



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

GISLAINE NUNES DE OLIVEIRA GUEDES

**EQUIDADE E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR**

Salvador
2015

GISLAINE NUNES DE OLIVEIRA GUEDES

**EQUIDADE E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Realizada como parte integrante do Projeto de Pesquisa “Determinantes da Equidade no Ensino Superior” – OBEDUC.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo

Salvador
2015

G924e Guedes, Gislaine Nunes de Oliveira.

Equidade e programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão [recurso eletrônico] : análise das relações no ensino superior / Gislaine Nunes de Oliveira Guedes. – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 3/4 pol.

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

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo.

1. Igualdade na educação. 2. Eficácia no ensino. 3. Ensino superior - Avaliação. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. I. Lordêlo, José Albertino Carvalho, orient. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 378.007

GISLAINE NUNES DE OLIVEIRA GUEDES

**EQUIDADE E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO:
ANÁLISE DAS RELAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR**

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

_____ 10/09/2015

Banca Examinadora

José Albertino Carvalho Lordêlo _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Nanci Helena Rebouças Franco _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Edinólia Portela Gondim _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal do Maranhão, Brasil.

A Estrada

(Cidade Negra – Composição: Da Gama / Toni Garrido)

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar
Você chegar
Psicon! Psicon! Psicon!

Quero acordar de manhã do teu lado
E aturar qualquer babado
Vou ficar apaixonado
No teu seio aconchegado
Ver você dormindo e sorrindo
É tudo que eu quero pra mim
Tudo que eu quero pra mim

Meu caminho só meu pai pode mudar
Meu caminho só meu pai
Meu caminho só meu pai
Together, Together

*Á minha família, em especial ao meu pai Honório, minha mãe Maria Luiza, meu
esposo Ruy Guedes e minha irmã Celia Regina!
Ao meu anjo “Maria Clara Benevides Guedes” (in memorian), que em tão pouco
tempo permaneceu em minha vida, mas me ensinou o que é amor incondicional!*

AGRADECIMENTOS

Á Deus por ter me concedido o dom da vida e permitido que chegasse até aqui: “A Ele toda honra e toda glória!” Amém!

Aos meus pais Honório Benevides e Maria Luiza, minha base e referência, por sempre estarem ao meu lado, apoiando, incentivado estudar e buscar a realização dos meus sonhos;

Ao meu esposo Ruy Guedes, pelo amor, companheirismo, incentivo e compreensão de minhas ausências e neuras no período dos estudos;

Ao meu filho do coração Igor Cavalcante Guedes, que a cada dia me ensina a ser uma mãe dedicada, tranquila, tolerante, e exemplo de pessoa justa;

A minha irmã Celia Regina, meu cunhado Edeildo Gomes e as minhas sobrinhas Amanda Karine e Ana Kesia, por me receberem sempre com amor, e terem sido meus intercessores através de orações a favor de minha vitória;

A minha admirável sogra Solange Guedes, exemplo de mulher e mãe, por sempre me receber de braços abertos;

Ao meu orientador e professor Dr. José Albertino Lôrdelo pela atenção, paciência, e por ter compartilhado de seu conhecimento e experiência nesta bela área das ciências humanas que é a Educação;

A minha amiga, colega e eterna diretora, que tanto admiro Dícíola Baqueiro, por acreditar e tornar realidade o Primeiro Mestrado do IFBA realizado fora de cidade de Salvador/BA;

Ao meu grupo de pesquisa e (amigas) do IFBA/Câmpus Barreiras, Jucinara Castro, Maria do Carmo, Meirielen Freitas e Dícíola Baqueiro, pelo compartilhamento dos estudos e angustias;

Aos meus colegas do mestrado da turma de Barreiras e do grupo de pesquisa da FACED;

Ao IFBA e a UFBA/FACED, por terem articulado o convênio e financiado o Mestrado em Educação;

Aos colegas de trabalho do IFBA/Câmpus Barreiras que colaboraram direta ou indiretamente com a realização deste mestrado;

Aos meus professores do Mestrado em Educação da UFBA/FACED;

As colegas estatísticas Sheila e Silvia pela colaboração na construção das projeções dos dados da pesquisa;

GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira. Equidade e Programas Institucionais de Ensino, Pesquisa e Extensão: Análise das Relações no Ensino Superior. 165 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Esta dissertação propôs discutir a equidade proporcionada através de programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e sua relação com o desempenho dos alunos do ensino superior do IFBA a partir dos resultados do exame do ENADE/2011, no tocante ao processo de acesso e desempenho do aluno cotista, contrapondo aos alunos não cotistas, com o objetivo de identificar se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia tem viabilizado condições de equidade e auxiliando na melhora do desempenho dos estudantes concluintes, a partir destes programas. Com vistas a alcançar os objetivos propostos, e desta forma responder as questões norteadoras da pesquisa, o estudo foi caracterizado como um estudo empírico, exploratório, firmado nos aspectos quantitativos com foco específico no levantamento e análise do objeto a ser estudado, tendo como base os microdados do INEP, referente ao resultado do ENADE/2011. A amostra foi composta por 141 estudantes concluintes dos cursos de Engenharia Elétrica do Câmpus Vitória da Conquista; Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Câmpus Salvador, e Licenciatura em Matemática do Câmpus de Eunápolis. Para coleta, tratamento e análise, foi utilizado o Software SPSS e a estatística descritiva. Dentre os resultados destacamos que os cursos de engenharia e licenciatura em matemática predominam o gênero masculino com 76,6% e estes obtiveram o desempenho maior que o gênero feminino. Estão constituídos com maior quantidade pela etnia autodeclarada pardo(a)/mulato(a) (46,8%) e branco (36%); 39,6 tem renda acima de 4,5 salários mínimo; 91,4% são não cotistas e somente 8,6% são cotistas, sendo que estes apresentaram desempenho mediano menor comparado com os não cotistas. Os resultados da análise descritiva também demonstraram que o *background* familiar teve significativa influencia no desempenho. Quanto à influência dos programas institucionais, teve-se que, a iniciação científica mostrou um resultado positivo no desempenho, enquanto a extensão e monitoria não. Diante disso, sugere-se a instituição tem contribuído para uma política que não favorece a desigualdade. Porém, quando se faz o desdobramento dos estudantes em cotista e não cotista, esse resultado se inverte, visto que, os cotistas estão em maior número nos programas que não contribuíram com o desempenho (extensão e monitoria), enquanto no programa de iniciação científica a participação dos cotistas é muito menor comparado à participação dos não cotistas.

Palavras – chave: Desempenho; Equidade; Pesquisa; Extensão.

GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira. **Equity and Institutional Education Programs and Research: Analysis of relations in higher education**. 165 f. il. 2015. Thesis (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This dissertation discuss the proposed equity provided through institutional educational programs, research and extension and its relation to the performance of higher education students IFBA from the results of the examination of ENADE / 2011 regarding access process and performance student shareholder, countering students not shareholders, in order to identify whether the Federal Institute of Education, Science and Technology Bahia has enabled playing field and assisting in the performance improvement of students graduating from these programs. In order to achieve the proposed objectives, and thus answer the guiding questions of the research, the study was characterized as an empirical exploratory study, signed the quantitative aspects with a specific focus on the survey and analysis of the object to be studied, based on the microdata from INEP, referring to the result of ENADE / 2011. The sample consisted of 141 graduating students of Electrical Engineering courses Campus Vitória da Conquista; Electric Industrial Engineering, Mechanical Engineering and Industrial Technology Analysis and Systems Development Campus Salvador, and Degree in Mathematics from the Campus of Eunápolis. For collection, processing and analysis, we used the SPSS software and descriptive statistics. Among the results highlighted that engineering courses and degree in mathematics predominate the masculine gender with 76.6% and achieved these performance greater than the females. They are made with the highest amount by brown self-reported ethnicity (a) / mulatto (a) (46.8%) and white (36%); 39.6 has income above 4.5 minimum wages; 91.4% are not shareholders and only 8.6% are shareholders, and these had lower average performance compared to non-shareholders. The results of the descriptive analysis also showed that family background had significant influence on performance. As for the influence of institutional programs, it had to, the scientific initiative showed a positive performance, while extension and monitoring not. Therefore, it is suggested that the institution has contributed to a policy that does not favor inequality. But when it is the unfolding of students in shareholder and no shareholder, this result is reversed, since the shareholders are in greater numbers in the programs that did not contribute to the performance (extension and monitoring), while in undergraduate research program participation of shareholders is much smaller compared to the non-shareholders.

