econômicos estruturais e também dos próprios problemas estatais – políticos, administrativos e financeiros – que elas próprias engendram, e que a sociedade civil, por seus próprios meios, não consegue resolver, exigindo constantes inovações institucionais (MINCATO, 2012, p.93).

É nesse espaço aberto pelas distorções do processo educativo brasileiro que as políticas públicas precisam atuar com vistas a encontrar alternativas concretas para promover a equidade e eficácia do ensino, incidindo na correção do processo de exclusão que ocorre dentro e fora do ambiente escolar afetando os estudantes

desfavorecidos socioeconomicamente, que desde o início tiveram uma educação de baixa qualidade ou tiveram a sua escolarização postergada.

A reforçar esse argumento, o pensamento de Azevedo (2001), confirma que no Brasil a questão educacional emerge como um tema social altamente problematizado em razão da estruturação do estado-nação, o que favoreceu o surgimento de um sistema educacional excludente e seletivo. Ao concluir o seu pensamento, a autora diz que esse deve ser o motivo do setor educacional ter se tornado alvo de tantas políticas públicas reparadoras (AZEVEDO, 2001, p. 20).

Essas políticas são processadas de diferentes formas dentro do sistema político, envolvendo diferentes arenas, diferentes atores, diferentes estruturas de decisão, diferentes contextos institucionais. Desde o início, são resultantes de discussões, interesses, embates e disputas que expressam conflitos e consensos. Em sua maioria, as políticas públicas são oriundas de interesse da coletividade e indutoras de uma ação governamental para a qual são mobilizados os devidos instrumentos e a devida articulação dos segmentos que comungam do mesmo objetivo. Desse modo, as políticas públicas, implicitamente, fundamentam um projeto de governo e expressam os anseios e tensões da sociedade. Por isso, a importância da participação e da transparência durante as etapas que vão desde o momento da sua formulação até a avaliação.

Na próxima seção discutimos as políticas públicas educacionais, na intenção de situar as políticas afirmativas e como elas se aproximam da equidade e eficácia.

3.2 Políticas Educacionais

Nessa seção, fazemos uma síntese da história da educação brasileira enfocando nas políticas públicas educacionais, para evidenciar o contexto em que foram constituídas. Nos deteremos nas políticas afirmativas que visam ampliar o acesso e garantir a permanência dos estudantes, buscando entender o processo de inclusão escolar e o alcance dessas políticas. Importante destacar que centramos a nossa análise na segunda etapa da educação básica e no ensino superior,

modalidades em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Em artigo em que faz uma análise histórica do processo educativo brasileiro, Azevedo afirma que a rígida estratificação da sociedade refletiu na escola provocando a sua dicotomização (AZEVEDO, 2001, p.28).

Essa dualidade permaneceu por muito tempo com a escola para ricos versus a escola para pobres, o ensino acadêmico para a elite versus o ensino profissional para a classe trabalhadora. Esse modo de estruturação aprofundou as diferenças de escolaridade que acumuladas somaram graves danos para as classes menos favorecidas acentuando o processo de exclusão escolar. Com as suas oportunidades educacionais reduzidas, esse segmentos ficaram à parte do processo de mobilidade social, acentuando o quadro de pobreza.

A Constituição Federal de 1988, marco da redemocratização brasileira, estabeleceu como princípio do ensino público a gestão democrática em todos os âmbitos, inclusive administrativo e financeiro, como já foi mencionado. No período de 1980 e 1990, a presença do estado é reduzida pelas ações governamentais nos setores de energia e telecomunicações, justificados sob o argumento do Poder Público precisar se concentrar em áreas sociais como saúde e educação com vistas à melhoria dos serviços (BRASIL, 1988).

As políticas educacionais referem-se a ideias e ações, sobretudo, ações governamentais e “expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico” (VIEIRA, 2007, p.56).

Para Monlevade, política pública, no âmbito da educação, é um “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade” e ao mesmo tempo é um exercício de previsão de estratégias e ações do Estado, com gastos públicos, para responder a direitos de todos (MONLEVADE, 2002, p.14).

Com base nessas visões, podemos afirmar que as políticas educacionais estão condicionadas a ações objetivas dos movimentos sociais e do contexto socioeconômico e político, resultando, portanto, dessa articulação. Avançando um pouco mais, temos a visão de Stephen Ball (2009), para quem as políticas são intervenções textuais subordinadas a limites de ordem material e outras possibilidades durante o seu percurso e, por isso, há que se considerar o contexto

da prática (BALL apud MAINARDES, 2009, p.305).

Adensando essa diretriz, as transformações na economia mundial com a introdução das práticas neoliberais e a busca pela estabilidade econômica levaram a uma reforma político-econômica e educacional, com base nos organismos internacionais, que alterou as relações do estado e da sociedade. Nesse contexto, as políticas adotadas atendem a uma nova lógica, repercutindo em todas as dimensões da sociedade e, sobremaneira, no campo educacional (BARROSO, 2005).

É consenso entre muitos educadores que o atraso educacional brasileiro decorre da formação histórica do país com a colonização portuguesa desatenta com a educação pública, bem como o comportamento das elites brasileiras que não empreenderam iniciativas no sentido da democratização escolar (ROMANELLI, 1978; HILSDORF, 2003; MARCÍLIO, 2005; SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011, p.177) a educação passa a ter relevo na pauta nacional, somente a partir dos anos de 1920 com a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 (ABE) promovendo as Conferências Nacionais em torno da bandeira da educação. Para Azevedo (2001), é nesse momento que os profissionais da educação passam a ser reconhecidos socialmente. Esse cenário floresceu seguido pela criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, defendendo a universalização da escola pública laica e gratuita (CASTRO, 2007; AZEVEDO, 2001, p.28). Nessa fase, atribuiu-se a educação um caráter nacional, sendo de responsabilidade da União o seu planejamento em todos os níveis. A universalização da escola básica é uma resposta às necessidades do capital tanto como exigência do trabalho quanto como para a “formação de um mercado consumidor” (AZEVEDO, 2001, p.32).

Em 1942, com a Reforma Capanema, são instituídas as Leis Orgânicas do Ensino, incluindo o ensino profissionalizante e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nas décadas de 1950 e 1960 foi enfatizado o Movimento de Alfabetização de Adultos, sobressaindo o trabalho de Paulo Freire que acabou sendo reprimido pelo regime militar, juntamente com os movimentos sociais. Em 1971 é instituída a Lei Geral de Educação Nacional ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em 1988, com a promulgação da nova Constituição

Federal, são estabelecidos novos valores da receita para aplicação em educação, fixando 25% para os estados e municípios e 18% para a União (BRASIL, 1988).

Na esteira dessa evolução, a educação brasileira vivencia, desde a década de 1990, grandes reformas educacionais, tendo como marco legal a LDBEN de 1996, com o objetivo de desenhar novas políticas educacionais e melhorar o nível da educação (BRASIL, 1996).

Dessa forma, é possível identificar avanços em diversas áreas, inclusive, muito deles, decorrentes da introdução dos exames de avaliação em larga escala, permitindo uma nova análise sobre o sistema de ensino. Esses exames configuram-se como instrumentos indutores de regulação e mudança no contexto da reforma educacional e do papel que o estado assume. Dentre esses programas, destacamos: o SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Encarados como mecanismos de gestão e monitoramento das políticas educacionais, segundo Castro esses exames têm como objetivo analisar as iniciativas, garantir a transparência dos resultados e subsidiar a reformulação dos programas. Para essa autora, eles “cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas” (CASTRO, 2000, p 121).

Passando a análise para o quadro da educação superior, é possível verificar que também foi um processo marcado por significativas diferenças socioeconômicas. O afunilamento do acesso a essa etapa de ensino sempre favoreceu aos estudantes das classes mais privilegiadas numa realidade que perdurou por longos anos. O ensino superior no Brasil começou tardiamente em relação aos outros países da América Latina, e para agravar o problema ao ser implantado, com a chegada da família real portuguesa, em 1808, tinha natureza elitista e atendia somente à pequena nobreza. Esse viés elitista atravessou um longo período da nossa história e, mesmo com a criação de novas universidades, as vagas ofertadas eram ocupadas pelos estudantes oriundos de segmentos abastados (ROMANELLI, 1978, p.38-41).

O Censo da Educação Superior em 2008 revela que as matrículas na rede pública no período de 1991 a 2000, tiveram 50% de aumento. Na década seguinte esse mesmo panorama é confirmado, contudo, os números contidos no Censo de 2014, informam que entre os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos, 38,4%

cursam a Educação Superior e entre os 25% mais pobres apenas 4,1% têm a mesma possibilidade (BRASIL, 2015).

Nos últimos anos, visando ampliar as condições de acesso ao ensino superior, foram criados programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Essas ações adensaram o número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que saiu de 3.036.113 em 2001 para 6.379.299 em 2010 (MEC/INEP). A Instituição da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, para os estudantes das escolas públicas também engrossa o rol das ações voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2012).

Nesse cenário de crescimento, registramos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame de avaliação do ensino médio que possibilita o acesso ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Criado em 1995, se popularizou a cada ano, tanto mais crescia a adesão das Universidades Federais em utilizá-lo para a seleção de candidatos às suas vagas (BRASIL, 1995).

Não obstante as ações registradas e o reconhecimento dos avanços no campo educacional com a ampliação das matrículas e com políticas afirmativas e reparadoras, ainda convivemos com uma diversidade de problemas concernentes à desigualdade de oportunidades no acesso, permanência e desempenho no ensino. O cenário mostra indicadores insatisfatórios revelando a necessidade de políticas e ações mais contundentes visando a real democratização do ensino.

3.3 Políticas afirmativas

Ao discorrermos sobre as políticas afirmativas temos em mente que na nossa sociedade a discriminação e a desigualdade são temas que ainda estão presentes evidenciando distorções arraigadas desde período escravagista e, mais recente, do modo de estruturação social com base na acumulação do capital.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Santos (2012) diz que o regime de cotas teve início na Índia, em 1940, quando pretendeu-se estabelecer a reserva de vagas para as castas menos favorecidas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público. Contudo, Barbosa (2003), Ribeiro (2011), Guimarães (1996) e Almeida (2007), referenciam os Estados Unidos como pioneiros nas ações afirmativas.

Com base nesses estudos, a origem das políticas afirmativas remontam aos anos 1960, nos Estados Unidos, no contexto dos movimentos reivindicatórios por democratização das oportunidades. O movimento negro ganha força pela supressão das leis segregacionistas e apoiados por lideranças políticas exigiu que o estado empreendesse ações afirmativas concretas para a melhoria da condição de vida da população negra. Era um movimento pela ampla defesa dos direitos sociais visando corrigir as desigualdades sociais entre brancos e negros. A experiência não ficou restrita aos norte-americanos, estendendo-se a outros países como Índia, Austrália, Canadá, Nigéria, Argentina, Cuba, África do Sul e Europa Ocidental. As ações contemplavam as minorias étnicas, raciais e de gênero e voltavam-se para questões relacionadas ao mercado de trabalho, representação política e educação, principalmente o acesso no ensino superior. Nos Estados Unidos ficaram conhecidas como políticas afirmativas e na Europa como ação ou discriminação positiva. (MOEHLECKE, 2002; BARBOSA, 2001; SANTOS, 2012).

Segundo Santos, a política afirmativa é uma ação para eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e desigualdade social (SANTOS, 1999, p. 25).

De acordo com Cotins e Sant'Ana, a ação afirmativa tem como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p.210).

Em artigo tratando do "Direito Constitucional sobre as Ações Afirmativas" Barbosa (2003) define ação afirmativa como tentativas de concretização da igualdade substancial ou material. Para defender o seu pensamento, ele argumenta

que a experiência tem mostrado que a igualdade jurídica, à luz da cartilha liberal, não passa de uma ficção, sendo necessário consolidar a concepção de igualdade material ou substantiva, como produto do Estado Social de Direito (BARBOSA, 2003, pp. 88-91).

Por último, trazemos o pensamento de Boaventura Santos (2003) sobre a equidade:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimento ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

Com base nas conceituações acima, podemos inferir que as ações afirmativas propõem corrigir as desigualdades de oportunidades, concretizar o pluralismo e a diversidade, promover a mobilidades social e eliminar barreiras que se impõem ao avanço dos negro, das mulheres e de outras minorias.

Sobre a questão das mulheres, o retrato da discriminação tem sido estudado sob diversos prismas que vão desde a construção sociocultural dos sexos, passando pela processo de escolarização e ingresso tardio no ensinos superior até as assimetrias em que se constituiu as relações de trabalho e a sua divisão sexual que impactou nas ocupações laborais (SAFFIOTI,1985; YANNOULAS, 2013). A expectativa das ações afirmativas, nesse contexto de diferenças, se constituiu num mecanismo de reparação efetiva das injustiças sociais e passou a alimentar o sonho de muitos brasileiros e brasileiras que viram a oportunidade de terem ampliadas as suas condições de acesso ao emprego e ao ensino.

Estudos sobre igualdade racial apontam que desde 1968 o movimento negro já reivindicava junto ao Ministério do Trabalho a obrigatoriedade de um percentual para contratação de trabalhadores negros nas empresas privadas (DOMINGUES, 2007). Posteriormente, temos o registro textual na Constituição de 1988, sobre a promoção da igualdade, bem como na LDBEN 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2000 (PNE). Contudo, somente na última década as iniciativas se concretizaram, iniciando com a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares, sancionada através da Lei nº 10.639/03 e alterada pela Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 1996; 2000; 2003).

O Projeto de Lei nº 73/99 trouxe o debate sobre a reserva de vagas raciais e sociais no Brasil, propiciando a instituição da Lei Federal, Nº 10.558/2002 que criou o Programa Diversidade na Universidade e mais tarde a Lei Federal Nº 12.711/2012, que regulamentou sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (BRASIL, 1988; 2010; 2012). Essa Lei garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. É importante ressaltar que o período antecedente à promulgação da lei gerou debates controversos, inclusive tangenciando questões de constitucionalidade, mérito e qualidade. A instituição da lei é resultado da forte pressão exercida pelos movimentos sociais e significou o reconhecimento da importância desses povos na constituição e formação cultural do país e a dívida brasileira para com essa população (SANTOS, 2012; RIBEIRO 2011; MOEHLECK, 2004).

Em publicação do IBGE a "Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012", é feito um estudo sobre as condições de vida, a desigualdade e seus aspectos intrínsecos como a pobreza e a exclusão social, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2011. Sobre o ensino superior, informa que, considerando a taxa de frequência líquida entre os jovens de 18 a 24 anos, apenas 14,6 % frequentam o ensino superior. Os estudos também demonstram que a oferta de vagas no ensino superior é maior que a demanda de concluintes do ensino médio, em que pese que a maioria dessas vagas concentrarem-se nas instituições privadas (BRASIL, 2012).

Esses números mostram a importância da manutenção e ampliação de vagas, bem como de políticas para apoiar os estudantes fragilizados socioeconomicamente em seu processo de escolarização. A democratização do ensino superior resulta da necessidade de garantir o acesso e permanência dos estudantes a partir do entendimento dos organismos internacionais sobre o crescimento e o desenvolvimento de um país estarem relacionados com o nível de escolaridade de sua população. Nesse contexto, várias ações afirmativas foram sendo propostas no intuito de atender às demandas por escolarização. A oferta de bolsas de estudo; a isenção das taxas de inscrição para o vestibular e a políticas de cotas raciais ou

sociais compõem o rol dessas ações que são viabilizadas mediante programas como o PNAES, o REUNI, o PROUNI, a UAB, o FIES e a Lei de Cotas. Todas elas fazem parte de uma grande reestruturação do ensino superior e respondem por alguns avanços já registrados (BRASIL, 2012).

Ao perseguir o propósito da eficácia e equidade do ensino, questionamos a efetividade desses programas de ação afirmativa uma vez que se configuram em ações pontuais. Impossível não reconhecer a importância deles para o processo de democratização do ensino, mas o acesso precisa ser acompanhado de condições reais que favoreçam a permanência e desempenho. Não há como desprezar as dificuldades, de diversas ordens, que se apresentarão no momento seguinte ao acesso. As bolsas de estudos oriundas dos programas estudantis e do bolsa permanência atendem de forma parcial, uma vez que por limites orçamentários não se destinam a todos os estudantes, apesar das suas evidentes fragilidades econômicas. Assim os estudantes que não são contemplados em suas necessidades básicas, continuam vítimas do sistema que os excluiu desde cedo.

Para Boaventura Santos (2000), “somente a partir das lutas da modernidade é possível transcender a modernidade que trouxe tantas tensões dialéticas” Ainda de acordo com o autor, fortalecer as ações coletivas é uma perspectiva de solução para os problemas da modernidade capitalista e colonialista que produziu tantas formas hierarquizadas de desigualdade e exclusão. Sem a ação conjunta dos movimentos sociais é impossível alcançar a justiça cognitiva sem a qual se perpetuam as condições de desigualdades sociais, notadamente na educação (SANTOS, 2000, p.71).

Com a intenção de compreender a ação da AE na perspectiva da promoção da equidade e eficácia, aprofundaremos esse tema na próxima seção.

3.4 Política de Assistência Estudantil no contexto da educação profissional no Brasil

De acordo com Sposati (2000), a política de assistência estudantil pode ser definida como um conjunto de políticas voltadas para a permanência de estudantes nos espaços educacionais. Partindo dessa perspectiva é que desenvolvemos a pesquisa, com a finalidade de conhecer se essa política oferece condições satisfatórias de apoio para os estudantes que se encontram em situação de dificuldade, de modo a reduzir as desigualdades que afetam o seu percurso escolar.

Eficácia e equidade são dimensões consideradas indissociáveis e essenciais para a garantia de uma educação de qualidade que promova a igualdade social. Partindo desse lugar, procuramos examinar se a Política de Assistência Estudantil alcança os propósitos estabelecidos e consagrados em seus dispositivos legais, de desenvolver “ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial”(IFBA, 2014, p. 1). Dito com outras palavras, as indicações aqui apresentadas são uma tentativa de contribuir para o aprimoramento das ações da Assistência Estudantil (AE) no IFBA.

Para adentrar na temática da política de assistência social, precisamos situá-la no campo da política social. Nessa direção, emerge a necessidade de apontarmos para os estudos de Abranches (1994) e Faleiros (2006), afirmando que na sociedade capitalista são atribuídas várias funções para a política social, tais como: mecanismo de reprodução da força de trabalho; conquista de parte dos trabalhadores visando garantir direitos de cidadania; estratégia política para reduzir os conflitos sociais ou atenuar o desequilíbrio do mercado, corrigindo-o sem, contudo, alterá-lo significativamente.

Ao verificarmos a diversidade de entendimento acerca do papel da política social, concordamos com Reis (2000) que as ações nesse campo são:

“empregadas tanto para buscar amenizar as desigualdades sociais inerentes ao modo de produção capitalista, em decorrência da apropriação privada das riquezas socialmente produzidas; quanto para atender parte das reivindicações de parcelas da população, sendo o Estado não o único responsável, mas o principal agente na prestação dessas ações (REIS, 2002, p.43).

No contexto brasileiro, outro aspecto a ser mencionado, conforme Behring e Boschetti (2011, p.13), é a conexão entre política social e Serviço Social, em

decorrência do incremento da ação estatal, em 1930, tendo em vista as latentes expressões das questões sociais a ensejar a profissionalização desse campo.

Em 1938, é instituído o Serviço Social, por meio do Decreto nº 525, atendendo ao disposto na Constituição de 1934 que declarava ser obrigação do Estado assegurar assistência e proteção social aos desvalidos, cujas atribuições seriam realizadas através do Conselho Nacional do Serviço Social (CNSS). Apesar disso, as ações do Serviço Social passaram a ser realizadas no âmbito da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1940, a Assistência Social estava instituída como uma área de intervenção do estado, mas com poucas mudanças significativas. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o serviço social ganha uma nova dimensão, confirmando-se como uma política de direito social e rompendo com a visão assistencialista. Com isso a assistência social, a saúde e a previdência social passaram a compor a tríade de seguridade social. Esse novo cenário ensejou muitas discussões, versando sobre a sua natureza e as diretrizes e princípios que iriam nortear os novos passos (BRASIL, 1988).

Traçadas essas considerações, constatamos que no período de 1930 a 1980 a assistência social foi um instrumento utilizado para legitimar os governos que reforçavam cada vez mais a situação de dependência que se estabelecia dos assistidos em relação ao governo. Percebe-se também que os avanços evidenciados nos textos legais não se confirmam na prática cotidiana da ação social que sempre enfrentou bastante entraves.

A concepção assistencialista em que prevalecia o clientelismo político e a inconsistência dos recursos financeiros são aspectos quem responde fortemente pelo entraves e limites da assistência social. Desde a redemocratização, em 1980, as práticas clientelísticas vão regredindo como resultado do reconhecimento do papel das políticas públicas sociais e a sua emergência. Contudo, o antagonismo entre assistencialismo/clientelismo e direito social, continua sendo o grande dilema que persegue a assistência social. Essa contradição tanto pode contribuir para a ampliação do acesso aos direitos sociais favorecendo a conquista da cidadania, quanto pode servir para manter a submissão necessária à manutenção do poder. Por isso, a emergência da superação dessa ambivalência que pode comprometer esse campo de atuação.

Para Iamamoto e Carvalho (2006), há um vínculo estrutural entre a constituição das políticas sociais e o surgimento da profissão. Em seu livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, as autoras, fazem uma discussão sobre a perspectiva histórico-ideológica do Serviço Social afirmando que ele se desenvolveu como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, no contexto da hegemonia do capital industrial e financeiro. Ainda segundo as autoras, o Serviço Social no Brasil teve a sua origem nas iniciativas da Igreja, mas cresceu integrado ao serviço público e ampliou-se com a evolução do controle e do âmbito da ação do estado. Vinculou-se, também, com as organizações patronais privadas responsáveis pelos setores produtivos e de prestação de serviços (IAMAMOTO E CARVALHO, 2006, pp. 77-79).

Em 1993, o status de política pública é ratificado e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), revelando um avanço político dos direitos de cidadania. Boschetti (2003) chama a atenção que, em 2002, quase dez anos após a implantação da LOAS, apenas 16% dos municípios haviam constituído os seus Conselhos, em que pese a definição da LOAS sobre a necessidade da fundação dessas instâncias para o repasse e viabilização dos recursos da União (BRASIL, 1993).

Desse modo, a discussão sobre a assistência social precisa ser considerada no contexto mais amplo das políticas públicas. Nas últimas três décadas temos o ressurgimento da importância deste campo de conhecimento, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação (SOUZA, 2006).

3.5 Origem da Assistência Estudantil

A Assistência Estudantil é uma Política Social aplicada nas políticas educacionais como uma ferramenta que busca criar um padrão de igualdade entre os estudantes. Ao descrevê-la, estaremos frequentemente retornando à Política de Assistência Social, posto o imbricamento dos temas. Assim, empreenderemos uma síntese da história desse movimento de afirmação dos direitos sociais no Brasil.

A história da Política de Assistência Estudantil é fortemente associada à trajetória da Assistência Social; ambas se fortaleceram nos movimentos sociais e se concretizaram com a Constituição Federal de 1988. A partir daí, a visão assistencialista caracterizada pela caridade, pelo voluntariado e pelo favor revestido em auxílio financeiro, cedeu lugar a uma prática social afirmativa, corroborada pela implantação, no âmbito da educação, do Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAES, instituído em dezembro de 2007.

Segundo Sposati, (2000); Farah (2007) e Boschetti (2003), desde 1934 os textos constitucionais preconizam a assistência estudantil, fazendo referência a verbas para serem destinadas ao auxílio de estudantes necessitados, favorecendo-os com bolsas de estudos, material escolar e atenção alimentar e dentária. Podemos verificar que a Constituição Federal de 1946, trouxe a obrigatoriedade dos serviços de assistência, de modo a assegurar aos alunos necessitados a eficiência escolar. Em seguida, a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), torna a assistência ao educando como um direito. Nesse direção, outros avanços vão sendo verificados até a aprovação da nova Política de Assistência Social (PNAES) (BRASIL, 2010), fruto de debates, conferências e discussões realizadas.

O fortalecimento dessas ações podem ter variadas justificativas, mas certamente, a reforma do ensino na década de 1990 é um quesito a ser considerado, uma vez que possibilitou a ampliação das vagas do ensino superior. Nesse contexto, o benefício da ampliação das vagas acendeu o problema das condições de permanência dos estudantes oriundos das classes baixas, fortalecendo, assim, a demanda por programas que minimizassem o drama social daqueles estudantes provenientes dos segmentos sociais pauperizados e que, portanto, não possuíam a condição real para prosseguir nos estudos.

Desse modo, os movimentos sociais e de entidades que floresceram desde a redemocratização em 1980, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores e Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), intensificaram a luta pelo reconhecimento da Assistência Estudantil como um direito de cidadania e como uma política pública essencial à formação dos estudantes.

Nesse período, diversas ações governamentais foram implementadas com vistas a favorecer a ampliação de vagas e o combate à evasão, podendo ser destacando o FIES, Lei nº 10.260/2001, o SINAES - Lei nº 10.861 de abril de 2004; o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE) – 2007, pelo programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - Decreto nº 6.096/2007, o FIES e, finalmente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Convém esclarecer que consolidado por meio Decreto no 7.234/2010, o PNAES passaria a orientar as ações da Assistência Estudantil, voltadas para os estudantes dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES). Essa nova legislação trazia em seu bojo os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência nas IFES; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Para tanto, suas ações abrangiam diversas áreas conforme transcrito nas suas diretrizes:

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010)

A instituição desse programa revela a preocupação com as desigualdades sociais e a intenção de atender às necessidades básicas do estudante, mas não

incorpora o cuidado com os estudantes secundaristas, posto que se destina apenas para o ensino superior. No caso dos Institutos Federais, onde coexistem a oferta dois níveis de ensino, o recursos são extensivos aos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

3.6 A nova configuração da Assistência Estudantil

Em que pese todas as ações em favor da redução das diferenças sociais, os estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, com base nos dados do IBGE, 2012, sobre inserção laboral, mostram que a inatividade da população pobre e miserável é elevada com 76,1% da população com menos de 8 anos de estudos e 32% com menos de 3 anos de estudos (1). O baixo nível de escolaridade reduz as chances de inserção social, repercutindo no cenário de pobreza (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição dos inativos pobres e extremamente pobres, segundo grau de instrução (2012) (Em %)

Anos de Instrução	Inativos		
	De 18 a 29 anos	De 30 a 64 anos	Total
Sem instrução	7,0	22,8	17,5
De 1 a 3	9,2	18,2	15,2
De 4 a 8	49,1	40,6	43,4
De 9 a 12	32,7	15,2	21,1
13 anos ou mais	1,8	2,9	2,5
Não determinado	0,3	0,3	0,3
TOTAL	100	100	100

Fonte: PNAD-IBGE 2012. Elaborado pelo IPEA, BPS 2014.

A baixa escolaridade, como mostrada em estudos de Menezes-Filho (2007) e Barros (2001), é um fator que impacta fortemente na manutenção do estado de pobreza e, assim, nenhum programa social de transferência de renda que não atente para a questão educacional poderá reverter essa condição de marginalidade. Esse estudo destaca, também, que os negros e as mulheres são os estratos mais

atingidos na inserção do mercado de trabalho, com 70,8% e 75,8%, respectivamente (IBGE, 2012).

Outra informação extraída dos dados do IBGE/PNAD (2012) indica que na última década houve um crescimento na escolarização da população brasileira, principalmente no ensino fundamental, para a faixa de 6 a 14 anos, atingindo cerca de 92,4 % de taxa líquida de matrículas em 2011. Na faixa de 18 a 24 anos, considerada relativa ao ensino superior, os dados do PNAD 2011 indicam que do total das matrículas, apenas 14,6% estão no ensino superior. Esse fato demonstra a distância entre a meta prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE)¹² e a problemática do acesso ao ensino superior, apesar das políticas afirmativas (BRASIL, 2013).

A democratização do ensino superior como alternativa para impulsionar o desenvolvimento do país foi também uma recomendação dos organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que argumentam que o desenvolvimento econômico e social de um país está diretamente relacionado ao nível de escolaridade de sua população (OLIVEIRA, 2003).

Devemos destacar que o caminho adotado de ampliar as vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) superou e contrariou o previsto na Lei nº 10.172/01, que aprovou o PNE, e dispõe que ao setor público caberia responder por 40% das vagas. Os dados do PNAD 2011 apontam que o setor público responde por apenas 25% das vagas. Com isso, constata-se a necessidade de aprofundamento dos planos de interiorização das IFES, em contramão com as medidas anunciadas pelo governo de cortes orçamentários na educação no ano de 2015.

Ainda no quesito do acesso ao ensino superior, é mister destacar a política de cotas, aspecto determinante no recente incremento das matrículas, uma vez os segmentos sociais menos abastados, historicamente estiveram alijados dessa etapa

¹² Meta 12 do PNE: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

de escolarização.

A esse respeito, pontuamos que o Projeto de Lei nº 73/99 trouxe o debate sobre a reserva de vagas raciais e sociais no Brasil, propiciando a instituição da Lei Federal, Nº 10.558/2002, a qual criou o Programa Diversidade na Universidade e mais tarde a Lei Federal Nº 12.711/2012, que regulamentou sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (BRASIL, 2010; 2012). É possível apontar que o conjunto dessas iniciativas significa o reconhecimento por parte do governo da existência de uma dívida atroz oriunda da discriminação racial, étnica e de gênero, praticada ao longo da histórica brasileira.

Os estudos sobre essa matéria dão conta que desde o ano de 2000, algumas ações isoladas foram adotadas na perspectiva de promover a reserva de vagas. Como exemplo, destacamos o pioneirismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, seguida pelo Paraná (MOEHLECKE, 2002).

Quanto às instituições federais, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira a adotar a reserva de vagas no seu vestibular. Segundo Heringer e Ferreira (2009) a adesão ao sistema de cotas foi crescente e, em 2010, das 274 instituições públicas de educação superior, 29,6% possuíam algum tipo de reserva de vagas em seus vestibulares e, destes somente 18,3% recebiam algum tipo de assistência estudantil (HERINGER E FERREIRA, 2009).

Os dados acima indicam uma fragilidade da política de cotas que buscando viabilizar o acesso do estudante, não cria nenhum dispositivo para associar o seu ingresso à obrigatoriedade do recebimento do auxílio estudantil que poderá constituir-se num decisivo mecanismo de permanência desse estudante.

As políticas afirmativas têm o objetivo de recuperar as desigualdades históricas resgatando direitos que foram negligenciados pelo poder público. Nesse contexto, adensa o princípio legal da equidade, propugnando restaurar a igualdade de direitos e superar as lacunas que ocasionaram o cenário de desigualdade de oportunidades.

Em seus estudos de mestrado, Costa (2010) conclui que a assistência estudantil opera como um atenuante para equilibrar as desigualdades. Ressalta, ainda, a importância dessa política na educação superior como mecanismos para garantia de condições justas de permanência nesse grau de ensino, na medida em

que possibilita minimizar as diferenças de ordem socioeconômica, pedagógica, psicológica e cultural.

São muitos os avanços observados na política de AE, na atualidade, tanto no arcabouço legal, como na proporção dos recursos financeiros atribuídos, como sinalizamos no início do capítulo. Contudo, como as ações não abrangem todas as necessidades acadêmicas, a evasão e a permanência continuam como problemas a ser eliminados na defesa da oferta de uma educação para todos.

O movimento pela Assistência Estudantil tem o seu valor na luta pela ampliação e garantia de direitos aos estudantes e, nessa perspectiva, a AE deve ser articulada com o Projeto Pedagógico Institucional com o objetivo de estruturar melhor a política e potencializar a sua ação. Se os Institutos Federais, no bojo da expansão da rede federal, se instrumentalizam para o aumento da oferta de vagas, como a Assistência Estudantil pode otimizar os seus resultados sem que haja uma reestruturação dessa política no âmbito macro?

De todo modo, ao pensarmos que as mudanças substanciais da Política de AE estão no plano nacional e, portanto, fora do âmbito de ação institucional, é necessário criar alternativas internas para a superação dos limites que estão interpostos. O papel da AE não pode se restringir à ação de prover os benefícios, mas articular-se com outras políticas que favoreçam o desempenho e a permanência. No âmbito institucional, é preciso adotar estratégias pedagógicas internas que levem a repensar as práticas cristalizadas sobre o itinerário formativo dos alunos, bem como rever os dispositivos legais.

Ao tomar como princípio que a Eficácia e a Equidade no Ensino são dimensões diretamente relacionados com o desempenho e a igualdade de oportunidades e que a Política de Assistência Estudantil destina-se à promoção desses efeitos, a nossa pesquisa foi no sentido de entender se Assistência Estudantil, no âmbito institucional, tem cumprido o papel de garantir a permanência e promover a eficácia no ensino. Os resultados obtidos desvelam esse quadro e possibilitam levantar questionamentos acerca da efetividade do PAAE, além de elencar proposições para se pensar novas ações.

4 IFBA E O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA E APOIO AO ESTUDANTE

Neste capítulo, tratamos da Política de Assistência Estudantil em vigor no IFBA, traçando um panorama da instituição e o contexto em que foi formulado o Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), analisando a implantação do programa, o seu desenvolvimento e demais aspectos que circunstanciam a temática.

4.1 Gênese e desenvolvimento das escolas técnicas federais

Para entender o vigoroso processo de expansão da rede federal de ensino, é importante retomarmos a história dessa instituição centenária, conhecendo a sua trajetória e a sua importante contribuição no panorama do desenvolvimento social e econômico do país. Nesse levantamento histórico, abordaremos, em paralelo, a história do IFBA.

Desde o Brasil Colônia a educação se mostrava de forma dual, dirigindo o ensino de caráter humanista para os filhos de colonizadores e os estudos dos ofícios, de caráter laboral, para os menos abastados (CUNHA 2000). Esse direcionamento perdurou por longos anos, favorecendo a “persistência dos estereótipos negativos” sobre o trabalho e, conseqüentemente do ensino profissional (CUNHA, 2000, p. 11).

A educação para o trabalho foi um instrumento fortemente utilizado pelos governantes no Brasil Republicano como um componente para extravasar a desordem social provocada pelo intenso processo de urbanização e atender às demandas de formação de recursos humanos para o processo de industrialização que se iniciava (OLIVEIRA, 2003). Para Manfredi, a introdução do ensino manufatureiro e artesanal significava a formação da nova classe trabalhadora, condição necessária para garantir o novo projeto de nação (MANFREDI, 2002, p. 80-81).

Nesse contexto ocorre o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha.

O conjunto das dezenove Escolas criadas pelo decreto, tinha o objetivo de atender os desafios econômicos e políticos e prover os menos favorecidos. No ano seguinte, entra em funcionamento a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia ofertando a educação profissional à população em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os trabalhos tiveram início com a oferta dos cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria (LESSA, 2002)

Em 1937, outorgada a Constituição Federal que previa o ensino técnico profissional e industrial, são criados os Liceus Industriais, em substituição às Escolas de Aprendizes, visando atender às novas demandas pela força de trabalho e pelo projeto nacional-desenvolvimentista de base industrial, do governo Getúlio Vargas. De acordo com Romanelli (1991), nesse texto constitucional, o Estado delega o ensino profissional como aquele destinado às classes pobres e institui oficialmente a discriminação social da escola.

Em Salvador, com a promulgação da Lei n.378, de 13 de janeiro de 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou a ser denominada Liceu Industrial de Salvador, ampliando a oferta de cursos que passou de cinco para doze: alfaiataria, carpintaria, encadernação, fototécnica, fundição, marcenaria, mecânica, modelagens de fundição, sapataria, serralheria, tipografia e vimaria. Por muito tempo, essa escola ficou conhecida como “A escola do mingau”, pelo fato de oferecer alimentação, que na maioria das vezes era mingau, como forma de garantir atendimento biológico imediato dos alunos pobre. (LESSA,2002).

Em publicação comemorativa do centenário das Escolas Técnicas, “Cem Anos de Educação Profissional no Brasil”, Sampaio e Almeida (2009) apresentam diversas denominações atribuídas às Escolas Técnicas (Quadro 2), ressaltando que essas transformações tiveram caráter político e econômico. (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Quadro 2 – Mudanças na nomenclatura do IFBA de 1909 até 2009

NOME INSTITUCIONAL		DECRETO/LEI
NOME DE ORIGEM	NOME APÓS ALTERAÇÃO	
Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia (1909).	-	Decreto nº 7.566/1909
Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	Liceu Industrial de Salvador (1937).	Lei nº 378/1937
Liceu Industrial de Salvador Escola Técnica de Salvador	Escola Técnica de Salvador Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) (1965).	Decreto-Lei 4.127/1942 Lei 4.759/1965
Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA)	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-Ba) (1993).	Lei nº 8.711/93
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-Ba)	Instituto Federal da Bahia (IFBA) (2008).	Lei nº 11.892/2008

Fonte: Elaborado com base na publicação comemorativa Cem Anos de Educação Profissional do Brasil. Sampaio e Almeida, 2009.

Em 1942, com as reformas processadas no ensino, são criadas as Leis Orgânicas, com decretos que passam a reorganizar todos os ramos do ensino. O Decreto-Lei nº. 4.127, instituiu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial criando as Escolas Industriais e Técnicas, em substituição aos Liceus (ROMANELLI, 1991).

O novo horizonte voltava-se para o atendimento às significativas estruturações da nova economia que deslocava o seu eixo do modelo agroexportador para o modelo industrial. Na Bahia, surgiu a Escola Técnica de Salvador com a proposta de equiparação da formação profissional em nível de curso secundário (BRASIL, MEC, 2009). Essa transformação incluía o novo plano de expansão industrial da Bahia, com foco na criação da Petrobrás, em março de 1953. Introduziu-se, assim, o curso de química, que permaneceu por muito tempo com forte demanda.

No ano de 1959, com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, as Escolas Técnicas são alçadas à condição de autarquias, passando a ter autonomia de gestão e didática. Contudo, somente a partir da Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são percebidas mudanças significativas com a

equiparação entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, para efeito de acesso ao ensino superior (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009).

Em 1965, por meio da Lei nº.4759, as Escolas Técnicas Federais são reformuladas e a Escola da Bahia, sediada em Salvador, passa a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Direciona a sua área de atuação para atender ao plano de eletrificação do estado e à chegada das novas indústrias em decorrência da criação do Centro Industrial de Aratu, CIA¹³ (1964).

A Escola da Bahia, sediada em Salvador, passa a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e direciona a sua área de atuação para atender ao plano de eletrificação do estado e à chegada das novas indústrias em decorrência da criação do Centro Industrial de Aratu, em 1964 (SAMPAIO E ALMEIDA, 2009). Assim, são introduzidos os cursos na área de eletrotécnica e mecânica, que até hoje continuam a serem ofertados no Campus de Salvador, e em muitos dos campi do interior, a exemplo dos *campi* de Barreiras, Santo Amaro, Paulo Afonso .

O ritmo de crescimento das demandas por profissionais qualificados propiciou que em 1976 fosse criado, pela Lei Ordinária nº. 6.344, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), na cidade de Simões Filho, objetivando a formação de Tecnólogos em cursos de curta duração e superiores (IFBA, 2014). Consolidada como escola profissional de excelência, em 1978, com a implantação do Polo Petroquímico, a instituição confirmou a sua posição de referência, respaldada pela formação sólida de profissionais qualificados para atender às exigências do mercado que se avolumou com a instalação do Polo, maior complexo industrial da América do Sul. O alto nível de empregabilidade dos estudantes constituiu-se num item decisivo para atrair os jovens que pretendiam a inserção no mundo do trabalho (LESSA, 2002).

A necessidade de qualificação dos recursos humanos somada ao grande conceito adquirido na formação profissional favoreceu que as suas funções fossem reforçadas a cada dia e, nesses desdobramentos, é concebida a transformação em Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFET's) pela Lei nº 6.545, de 30 de

¹³ Complexo de Indústrias situado na região metropolitana de Salvador, nos municípios de Simões Filho e Candeias. Com empreendimentos em áreas multissetoriais, com destaque para as áreas de química, metal-mecânico, calçadista, eletroeletrônicos, metalúrgica, têxtil, movelaria, alimentícia, plásticos, fertilizantes, bebidas, entre outros.

junho de 1978. Esse projeto teve início pelas Escolas de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca (RJ) e, posteriormente, estendeu-se a outros estados brasileiros, incluindo a Bahia (BRASIL, 1978).

Dessa forma, delineavam-se novas perspectivas de atuação com a abrangência dos Centros que passam a oferecer o ensino tecnológico, cursos superiores, licenciaturas específicas para o ensino técnico e tecnológico atrelados ao papel primordial de propulsionar o crescimento do país. Em 1993, a Lei nº 8.711/93 institui o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-Ba), resultando da junção da ETFBA e do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) (IFBA, 2009). Ocorre, assim, a interiorização e expansão do ensino profissional com a criação das Unidades Descentralizadas (UNED) para atender à demanda da educação profissional nos municípios que se destacavam como polo de desenvolvimento econômico, embora, muitas vezes, tenha prevalecido a influência política. Na Bahia, a primeira Unidade inaugurada foi em Barreiras, no ano de 1994, seguida pelas Unidades de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. A recomendação para a oferta de cursos prescrevia especial atenção às demandas do contexto socioeconômico, visando contribuir com o desenvolvimento local e regional (IFBA, 2009).

Segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em 2008 a rede era composta por 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFET's com 58 UNED's, 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. Usufruindo de respeitabilidade e reconhecimento de toda a sociedade, o contexto reinante de democratização das oportunidades clamava pelo crescimento da rede para ocupar lacunas geográficas, interiorizar o ensino profissional e tecnológico e como alternativa para atender ao mundo do trabalho, à inserção social e ao desenvolvimento pleno do país (BRASIL, 2008).

Para Lima Filho (2002) a Reforma da Educação Profissional no Brasil teve o propósito de atender às transformações no mundo do trabalho e da inserção do capitalismo brasileiro na divisão internacional do trabalho. Ainda de acordo com esse estudioso, a reforma estava organicamente articulada à nova estrutura e ao papel do Estado-nação brasileiro no cenário da economia política da globalização (LIMA FILHO, 2002, p. 39).

Sendo assim, a reforma trouxe novas diretrizes educacionais, bem como uma nova regulação social que se desdobrou no Decreto 2.208/1997, com a fragmentação do ensino profissional em ensino médio e ensino técnico. Esse Decreto seguia orientação do Banco Mundial que aplicou recursos para a implantação da nova rede de ensino técnico, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional, PROEP (BRASIL, 1997). A referida reforma, na visão de Cunha (2000), buscou a racionalidade financeira, no âmbito da educação profissional com base na orientação dos organismos transnacionais.

Uma nova ênfase no ensino profissional ressurgiu com o Decreto 5.154/2004, restabelecendo a integração entre o ensino médio e a educação profissional, além da instituição da educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, abrindo caminhos para a expansão da rede federal de educação tecnológica.

4.2 A expansão da rede federal e a criação dos Institutos Federais

Os primeiros passos para a expansão da rede federal ocorreram em 2005 com o anúncio do governo federal do Plano de Expansão da Rede Federal e com a instituição da Lei nº 11.195 de 18/11/2005, preconizando a criação de novos estabelecimentos dessa modalidade de ensino. Em seguida, com vistas a promover o revigoramento e ressignificação da Educação Profissional Técnica (EPT), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC/MEC, em 2006, organizou a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, reunindo dirigentes e trabalhadores na perspectiva de acelerar o processo de consolidação da Rede Federal. (BRASIL, 2005).

O desafio posto era o desenvolvimento de uma concepção de EPT que propiciasse a autonomia da produção do conhecimento, fomentando propostas pedagógicas fundadas no princípio da formação integral; do trabalho como princípio educativo e pelo respeito às diversidades dos sujeitos e das especificidades

regionais ¹⁴. Corroborando com a expansão, a ação é contemplada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC/2007. Em 24 de abril de 2007, é lançado o Decreto nº 6.095 que estabelece diretrizes para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, IFET's (MEC, SETEC, 2008)

O fortalecimento dessas ações, entretanto, foi determinado pela sanção da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia em substituição aos CEFET's, 2 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 1 Universidade Tecnológica e o Colégio Pedro II. Em março de 2009, é instituído o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) como uma instância de discussão, proposição e políticas de desenvolvimento da Rede (BRASIL, 2008).

Conforme o texto da Lei, os institutos ganham a seguinte configuração:

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

Sob o ponto de vista da regulação, avaliação e supervisão, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais, mas assumem uma forma híbrida de Universidade e CEFET (PACHECO, 2012). Para Pacheco, a Rede Federal “pode ocupar um novo e importante espaço no desenvolvimento tecnológico nacional, não só por sua excelência, mas, principalmente, pela possibilidade de aprofundar suas relações com as práticas científico-tecnológicas” (PACHECO, 2012, p. 28).

Com a expansão, a rede vivenciou um forte incremento do aporte de recursos, uma intensa interiorização com a criação de novos *campi* e um novo e singular fazer pedagógico abrangendo a oferta da educação profissional técnica de nível médio com cursos integrados, subsequentes e a educação de jovens e adultos, além dos cursos superiores e da pós graduação e inovação tecnológica. A Lei prevê, também,

¹⁴ SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).

que os Institutos no desenvolvimento da sua ação acadêmica destinem 50% da oferta de vagas para os cursos da educação profissional técnica de nível médio, 20% para os cursos de licenciatura, especialmente na área de matemática e ciências, e programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008).

Estudos realizados pelo INEP por meio do Censo Escolar da Educação Básica 2013, indicam que 13,2% dos professores que atuam no ensino fundamental e 7,3% dos que atuam no ensino médio, não possuem a formação superior. Esse dado justifica a preocupação do MEC em ampliar a oferta de cursos de formação docente (MEC; INEP, 2003).

A educação profissional técnica de nível médio compreende os cursos integrados que são destinados aos estudantes oriundo do ensino fundamental e preveem a articulação da educação média com a educação profissional e a sua indissociabilidade; os cursos subsequentes, destinados àqueles estudantes que concluíram a educação básica e buscam apenas a profissionalização e a educação de jovens e adultos, destinada aos estudantes maiores de 18 anos que não tiveram a oportunidade de se escolarizar no tempo devido (BRASIL, 2008).

Outro aspecto a salientar é a verticalização curricular que permite que o itinerário formativo percorrido pelo estudante desde a educação básica até à pós-graduação seja uma vivência diferenciada com “diálogos ricos e diversos no seu interior” (MEC, 2010). A estrutura verticalizada também constitui-se numa alternativa para a otimização dos ambientes educacionais, bem como dos recursos humanos, uma vez que atendem simultaneamente e de forma articulada aos níveis técnico, superior e a pós-graduação.

O MEC/SETEC, em busca de esclarecer a importância dos Institutos no contexto nacional, bem como disseminar o seu papel, divulga um documento intitulado “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes”. Nele, realça que :

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (MEC/SETEC, 2010).

Dando prosseguimento ao novo projeto de instituição, em junho de 2010, foi celebrado entre o MEC/SETEC e o IFBA, um Acordo de Metas estabelecendo o Plano de Estruturação, Expansão organização e Atuação do Instituto, a ser atingido dentro de prazos. Nele são reafirmadas as Políticas e Diretrizes do MEC expressas no PDE, o compromisso com a formação de professores e o desenvolvimento de ações para a melhoria da educação básica, a necessidade de atuar como agentes colaboradores na estruturação de políticas públicas para a região que polarizam, entre outras. Diversas metas e compromissos são assumidas a partir desse acordo, e, dentre elas, destacamos: a melhoria dos indicadores de eficiência e eficácia, a adoção de políticas afirmativas, a definição de percentual de vagas ofertadas para cada modalidade de ensino, a ênfase na Formação Inicial e Continuada (FIC), compromisso com a oferta da EJA, adesão ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e ao Sistema de Registros de Preços do MEC (SRP). Esse último item constitui-se numa forma de controle e verificação dos compromissos assumidos. A partir dos dados aferidos no SISTEC é estabelecido o valor orçamentário para os investimentos de capital. (BRASIL;MEC, 2010).

O estabelecimento dessa nova institucionalidade, impondo um cenário de mudanças trouxe aos servidores incertezas, insegurança e questionamentos acerca da identidade que iria ser construída. O primeiro aspecto a salientar é a diversidade etária dos seus estudantes a exigir a formulação de diversos projetos para atender a cada uma delas. Outro aspecto que podemos destacar é a introdução da formação de professores para a educação básica e a EJA, ações que se apresentavam como incompatíveis com o arcabouço até então constituído. Um argumento utilizado pelo MEC/SETEC era a ampliação dos espaços de formação de docentes para elevar a

educação básica que apontava resultados insatisfatórios nos exames de avaliação em larga escala, além de favorecer que os postulantes ao ensino superior chegassem à Universidade com uma formação melhor (BRASIL, 2010).

A formação de professores já existia no âmbito das escolas técnicas federais, contudo, essa atividade ocorria em número reduzido, de forma descontinuada, com caráter emergencial e atinentes ao ensino técnico. Os Centros Federais, como é sabido, se firmaram realizando uma prática pedagógica exclusivamente voltada para o ensino técnico e tecnológico e os novos objetivos traçados na legislação, fundando-se no entrelaçamento das concepções de trabalho e educação com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, se constituíram em grandes desafios.

O processo de expansão vivenciado pelo IFBA, aumentou a oferta de vagas com a criação de novas unidades de ensino, começando pelo Campus de Simões Filho e em seguida as unidades de Santo Amaro, Porto Seguro, Camaçari, Feira de Santana, Jequié, Jacobina, Irecê, Paulo Afonso, Seabra, Ilhéus, Juazeiro, Brumado, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus, estes dois últimos em fase de implantação, e mais os Núcleos Avançados de Dias D'Ávila, Salinas das Margaridas e Ubaitaba. Esse crescimento tão intenso, em que pese a intenção positiva de promover a inserção social favorecendo o desenvolvimento regional, foi acompanhado de implicações de ordem administrativa e estrutural. Diante do tamanho geográfico do estado da Bahia, os *campi* distribuídos ao longo dos vinte e cinco territórios de identidade, impuseram à Reitoria limites para atenção e para o desenvolvimento dos procedimentos itinerantes (IFBA, 2009).

Dados do Censo Escolar/2013, apontam a vertiginosa expansão das matrículas na rede federal, que saltam de 109.777 em 2007, para matrículas 228.417 em 2013, revelando um aumento de 108% nos últimos seis anos. Apesar desse aumento de matrículas na rede federal, o Censo demonstra que na última série, no mesmo período há uma queda de 08,% nas matrículas. Esse indicador pode ser justificado por algumas variáveis e, dentre elas, pela Certificação do ENEM, que desde 2012 confere conclusão aos estudantes maiores de 18 anos (BRASIL, 2012).