Keywords: Performance; Equity; Research; Extension.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação na Rede Pública – Brasil – 1980-2013..... **32**
- Figura 2** - Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação na Rede Pública – Brasil – 1980-2013..... **32**
- Figura 3** - Taxas de escolarização na Educação Superior, segundo Cor/Raça – Brasil – 2012 **35**
- Figura 4** - Reserva de vagas no vestibular/2012 do IFBA **82**
- Figura 5** -Reserva de vagas no IFBA e porcentagem das cotas, segundo as etnias..... **83**
- Figura 6** – Dez Áreas Detalhadas de Conhecimento com Maior Concentração de Matrículas de Graduação, segundo o Sexo (Feminino) – Brasil – 2011..... **98**
- Figura 7** - Dez Áreas Detalhadas de Conhecimento com Maior Concentração de Matrículas de Graduação, segundo o Sexo (Masculino) – Brasil – 2011 **100**
- Figura 8** - Histograma do desempenho dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, participantes do Enade 2011. **115**
- Figura 9** - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo sexo dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **116**
- Figura 10** - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a etnia dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia **118**
- .Figura 11** - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação **119**
- Figura 12** - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a participação em programa de monitoria durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **120**
- Figura 13** - Desempenho dos estudantes participantes do Enade, segundo a participação em programa de extensão durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011..... **122**

- Figura 14** - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a participação em programa Iniciação Científica durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia 123
- Figura 15** - Desempenho dos estudantes participante do Enade/2011, segundo a participação em programa de bolsa de estudo durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. 124
- Figura 16** - - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo tipo de escola cursada no ensino médio pelos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia 125
- Figura 17** - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a escolaridade mãe dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. 126
- Figura 18** - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a escolaridade do pai dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia..... 127
- Figura 19** - Desempenho dos participantes do Enade, segundo a renda familiar dos estudantes da graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011. 128
- Figura 20** - Desempenho dos participantes do Enade, segundo as condições econômicas dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011 129

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Distribuição dos alunos do IFBA participantes do Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso e o Indicador de concluinte / ingressante. 87
- Tabela 2** – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso no Enade. 95
- Tabela 3** – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o sexo. 96
- Tabela 4** – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso e o sexo. 97
- Tabela 5** – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o estado civil 100
- Tabela 6** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo como ele se considera, quanto à Etnia. 102
- Tabela 7** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo onde e como ele morava no período do exame..... 103
- Tabela 8** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo a renda familiar (soma da renda dele (a) com a renda dos familiares que moravam com ele(a), no período do exame). 104
- Tabela 9** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto ao recebimento de alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades), no período do exame. 105
- Tabela 10** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011, quanto ao ingresso no curso por meio de políticas de ação afirmativa. 106
- Tabela 11** - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011, quanto ao ingresso no curso por meio de políticas de ação afirmativa e o tipo de cota 107

Tabela 12 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo à escolaridade do Pai.	108
Tabela 13 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo a escolaridade da Mãe.....	109
Tabela 14 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo ao tipo de escola que concluiu o ensino médio.	110
Tabela 15 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programas de Iniciação Científica	111
Tabela 16 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programas de Monitoria.....	111
Tabela 17 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programa de Extensão.	112
Tabela 18 - Desempenho dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011 ...	114
Tabela 19 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011 por tipo de escola cursada no ensino médio e etnia segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.....	131
Tabela 20 - Proporção de estudantes participantes do ENADE/2011, por sexo, inseridos em programas de iniciação científica, monitoria, extensão e bolsa de estudo segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.	133
Tabela 21 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011, por escolaridade da mãe e escolaridade do pai segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.....	134
Tabela 22 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011 por renda familiar e moradia segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.....	135

Tabela 23 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o sexo, tipo de escola que cursou o ensino médio e etnia dos graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade. 138

Tabela 24 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo escolaridade da mãe e do pai dos graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia 139

Tabela 25 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o tipo de moradia e a renda familiar. 140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições conceituais da extensão em relação à sociedade	67
Quadro 2 - Número de participantes da IES por curso – Enade/2011.....	76
Quadro 3 - Distribuição de vagas por cotas, para o processo seletivo do IFBA do ano de 2011.....	81
Quadro 4 - Descrição das variáveis independentes e suas categorias de análise	90
Quadro 5 - Instrumento Norteador da Pesquisa	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CENTEC – Centro de Educação Tecnológica da Bahia

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CES – Censo da Educação Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONCEFET – Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica

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

CONSUP – Conselho Superior

COPERTIDE – Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva

CR – Coeficiente de Rendimento

DAU – Departamento de Assuntos Universitários

DOU – Diário Oficial da União

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

EPT – Educação Profissional Tecnológica

EPCT – Educação Profissional Científica e Tecnológica

ES – Educação Superior

FAPs – Fundações de Amparo à Pesquisa

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FORDIREX – Fórum de Dirigentes de Extensão

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IES – Instituições de Ensino Superior

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais

IFETs – Institutos Federais de Educação Tecnológica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OBEDUC - Observatório da Educação

PAAE – Programa de Assistência e Apoio Estudantil

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDE – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Programa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

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

PROSEL – Processo Seletivo

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

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

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

SUS – Sistema Único de Saúde

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFBA - Universidade Federal de Educação da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	Políticas Afirmativas: um caminho para promover a igualdade e equidade	29
2.2	Equidade e Eficácia Escolar: Histórico dos Estudos	37
2.3	Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior Universitário: o compromisso com a construção do conhecimento	52
2.4	A avaliação do Ensino Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	71
2.5	O Ensino Superior do IFBA e o Desenvolvimento da Política de Cotas.	76
3.	MATERIAIS E MÉTODOS	84
3.1	Lócus e sujeitos da pesquisa	86
3.2	Coleta e análise dos dados	88
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	94
4.1	Descrição estatística do perfil dos estudantes do IFBA participantes do ENADE/2011	94
4.2	Descrição da relação do desempenho dos estudantes do IFBA no ENADE/2011	113
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
1.	REFERÊNCIAS	149
	ANEXO 1 – Questionário do Aluno/ENADE/2011	159

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a elaboração dessa dissertação, busquei traçar o que realmente motivou aceitar o desafio de cursar o mestrado em educação, e ter como foco de pesquisa a equidade no ensino superior. Tomo como ponto de partida minha graduação em Enfermagem, que desde os primeiros semestres identifiquei a aptidão para docência, vivenciada através dos inúmeros seminários elaborados e apresentados na faculdade, os quais se efetivaram na carreira que sigo após o primeiro ano de conclusão do curso, trazendo-me ao encontro do local de trabalho que exerço esta função, e que oportunizou traçar o caminho até este curso de qualificação.

Conforme descrito brevemente, exerço a docência desde o ano de conclusão da graduação, em 2002, período em que minha vida profissional se inicia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Câmpus Barreiras, como professora contratada do Curso Técnico em Enfermagem, através de convênio junto à Prefeitura Municipal de Barreiras. Em seguida como professora substituta e, posteriormente, a partir do ano de 2008, assumi como professora efetiva na categoria de dedicação exclusiva. Ao longo destes doze anos venho acompanhando o processo de mudanças na instituição. Neste trajeto, foi possível observar as etapas e consequências do processo de expansão institucional decorrente da implementação das Políticas Públicas da Educação Profissional.

A formação na Graduação de Enfermagem também proporcionou o primeiro contato com os conceitos de universalidade, equidade e integralidade, que são abordados nas mais diversas disciplinas do curso, visto que correspondem aos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS¹. As discussões que permeiam este assunto são constantes, devido ao fato da estrutura curricular estar articulada com as políticas públicas de saúde vigentes no país. Isso proporcionou que tivesse um olhar mais sensibilizado às questões que envolvem a complexa

¹ Política de Estado, materializada de uma decisão adotada pelo Congresso Nacional, em 1988, na chamada Constituição Cidadã, de considerar a Saúde como um “Direito de Cidadania de todos e um dever do Estado”.

necessidade de oferecer ao usuário dos serviços de saúde o atendimento igualitário, humanizado e com qualidade, atentando constantemente para as diferentes necessidades e fragilidades do ser humano, e assim buscar efetivamente exercer a equidade.

Apesar de todos terem acesso aos cuidados prestados pelo sistema de saúde, o princípio da equidade contempla a realidade dos locais e das pessoas com necessidades diferentes, e assim devem-se ter soluções e esforços que contemplam as necessidades do contexto em questão.

Na educação o princípio da equidade também se aplica de forma mais ampla, no qual a busca pela equidade é entendida também como a possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação; condição que favorece o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias.

A esse respeito Sposati (2010), define equidade como:

(...) um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas. A equidade é parte intrínseca da justiça social. Constitui um valor ético e civilizatório. A justiça social é entendida com um corretivo da justiça legal. A etimologia do termo equidade do latim *aequitas, atis*, um substantivo feminino, tem o sentido de igualdade e moderação e o substantivo neutro, *aequum, i*, significa equidade e justiça. O sentimento de justiça supõe que a análise das situações inclua outros componentes para além do estritamente legal. (SPOSATI, 2010. p.01).