O Campus de Barreiras, inaugurado em setembro de 1994, projeto da pré-expansão da rede federal, consolidou-se na região como referência na educação profissional, contribuindo com o desenvolvimento social, cultural e econômico da região oeste. Sintonizado com os arranjos produtivos locais, oferece cursos nos

eixos tecnológicos de ambiente e saúde, controle e processos industriais, informação e comunicação, infraestrutura e produção alimentícia. Os Cursos de Eletromecânica e Edificações, introduzidos no momento da implantação do Campus, até hoje são ofertados com uma boa demanda por vagas. Dentre os cursos oferecidos, de acordo com o Censo Escolar 2013, cinco deles estão entre os dez da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) com o maior número de matrículas na rede pública. Em 2008, no contexto da criação dos IFET's, foi lançado o Curso de Licenciatura em Matemática e, em 2013 o Curso de Engenharia de Alimentos. Situado numa região de matriz produtiva diversificada, o Campus ampliou o seu âmbito de atuação com vistas a atender às diversas demandas por profissionalização (IFBA, 2009).

No contexto da educação profissional e tecnológica, a expansão da rede, como constata Abreu (2012, p. 22), "coloca novas demandas e exige a ampliação e reestruturação de ações empreendidas até então".

Ao considerarmos o crescimento da rede e a perspectiva da oferta de uma educação de qualidade para todos, é necessário refletirmos sobre a articulação de políticas públicas que possam garantir aos estudantes permanência e a conclusão do seu processo de formação profissional.

4.3 Política Afirmativa no IFBA

A educação, vista como um instrumento de desenvolvimento econômico e de ascensão social, constitui-se em um espaço privilegiado das ações afirmativas. A tentativa de superar as desigualdades de oportunidades por meio das políticas compensatórias é uma ação do estado que subteme o reconhecimento de uma dívida. Embora a implantação da política de cotas tenha sido acompanhada de polêmicas acerca da sua constitucionalidade, o advento da Lei 12.711, determinou o cenário de adesão de todas as instituições públicas de ensino médio técnico e superior e amenizou o debate da (in)constitucionalidade (BRASIL, 2012).

A distribuição de alunos por nível socioeconômico no ensino superior, segundo dados do PNAD 2011 ainda é bastante desigual e se aprofunda se a análise for

regionalizada. Assim, as políticas de inclusão são extremamente importantes para a correção desses rumos que impactam na melhoria de vida da população (BRASIL, 2011).

Desde a sua origem, as escolas técnicas estão relacionadas com práticas assistencialistas destinadas aos estudantes. Criadas com a concepção de servir às classes pobres e trabalhadoras, logo inseriu ações universais de assistência ao educando. Em Salvador, com fornecimento de merenda escolar ficou conhecida como a “Escola do Mingau” (LESSA, 2002, p. 16). Posteriormente, outras ações foram incorporadas com os serviços na área de Assistência Médica, Odontológica e Psicológica e algumas ações pontuais de Assistência Social, dirigidas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A concepção subjacente ao ensino profissional como uma modalidade dirigida e apropriada às classes despossuídas exigia a adoção de medidas paliativas para, minimamente, possibilitar a frequência escolar. Dessa forma, as desigualdades eram reconhecidas, embora nenhuma ação concreta fosse adotada para alterar essa situação o que causou o seu aprofundamento.

Desde 2006, o CEFET-BA implantou a política de reserva de vagas para cotistas em seus processos seletivos, por meio da Resolução nº 10/06/2006 do Conselho Superior, disposta da seguinte forma:

Art. 2º - Haverá reserva de vagas em todos os cursos do CEFET-BA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste Artigo.

Parágrafo Único - 50 % (cinquenta por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

a) cursos superiores: estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índio descendentes e no máximo 35% para os demais (IFBA/CONSUP,2006).

Essa Resolução define a reserva de vagas para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, associada a cotas de etnia. Em seus estudos de doutorado, Oliveira (2013) ressalta que a aprovação dessa Resolução promoveu discussões polarizadas, havendo dissonância entre os conselheiros. Aqueles que

discordavam, utilizavam o argumento em torno da constitucionalidade da matéria e sobre o mérito acadêmico. Os conselheiros favoráveis à adoção dessa política afirmativa, justificavam a necessidade de reparação social aos segmentos excluídos desde a colonização brasileira (OLIVEIRA, 2013).

Complementado, a autora faz uma análise da proposta de cotas trazida pela Lei 12.711/2012, para o ano de 2013, em relação aos percentuais que eram praticados pelo IFBA desde 2006 para os grupos étnicos. Conclui que os percentuais atuais, determinado pelo novo marco legal, são inferiores ao que era anteriormente praticado e que somente em 2016, esses números se igualarão (OLIVEIRA, 2013).

Em que pese a existência da reserva de vagas no IFBA desde 2006, essa política foi fortalecida pela instituição da Lei 12.711/2012, como dito no capítulo 3. Com o propósito de ampliar a possibilidade de acesso dos estudantes, algumas ações foram empreendidas pelo governo federal, a exemplo do PROUNI, do FIES, do REUNI e do PNAES, que trataremos a seguir (BRASIL, 2012).

4.4 Política de Assistência Estudantil e a configuração do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante

A Constituição de 1988 que consagrou a educação como um direito universal e inalienável do Estado, representou uma conquista dos movimentos sociais e da sociedade e uma afirmação dos direitos sociais. Contudo, o Brasil é um país com um alto nível de concentração de renda, o que reflete na estruturação desigual da sociedade, impede a inserção social e compromete a construção de um país democrático com igual oportunidades para todos (BRASIL, 1988).

O processo de redemocratização dos anos 1980 permitiu o florescimento de muitos movimentos sociais e, nesse cenário, o movimento estudantil levantou a bandeira em favor do reconhecimento da AE como política pública. Essa reivindicação se associava com as lutas mais amplas pelo direito à educação. Num esforço conjunto, o FONAPRACE, UNE e ANDIFES conseguiram a aprovação do

PNAES em 2007 que somente em 2010 teve a sua implantação pelo Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010).

A instituição do PNAES significou um avanço e o reconhecimento da necessidade de ampliar as condições de acesso e permanência escolar dos estudantes. No âmbito do IFBA, deu-se a formulação da Política de Assistência Estudantil com base no disposto na gestão central da política. Desse modo, a Política de Assistência Estudantil em vigência, define os princípios e as diretrizes que orientam a elaboração e implementação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos estudantes com vista à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria de desempenho acadêmico e o bem-estar biopsicossocial. Essas ações são viabilizadas com recursos financeiros oriundo de dotação orçamentária do MEC e previsto em rubrica específica na matriz orçamentária, sendo viabilizado mediante as diretrizes aprovadas e obedece, prioritariamente, ao critério de vulnerabilidade socioeconômica, conforme sinalizado no PNAES (BRASIL, 2012) (CONSUP, 2014).

A Resolução 194/2014, que aprovou o Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA, em seu artigo 2º, define que a Política de Assistência Estudantil está dividida em três eixos, a saber:

- I - Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE) destina-se a estudantes em comprovada situação de vulnerabilidade social, tendo como obrigatória a participação em processo de seleção socioeconômica;
- II – Programas Universais: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, sem critérios de seleção socioeconômica ou meritocráticos;
- III – Programas Complementares: destina-se a todo e qualquer estudante regularmente matriculado no IFBA, devendo a sua participação estar condicionada a questões socioeconômicas e/ou meritocráticas (CONSUP, 2014).

O eixo I composto de auxílios e bolsas, o eixo II, em programas universais e o eixo III em Programas complementares condicionados a questões socioeconômicas ou meritocráticas (CONSUP, 2014), conforme quadro abaixo (Quadro 3).

Quadro 3 – Eixos do Programa de Assistência Estudantil

PAAE	PROGRAMAS UNIVERSAIS	PROGRAMAS COMPLEMENTARES
I – DOS AUXÍLIOS: a) Auxílio Transporte b) Auxílio Moradia c) Auxílio para Aquisições d) Auxílio Cópia e Impressão e) Auxílio Alimentação II - DAS BOLSAS: a) Bolsa Estudo b) Bolsa vinculada a Projetos de Incentivo à Aprendizagem (PINA)	a) Programa de Educação para Diversidade; b) Programa de Apoio a Pessoas Portadoras Necessidades Específicas; c) Programa de Assistência à Saúde; d) Programa de Acompanhamento Psicológico; e) Programa de Acompanhamento Pedagógico; f) Programa de Acompanhamento Social; g) Programa de Incentivo à Educação Física e Lazer; h) Programa de Incentivo à Educ. Artística e Cultural; i) Programa de Incentivo à Formação da Cidadania j) Programa de Assistência a Viagens	a) Programa de Mobilidade Acadêmica b) Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica c) Programa de Monitoria

O documento em referência foi elaborado por equipe multidisciplinar, após amplo debate, e define que a Política de Assistência Estudantil “é um arcabouço de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e implantação de ações que garantam o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes do IFBA, com vistas à inclusão social, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e ao bem estar biopsicossocial” (CONSUP, 2014).

Dentre os programas elencados, a demanda pelo Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, PAAE é acentuada e, por isso, foco do nosso estudo. Concebido com o objetivo de acompanhar os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, o programa seleciona e encaminha os estudantes para uma das modalidades previstas que melhor contemple as suas necessidades. Em qualquer das modalidades o estudante deverá ser monitorado pela frequência às aulas, podendo ser advertido ou até desligado se a frequência for inferior a 85%. É considerado automaticamente desligado do programa, o estudante que perder o vínculo com a Instituição (CONSUP, 2014).

Em pouco mais de quatro anos de vigência, ainda não foi realizado um estudo sobre a efetividade do programa na promoção da eficácia e qualidade do ensino. É possível percebermos que a demanda pelo programa supera a disponibilidade dos recursos destinados.

Em 2012, 390 estudantes se inscreveram no processo seletivo do PAAE e, dentre esses, 28,2% não foram selecionados para qualquer benefício. Em 2013, dos estudantes inscritos, 21,7% não foram contemplados com nenhum tipo de benefício. Em 2014, o percentual de estudantes que ficaram sem o benefício foi de 35%, número superior aos anos anteriores (Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes inscritos no processo seletivo do PAAE 2012 e 2013 Campus de Barreiras, 2012.

Estudantes Inscritos	2012		2013		2014	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Selecionados	280	71,8	282	78,3	312	65
Não selecionados	110	28,2	78	21,7	168	35
TOTAL	390	100	360	100	480	100

Fonte: Relatórios Seleção do PAAE de Campus Barreiras 2012 e 2013. Elaboração própria

Uma leitura simples desses dados nos permite verificar que os recursos financeiros alocados no programa não são suficientes para atender a demanda existente. Tendo em vista o papel dos Institutos Federais, criados com fundamento no princípio da inclusão social, é preciso pensar em medidas concretas que possam rever os valores financeiros disponibilizados para a Política de AE e outras ações de cunho pedagógico que possam reduzir os impactos das dificuldades escolares desencadeadas pelas assimetrias sociais.

Com o objetivo de verificarmos se a Política de AE, em vigência no IFBA, traz contribuições para aqueles estudantes contemplados e se atende às expectativas estabelecidas em seus princípios, mormente aquele que declara a intenção de promover a igualdade de condições e equidade no acesso, permanência e conclusão do curso, procedemos à pesquisa, conforme será descrita no capítulo seguinte.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa pode ser definida como um procedimento racional e sistemático com o objetivo de obter respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2010).

As pesquisas em Ciências Sociais, como afirma Babbie (1999), visam entender racionalmente o comportamento social, possuem diversas características e podem se apropriar de diversos métodos para o exame de um determinado fenômeno.

Na perspectiva de Quivy (2005), as investigações nas Ciências Sociais, ao fim servem para:

“compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com maior nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações” (QUIVY, 1995, p.2).

Com base nessas definições, apresentamos este capítulo no qual discorreremos o desenvolvimento da pesquisa realizada evidenciando a abordagem, o local, fontes de dados, amostra, instrumentos e procedimentos de coleta e o tratamento e análises dos dados.

5.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa realizada centrou-se na temática de Políticas Públicas Educacionais, em busca do conhecimento objetivo da realidade de modo a entender o fenômeno da permanência e desempenho dos estudantes cotistas do IFBA/

Campus de Barreiras, à luz da assistência estudantil, identificando as contribuições que trazem para a eficácia e equidade no ensino.

Segundo Azevedo (2001, p.1), este campo investigativo começou a ser estudado e discutido sobretudo na Ciência Política e na Sociologia, por meio de estudos forjados no âmbito dos cursos de Pós-Graduação.

Considerando que o método quantitativo é a maneira apropriada “ para examinar a relação entre as variáveis”, essa pesquisa será de natureza quantitativa assumindo um caráter descritivo das características da população em estudo e das variáveis que estão correlacionadas com o fenômeno (CRESWELL, 2010, p.26).

Sobre o método quantitativo, explica Gatti (2004):

[...] no emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p.13).

A pesquisa quantitativa pode ser denominada como descritiva ou analítica e, aqui nesse trabalho, optamos pela forma descritiva tendo em vista que o nosso estudo pretende somente observar e descrever as características do fenômeno da assistência estudantil.

As pesquisas descritivas trabalham com variáveis expressas em dados numéricos e estatísticos favorecendo a classificação e análise. Para Gil (2002), um estudo descritivo objetiva delinear uma determinada população ou fenômeno.

De acordo com Babbie (1999), a estatística descritiva permite a apresentação de variáveis isoladamente ou a partir de associações por meio da redução de dados e das medidas de associação.

Disso decorre a importância do tratamento estatístico devido na análise do levantamento de dados, sob pena de comprometermos a interpretação qualitativa das análises numéricas. O uso dos instrumentos estatísticos na pesquisa quantitativa traz a vantagem de permitir reunir um grande volume de informações em

indicadores que podem representar fidedignamente as principais características do objeto analisado e, assim, fazer associações dessas características.

Para verificar a efetividade do PAAE e discutir políticas estudantis optamos por analisar a abrangência do programa, a partir do volume de alunos que são contemplados com a bolsa e auxílios, associado a variáveis e quais os reflexos dos benefícios para a permanência e desempenho. Nesse contexto, os números e suas relações, tornam-se muito importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. É preciso considerar que alguns problemas educacionais para serem compreendidos e contextualizados, exigem que os qualifiquemos em dados quantitativos, de modo a favorecer a interpretação da sua leitura.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia/ Campus de Barreiras. A escolha do local se deu pela vivência profissional na Instituição, a possibilitar o conhecimento das questões educacionais que afetam o cotidiano escolar, sobretudo o desempenho e a permanência.

Além dos aspectos mencionados, o fato de ser servidora e gestora conferem a condição de poder encaminhar, de imediato, as informações obtidas na pesquisa com vistas à melhoria dos resultados escolares. A reforçar a escolha, a implantação, em 2011, do Programa de Assistência e Apoio ao Estudante, PAAE, pautado na Política de Assistência Estudantil que estabelece como uma das suas metas o desenvolvimento de ações que promovam, entre outros, o acesso e a permanência dos estudantes dentro do Instituto.

5.3 Fontes da pesquisa

As fontes de pesquisa se constituíram de documentos e bases de dados. Para compreender a Política de Assistência Estudantil recorreremos à pesquisa documental, utilizando como fonte: no âmbito nacional, o Plano de Desenvolvimento

da Educação Nacional (PDE) de 2007, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096/2007 e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e consolidado por meio Decreto no 7.234/2010 (BRASIL, 2007). No âmbito institucional, os Pareceres do Conselho Superior do IFBA; Resolução nº 10 de 01/06/2006 que instituiu e normatizou a reserva de vagas no Instituto; o Plano de Desenvolvimento (PDI) Institucional as Diretrizes e Normas da Política Estudantil Relatórios, Pareceres e Levantamentos do Serviço Social, da Coordenação Técnica-Pedagógica (BRASIL, 2007; 2010) (CONSUP, 2010; 2013; 2014).

A base de dados foi composta de três fontes de informação. No que se refere ao levantamento socioeconômico dos estudantes recorreremos ao banco de dados da Diretoria de Gestão da Tecnologia (DGTI), cujas informações são coletadas por meio de perguntas contidas no questionário socioeconômico que o candidato ao PROSEL preenche no ato da inscrição. Além dos dados de identificação, no questionário constam as seguintes categorias descritas no quadro (4) :

Quadro 4 – Categorias relacionadas no PROSEL

Categorias	Variáveis
01 – Sexo	Feminino, Masculino.
02 – Etnia	Amarela, Branca, Indígena, Parda, Preta.
03 – Tipo de Instituição cursada de 1ª a 4ª séries	Público, Privado, Parcial Público ou Privado.
04 - Tipo de Instituição de Ensino que cursou da 5ª a 8ª série/9º ano	Público, Privado, Parcial Público ou Privado.
05 – Estado Civil	Solteiro, Casado, Desquitado, Divorciado, Viúvo.
06 – Condição profissional	Empregado (Carteira Assinada ou Funcionário Público), Trabalhador Informal, Autônomo, Desempregado, Apenas Estudante.
07 – Renda familiar por pessoa	RFP < 0,5 SM 0,5 SM < RFP < 1 SM, 1 SM < RFP < 1,5 SM, 1,5 SM < RFP < 2,5 SM, 2,5 SM < RFP < 3 SM, RFP > 3 SM.
08 – Imóvel em que vive	Próprio, Alugado, Cedido.
09 - Área de procedência	Urbana, Rural.
10 - Deseja concorrer à vaga de Pessoa com Deficiência	Sim, Não.

Entendendo que as características individuais afetam no desempenho e na permanência do estudante, no estudo consideramos as variáveis de gênero, idade, origem escolar, renda per capita, cor/etnia.

Em artigo em que investiga fatores determinantes do desempenho educacional, Barros *et all* (2001) afirmam que a precariedade do sistema educacional público com baixos investimentos no capital humano reflete nos desempenho dos estudantes e esse “subinvestimento” reflete de forma tão mais acentuada quanto mais pobre é a família (BARROS, ET ALL, 2001,p.1). Essa constatação também é confirmada em estudo similar realizado por Menezes-Filho (2007). Desse modo, reforçamos a importância de pesquisar os resultados que as políticas educacionais imprimem nesse contexto de desigualdade existente na escola.

Os dados sobre as matrículas, transferências, trancamentos e abandono, bem como aqueles relativos ao desempenho acadêmico, foram obtidos por meio de consulta às planilhas da Gerência de Registros Escolar/GRA.

Para identificar os estudantes beneficiados pelo Programa de Assistência e Apoio aos Estudantes, nos reportamos aos relatórios produzidos pelo Serviço Social.

Em síntese, além das fontes documentais, utilizamos três fontes de informações: Base de Dados do PROSEL/DGTI, planilhas do Registro Acadêmico e Relatórios do Serviço Social.

Vale registrar que as fontes iniciais de informação tinham os seguintes números: no PROSEL, 6.119 inscritos; no GRA, 2.400 matrículas e nos Relatórios do Serviço Social, 1.802 inscritos.

5.4 Amostra

O universo da pesquisa foi constituído por todos os estudantes, cotistas e não cotistas do IFBA/Campus de Barreiras, matriculados nos cursos integrados de Técnico em Alimentos, Técnico em Edificações e Técnico em Informática e nos cursos superiores de Licenciatura em Matemática e Engenharia de Alimentos. Todos

eles foram selecionados pelo Processo Seletivo (PROSEL), realizado anualmente pela Instituição.

A amostra é composta de 1.450 estudantes dos cursos integrados e 444 estudantes dos cursos superiores. O período do estudo se estendeu ao longo de sete anos, compreendendo o período de 2008 a 2014.

De início, estabelecemos dois grupos de estudos composto por cotistas PAAE, cotistas que não receberam o PAAE e não cotistas, para os dois níveis de ensino: integrado e superior. Contudo, pelo fato dos estudantes não cotistas também participarem do PAAE, tivemos que reformular os grupos de estudo. Em algumas situações foi possível analisar os dados dos cotistas em contraponto aos não cotistas, mas em relação ao PAAE, essa análise dos dois grupos, em separado, não foi possível. Desse modo, analisamos os dados com base nos seguintes grupos:

1 - estudantes dos cursos integrados que foram contemplados pelo PAAE em contraponto com os estudantes que realizaram o seu curso sem o apoio do PAAE;

2 - estudantes cotistas do curso superior que foram contemplados pelo PAAE em contraponto com os estudantes que realizaram o seu curso sem o apoio do PAAE;

O critério para o recorte temporal da pesquisa justifica-se pelo fato do primeiro processo seletivo do PAAE, regido pelas Diretrizes da Política de Assistência Estudantil do IFBA, ter ocorrido no ano de 2011. Observa-se, a partir de então, no plano nacional, o crescimento das políticas públicas de ações afirmativas e reparadoras, bem como, no âmbito do Instituto, o acréscimo substancial de recursos financeiros para a Assistência Estudantil na Matriz Orçamentária.

5.5 Instrumentos e procedimentos de coleta

O tratamento e a análise foram efetivados por meio do *Software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science) for Windows*¹⁵, um programa que permite

¹⁵ Programa adquirido com recursos do projeto de pesquisa: 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior', versão 23, em português.

a elaboração das operações necessárias para a análise estatística de múltiplas variáveis. Mediante o cruzamento de dados possibilitados pelo programa, pudemos analisar as relações entre diversas variáveis e, desse modo, verificar em que medida cada uma delas influencia no desempenho e permanência dos estudantes.

Assim, traçamos um comparativo entre os estudantes que participaram do PAAE, na perspectiva de identificar se o Programa de Assistência Estudantil contribui para a redução das desigualdades sociais, historicamente presentes no contexto nacional, atuando para a promoção da eficácia e equidade no ensino.

Para o trabalho estatístico, solicitamos a colaboração de uma profissional formada em Estatística, servidora da Universidade Federal da Bahia, UFBA, que nos atendeu em atenção ao Convênio de Cooperação Técnica existente entre a UFBA e o IFBA. Essa profissional auxiliou no tratamento das informações dos Bancos de Dados no SPSS.

5.6 Tratamento e análise dos dados

Para iniciar a investigação, oficializamos à Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFBA (DGTI), a necessidade do acesso à Base de Dados do Processo Seletivo de Candidatos. Em paralelo, solicitamos à Gerência de Registro Acadêmico o acesso às planilhas com as informações relativas à situação acadêmica dos estudantes matriculados. Do mesmo modo, nos dirigimos ao Serviço Social, solicitando que disponibilizassem os dados referentes aos processo seletivo de estudantes para o PAAE e aos benefícios viabilizados.

Na primeira reunião realizada com a Estatística que auxiliou no tratamento dos dados, consoante com os objetivos da pesquisa e o seu conhecimento técnico, ela sugeriu uma análise associada ao testes com o t-Student¹⁶, ANOVA¹⁷ e Qui-quadrado¹⁸. Para o nível de significância foi adotado a regra de 5% de variância para a decisão nos testes de hipóteses.

Sobre o teste Qui-quadrado (X^2), podemos informar que mede a associação

¹⁶ Comparações de médias entre dois grupos.

¹⁷ Comparações de médias com mais de dois grupos.

¹⁸ Teste de associação não paramétrico.

entre o resultado de duas variáveis categóricas, oriundas de respostas a questões com respostas preestabelecidas e compara-se as frequências observadas às esperadas, considerando as duas variáveis independentes.

Quando se tratou de comparação entre médias de subgrupos da amostra, utilizou-se o teste t-Student, simbolizado pela letra “t”, quando se comparam duas médias, e o teste de análise de variância (ANOVA), para a comparação de três ou mais médias.

Para a realização de todos os testes estatísticos, foi calculada uma estatística e uma probabilidade para decisão, chamada genericamente de “p-valor”, simbolizada por “p”. Quando o valor de “p” é inferior a 0,05, opta-se pela associação entre as variáveis no caso do Qui-quadrado, ou pela diferença entre as médias comparadas, nos casos de t-Student ou ANOVA (UnB, 2009).

O levantamento de dados se constituiu numa tarefa difícil, desgastante e morosa, posto que as informações do GRA e do Serviço Social, não estavam devidamente organizadas e tivemos que aguardar um longo tempo até as planilhas serem construídas por cada um desses setores envolvidos.

A Base de Dados do PROSEL, de responsabilidade da DGTI, foi obtida após reiteradas solicitações com argumentos da necessidade da elaboração da Base de Dados não somente para os nossos estudos, mas para subsidiar as ações da gestão do instituto. Quanto às planilhas oriundas do Registro Acadêmico, a situação foi mais difícil, ainda, uma vez que somente os dados de 2012 e 2013 estavam organizados por meio de um programa desenvolvido por um servidor. O programa Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), adotado pelo IFBA para a gestão dos dados acadêmicos não foi implantado no Campus de Barreiras por limites de ordem institucional, bem como em outros *campi*. Assim, o trabalho de confecção das planilhas foi bastante lento, sendo entregue aos poucos. Somente depois de um ano e quatro meses o trabalho foi plenamente concluído .

Com relação às informações da Assistência Estudantil, embora estivessem registradas nos relatórios do setor, careciam de registro adequado, tabulação e sistematização. É importante esclarecer que não encontramos os relatórios dos anos de 2008 e 2014. A lacuna de registro de 2010 pode ser justificada pelo afastamento das duas Assistentes Sociais; uma para o doutorado e a outra cedida em

cooperação técnica pela Direção, à época, para implantação de um Campus novo. Assim, durante o ano de 2010, os benefícios estudantis foram viabilizados por profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal de Barreiras ou pelo Campus da UFBA, Professor Edgard Santos, mediante parceria institucional. Contudo, esses dados não foram encontrados e, por isso, o ano em comento não pode ser analisado. Somente no ano seguinte, em 2011, com a chegada de uma nova Assistente Social, o setor voltou a funcionar

Vale ressaltar que na base do PROSEL continha informações de 6.119 inscritos, sendo que 32,3% deles não possuíam a variável CPF – uma informação imprescindível na construção do banco único. Utilizamos o banco do PROSEL com a informação de 4.143 inscritos. Destacamos, também, que mesmo nesse banco alguns inscritos utilizaram registros de Cadastros de Pessoas Físicas (CPF) inválidos ou de algum parente, o que dificultou encontrar as informações dos alunos que efetivamente se matricularam.

As planilhas que continham as informações referentes ao rendimento do aluno e a sua situação no curso tiveram que ser desmembradas ano a ano, semestre por semestre. No caso dos cursos integrados, foi necessário calcular o coeficiente de rendimento acadêmico a partir das notas obtidas e as cargas horárias de cada uma das disciplinas.

As informações sobre o programa de Assistência Estudantil, referentes às bolsas e auxílios, foram disponibilizadas em formas diferentes de arquivos. Foi necessário utilizar o mesmo formato de variáveis, recodificando-as quando necessário, ano a ano, para que se pudessem reunir essas diversas informações em um único banco de dados. As informações dos anos de 2008 e 2010 não foram encontradas, o que inviabilizou parte das análises iniciais sugeridas. Esse banco final continha a informação de 638 alunos, beneficiados em algum momento no período estudado. Vale destacar que um aluno poderia ter recebido mais de uma bolsa ou auxílio.

Essas três bases foram utilizadas para a criação de um banco de dados único¹⁹ da planilha com o recurso do programa SPSS de onde retiramos as informações que foram foco de nossa análise. Desse modo, os dados socioeconômicos são oriundos

¹⁹ As bases de dados foram manipuladas e analisadas utilizando-se *softwares* específicos, como o Excel e o SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences, Versão 23*.

do PROSEL, sob a responsabilidade da DGTI, Diretoria Sistêmica do IFBA que funciona na Reitoria. Por sua vez, os dados do coeficiente de rendimento são oriundos da Gerência de Registros Acadêmicos do IFBA/Campus de Barreiras e as informações sobre o programa da Assistência Estudantil, com relação às bolsas e auxílios, foram disponibilizadas pelo Serviço Social.

Na junção dessas diversas fontes de dados, devido à inconsistência nos campos CPF e Nome, obteve-se um banco de dados com as diversas informações oriundas das diversas fontes, totalizando 1.893 sujeitos com, respectivamente, 1.450 matriculados em cursos integrados e 444, em cursos superiores.

6. RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa quantitativa que teve como objetivo analisar as contribuições da Política Estudantil na promoção da eficácia e ensino no IFBA, Campus de Barreiras.

Iniciamos a apresentação trazendo informações concernentes ao processo seletivo de estudantes e ao ingresso no Instituto. Em seguida, trazemos o perfil dos estudantes segundo as variáveis de sexo, faixa etária, origem social e renda per capita, destacando a condição de ser cotista ou não cotista.

Posteriormente, fazemos uma discussão sobre o desempenho e a permanência dos estudantes com base nas correlações feitas com as variáveis mencionadas acima.

6.1 Ingresso

O ingresso de estudantes no IFBA ocorre por meio de processo seletivo que acontece anualmente, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, juntamente com a Coordenação do PROSEL e as Diretorias Gerais dos *campi*.

O PROSEL obedece a normas estabelecidas em edital específico, em consonância com o regimento do Instituto, que prevê, entre outros, a reserva de vagas. No ato da inscrição, o estudante preenche um questionário, prestando as informações sobre escolaridade, sexo, etnia, renda per capita, ocupação, moradia, se possui algum tipo de deficiência, endereço e origem escolar, para identificar se concorrerá na condição de cotista. Essas informações são processadas pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação do IFBA. Durante o período de inscrição, a reitoria e os *campi* disponibilizam pessoal para atender os candidatos que tenham qualquer dificuldade nesse procedimento, e recolher os comprovantes para isenção de taxa e reserva de vaga.

O resultado do processo seletivo é publicado pela Pró-Reitoria de Ensino, responsável por fornecer as listas de chamadas. Em seguida, são realizadas as matrículas pela Gerência de Registro Escolar em cada um dos *campi*.

Apresentamos, abaixo, o número de inscrições realizadas, conforme dados do PROSEL para o Campus de Barreiras, no período de 2008 a 2014.

Tabela 4 - Número de inscrições do PROSEL 2008 a 2014

NÚMERO DE INSCRIÇÕES PROSEL			
Anos	Cursos		Total
	Integrado	Superior	
2008	704	204	904
2009	913	114	1.027
2010	908	203	1.111
2011	1.026	136	1.162
2012	961	143	1.104
2013	800	472	1.272
2014	811	322	1.133

Fonte: IFBA/DGTI Base de Dados do PROSEL. Elaboração própria.

Esses números de inscrições expressam uma demanda de candidatos relativamente alta em relação à oferta de vagas. No PROSEL de 2014, nos cursos integrados, foram disponibilizadas 120 vagas, o que equivale a uma concorrência de 6,7 candidatos por vaga (IFBA, 2014).

Convém esclarecer que a Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais, trouxe avanços consideráveis para a educação profissional no Brasil ao possibilitar o aumento no quadro de profissionais, investimentos na estrutura física dos Institutos e a construção de novas escolas, como foi mencionado no quinto capítulo. A nova Diretriz, que recomenda a verticalização do ensino e a consequente implantação dos cursos superiores, imprimiu uma nova configuração para as antigas escolas técnicas. Nesse sentido, o Campus Barreiras passou a ofertar dois cursos superiores, com prognósticos da oferta outros cursos, além da pós-graduação.

6.2 Perfil dos estudantes matriculados no IFBA/Campus de Barreiras nos anos de 2008 a 2014

Dentre os objetivos específicos estabelecidos na pesquisa, um deles é construir o perfil dos estudantes que ingressaram na instituição. Ao considerar as especificidades próprias de cada uma das etapas de ensino - cursos integrados e

superiores -, os dados foram tratados de forma distintas, na maioria das vezes. Assim, de acordo com as tabelas de frequências e gráficos que apresentaremos a seguir, foi possível registrar o perfil dos estudantes segundo idade, sexo, renda per capita, etnia e origem escolar.

6.2.1 Faixa etária

Ao analisar a variável idade (Tabela 6, em apêndice), registra-se nos cursos integrados o ingresso dos estudantes no intervalo de 14 a 22 anos, com maior incidência para as idades de 14 anos (16,2%), 15 anos (57%) e 16 anos (18,9%). Mais de 90% dos matriculados estavam na faixa até 16 anos no momento do ingresso.

As frequências da idade dos estudantes dos cursos superiores (Tabela 7, em apêndice), mostram que a maioria dos estudantes possui idade na faixa etária de 21 a 25 anos (27,5%) e de 31 a 40 anos (27,3%).

A Meta 12 do PNE, referente ao ensino superior, propõe elevar para 50% a taxa de matrícula bruta e para 33% a taxa de matrícula líquida para a população de 18 a 24 anos²⁰ (PNE, MEC/SASE, 2014). Ao considerar a série/idade indicada pelo PNE para o estudo superior, os dados revelados nas frequências expressam o acesso tardio. Isso nos leva à formulação de duas hipóteses: esses estudantes podem ter sido vítimas de dificuldades na trajetória e no desempenho escolar, o que ocasionou retenção em séries anteriores, ou enfrentaram questões socioeconômicas no contexto familiar que os impediram o acesso no tempo devido aos estudos de graduação.

Dentre as estratégias adotadas pelo MEC para o alcance da Meta 12, está a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil. Nessa perspectiva, as políticas públicas devem ser acompanhadas de amplos debates que favoreçam desenhos condizentes com o contexto social brasileiro, de modo a de minimizar as distorções que vitimizam os estudantes das classes sociais menos favorecidas. A

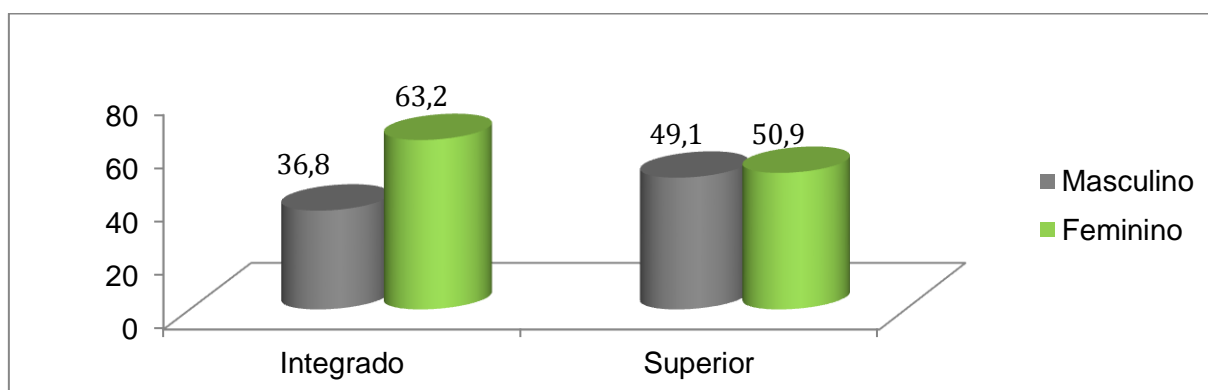
²⁰ O PNAD de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. Desse modo a meta de 33% se configura como um grande desafio.

permanência de uma situação de desigualdade tem como consequência a iniquidade e o seu efeito negativo de criar barreiras nas trajetórias escolar, profissional e social.

6.2.2 Sexo

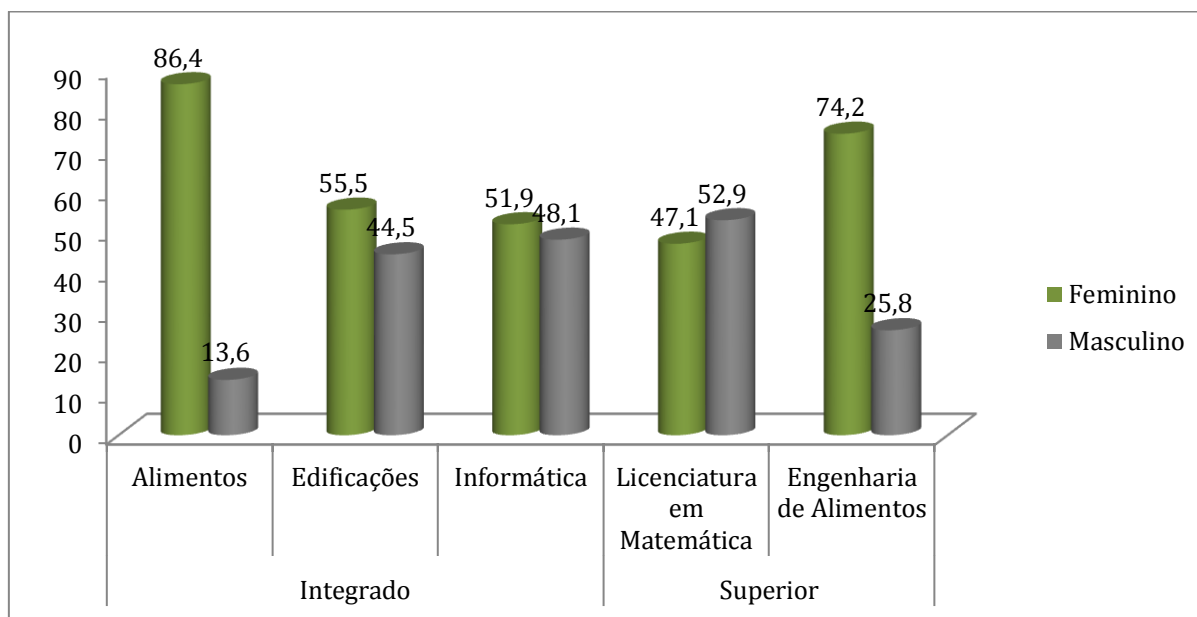
Ao analisar a variável sexo (Gráfico 1), verifica-se uma predominância de 63,2% do sexo feminino nos cursos integrados e uma situação de quase equivalência nos cursos superiores, com 49,1 para o sexo masculino e 50,9 para o sexo feminino.

Gráfico 1 – Sexo dos estudantes matriculados



Fonte: GRA/IFBA/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Ao passar às análises do sexo por cursos integrados, observa-se que, nos cursos de Informática e Edificações, a proporção do número de mulheres e homens é mais próxima, embora o predomínio das mulheres, com respectivamente 51,9% e 55,5% de mulheres. Entretanto, no curso de Alimentos, é altamente dominante a presença feminina (86,4%). Nos cursos superiores, o predomínio das mulheres ocorre no curso de Engenharia de Alimentos (74,2%). Na Licenciatura de Matemática, os homens são maioria (52,9%).

Gráfico 2 - Sexo por Curso

Fonte: GRA/ Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Essa informação nos leva a dialogar com os diversos estudos e pesquisas apresentados no livro “Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações”. Nele, as autoras (OLIVEIRA; BARBOSA; LIMA; SOUZA; MENEZES, 2013) nos diversos artigos traçam um retrato da presença feminina em diversas áreas²¹; retomam a trajetória feminina no mundo do trabalho; enfatizam as mudanças ocorridas com a presença das mulheres em novas profissões e espaços ocupacionais e refletem sobre a permanência do *ethos* masculino em diversas profissões, bem como a permanência da feminização em outras profissões. Dentre as atividades elencadas como campo de predomínio feminino, aparece a área de indústria alimentícia, ocorrência que se confirma na configuração dos cursos da área de Alimentos no IFBA/Campus de Barreiras, nos dois níveis de ensino.

No caso específico do curso Edificações, as matrículas revelam uma proporção paritária entre os sexos. Vale destacar que a área da construção civil, com recorte tipicamente masculino, conforme menciona Oliveira (2013), mesmo aumentando a presença feminina nos cursos de formação, não se reflete na contratação do mercado de trabalho. A autora reforça a afirmação apresentando dados oficiais da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego

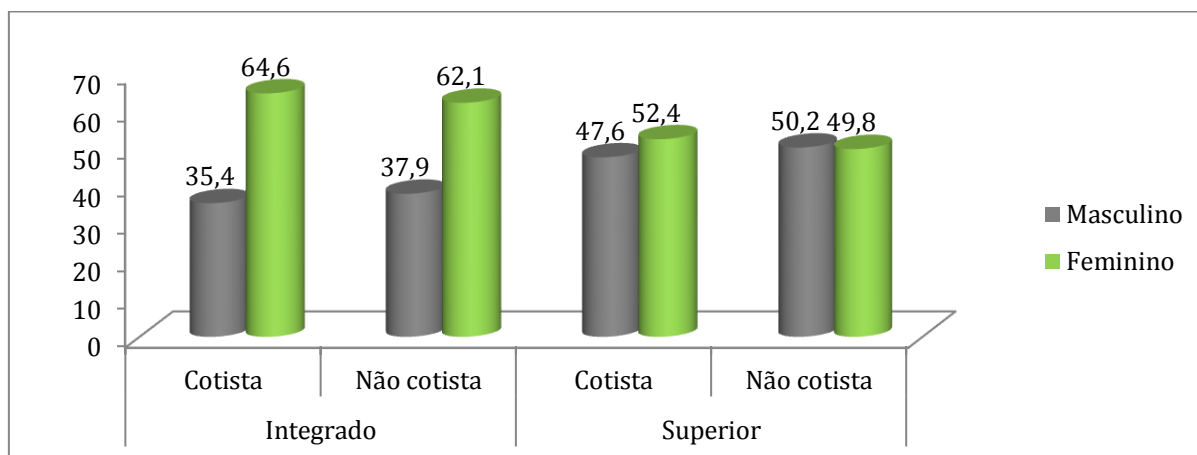
²¹ Uma das áreas abordadas no estudo é o ingresso feminino no ensino superior com uma análise sobre o contexto histórico e cultural que articulou as relações de gênero e ciência e a segmentação sexual das profissões.

indicando que, em 2011, somente 17,4% dos empregos formais de engenharia eram femininos.

Em artigo que trata da inserção das mulheres na construção civil, Oliveira (2013) apresenta dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), referentes ao ano de 2009, indicando que as mulheres representam apenas 3% dos trabalhadores do setor (OLIVEIRA, 2013, p.138). No ensino superior, no curso de Licenciatura em Matemática, a distribuição das matrículas por sexo é equilibrada, notando-se uma leve vantagem para o sexo masculino. Essa informação reflete o avanço das mulheres na graduação, conforme já indicado no Censo Superior 2012 (BRASIL/INEP, 2012), no qual 3.286.415 matrículas são femininas, contra 2.637.423 masculinas. Não obstante esse incremento, de acordo com Barbosa e Lima (2013, p. 70), existe uma “sub-representação segundo as áreas do conhecimento como também segundo o nível da carreira”. Para as autoras, o crescimento não é homogeneamente distribuído por disciplinas e nem por carreiras, principalmente na área de exatas, em que a participação das mulheres ainda é bem pequena (BARBOSA; LIMA, 2013).

Ao analisar a inserção das mulheres na área da Matemática, Souza e Menezes (2013) relatam o crescimento da presença das mulheres nos cursos de graduação, mas ressaltam a ausência/invisibilidade em pesquisas científicas e tecnologias da área. Ao ilustrar o seu argumento, a autora descreve uma pesquisa feita nos *sítes* da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), comprovando a ausência feminina nesses fóruns. Complementa dizendo que a manutenção de espaços masculinos revela construções sociais e históricas com o peso das tradições, do modelo patriarcal e cultural, entre outros aspectos (SOUZA; MENEZES, 2013 p.101).

Quanto ao preenchimento das vagas por cotas (Gráfico 2), a oscilação na variável sexo, para os cursos integrados, é a mesma verificada no Gráfico 1. Temos, portanto, que, dentre os cotistas dos cursos integrados, a presença feminina é de 64,6% e a masculina de 35,4%. As mulheres predominam, também, entre os não cotistas com 62,1% para as mulheres e 37,9% para os homens. Nos cursos superiores, entre os estudantes cotistas, verifica-se que 52,4% são mulheres e 47,6% são homens. Somente no grupo dos não cotistas é possível observar uma leve vantagem para a presença masculina com 50,2%.

Gráfico 3 - Sexo dos estudantes segundo a situação ser ou não cotista

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013. Elaboração própria.

6.2.3 Cotas, raça e etnia

Quanto à raça ou etnia dos alunos matriculados no IFBA, constatamos que 68,0% dos estudantes do ensino médio integrado e 76,7% do superior se declararam afrodescendentes. Apenas cinco se declararam índios, no superior, e oito, no médio integrado (Tabela 8 e Tabela 9, em apêndice).

Ao analisar a raça/etnia com a situação de ser cotista ou não, constatamos que 75% dos estudantes cotistas, do ensino médio integrado e superior, declararam-se afrodescendentes (Gráfico 4).

Nesse aspecto, o perfil do estudante cotista do curso integrado se difere do não cotista com variação em torno de 15%. No ensino superior, o perfil dos cotistas e não cotistas se assemelha. Ao sintetizar essa variável, podemos informar que a etnia dos estudantes do IFBA/Campus de Barreiras é predominantemente de afrodescendentes. Esse quadro pode estar relacionado a três fatores: o primeiro, à autodeclaração; o segundo, à presença marcante de afrodescendentes em toda a comunidade do Campus, tanto entre os cotistas como os não cotistas e, terceiro, à implementação da política afirmativa de cotas no IFBA, iniciada em 2006, quando ainda era CEFET.

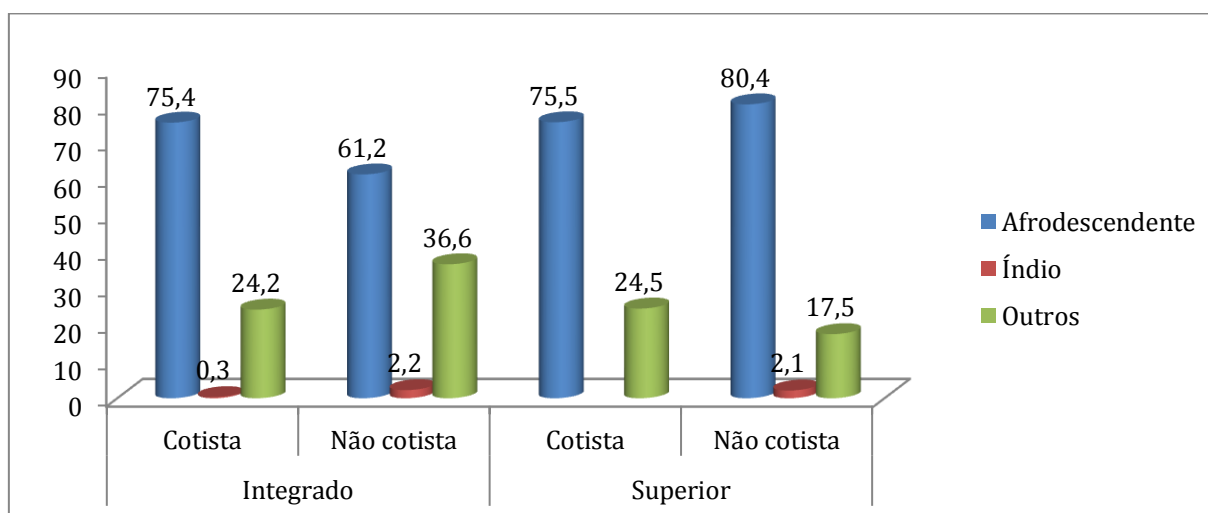
Como mencionado anteriormente, a aprovação da reserva de vagas no Instituto abrangia estudantes oriundos da escola pública, associada a cotas de etnia. Essa medida visava a corrigir desigualdades estruturais na organização da

sociedade, que provocaram distorções no processo de escolarização desses segmentos, incorrendo na dissimetria no acesso.

Uma observação, a partir da análise dos dados, relaciona-se com os estudos de Hasenbalg e Silva sobre questões raciais. Os autores demonstraram que as desvantagens cumulativas dos negros brasileiros são visíveis desde o fim do primeiro ciclo de vida, quando chegam com uma razoável defasagem educacional. Ainda de acordo com os autores, essa desvantagem repercute na dificuldade de ascensão do negro brasileiro, vez que a educação exerce um papel decisivo para a mobilidade social, sendo necessárias, por isso, ações corretivas que, no caso, efetivam-se por meio da adoção das políticas afirmativas (HASENBALG E SILVA, 2003).

Com essa discussão, retomamos o princípio multicultural de Boaventura Santos (2001), que consiste no direito de ser tratado de modo diferente quando a igualdade descaracteriza. Nessa perspectiva, é importante enfatizar a essencialidade da adoção de políticas afirmativas contundentes, no interior do Instituto, como um dos mecanismos de enfrentamento das desigualdades geradas pela histórica discriminação racial no país.

Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes por etnia



Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013. Elaboração Própria.

6.2.4 Renda per capita

Ao discutir a desigualdade social, Barros e Mendonça (2001) afirmam que os elevados níveis de pobreza no país encontram seu principal “determinante na estrutura da desigualdade brasileira, uma perversa desigualdade na distribuição da renda e de oportunidades de inclusão econômica e social” (BARROS; MENDONÇA, 2001, p.1). Em seus estudos, os autores associam as condições socioeconômicas aos indicadores educacionais, argumentando que, quanto melhor o nível socioeconômico, maiores serão as chances de desempenho escolar. Ainda segundo os pesquisadores, a escolaridade é um fator determinante da renda e, por conseguinte, a prevalência de uma situação de desigualdade pode acarretar o estado de pobreza.

Embasados na discussão acima, passamos a apresentar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. Para facilitar a leitura, faremos uma classificação ordinal das faixas de renda apresentadas (Tabela 5):

Tabela 5 – Faixa de renda contida no questionário do candidato ao PROSEL

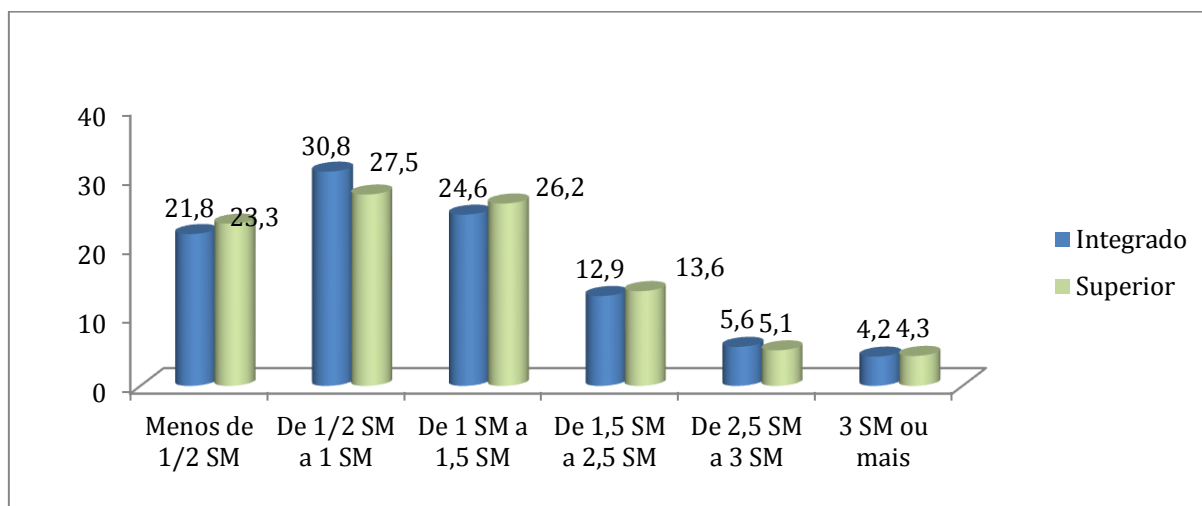
RENDA FAMILIAR PER CAPITA MENSAL (Salários mínimos por pessoa)		
FAIXA	SM	REAIS
1	< 0,5	< 394,00
2	[0,5 ; 1[[394,00 ; 788,00[
3	[1,0 ; 1,5[[788,00 ; 1.182,00[
4	[1,5 ; 2,5[[1.182,00 ; 1.970,00[
5	[2,5 ; 3,0[[1.970,00 ; 2.364,00[
6	≥ 3,0	≥ 2.364,00

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013. Elaboração própria.

A análise sobre a condição de renda (Gráfico 5) mostra que, de um modo geral, temos mais estudantes dos cursos integrados concentrados na faixa 2, com percentual em torno dos 30,8%, seguido de 24,6% daqueles agrupados na faixa 3, e 21,8% na faixa 1 (Tabela 10 e Tabela 11, em apêndice). No superior, os maiores percentuais se verificam nas mesmas faixas, com, respectivamente, 27,5% na faixa 2; 26,2% na faixa 3 e 23,3% na faixa 1. Em todos os dois níveis de ensino, a situação econômica dos estudantes está concentrada nas faixas 2 e 3, com 55,4% para os cursos integrados e 53,7% para os cursos superiores.

Ao analisarmos o somatório das duas menores faixas de renda, a faixa 1 e a faixa 2 nos permitem sugerir uma situação de dificuldade econômica entre mais da metade dos estudantes do IFBA, com 52,6% para os estudantes dos cursos integrados e 50,8% para os estudantes dos cursos superiores.

Gráfico 5 – Renda per capita de todos os estudantes



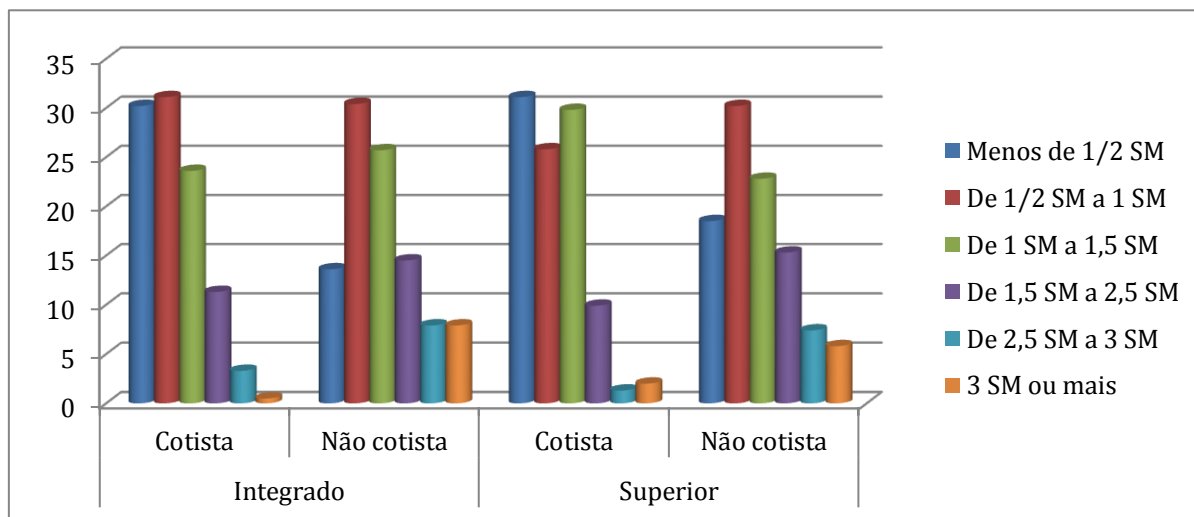
Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013. Elaboração própria.

O exame sobre os estudantes cotistas e não cotistas (Gráfico 6), dos cursos integrados, revela uma disparidade entre a renda per capita dos dois segmentos. O percentual de alunos cotistas na faixa 1 é de 30,2%, enquanto, no grupo dos não cotistas, o índice reduz para 13,6%. Por outro lado, na faixa 6, cujo poder aquisitivo é maior, os estudantes cotistas aparecem apenas com o percentual insignificante de 0,5%, enquanto os não cotistas surgem com 7,9%. Ao resumir essa análise, temos o quadro de cotistas com uma situação de renda socioeconômica, medida em renda per capita, inferior ao dos não cotistas.

Nos cursos superiores, o comportamento entre cotistas e não cotistas, na faixa 6, assemelha-se ao dos cursos integrados (2,0% para os cotistas e 5,8% para os não cotistas); ou seja, há um crescimento significativo nessa faixa de renda com maior poder aquisitivo para os não cotistas (Gráfico 6). Quanto à faixa 1, percebe-se, também, uma presença acentuada do número de cotistas (31,1%) em relação ao percentual de não cotistas (18,5%). Com esses dados, verificamos que a maioria

dos estudantes cotistas dos cursos superiores está concentrada nas faixas 1, 2 e 3, correspondendo aos valores de renda per capita entre R\$ 394,00 a R\$ 1.182,00.

Gráfico 6 - Renda familiar per capita dos cotistas e não cotistas



Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013. Elaboração própria.

Estudos censitários realizados pelo DIEESE/2015, com base no texto constitucional e no Decreto Lei nº 399/1938 acerca da cobertura do salário mínimo, indicam que o salário mínimo necessário deveria ser no valor de R\$ 3.251,60, o que representa uma renda per capita de R\$ 1.083,87, de acordo com os preços praticados no mês de abril/2015. O estudo tem como referência uma família composta por três pessoas e baseia-se nos valores atualizados da cesta básica acrescidos de gastos com habitação, transporte, vestuário e higiene.

Ao analisarmos a condição socioeconômica dos estudantes cotistas, verificamos que 61% dos estudantes dos cursos integrados e 56,9% dos estudantes dos cursos superiores se encontram nas faixas de renda 1 e 2 (< ½ SM até 1 SM). Esses dados, em comparação com o valor de renda per capita necessária de R\$ 1.083,87, sugerida pelo DIEESE, leva-nos a conjecturar o grau de dificuldade enfrentado pelos estudantes cotistas no seu processo de escolarização. Esse aspecto pode contribuir para o quadro de evasão e repetência, tão presentes no sistema escolar brasileiro em geral e no IFBA, em particular.

Os dados lançados acima podem ser compreendidos e apresentados à luz do pensamento de Boaventura Santos (2003). O autor aponta que as lutas

democráticas deverão ocorrer por espaços institucionais alternativos, capazes de conferir a igualdade de oportunidades. Assim, o princípio da equidade, como elemento promotor de justiça social, precisa ser utilizado como referencial conceitual na formulação de políticas públicas robustas, almejando reduzir as assimetrias presentes no cenário educacional, que impactam fortemente no desempenho e eficácia escolar e comprometem a inserção social (SANTOS, 2003).

6.2.5 Origem escolar

Sobre a origem escolar, 64,2% dos estudantes dos cursos integrados (Tabela 12 e Tabela 13, em apêndice) frequentaram a escola pública integralmente e 89,8% dos matriculados nos cursos superiores realizaram de forma integral os seus estudos na escola pública. Salienta-se o aspecto de que, no curso de Licenciatura em Matemática, a origem escolar pública é de 93,8% e, na Engenharia de Alimentos, é de 66,0%. No integrado, em todos os cursos, mais da metade dos matriculados têm a sua origem escolar em escolas públicas – com maior ênfase em Alimentos, quando mais de 2/3 dos alunos se originam das escolas públicas.

6.3 Assistência Estudantil e os benefícios do PAAE no contexto do IFBA/Campus de Barreiras

O Plano Nacional de Assistência Estudantil/PNAES (BRASIL, 2015), como abordado no capítulo quatro, surgiu no contexto da reforma do ensino superior, com a expansão de vagas e o acesso das diferentes camadas sociais. Tem por objetivos combater as desigualdades sociais, ampliar e democratizar as condições do acesso e permanência no ensino superior (BRASIL, 2010). Os Institutos Federais, cuja oferta escolar compreende a educação profissional de nível médio e o ensino superior, abrangem os estudantes sem qualquer distinção pela modalidade de ensino.

As análises que se seguem sobre a concessão dos auxílios e bolsas, foram feitas com base nos Gráficos 6, 7 e 8. Importante ressaltar que esse estudo ficou

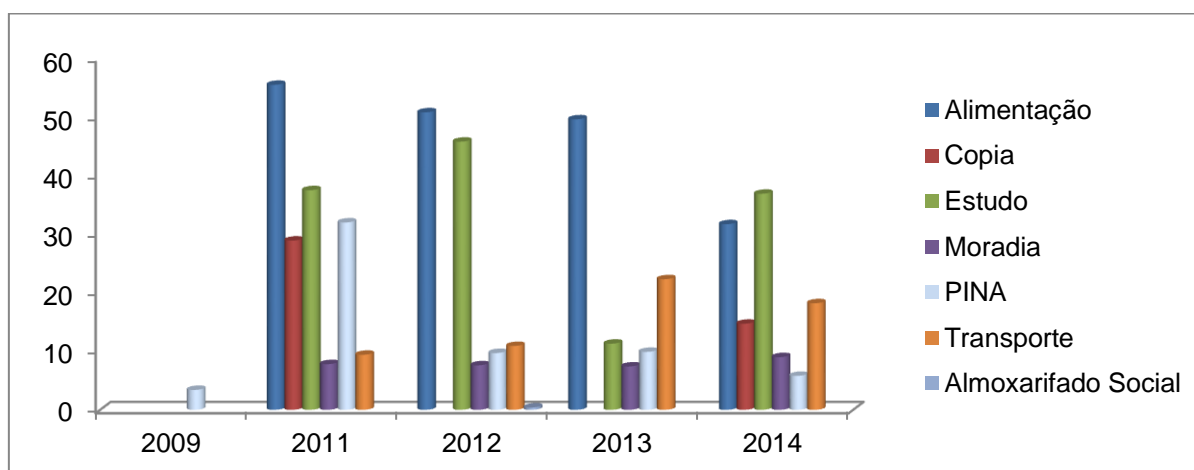
comprometido pela ausência de informações nos anos de 2008 e 2010, conforme explicitado no percurso metodológico. Desse modo, o exame do quesito bolsas e auxílios incidiu sobre os anos de 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Vale esclarecer que os benefícios são viabilizados mediante processo seletivo realizado pelo Serviço Social, duas vezes por ano, por meio de edital divulgado no *site*, salas de aula e murais da instituição, contendo todas as informações correlatas, tais como o período de inscrição e as etapas que compreendem o processo. Seguindo regras pré-estabelecidas pelas diretrizes da política, no ato da inscrição, o candidato apresenta documentos comprobatórios da situação socioeconômica e, posteriormente, é submetido à entrevista social. Após análise sobre a situação socioeconômica, é realizado o ranqueamento de todos os candidatos. O número de bolsas e auxílios fornecidos é condicionado ao volume de recursos financeiros alocados na matriz orçamentária do Campus, cabendo ao PAAE 75% do valor dos recursos destinados à assistência estudantil.

6.3.1 Panorama de distribuição das bolsas e auxílios do PAAE

A leitura do Gráfico 7 demonstra a expansão dos benefícios estudantis em correspondência com a instituição do PNAES e da Política de Assistência Estudantil do IFBA em 2010, que possibilitou o incremento dos recursos na matriz orçamentária do ano de 2011. No ano de 2009, 22 estudantes foram contemplados pela AE e, no ano de 2014, esse número passou para 312 estudantes beneficiados (sendo que 51 deles receberam o benefício mais de uma vez), correspondendo a um aumento de 1.318% em seis anos (Tabela 14 e Tabela15, em apêndice). Esses quantitativos representam uma cobertura de 2,5%, no ano de 2009, e de 25,5%, no ano de 2014, a considerar o universo de alunos matriculados²².

²² Informações extraídas do GRA, indicam que, em 2009, havia 870 estudantes regularmente matriculados e em 2014, havia 1220.

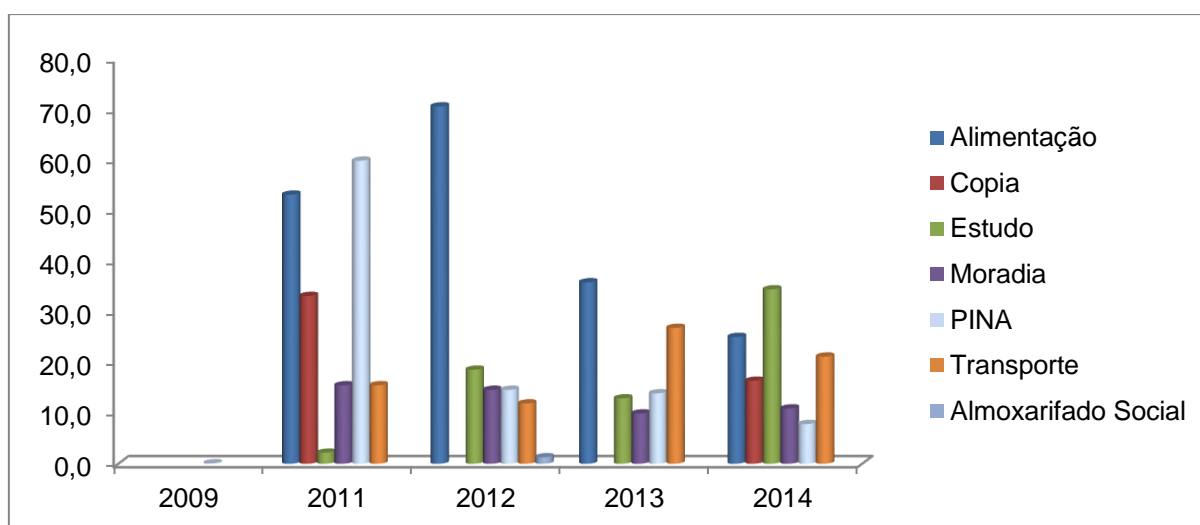
Gráfico 7 – Distribuição Geral de Bolsas e Auxílios

Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

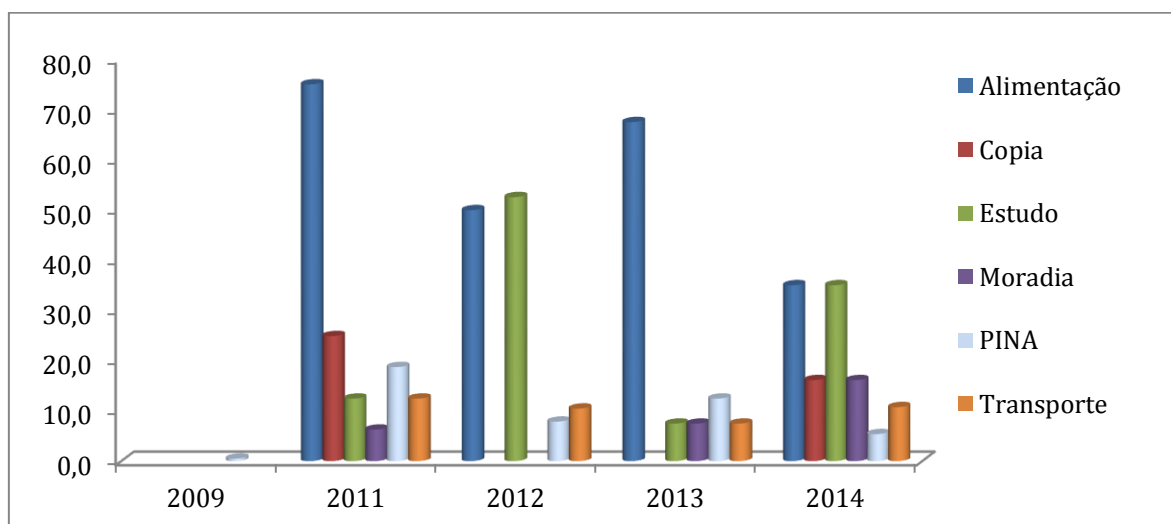
Dentre os benefícios viabilizados no período em exame, para todos os cursos, verifica-se que o auxílio-alimentação e a bolsa de estudo respondem pelo maior índice de contemplação dos estudantes. A análise dos benefícios fornecidos por curso (Gráfico 8 e Gráfico 9) evidencia que, nos cursos integrados, se concentrou o auxílio-alimentação, que foi decrescendo em detrimento do aumento da concessão da bolsa-estudo. Percebe-se, também, uma redução na procura pelo PINA, que pode ser justificada pela exigência da contrapartida de 12 horas semanais para a realização de projetos na área de ensino e administrativa.

No caso dos cursos superiores, constata-se que o auxílio-alimentação e a bolsa-estudo são os benefícios mais concedidos. De modo semelhante aos cursos integrados, é possível observar a redução pela procura do PINA.

Em que pese o aumento substancial no volume de benefícios conferidos aos estudantes nos últimos anos, observamos lacunas na cobertura do programa, a considerar o número de estudantes contemplados (25,5%) e a proporção de estudantes que estão concentrados nas faixas de menor renda per capita: 52,8% para os estudantes dos cursos integrados e 50,8% para os estudantes dos cursos superiores (Gráfico 5).

Gráfico 8 – Distribuição de Bolsas e Auxílios - Cursos Integrados.

Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Gráfico 9 – Distribuição de Bolsas e Auxílios - Cursos Superiores.

Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Segundo o programa de acompanhamento do Bolsa Família (BF), monitorado pelo MEC/INEP, no IFBA/Campus de Barreiras, 63 estudantes, menores de 18 anos, pertencem a famílias beneficiadas pelo BF. Isso significa dizer que esse universo tem renda per capita de, no máximo, R\$154,00, exigência estabelecida pelo programa (BRASIL, 2015). A análise do quadro de participantes do BF, conjuntamente com o Relatório do Serviço Social sobre os estudantes selecionados pelo PAAE/2014, revela que 27 desses alunos (42%) foram contemplados no referido ano pela AE. Os 36 alunos (57%) restantes sequer entraram no cadastro de

reserva. Aqui surge a possibilidade de lançarmos alguns questionamentos, observando a informação apresentada. Quais os motivos da ausência no PAAE desses estudantes que seriam o público em potencial da AE? Estaria havendo algum erro no processo seletivo do PAAE para não atender a esses estudantes? Qual o percentual dos estudantes integrantes do BF que realizaram inscrição no processo seletivo do PAAE?

Outro fato importante a registrar refere-se à descontinuidade do PAAE. No período de 2011 a 2014 (Tabela 15) somente 16 estudantes receberam ininterruptamente o benefício. Provavelmente, se os estudantes tivessem o benefício durante toda sua trajetória escolar, entraves impostos ao seu desempenho seriam minimizados. A partir dessa constatação, pode-se propor uma revisão nas diretrizes do PAAE, visando à incorporação de um percentual de bolsas ou benefícios de dois auxílios com caráter de continuidade.

Assim, mesmo que se reconheçam as medidas adotadas no contexto de introdução do PNAES, no âmbito das IES, com visível ampliação das ações da política de assistência estudantil, não podemos deixar de apontar a existência de lacunas e a necessidade de ajustes, no sentido de torná-la mais eficiente e eficaz quanto aos seus princípios e diretrizes. Nessa direção, seriam importantes a ampliação dos recursos financeiros alocados para o atendimento da população alvo, a ampliação do quadro de profissionais envolvidos no programa e elaboração de novas pesquisas com dados da assistência estudantil.

A seguir, buscaremos estabelecer a correlação entre o desempenho acadêmico e a participação no programa de assistência estudantil, a fim de identificar as contribuições do programa para a eficácia e a permanência no Instituto.

6.4 Contribuições do PAAE para o desempenho acadêmico e a permanência

A tese sociológica de Bourdieu (1998) parte do pressuposto que os indivíduos não são abstratos, mas atores socialmente configurados sob uma bagagem social e cultural diferenciada. Por esse motivo, compreende que o percurso escolar do sujeito é dependente da sua origem social, que o coloca em maior ou menor condição de atender às exigências escolares (BOURDIEU, 1998).

Complementa, ainda, que a formação inicial do indivíduo em um ambiente familiar e social o leva a incorporar um conjunto de disposições denominado como *habitus* familiar, cuja estrutura e bagagem o caracteriza e o conduz. Dessa formulação, surge o conceito do capital econômico, do capital social e do capital cultural (BOURDIEU, 1998).

No pensamento do sociólogo francês, o capital cultural, constituído do conhecimento escolar formal e da bagagem familiar, é considerado a dimensão de maior impacto na escolaridade. A sua obra forneceu fundamentos para entender as desigualdades escolares e romper com a ideia do êxito escolar associado às aptidões naturais do indivíduo (BOURDIEU, 1998).

Ao deslocar o eixo do desempenho acadêmico associado ao capital cultural para o desempenho acadêmico associado ao efeito escola, trazemos os estudos sobre as características das escolas eficazes. Entender essas características se constituiu como o centro desses estudos, que buscavam demonstrar que as escolas são determinantes para o desenvolvimento integral da aprendizagem, mesmo em contextos adversos.

As pesquisas brasileiras sobre o efeito-escola buscaram conhecer quais os fatores escolares internos e externos que agregam valor cognitivo para os estudantes (FRANCO ET ALL, 2007; BROOKE E SOARES, 2008; FRANCO E BONAMINO, 2006; SOARES ET ALL, 2001). Com esses estudos, disseminou-se a ideia que as características das escolas eficazes, ao serem implantadas nas instituições de ensino, podem contribuir para elevar o desempenho dos estudantes e minimizar as desigualdades educacionais que afetam os estratos sociais mais baixos. Em comum, as pesquisas brasileiras confirmam o peso do nível socioeconômico familiar para o desempenho escolar, apesar dessa variável não ser de controle da escola, e enfatizam a importância de aprimorar os fatores intraescolares na perspectiva da democratização das oportunidades educacionais.

Os fundamentos teóricos acima apresentados lançam luz para analisarmos os dados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas do IFBA, associado ao recebimento do benefício do PAAE e algumas variáveis, tais como sexo, origem escolar, desempenho acadêmico. Importante reafirmar as dificuldades encontradas para a realização de alguns testes das informações, posto a perda de informações no momento da junção das três bases de dados.

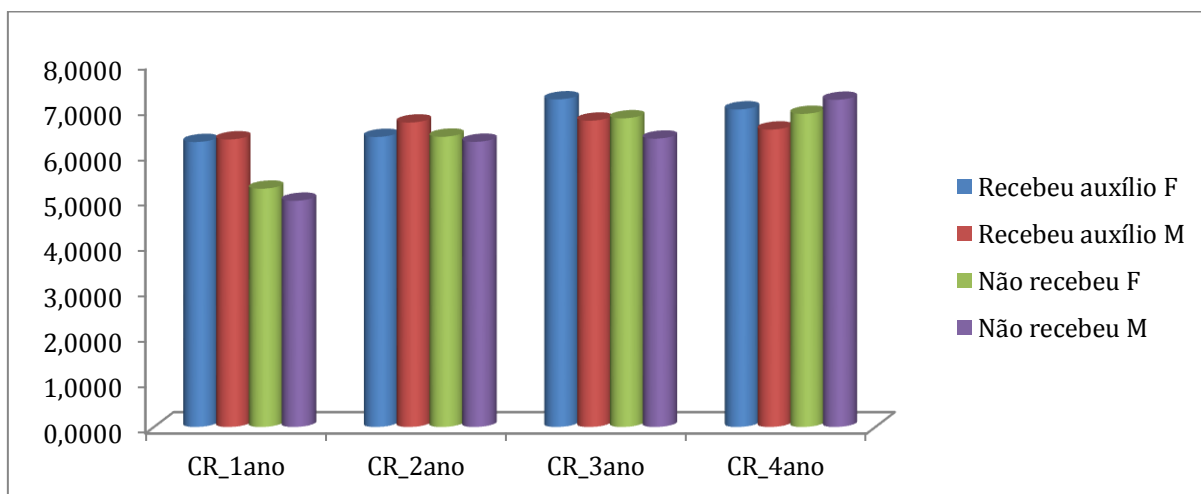
6.4.1 PAAE, desempenho acadêmico e sexo

O desempenho acadêmico foi representado pelo coeficiente de rendimentos. Nos cursos integrados, foi elaborado a partir do somatório das médias de cada uma das disciplinas que constitui a matriz curricular de cada série, multiplicados pela carga horária de cada disciplina e divididos pela carga horária total do ano. Ou seja, o coeficiente de rendimentos, nesse caso, foi anual. Nos cursos superiores, o coeficiente de rendimento é uma variável originalmente disponibilizada pela Gerência de Registros Acadêmicos do IFBA/Campus de Barreiras e foi calculada por semestre.

As análises sobre o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos integrados e superiores, para os alunos que receberam ou não o PAAE, e o sexo, evidenciam que as diferenças encontradas nas médias dos coeficientes de rendimento não foram estatisticamente significantes, conforme detalharemos a seguir (Gráfico 10 e Gráfico 11).

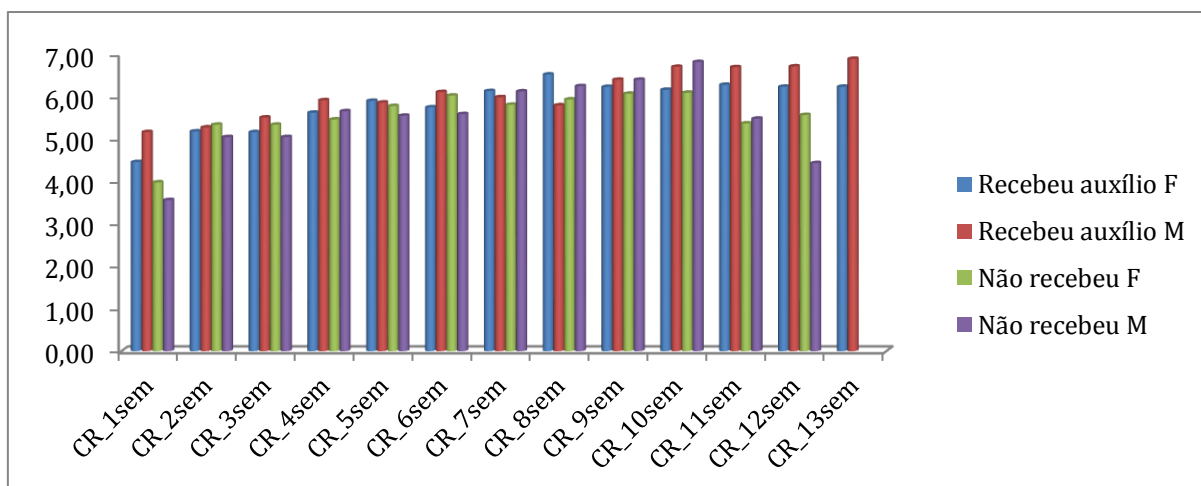
No caso do ensino integrado, os dados que podem ser visualizados no Gráfico 10 indicam, de um modo geral, que o rendimento dos alunos está bem próximo de seis, média mínima de aprovação aplicada no Instituto, com índice de maior incidência de 7,2 entre as estudantes da 3ª série. Percebemos, também, que o desempenho nos dois grupos, cotistas e não cotistas, vai aumentando conforme os estudantes avançam nas séries. Outro aspecto notado refere-se à diferença de desempenho na primeira série, para os beneficiários do programa, sem a distinção de sexo, superior em quase um ponto na média²³. Ressaltamos, ainda, que os estudantes que não foram contemplados pelo PAAE estão com rendimento inferior à média, com médias 5,2 e 5,0, respectivamente, para as mulheres e para os homens (Tabela 16, em apêndice).

²³ Teste t (t=5,268;p<0,01)

Gráfico 10 – PAAE x Desempenho x Sexo - Cursos Integrados

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria

Ao detalhar a análise do desempenho dos estudantes dos cursos superiores, medido pelo coeficiente de rendimento, percebe-se uma leve oscilação entre as médias, segundo sexo e inserção no PAAE. Entre os estudantes que receberam o benefício, no primeiro semestre, as mulheres têm média de 4,46 e os homens têm média de 5,16. Entre aqueles que não receberam o benefício PAAE, no primeiro semestre, as mulheres possuem média de 3,98 e os homens têm média de 3,56. Parece que existe um impacto no rendimento no que se refere ao momento inicial dos estudos, apesar do teste estatístico não ter evidenciado essa diferença (Tabela 17, em apêndice).

Gráfico 11 – PAAE x Desempenho x Sexo - Cursos Superiores

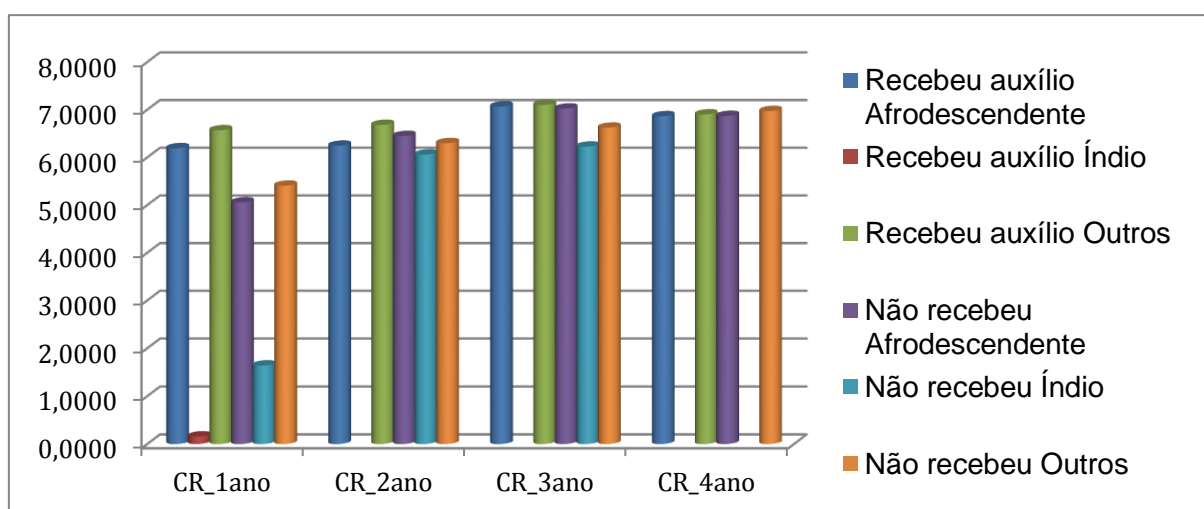
Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras.

6.4.2 PAAE, desempenho acadêmico e etnia

Analisando-se a relação entre o desempenho acadêmico dos estudantes que receberam ou não benefícios do PAAE, associados à variável etnia, inicialmente, não foi possível realizar os testes estatísticos nos cursos integrados, devido à existência de um número muito baixo de alunos da etnia indígena (Gráfico 12).

Optamos, depois, por realizar testes considerando apenas os que se declararam afrodescendentes e de outras etnias. Como indicado nas variáveis já analisadas, a diferença na média dos coeficientes de rendimento, entre as etnias e o recebimento de auxílio, é significativa apenas na primeira série, com vantagem para aqueles que participaram do PAAE ²⁴.

Gráfico 12 - PAAE x Desempenho x Etnia – Cursos Integrados.



Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Para os cursos superiores, os testes realizados sobre a relação desempenho acadêmico dos estudantes que receberam ou não benefícios do PAAE, associado à etnia, não demonstraram diferenças estatísticas significante nos resultados.

Com a informação sobre o número de índios no Instituto, faz-se notável a necessidade de pesquisar sobre a quantidade de índios na região para sabermos se

²⁴ Afrodescendentes: ANOVA (F=44,865; p<0,01)
Outra etnia: ANOVA (F= 12,749; p<0,01)

há uma situação de proporcionalidade ou se a política de cotas não atinge esse grupo, uma vez que já atingiu, em uma boa dimensão, os estudantes que se declararam afrodescendentes.

6.4.3 PAAE, desempenho acadêmico e origem escolar

De modo análogo ao mencionado anteriormente, não foi possível realizar os testes estatísticos, nos cursos integrados, sobre a relação do desempenho acadêmico dos estudantes que receberam ou não benefícios o PAAE, associados à variável origem escolar, em razão da existência de número reduzido de casos em algumas categorias de origem como, por exemplo, estudantes que são oriundos de escolas parcialmente públicas ou privadas (Tabela 18, Tabela 19, Tabela 20, Tabela 21, e Tabela 22, em apêndice).

Para os cursos superiores, não se verificam diferenças estatísticas significantes nas médias de coeficiente de rendimento dos estudantes que receberam ou não benefícios do PAAE, associado à origem escolar (Tabela 23, Tabela 24, Tabela 25, Tabela 26, Tabela 27, Tabela 28 e Tabela 29, em apêndice).

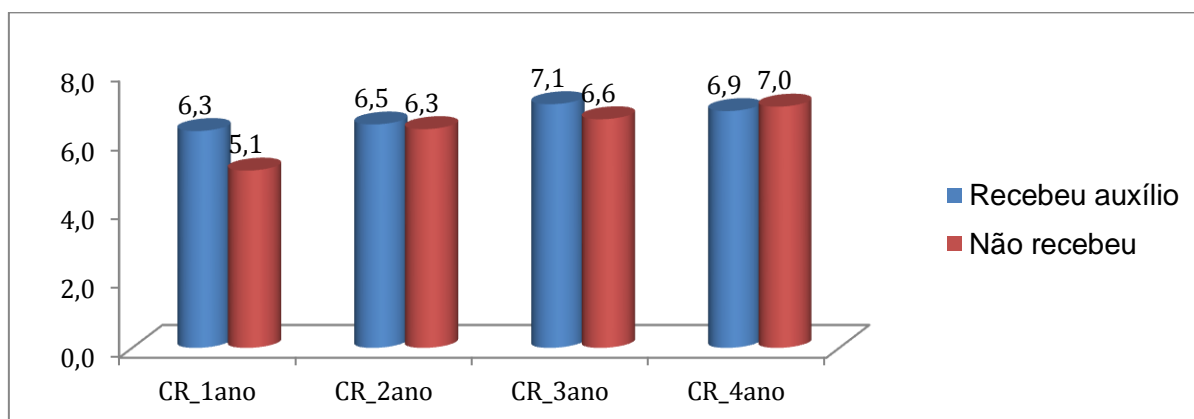
6.4.4 PAAE e o desempenho acadêmico geral

As políticas afirmativas foram discutidas nos capítulos três, quatro e cinco. Contudo, cabe registrar que, apesar da reserva de vagas por meio de cotas sociais no âmbito do IFBA ocorrer desde 2006, essas não foram acompanhadas de ações sistemáticas que visassem a assegurar a permanência do estudante cotista. No ano de 2010, com a instituição do PNAES seguido da aprovação da Política de AE no Instituto, observa-se o desenvolvimento de ações concretas.

Ao dar início às análises, priorizamos apresentar o quadro geral do coeficiente de rendimento dos estudantes contemplados ou não pelo PAAE. Nos cursos integrados (Gráfico13), a diferença entre o coeficiente de rendimento (CR) de quem recebeu ou não o benefício do PAAE, só foi estatisticamente significativa no primeiro

ano²⁵. A média do coeficiente de rendimento no 1º ano foi significativamente mais alto (6,3) para os que participaram do programa, do que para os que não participaram (5,1). Nos demais anos, essa diferença não foi significativa.

Gráfico 13 – PAAE e Coeficiente de Rendimento – Cursos Integrados

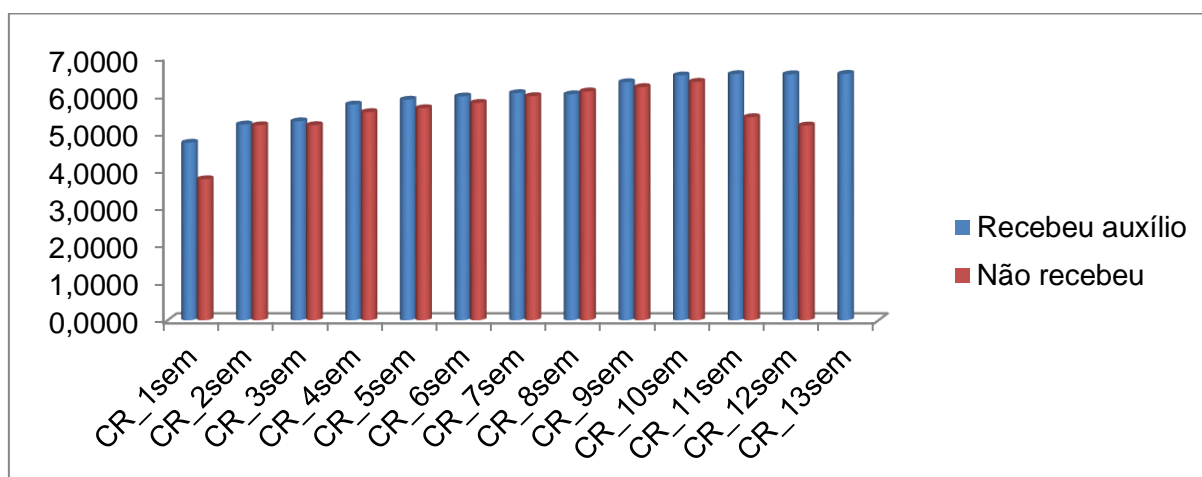


Fonte: IFBA/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria

Nos cursos superiores (Gráfico 14), a diferença das médias do coeficiente de rendimento (CR) para os estudantes que participaram do PAAE se apresenta estatisticamente mais elevada no primeiro semestre²⁶, com média de 4,7 e 3,7, respectivamente. Apesar de visualmente parecer existir diferenças nas médias no rendimento a partir do 10º semestre, nada pode ser concluído devido ao número muito baixo de alunos nesses semestres e na situação de recebimento ou não do auxílio. Por exemplo, para o 13º semestre, o teste não foi possível de ser calculado porque não havia estudantes que não tivessem recebido o auxílio PAAE. Vale esclarecer que os cursos superiores no IFBA/Campus de Barreiras têm duração de 10 semestres. Os estudantes que estão matriculados a partir do 11º semestre, são aqueles que tiveram algum problema no seu percurso escolar.

²⁵ Teste t = 5,268; p<0,01

²⁶ teste t = 3,531; p<0,01

Gráfico 14 – PAAE e Coeficiente de Rendimento – Cursos Superiores

Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

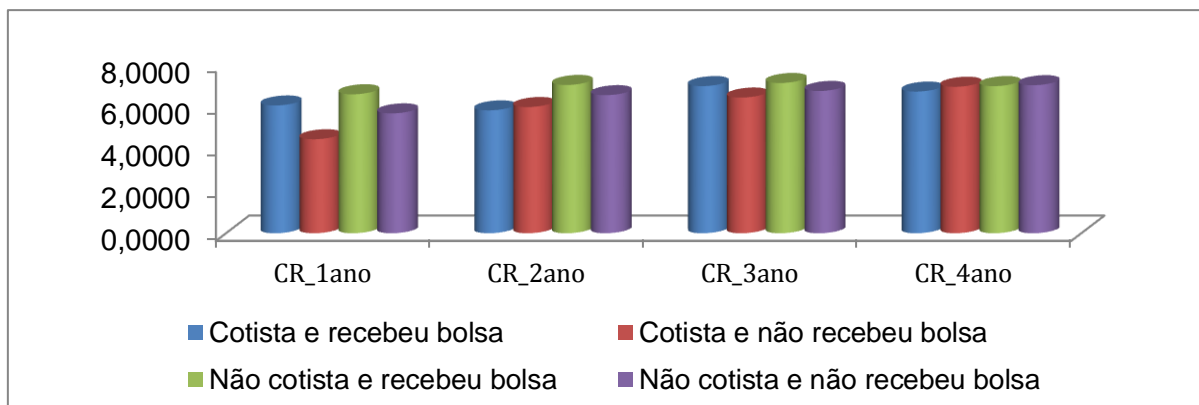
6.4.5 PAAE, desempenho acadêmico de cotista e não cotistas

Passamos, agora, a analisar a situação dos estudantes cotistas, do ensino integrado, considerando a sua participação ou não no PAAE (Gráfico15). Desse modo, constatamos que o desempenho dos estudantes cotistas que não foram contemplados pelo PAAE e dos não cotistas em geral, na primeira série²⁷, é mais alto (6,1, 6,6 e 5,7 respectivamente para cotistas que receberam auxílio, para não cotistas que receberam e não cotistas que não receberam) do que entre aqueles cotistas que não receberam benefício do programa (4,5). No segundo ano²⁸, a média dos cotistas recebendo ou não o benefício do PAAE é significativamente menor do que a média dos estudantes não cotistas. Nos demais anos, não se evidenciam diferenças estatisticamente significativas.

²⁷ ANOVA (F=27,885; p<0,01)

²⁸ ANOVA (F=6,581; p<0,01)

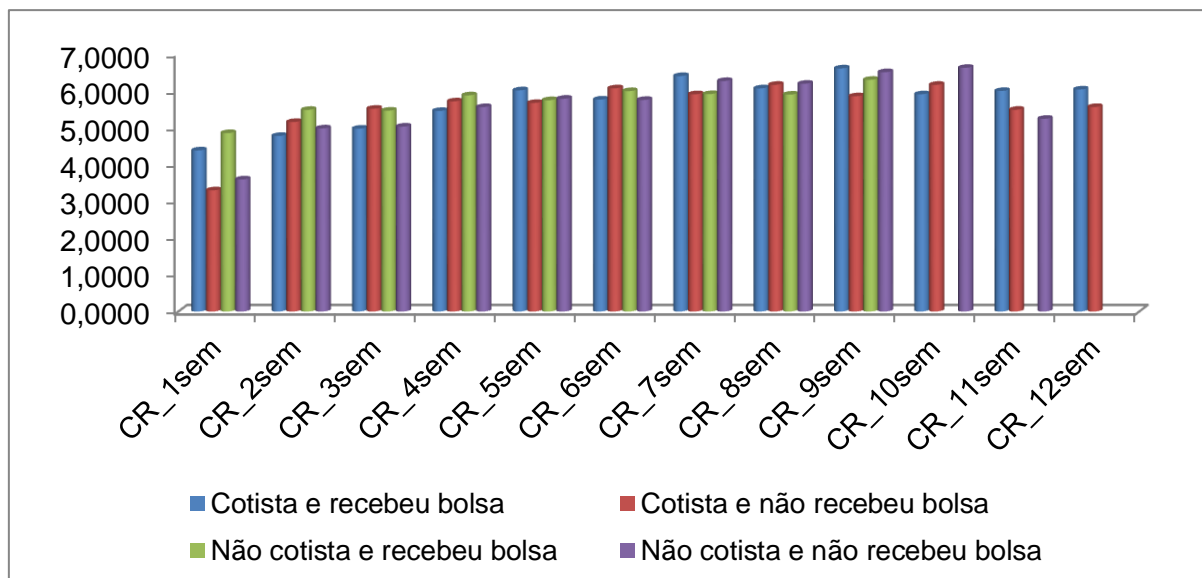
Gráfico 15 – PAAE e coeficiente de rendimento dos cotista e não cotistas – Cursos Integrados



Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

É importante registrar a observação quanto ao baixo rendimento dos estudantes do ensino superior, independentemente do grupo no qual está inserido (Gráfico 16). No primeiro semestre, as médias mais altas são dos estudantes que participaram do PAAE, com 4,3 para os cotistas e 4,8, para os não cotistas. No segundo semestre, as médias mais altas são dos estudantes não cotistas/PAAE, com 5,4 de média e dos cotistas que não participaram do PAAE, com 5,1 de média. No terceiro semestre, as médias mais altas são dos cotistas que não participaram do PAAE, com 5,5, e dos não cotistas/PAAE, com 5,4 de média. Somente no quinto semestre é possível verificar estudantes atingindo a média 6. A média mais alta registrada é 6,6, no nono e décimo primeiro semestres.

Gráfico 16 – PAAE e coeficiente de rendimento dos cotistas e não cotistas – Cursos Superiores

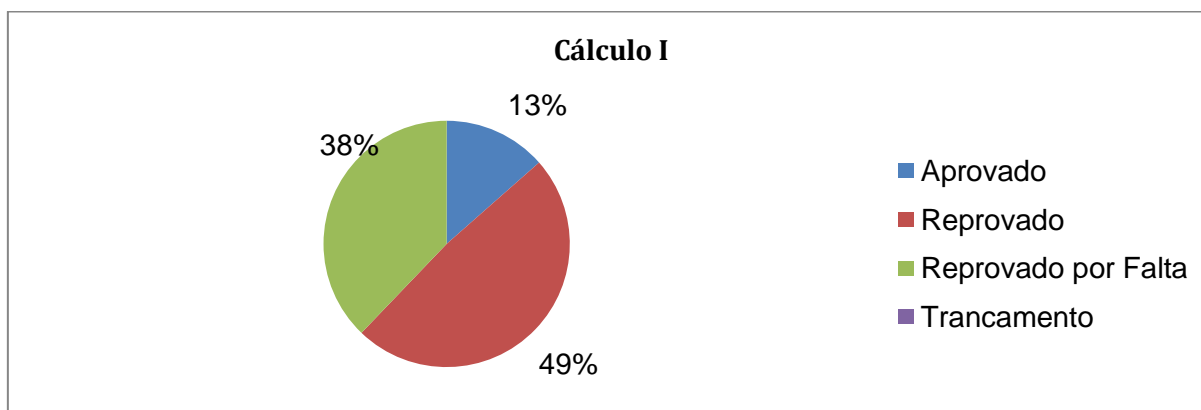


Fonte: GRA e Serviço Social/ Campus de Barreiras. Elaboração própria.

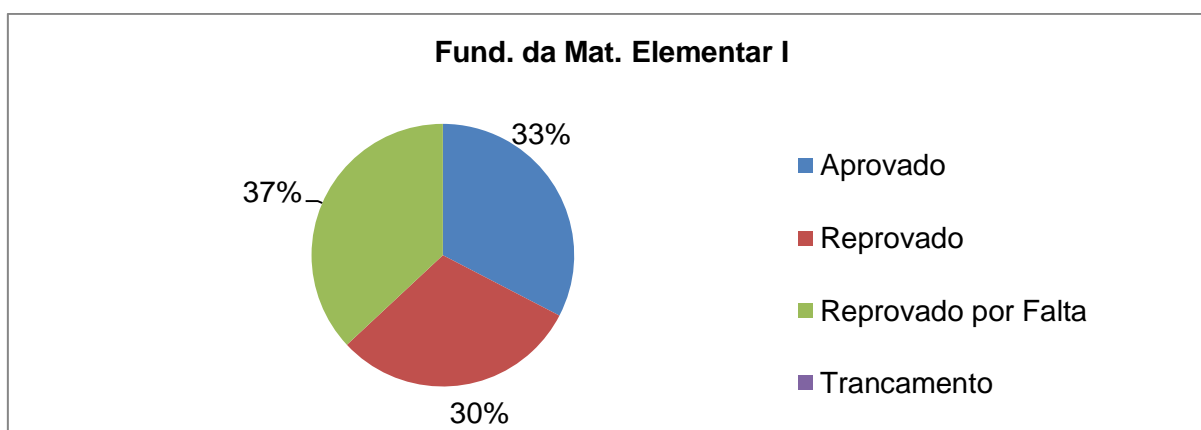
Esse resultado insatisfatório pode repercutir na trajetória acadêmica, dificultando a inserção social e profissional, por conta da retenção. Por outro lado, majora o quadro de repetência e evasão institucional, considerado elevado, o que não difere do cenário nacional. Outra conjectura recai sobre o nível da qualidade da educação básica, que parece não habilitar os estudantes para o prosseguimento nos estudos.

A esse respeito, pode-se informar que, no curso de Matemática, em 2010.2, ingressaram 45 estudantes e, ao final de 2014, trinta e oito deles tinham evadido (84%), restando apenas sete (15,6%). De modo semelhante, do total de estudantes ingressos no curso de Engenharia de Alimentos em 2013, registra-se que 60,6% evadiram até o final de 2014 (Tabela 30 e Tabela 31, em apêndice).

O quadro acima pode ser melhor compreendido ao se observar o desempenho dos estudantes da graduação, dos dois cursos citados, com foco em disciplinas do primeiro semestre (Gráfico 17 e Gráfico 18). Esses gráficos foram elaborados pela Coordenação Técnico-Pedagógica, com base nos dados da Gerência de Registro Escolar do IFBA/Campus de Barreiras no ano letivo de 2014 e mostram o alto percentual de reprovação e evasão.

Gráfico 17 – Resultado Final da Disciplina Cálculo I - Eng. Alimentos/2014.2

Fonte: Gerência de Registro Acadêmico IFBA/ Campus de Barreiras. Elaboração: COTEP.

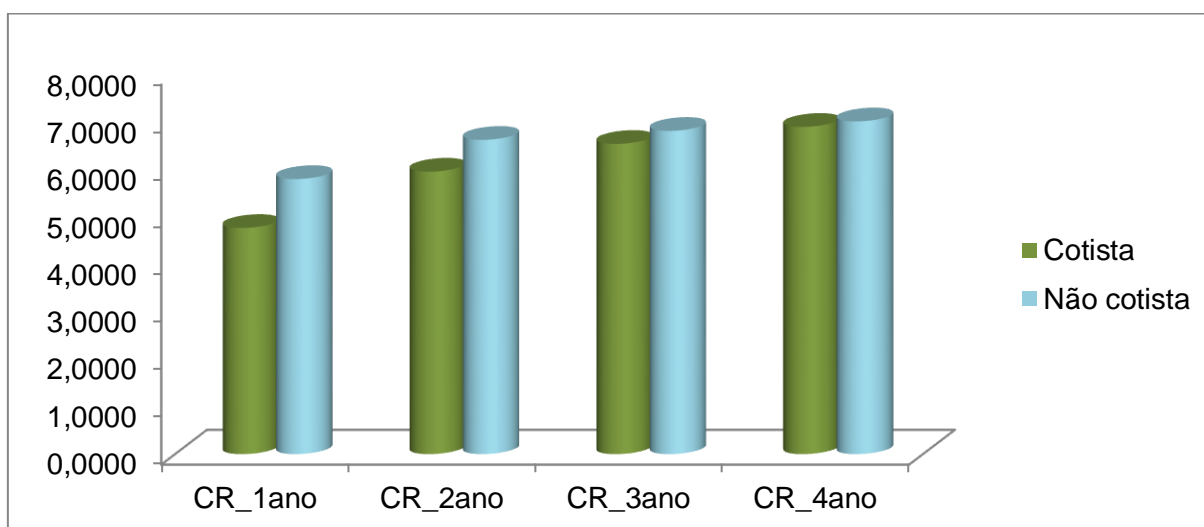
Gráfico 18 – Resultado Final da Disciplina Fundamentos da Mat. Elementar – Licenciatura em Matemática/2014.2

Fonte: Gerência de Registro Acadêmico IFBA/Campus de Barreiras. Elaboração: COTEP.

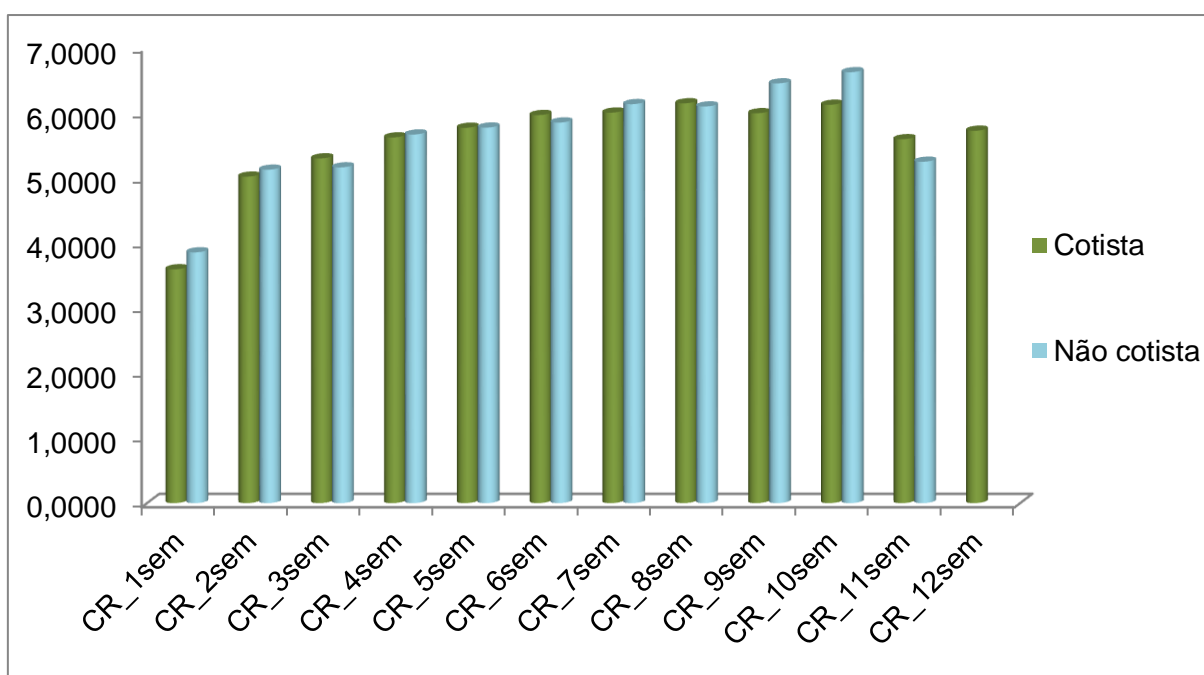
A apreciação, no que se refere à situação acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas, sem associação a qualquer variável, revela que não há diferença significativa entre o coeficiente de rendimento desses dois grupos no ensino superior. Nos cursos médios integrados, a diferença no rendimento entre cotistas e não cotistas, ocorreu nos dois primeiros anos²⁹ (Gráfico 19 e Gráfico 20).

²⁹ 1º ano: teste-t (t= -6,555;p<0,01)

2º ano: teste-t (t=- 3,878;p<0,01)

Gráfico 19 – Coeficiente Rendimento Cotistas e Não Cotistas – Cursos Integrados

Fonte: IFBA/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Gráfico 20 – Coeficiente Rendimento Cotistas e Não Cotistas – Cursos Superiores

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL 2013; GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

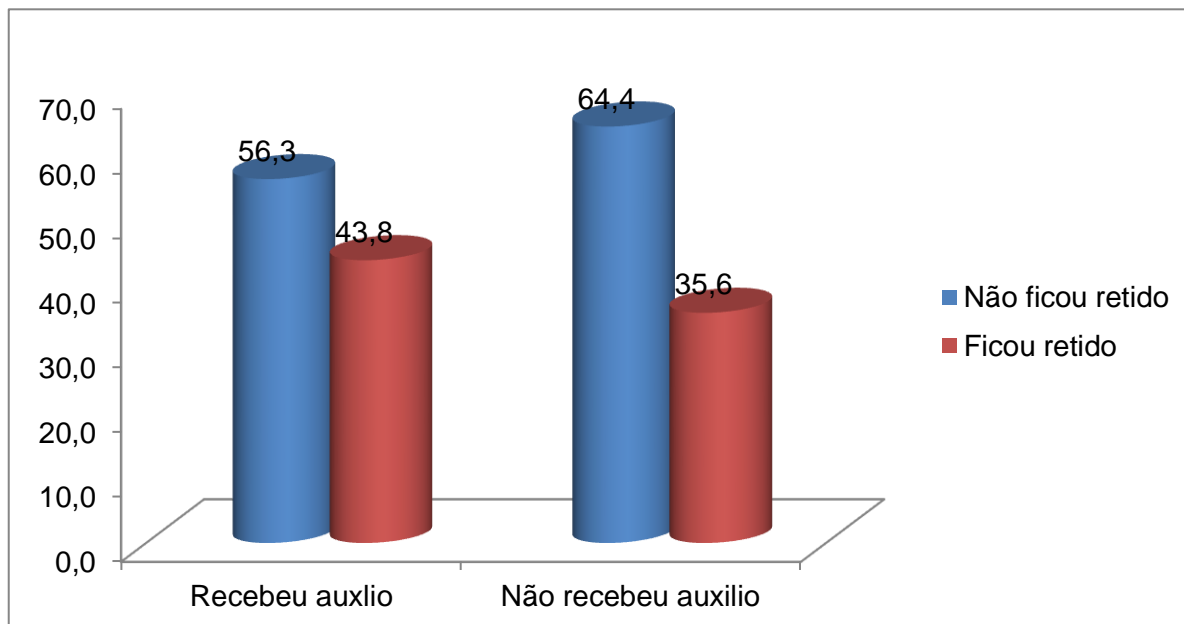
6.4.6 PAAE e permanência

Por último, a leitura dos dados referentes aos estudantes dos cursos integrados e superiores que participaram do PAAE, em associação à evasão e permanência (Gráfico 21 e Gráfico 22).

Essa análise indica que o recebimento do benefício/PAAE não interferiu no quadro de retenção dos estudantes dos cursos integrados³⁰. Pelo contrário, o percentual de permanência foi maior para os que não receberam PAAE. Por outro lado, nos cursos superiores³¹, foi possível verificar que a participação no PAAE refletiu significativamente sobre a permanência dos estudantes.

Com as informações acima, ratificamos a urgência de revisão da política de AE/PAAE, que não atinge seu objetivo de garantir a permanência até a conclusão dos estudos.

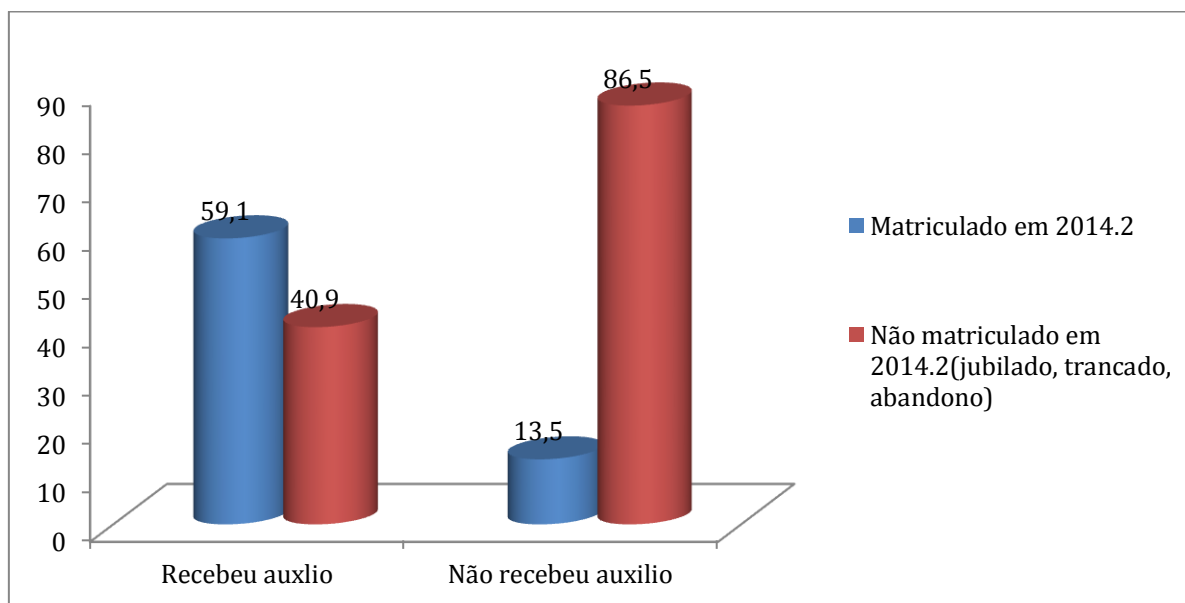
Gráfico 21 – PAAE associado à retenção escolar - Cursos Integrados



Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

³⁰ $\chi^2 = 5,344; p=0,021$

³¹ $\chi^2 = 85,956; p<0,01$

Gráfico 22 – PAAE associado à permanência - Cursos Superiores

Fonte: GRA e Serviço Social/Campus de Barreiras. Elaboração própria.

Ao concluir o capítulo, registramos que essa pesquisa, com a junção das três bases, foi um estudo pioneiro realizado no IFBA e, certamente, contribuirá para facilitar a compreensão do objeto de estudo e apontar indicativos para o planejamento e operacionalização da política de assistência estudantil, em especial, no que se refere ao PAAE.

A junção dessas informações, que estavam parcialmente organizadas e totalmente desintegradas, permitiu-nos olhar, sob outros ângulos, a prestação do ensino no IFBA, a exemplo de questões que envolvem a retenção e evasão associadas a variáveis tais como: sexo, etnia e renda. Dessa constatação, emerge a necessidade de incorporar aspectos e dinâmicas comuns às escolas eficazes que possam agregar valor à aprendizagem dos estudantes e contribuir para melhorar as oportunidades educacionais. Esse caminho passa pelo envolvimento de todos os segmentos da instituição e pela disposição de assumir o desafio de uma educação que atenda a todos, sem perder de vista a qualidade do ensino ofertado.

Conquanto constatemos a ampliação vigorosa da política de AE, notadamente, após a instituição do PNAES, salientamos a insuficiência dos recursos financeiros para a cobertura do número de estudantes em situação de dificuldades econômicas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta, inserida na linha de Políticas e Gestão da Educação, com a temática da equidade e eficácia, teve o recorte da assistência estudantil, visando a investigar as contribuições dessa política pública para a equidade e eficácia no IFBA/campus Barreiras, com foco no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE).

Com o título “Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente”, o estudo nos levou a percorrer temas que estão na tessitura da equidade e eficácia, tais como: desigualdade de oportunidades, políticas afirmativas, inclusão escolar, democratização do ensino, permanência, efeito-escola, exclusão, democratização, entre outros, que tangenciam a justiça social e a igualdade.

Ao considerarmos que eficácia e equidade são dimensões indissociáveis, como diz Franco (2006), posto que remetem ao desempenho e à permanência escolar, ensejando o desenvolvimento pleno da aprendizagem, destacamos alguns conceitos sobre a qualidade da educação.

Dentre os estudiosos da educação que abordam a perspectiva qualidade da educação, selecionamos o pensamento de Ferreira e Tenório (2010), para quem essa é uma categoria multidimensional, associada às dimensões de eficácia, eficiência, efetividade, equidade e satisfação.

Para subsidiar o conceito de equidade como justiça social, realizamos estudos com fundamento em Rawls (2003; 2005) e nos pautamos pela teoria sociológica de Boaventura Santos (1995; 1997; 2003; 2007) acerca da concepção emancipatória como pressuposto da justiça cognitiva.

Com vistas a adentrar nos estudos sobre eficácia escolar, retomamos o Relatório Coleman, produzido na década de 1960, nos Estados Unidos, sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais e o papel da escola. O Relatório Coleman foi construído a partir de pesquisas sobre o desempenho escolar associado a variáveis do *background* familiar, características dos alunos, recursos físicos, o currículo da escola, características do professor e fatores

hereditários. Com resultados impactantes sobre a comunidade acadêmica, afirmava que a escola não tinha papel preponderante sobre o desempenho escolar, cuja influência maior é atribuída à família e suas condições socioeconômicas.

Por sua vez, nesse período, a corrente sociológica crítica defendida por Bourdieu (1998) acusava a escola de ocultar e legitimar as desigualdades escolares e sociais, e ser um modo encontrado para preservar a violência simbólica em favor da reprodução do *habitus* legítimo das classes dominantes.

A reação aos resultados da pesquisa de Coleman e às teorias sociológicas deterministas surgiu com os estudos desenvolvidos por Mortimore (2008), no final da década de 1970, nos Estados Unidos, demonstrando que as escolas podem fazer diferença mesmo em contextos de desigualdades socioeconômicas. Muitas pesquisas empíricas longitudinais foram realizadas em busca de conhecer as características presentes nas escolas eficazes para ilustrar o conceito de eficácia. Nessa linha, destaca-se o trabalho de Sammons (2008), na década de 1990, em conjunto com Hillman e Mortimore (2008), sobre as onze características-chaves que foram encontradas nas escolas consideradas eficazes.

Na América Ibérica, o trabalho de Murillo (2008) sobre fatores escolares que influenciam no desempenho dos estudantes relata que as pesquisas realizadas nesses países apontaram três fatores associados às escolas eficazes: fatores da escola; fatores da sala e fatores associados ao corpo docente. Em seus estudos sobre o estado-da-arte em eficácia escolar, o autor define como uma escola eficaz aquela que promove o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, elevando o desempenho acima do esperado.

Com relação ao Brasil, as pesquisas sobre escolas eficazes ganharam volume na década de 1990, incentivadas por organismos governamentais. Para Brooke e Soares (2008), as pesquisas foram fortalecidas pelo Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV/INEP). Outro aspecto que favoreceu o crescimento das pesquisas foi a consolidação dos exames de avaliação em larga escala. Registra-se, também, o Projeto GERES, realizado com a parceria de várias universidades.

Os estudos de Brooke e Soares (2008) fazem uma revisão de literatura das pesquisas sobre eficácia escolar e ressaltam que a literatura brasileira aponta cinco

aspectos relacionados às características das escolas eficazes: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Com vistas a pautar todo o arcabouço da pesquisa, foram realizados estudos sobre as políticas públicas, enfatizando as políticas afirmativas e a política de assistência estudantil, foco da investigação, como possibilidade para ampliar a inclusão social, na perspectiva da eficácia e da equidade no ensino. Nesse sentido, ressaltar o novo ordenamento jurídico que possibilitou o fortalecimento dessas políticas, a exemplo do PNAES e da Lei 12.711/2012 da Política de Cotas (BRASIL, 2012).

Temos que o processo de expansão da rede federal, com a criação dos Institutos Federais, o PNAES e a Lei de Cotas, foram iniciativas articuladas com o propósito de ampliar a inclusão social. Embora a reserva de cotas fosse praticada no IFBA desde 2006, somente após a legislação federal, essa política se fortaleceu pelas dinâmicas do governo (BRASIL,2012).

Para responder às perguntas da pesquisa sobre as contribuições da Assistência Estudantil/PAAE na construção de uma escola equitativa e eficaz, nos debruçamos em fontes de dados diversas. Para conhecer a situação socioeconômica dos estudantes, utilizamos a Base de dados do Processo Seletivo de alunos, elaborado pela Diretoria Sistêmica da Gestão de Tecnologia da Informação do IFBA; para analisar o desempenho escolar e a permanência, utilizamos os dados da Gerência de Registros Acadêmicos do IFBA/câmpus Barreiras e, para conhecer os números dos benefícios do Programa de Assistência e Apoio Estudantil no Câmpus de Barreiras, recorreremos ao Serviço Social.

Com o estudo, foi possível entender que a Política de AE no IFBA se constituiu a partir do contexto do PNAES, implicando a instituição de normativas para atender ao disposto na gestão central dessa política pública. Portanto, podemos considerar que esse momento representa o marco institucional da Assistência Estudantil. Diante dessa conjuntura, processou-se a construção da Política de AE do IFBA, envolvendo a representação da Pró- Reitoria de Ensino, com a participação de equipe multidisciplinar e, sobretudo, com a participação ativa e engajada das Assistentes Sociais. Após quatro anos de intensos debates, em 2014 foi aprovado

pelo Conselho Superior do IFBA o documento definitivo da AE por meio da Resolução 194/2014.

Um dos aspectos positivos da pesquisa é possibilitar ao IFBA/Campus de Barreiras o conhecimento dos fenômenos educacionais no percurso de sete anos, permitindo visualizar políticas que foram traçadas e perspectivas novas de gestão, com a introdução do PNAES, da política de AE e da política de cotas. Com a pesquisa, constatamos a ampliação da política de AE por meio do aumento substancial da cobertura do número de estudantes beneficiados, não obstante as lacunas expressas pelo número de estudantes que não foram atendidos. A esse respeito, podemos apenas conjecturar que a descontinuidade do benefício pode ser um fator que afeta negativamente na permanência e no desempenho dos estudantes

Conseguimos, também, construir o perfil dos estudantes do IFBA/Campus de Barreiras, evidenciando que, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo – aspecto que reforça a premência de políticas públicas que correspondam ao papel de redutor das desigualdades de oportunidade. Quanto à variável etnia, observamos a predominância marcante de estudantes que se declararam afrodescendentes, mesmo entre os não cotistas. Sobre a variável origem escolar, verificamos a preeminência da escola pública. Outro predomínio refere-se à presença feminina, convergindo com os dados do PNAD (BRASIL/IBGE,2013), que apontam uma maior escolaridade para as mulheres, tanto no ensino médio como no ensino superior. Ainda na variável sexo, dentre os cotistas e os não cotistas, as mulheres também são maioria. Na Licenciatura de Matemática, de forma isolada, observamos uma vantagem, pequena, para o sexo masculino.

A idade de ingresso dos estudantes nos cursos integrados concentra-se nos 16 anos e, para os cursos superiores, a faixa etária de concentração dos estudantes está entre 21 e 40 anos. Nesse caso, registramos a distorção idade-série com base na Meta 12 do PNE (BRASIL,2015).

Os testes realizados sobre a influência do PAAE no rendimento escolar dos estudantes expressam que somente na primeira série/semestre houve alteração substancial no coeficiente de rendimento. Do mesmo modo, a análise feita sobre a contribuição do PAAE para os estudantes cotistas, só mostrou diferença significativa na primeira série/semestre. Essa informação propicia uma reflexão sobre o motivo

do impacto da bolsa e auxílios ser tão restrito ao início do curso. Será que a descontinuidade no benefício pode estar influenciando nessa situação?

Quanto às contribuições do PAAE para a permanência dos estudantes cotistas, a análise sobre o percentual de estudantes do ensino superior que não evadiram no semestre em que tiveram a bolsa estudo/auxílio do PAAE, em comparação com a evasão dos estudantes que não possuíram a bolsa/auxílio, sugere que o benefício do PAAE afeta positivamente.

Diante dos resultados da pesquisa, podemos sugerir que faz-se impreterível proceder a uma avaliação do programa, no âmbito de todo o IFBA, com vistas a promover os ajustes necessários para maximizar o alcance dessa política pública na perspectiva da equidade e eficácia escolar.

Nesse propósito, recomendamos a inserção de percentuais para bolsas com caráter de continuidade, uma vez mantida a situação de dificuldade socioeconômica. Outra sugestão refere-se à necessidade do estabelecimento de metas na consecução do programa. Os dados revelados pela pesquisa são incompatíveis com a expectativa que se tem do programa no que refere à capacidade de inclusão. Ao considerarmos que a política de AE circunstancia a redução das desigualdades educacionais e configura-se como um importante instrumento de inclusão social, é preciso pensar na adoção de processos avaliativos no âmbito institucional, buscando novas formas de planejar e operacionalizar a política de AE, no que diz respeito aos recursos, à continuidade e à focalização.

De todo modo, é importante ressaltar a necessidade de novos contornos para todas as políticas que almejam a permanência dos estudantes no IFBA, uma vez que os números encontrados apontam para um alto nível de desistência dos estudantes, denunciando um grave problema que precisa ser combatido.

Esperamos que os resultados da pesquisa acrescentem contribuições no âmbito interno, bem como para outras instituições de ensino, no sentido de refletirem sobre a importância do desenvolvimento dos sistemas de informação como ferramentas de planejamento e gestão. Nesse sentido, que as instituições realizem investimentos essenciais para a informatização de todos os dados escolares, bem como para a atualização dos instrumentos de coleta, inserindo novas questões em consonância com as mudanças operadas no meio educacional. A esse respeito,

podemos sugerir que o questionário socioeconômico do PROSEL acrescente novas perguntas como: nível de escolaridade dos pais, idade dos pais, itens de consumo existentes na residência, se é associado a plano de saúde ou se é segurado do Sistema Único de Saúde (SUS), com vistas a situar de forma mais clara a condição socioeconômica do estudante.

As questões evidenciadas pela pesquisa são alvo de indagação, preocupação e levam a refletir sobre a prestação do ensino ofertado. A escola é eficaz? Ela promove a equidade? As análises nos revelam um alto número de retenção no ensino integrado, e um rendimento escolar mediano e evasão no ensino superior. Esse cenário não condiz com o horizonte de uma instituição inclusiva e permite refletir sobre a qualidade da educação ofertada.

Dessa constatação emerge a necessidade de incorporar aspectos e dinâmicas comuns às escolas eficazes, que possam agregar valor à aprendizagem dos estudantes e contribuir para melhorar as oportunidades educacionais. Nessa direção, no âmbito interno, recomendamos a revisão do projeto pedagógico, de modo a contemplar o atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades cognitivas; a adoção de ações de monitoramento sistemático da frequência escolar; encontrar formas de enfatizar as boas expectativas sobre o desempenho; incentivar o uso dos laboratórios; estimular a participação ativa dos pais; criar o conselho escolar e desenvolver estratégias que favoreçam o trabalho integrado dos profissionais e setores escolares.

Para avançarmos na compreensão do objeto da pesquisa, acreditamos que seria necessário acrescentar a pesquisa de abordagem qualitativa, na medida em que ela pode complementar as informações. Ouvir os sujeitos envolvidos, as suas trajetórias e percepções sobre o PAAE, talvez ajude a compreender melhor o objeto de estudo. Os métodos quantitativo e qualitativo, segundo Adorno, são complementares, pois apresentam modos diferenciados de funcionamento, dinâmica e condução (ADORNO, 2008, p. 190).

Esperamos que a divulgação das pesquisas sobre escolas eficazes sirva de base para as instituições educacionais refletirem sobre as práticas pedagógicas em seu interior, na perspectiva de superar desigualdades de oportunidades acumuladas ao longo da trajetória escolar de estudantes carentes e encontrar um caminho para a

equidade e a eficácia escolar no ensino, aspectos essenciais para se pensar na oferta da educação de qualidade que promova a verdadeira inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S.H (1994). Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, S.; SANTOS, W.G; Coimbra, M.A. **Política social e combate à pobreza**. 3 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.
- ABREU, Edna Maria C. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Centro de Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão, 2012.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- ALMEIDA, Marlise M. de M. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. UFSC, Santa Catarina, Brasil, 2007.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê Agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** . São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev, 2003.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas SP. Autores Associados, 2004.
- _____. Janete Maria Lins. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica In: **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). 2.ed. p.17-42, São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Janete M. Lins; GOMES, Alfredo M. Intervenção e Regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, vol.15, nº 28, p. 95-107, jan./jul. 2009.
- AZEVEDO, Mário L. M. N. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 18, nº 1, março, 2013, pp.129-150. Universidade de Sorocaba.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BALL, Stephen J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: **GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Joaquim. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Série Cadernos do CEJ, 2002 Disponível em: sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf. Acesso em 06.05.2015.

BARBOSA, Joaquim. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: DOS SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBOSA, M. E. F. & Fernandes, C. (2001). **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série**. Em C. Franco (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 121-153). Porto Alegre: Artes médicas.

BARBOSA, Márcia C; LIMA, Betina S. Mulheres na Física do Brasil: Por que tão poucas? E por que tão devagar. In: **Trabalhadoras, análise da feminização das profissões e ocupações**. Editorial Abaré, Brasília, 2013.

BARROS, Ricardo Paes; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto. O impacto da gestão sobre o desempenho educacional. **Série de Documentos de Trabalho R – 301, BID.**, 1997.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de; SANTOS, Daniel Domingues & QUINTAES, Giovani. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 31, nº1, p. 1- 42, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4075. Acesso em: 03.05 2014

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 92, 2005. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, Brasil.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BERGMANN. B. **In defense of affirmative action**. New York: Basic Books, 1996.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social no Brasil: um direito entre a originalidade e o conservadorismo**. 2 ed. Brasília, 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadores: as desigualdades frente à escola e à cultura. Aparecida Joly Gouveia (trad.). In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL, 2001. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União de 10.01.2001.

_____. Lei Nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8742.htm>. Acesso em: 16.05.2015

_____. Lei 13.005 de 27 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27.09.2015.

_____. Lei 11.992 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.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

_____. Lei 7.566 de 07 de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909.

_____. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. Brasília: INEP, jul. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: portal.mec.gov.br › PAR.

_____. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 05 jun. 2015

_____. Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 05 jun. 2015

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de ago. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08.05.2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html> Acesso em: 27.09.2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Resolução n. 145/2004-CNAS, de 15 de outubro de 2004. Publicado no DOU de 28 de outubro de 2004.

_____. Ministério da Educação, 2010. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos**. <http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/reitora-assina-acordo-de-metas-em-brasilia.html>. Acesso em: 27.04.2015.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

_____. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 27.09.2015.

BROKE, N.; SOARES, F. S. **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, p. 247-290, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Maria Helena G. **A educação tem jeito: o desafio da qualidade**. Vol 2: educação, saúde, justiça e segurança. Org. Por Arthur Ituassu e Rodrigo de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

CASTRO, Maria Helena G. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações**

Educacionais, São Paulo em Perspectiva. São Paulo, n. 14, vol.1, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Avaliação de política e programas sociais: contornos e perspectivas de um campo de estudo em expansão**. Cadernos de Pesquisa, nº 12. Núcleo de Estudo de Políticas Públicas – NEEP. UNICAMP, 1989.

CASTRO, Márcia da Silva Perreira. **Política de Assistência Social no Brasil: uma análise a partir das tipologias de políticas públicas**. Tese para o Programa de Ciências Sociais, 2014.

CEFET-BA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008**. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/pdi/index_arquivos/Page601.html. Acesso em 27.04.2015. BRASIL.

CONAE, *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação* -Documento Referência, 2008. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ/PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, 1996.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003. Disponível em: <http://www.fgv.br/ebape/nova-ebape/comum/arq/Costa_castanha.pdf>. Acesso em: 23 mai.2015..

COSTA, Simone G. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil**, 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo, UNESP, 2000, 270 p.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papirus Editora, 1994

DIONÍSIO, B. **O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social**. Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 305-316.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** (on-line), 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida (org). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24), 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FELICETTI, VERA M.; Morosini, Marília C. **Equidade e Iniquidade no ensino superior: uma reflexão**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17,n.62, p9-24. 2009.

FELTRAN, Regina C. de Santis; Antônio Feltran Filho. Estudo do meio. In: SANTOS, Claudemy C.; RABELO Luciana G. **Democratização do Acesso ao Ensino Superior e Justiça Social**. 2012. Disponível em: www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo2vol12-2.

FERREIRA, R. A., TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 71-97, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a06>>. Acesso em: 27 dez 2012.

FERRETI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. Educação e Sociedade. Campinas. n. 59, ago. 1997.

FERNANDES, José C. L. **A justiça como equidade segundo John Rawls**. João Pessoa.2010.

FNE, 2013. **Educação Brasileira**: alguns indicadores e desafios.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Assistência Estudantil: Uma questão de Investimento. 2000. Disponível em:http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html. Acesso em 08/05/2015.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

FORUM NACIONAL DE PRO-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS.

Assistência Estudantil: uma questão de investimento. Brasília, 2000. Disponível em:<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est>.Acesso em: 08.05.2015.

FRANCO, C., et. al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”** Ensaio: aval. pol. públicas. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em 17.15.2014.

FRANCO, C; BONAMINO, Alicia. **A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil**. Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Disponível em www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF. Acesso em 17.05.2014.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. **Projeto Geres: Principais Características e Resultados Parciais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Cadernos de Formação, Vol. V. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Paixão de Aprender II. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Políticas públicas para a ascensão do negro no Brasil: argumentando pela ação afirmativa**. XX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, Brasil, 1996.

HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson. **Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, FAPERJ, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, 316 p.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-19.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 1ª ed, 2003.

HÖFLING, Heloísa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda V.; RAUL, Carvalho. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012; 2013**. Brasília: IBGE, 2012; 2013.

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.
<http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/reitora-assina-acordo-de-metas-em-brasilia.html>. Consultado em 28.04.2015.

_____. Histórico da Instituição. Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/centenario/historia.html>>. Acesso em: 28 jul.2014.

_____. Resolução Nº 194, de 04 de dezembro de 2014. Conselho Superior. **Aprova a Política de Assistência Estudantil e o Documento Normativo da Política de Assistência Estudantil do IFBA**. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/component/option,com_phocadownload/Itemid,777/id,206/view/category/. Acesso em: 18 jan, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS / Ministério da Educação do Brasil, **Caderno de Instruções** – 2010, disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>, acessado 17 fev. 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> acesso em 12 jun. 2014.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 set. 2015.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. 2014.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações**. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2001.

LESSA, J. S. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. CCS/CEFET-BA. Salvador: 2002

LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, tese de doutorado,2002.

MACHADO, Nilson José. “Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança”. In: **Revista Estudos Avançados**, no. 61, vol. 21. São Paulo: USP, 2007, pp. 277-294.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22.05.2015

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial do estado, vol.1, 2005.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. IFB, 2007.

MINCATO, Ramone. Políticas públicas e sociais: uma abordagem crítica e processual. In: **Políticas Públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2012.

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

_____. Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justice racial. **Educação e Sociedade**, vol.25, n.88. Especial Campinas, out. 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300006>. Acesso em 23.05.2015.

MONLEVADE, A. J. Plano Municipal de Educação Fazer para Acontecer. Brasília: Ed. Idéia: Ceilândia, 2002.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias?. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MURILLO, Francisco Javier. Una panorámica de la investigación ibero-americana sobre eficacia escolar. REICE – **Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.1, nº 1, 2003. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es?rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. Acesso em abril 2014

NASCIMENTO, Milton M. A vontade geral e o princípio da equidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, nº 21, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/viewFile/56558/59614>. Acesso em 24, mai, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas: Papirus, 2003, 96p.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.6, nº 92, outubro de 2005.

OLIVEIRA, Norma Souza de. **Modelos mistos e cotas no acesso ao ensino superior: o caso do IFBA**. Tese de Doutorado – Lavras: UFLA, 2013, p.114 .

OLIVEIRA, Talita S. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: **Trabalhadoras, análise da feminização das profissões e ocupações**. Editorial Abaré, Brasília, 2013.

PACHECO, ELIEZER M. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre : Tekne, 2012.

PLOWDEN REPORT. O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 67-73.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE/PAE. **Projeto de Incentivo à Aprendizagem. Avaliação das Ações de 2007**. Supervisão de Apoio ao Estudante, CEFET-UNED-Barreiras, 2007. Mimeo.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Trad.: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4 ed. Lisboa: GRADIVA, 2005.

RAWLS, J. **Justiça com equidade: uma reformulação**. Org. Erin Kelly. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REIS, Cacilda F. **Educação Profissional: análise da experiência dos egressos dos cursos profissionalizantes do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia/Unidade de Ensino de Barreiras-BA**. Brasília, 2002. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

Relatório de II Unidade. Supervisão de Apoio ao Estudante, CEFET-UNED-Barreiras, 2009. Mimeo.

RUA, Maria da Graça. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90**. CNPD, Brasília, 1998. Disponível em: cnpd.gov.br/public/public.htm. Acesso em: 12/09/2007.

RIBEIRO, Carlos A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte, Ed. Argumentum, 2009.

RIBEIRO, Rafael F.S. Estudo sobre as ações afirmativas. **Rev. SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 165-190, ago. 2011.

ROMANELLI, Otaíza (1978). **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, n. 8, p. 95-141, 1985. Disponível em : <http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1848/1515>>.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-382.

SAMPAIO, Romilson L.; ALMEIDA, Ana Rita S. **Cem Anos da Educação Profissional no Brasil**. Edição comemorativa, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**.

São Paulo: Cortez, 1995.

_____. B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. B. S. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. IN: LUA NOVA. Revista de Cultura e Política, n. 39, São Paulo: 1997.

_____. B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

_____. B. S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, C. C.; RABELO, L. M. G. **Democratização do acesso ao ensino superior e justiça social**. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 318-328, jul./dez. 2012.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999, Relatório da ONU.

SANTOS, Jocélio T. Ações Afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SEABRA, Teresa. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais**. 2008 Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf. Acesso em 20.04.2014.

SCOTTI, P. A. **Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife/PE.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Trad. Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-83

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. **Recursos Familiares e Transições Educacionais**. Rio de Janeiro: Cad.Saúde Pública, 2002.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. **Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Scielo, 2000. Vol. 43, n. 3. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>. Consulta em 21.04.2015.

SILVA E SILVA. Maria Ozanira. **Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa**. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira (org). Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos. São Paulo. Veras Editora, 2008.

SILVEIRA, Denis C. **Teoria Da Justiça De John Rawls: entre o liberalismo e o comunitarismo**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/trans/v30n1/v30n1a11.pdf. Acesso em 20.06.2015.

SIMIATTO, Ivete; COSTA, Carolina R. Interloquções conceituais, históricas e políticas. In: **Políticas Públicas: definições, interloquções e experiências**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

SOARES, J.F. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira**. O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em Homenagem a Simon Schwartzman/ Luisa Farah Schwartzman, Isabel Farah Schwartzman, Felipe Farah Schwartzman, Michel Lent Schwartzman (org). Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2009.

SOARES, J. F., & Alves, M. T. G. (2003). **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa, 29 (1), 147-165. 2003.

SOARES, José F. Artigo Educação e Equidade. **Revista Cena**, nº 1, Ano I. Julho 2007.

SOARES, J.F.; CANDIAN, J. F. **O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 45-64, jul./dez. 2007.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan/mar. 2006.

SOARES, J. F., CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. **Determinantes de Desempenho dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro: Evidências do SAEB de 1997**. In: FRANCO, C. (Orgs.) Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001, p. 121-153.

SOUZA, Celina. Estado do campo das pesquisas em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, n.

51, fev. 2003.

_____. Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, nº 39, p. 11-24, jul./dez. .2003.

_____. Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

SOUZA, Ângela Maria F. L.; MENEZES, Márcia M. Gênero e trabalho no campo da Matemática. Breve história e notas sobre um diagnóstico familiar. In: **Trabalhadoras, análise da feminização das profissões e ocupações**. Editorial Abaré, Brasília, 2013.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. **Exclusão social e fracasso escolar**. Em Aberto, Brasília , v. 17, 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Publicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR -BA, 2002.

TENÓRIO, Robinson M. ; MACHADO, C. B. ; LOPES, Uaçai de Magalhães (orgs.) . **Indicadores da Educação Básica: Avaliação para uma Gestão Sustentável**. 1. ed. Salvador - BA: EDUFBA, 2010.

VERHINE, R. Evan; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J.F. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.14, p 291- 310, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**, vol. 23, nº 1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org). **Trabalhadoras, análise da feminização das profissões e ocupações**. Editorial Abaré, Brasília, 2013.

APÊNDICE I - Tabelas de 6 a 32

Neste apêndice, apresentamos as Tabelas referidas no texto que foram frutos da pesquisa desenvolvida sobre Eficácia e Equidade: contribuições da Política de Assistência Estudantil para a promoção da permanência e desempenho discentes.

Tabela 6 - Idade - Cursos Integrados

		Frequência	Percentual	Percent Válido	Percentual acumulado
Valid	13	1	,1	,2	,2
	14	102	7,0	16,2	16,4
	15	358	24,7	57,0	73,4
	16	119	8,2	18,9	92,4
	17	27	1,9	4,3	96,7
	18	8	,6	1,3	97,9
	19	3	,2	,5	98,4
	20	6	,4	1,0	99,4
	22	2	,1	,3	99,7
	23	2	,1	,3	100,0
	Total	628	43,3	100,0	
Missing	System	822	56,7		
Total		1450	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 7 - Faixa etária – Cursos Superiores

		Freq.	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Valid	Menos ou igual a 20 anos	53	11,9	14,2	14,2
	De 21 a 25 anos	103	23,2	27,5	41,7
	De 26 a 30 anos	86	19,4	23,0	64,7
	De 31 a 40 anos	102	23,0	27,3	92,0
	De 41 a 50 anos	30	6,8	8,0	100,0
	Total	374	84,2	100,0	
Missing	System	70	15,8		
Total		444	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 8 - Grupo Étnico - Cursos Integrados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	afrodescendente	418	28,8	68,0	68,0
	Índio	8	,6	1,3	69,3
	Outros	189	13,0	30,7	100,0
	Total	615	42,4	100,0	
Missing	NR/NSA	835	57,6		
Total		1450	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL

Tabela 9 - Grupo étnico - Cursos Superiores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Afrodescendente	287	64,6	76,7	76,7
	Índio	5	1,1	1,3	78,1
	Outros	82	18,5	21,9	100,0
	Total	374	84,2	100,0	
Missing	System	70	15,8		
Total		444	100,0		

Fonte: Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL

Tabela 10 - Renda per capita - Cursos Integrados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	RFP < 0,5 SM	93	6,4	21,8	21,8
	0,5 SM < RFP < 1 SM	131	9,0	30,8	52,6
	1 SM < RFP < 1,5 SM	105	7,2	24,6	77,2
	1,5 SM < RFP < 2,5 SM	55	3,8	12,9	90,1
	2,5 SM < RFP < 3 SM	24	1,7	5,6	95,8
	RFP > 3 SM	18	1,2	4,2	100,0
Total		426	29,4	100,0	
Missing	System	1024	70,6		
Total		1450	100,0		

Fonte: Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 11 – Renda per capita - Cursos Superiores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 1/2 SM	87	19,6	23,3	23,3
	De 1/2 SM a 1 SM	103	23,2	27,5	50,8
	De 1 SM a 1,5 SM	98	22,1	26,2	77,0
	De 1,5 SM a 2,5 SM	51	11,5	13,6	90,6
	De 2,5 SM a 3 SM	19	4,3	5,1	95,7
	3 SM ou mais	16	3,6	4,3	100,0
	Total	374	84,2	100,0	
Missing	System	70	15,8		
Total		444	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 12 - Origem escolar - Cursos Integrados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Parcial Público Ou Privado	59	4,1	27,1	27,1
	Privado	19	1,3	8,7	35,8
	Público	140	9,7	64,2	100,0
	Total	218	15,0	100,0	
Missing	NSA/NR	397	27,4		
	System	835	57,6		
	Total	1232	85,0		
Total		1450	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 13 - Origem escolar - Cursos Superiores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Parcial Publico	9	2,0	2,4	2,4
	Parcial Público Ou Privado	1	,2	,3	2,7
	Privado	28	6,3	7,5	10,2
	Publico	336	75,7	89,8	100,0
	Total	374	84,2	100,0	
Missing	NR	70	15,8		
Total		444	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA Campus de Barreiras

Tabela 14 – Frequencies - Auxílios 2009

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PINA	22	3,4	100,0	100,0
Missing	NSA	616	96,6		
Total		638	100,0		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 15 - Frequency – Distribuição de bolsas e auxílios entre 2011 e 2014

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	16	2,5	2,5	2,5
	Não	622	97,5	97,5	100,0
	Total	638	100,0	100,0	

Recebeu auxílio entre 2011 e 2014?

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 16 – PAAE, rendimento, sexo – Cursos Integrados

	Recebeu Auxílio		Não Recebeu	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
CR 1º ano	6,3	6,3	5,2	5,0
CR 2º ano	6,4	6,7	6,4	6,3
CR 3º ano	7,2	6,7	6,8	6,3
CR 4º ano	7,0	6,5	6,9	7,2

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 17 – PAAE, rendimento, sexo – Cursos Superiores

	Recebeu Auxílio		Não Recebeu	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
CR_1sem	4,46	5,16	3,98	3,56
CR_2sem	5,18	5,27	5,34	5,04
CR_3sem	5,16	5,51	5,34	5,04
CR_4sem	5,62	5,91	5,46	5,65
CR_5sem	5,90	5,86	5,78	5,55
CR_6sem	5,75	6,11	6,02	5,59
CR_7sem	6,13	5,98	5,81	6,12
CR_8sem	6,52	5,79	5,93	6,25
CR_9sem	6,23	6,40	6,07	6,40
CR_10sem	6,16	6,70	6,09	6,81
CR_11sem	6,28	6,69	5,37	5,48
CR_12sem	6,23	6,71	5,57	4,43
CR_13sem	6,23	6,89		

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA do Campus de Barreiras

Tabela 18 - Origem escolar parcial público ou privado com PAAE – Cursos Integrados**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1ano	6	,00	6,93	3,8728	3,16493
CR_2ano	2	4,66	6,85	5,7570	1,54962
CR_3ano	0				
CR_4ano	0				
Valid N (listwise)	0				

a ORIGEM ESCOLAR = PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Sim

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA do Campus de Barreiras

Tabela 19 – Origem escolar parcial público ou privado sem PAAE – Cursos Integrados**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1ano	52	,00	8,56	5,6033	2,68061
CR_2ano	18	6,49	8,29	7,1882	,54782
CR_3ano	1	7,33	7,33	7,3323	.
CR_4ano	0				
Valid N (listwise)	0				

a ORIGEM ESCOLAR = PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 20 – Origem escolar privado sem PAAE – Cursos Integrados**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1ano	19	,00	8,56	6,3395	1,85541
CR_2ano	0				
CR_3ano	0				
CR_4ano	0				
Valid N (listwise)	0				

a ORIGEM ESCOLAR = PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não. Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 21 – Origem escolar público com PAAE – Cursos Integrados**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1ano	36	,00	7,93	6,0079	1,43873
CR_2ano	5	5,28	7,39	6,5350	,81700
CR_3ano	0				
CR_4ano	0				
Valid N (listwise)	0				

a ORIGEM ESCOLAR = PÚBLICO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Sim. Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 22 – Origem escolar público sem PAAE – Cursos Integrados**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1ano	104	,00	8,29	4,3709	2,96514
CR_2ano	14	,50	7,52	6,3116	1,75513
CR_3ano	0				
CR_4ano	0				
Valid N (listwise)	0				

a ORIGEM ESCOLAR = PÚBLICO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não. Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 23 – Origem escolar parcial público com PAAE – Cursos Superiores**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	2	5,05	5,91	5,4761	,60822
CR_2sem	2	5,78	6,36	6,0700	,41012
CR_3sem	2	6,33	6,65	6,4900	,22627
CR_4sem	2	6,20	6,45	6,3250	,17678
CR_5sem	0				
CR_6sem	0				
CR_7sem	0				
CR_8sem	0				
CR_9sem	0				
CR_10sem	0				
CR_11sem	0				
CR_12sem	0				
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 24 – Origem escolar parcial público sem PAAE em nenhum dos anos – Cursos Superiores

Descriptive Statistics(a)					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	7	,00	9,15	5,5527	3,51567
CR_2sem	6	3,00	8,74	6,3913	2,35129
CR_3sem	6	1,92	8,26	5,9759	2,52874
CR_4sem	3	5,28	7,93	6,9466	1,44843
CR_5sem	2	5,42	7,81	6,6179	1,68871
CR_6sem	2	5,61	7,59	6,6000	1,40007
CR_7sem	2	5,31	7,18	6,2462	1,32395
CR_8sem	2	5,20	7,18	6,1900	1,40007
CR_9sem	2	4,95	6,60	5,7750	1,16673
CR_10sem	0				
CR_11sem	0				
CR_12sem	0				
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

a Origem escolar = PARCIAL PUBLICO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não. Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 25 – Origem escolar parcial público ou privado sem PAAE em algum dos anos – Cursos Superiores

Descriptive Statistics(a)					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	1	2,46	2,46	2,4621	
CR_2sem	1	1,79	1,79	1,7900	
CR_3sem	0				
CR_4sem	0				
CR_5sem	0				
CR_6sem	0				
CR_7sem	0				
CR_8sem	0				
CR_9sem	0				
CR_10sem	0				
CR_11sem	0				
CR_12sem	0				
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

a Origem escolar = PARCIAL PÚBLICO OU PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não. Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social Campus de Barreiras

Tabela 26 – Origem escolar privado com PAAE – Cursos Superiores**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	3	3,24	5,22	4,2773	,99151
CR_2sem	3	4,21	6,06	5,2242	,93868
CR_3sem	3	4,46	5,66	5,1412	,61733
CR_4sem	3	4,46	5,92	5,2800	,74646
CR_5sem	1	5,49	5,49	5,4900	.
CR_6sem	0				
CR_7sem	0				
CR_8sem	0				
CR_9sem	0				
CR_10sem	0				
CR_11sem	0				
CR_12sem	0				
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

a Origem escolar = PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Sim
 Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 27 – Origem escolar privado sem PAAE – Cursos Superiores**Descriptive Statistics(a)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	25	,00	8,58	3,6540	2,91110
CR_2sem	18	,74	8,58	4,7232	2,38866
CR_3sem	10	1,46	6,98	4,7746	1,97430
CR_4sem	9	1,46	6,98	4,9626	1,87463
CR_5sem	3	1,13	5,87	4,2856	2,73651
CR_6sem	3	,96	5,79	4,0552	2,68626
CR_7sem	2	5,41	5,79	5,6024	,26537
CR_8sem	2	5,59	5,96	5,7734	,26386
CR_9sem	2	6,00	6,08	6,0380	,05380
CR_10sem	2	5,61	5,97	5,7900	,25456
CR_11sem	1	5,74	5,74	5,7387	.
CR_12sem	0				
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

a Origem escolar = PRIVADO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não
 Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 28 – Origem escolar público com PAAE em algum dos anos – Cursos Superiores
Descriptive Statistics(a)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	74	,00	8,46	4,5090	2,22452
CR_2sem	67	,30	8,12	4,9983	1,49372
CR_3sem	48	1,77	7,20	5,0646	1,30537
CR_4sem	30	2,94	7,28	5,5395	1,17021
CR_5sem	21	3,67	7,31	5,7019	,97691
CR_6sem	18	3,07	7,37	5,6633	1,03523
CR_7sem	12	4,10	7,42	5,8597	1,11353
CR_8sem	10	4,14	7,64	5,8210	1,28691
CR_9sem	6	5,11	7,45	6,2156	,92488
CR_10sem	3	5,91	7,49	6,5200	,84929
CR_11sem	3	6,00	7,38	6,5539	,73273
CR_12sem	3	6,04	7,38	6,5500	,72505
CR_13sem	2	6,23	6,89	6,5600	,46669
Valid N (listwise)	2				

a Origem escolar = PUBLICO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Sim
 Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 29 - Origem escolar público sem PAAE em nenhum dos anos – Cursos Superiores
Descriptive Statistics(a)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
CR_1sem	262	,00	9,23	3,8215	3,00850
CR_2sem	159	1,00	8,75	5,1220	1,74489
CR_3sem	112	,80	8,75	5,0860	1,49453
CR_4sem	72	2,61	8,80	5,4371	1,30159
CR_5sem	43	2,93	8,59	5,6203	1,37328
CR_6sem	30	2,93	8,56	5,7684	1,43077
CR_7sem	24	3,99	8,70	5,9060	1,43828
CR_8sem	18	3,98	8,73	6,0776	1,57198
CR_9sem	13	4,11	8,52	6,3238	1,41770
CR_10sem	11	4,87	8,52	6,5136	1,36693
CR_11sem	7	4,50	6,24	5,3625	,59271
CR_12sem	3	4,43	6,29	5,1867	,97726
CR_13sem	0				
Valid N (listwise)	0				

a Origem escolar = PUBLICO, Recebeu algum tipo de auxílio em algum dos anos? = Não
 Fonte: IFBA/DGTI/PROSEL; GRA e Serviço Social do Campus de Barreiras

Tabela 30 – Situação do curso no final de 2014.2 – Licenciatura em Matemática
Crosstabulation(a)Count

		Situação no curso no final de 2014.2		Total
		Matriculados	Não matriculados: transferências, jubilações, trancamento, abandono	
Ingresso	2008.2	2	35	37
	2009.1	2	33	35
	2009.2	0	29	29
	2010.1	1	20	21
	2010.2	7	38	45
	2011.1	3	19	22
	2011.2	3	31	34
	2012.1	10	27	37
	2012.2	6	31	37
	2013.1	6	18	24
	2013.2	13	15	28
	2014.1	15	15	30
Total		68	311	379

a Curso = Licenciatura em Matemática

Fonte: Gerência de Registro Acadêmico do IFBA Campus Barreiras

Tabela 31 - Situação no curso no final de 2014.2 – Engenharia Alimentos
Crosstabulation(a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Matriculados	13	39,4	39,4	39,4
	Não matriculados: transferencia, jubilação, trancamento, abandono	20	60,6	60,6	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

a Curso = Engenharia de Alimentos, Ingresso = 2013.1 Situação no curso no final de 2014.2(a)

Fonte: Gerência de Registro Acadêmico do IFBA Campus de Barreiras