As diferenças são geradas tanto pelas relações econômicas desiguais quanto pelo racismo estrutural e simbólico, ambas cultural e historicamente instauradas na sociedade brasileira, permeando todas as áreas de atuação humana, inclusive a da educação.

O cenário de grandes desigualdades econômicas e sociais, característico de grande parte das sociedades modernas, incluindo a sociedade brasileira, torna a questão da inclusão das populações marginalizadas uma prioridade para as

políticas públicas. É necessário prover condições não apenas para que haja geração de empregos e para que os indivíduos estejam qualificados para se inserirem no mercado de trabalho, como também para que eles possam participar, em situação de igualdade, da riqueza social, econômica, política e cultural coletivamente construída. Nesse sentido, nos seus diversos aspectos (pobreza, etnia, gênero, etc.), a inclusão social se insere entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania plena e de consolidação da democracia em bases justas. (Peixoto, 2004)

Além do contexto da inclusão social a partir das políticas afirmativas, observa-se no processo de expansão do ensino superior uma nova realidade que se apresenta na Rede Federal de Educação Profissional com a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Profissional em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, por força da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que traz em seu bojo uma proposta integradora, em cada estado, reunindo as unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica, redefinindo a sua identidade numa visão moderna e conectada com as grandes instituições tecnológicas do mundo.

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, que vem associada à política de expansão dos Institutos Federais no território nacional, e que traz uma proposta inovadora do ponto de vista da gestão institucional e modalidade de ensino, através da verticalização dos cursos ofertados. (LEI 11.892 de 29/12/2008).

No decorrer desse processo acompanhei a trajetória de implantação de alguns cursos do ensino superior do IFBA, visto que, além da interiorização e expansão estrutural, também ficou estabelecida a necessidade de verticalização do ensino, através da oferta de cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu).

Mas como pensar em expansão, interiorização do ensino superior no Instituto Federal da Bahia, sem considerar a qualidade da educação? Apesar de

se constituir como um tema amplamente discutido, a qualidade no ensino é difícil de conceituar, visto que existem inúmeras possibilidades de apresentar este conceito multifacetado. Soares (2012) faz uma boa discussão sobre qualidade da educação. Sua tese é que qualidade da educação escolar equivale a qualidade da organização escolar. Para o autor, “a escola de qualidade tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária e ensina o que é relevante e pertinente”. O cumprimento deste direito à aprendizagem requer rotinas de gestão com o monitoramento e a avaliação dos processos escolares por meio de seus indicadores. Soares ressalta que, no Brasil, apenas indicadores de resultados de alunos tem formas amplamente aceitas de medida.

Algumas das possibilidades encontradas na avaliação da qualidade da educação brasileira estão em testes de larga escala, por exemplo, representados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade, que apresentam consideráveis aspectos importantes com impactos direto na gestão dos sistemas educacionais.

Esta dissertação utiliza a base de dados do ENADE para uma discussão sobre a relação entre o desempenho acadêmico e a participação em programas institucionais de iniciação à pesquisa, extensão, docência/monitoria, de concluintes de cursos de graduação. O desempenho acadêmico é tomado como uma medida da qualidade da educação. Embora ele possa ser aferido por diferentes indicadores como, comunicações científicas, projetos de intervenção social e artísticos, maquetes etc., nesta pesquisa, a medida do desempenho foi o score do concluinte no ENADE.

Os programas institucionais de iniciação a pesquisa, docência e extensão, constituem um desafio a ser superado na instituição, devido ao status de universidade que vislumbra, em suma, deve primar pela formação integral do estudante a partir da estimulação e integração de novas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais direcionam e se agregam às Diretrizes da Formação Acadêmica, demandadas pelo Ministério da Educação. Assim, constrói-se um

saber fazer que transcende o instrumental, integrando aspectos cognitivo afetivos e comportamentais para a promoção da cidadania e, conseqüentemente, para o bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e comunidades.

Observa-se também que os princípios da tríade, ensino, pesquisa e extensão do ensino superior no IFBA, igualmente ao das universidades públicas brasileiras, estão firmados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI no período de 2009/2013, no qual, no capítulo das Finalidades e Objetivos Institucionais, encontram-se alguns pontos assim descritos:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (Brasil, 2009. p. 32-33)

Neste emaranhado de conceitos e metas que buscam a qualidade, equidade e eficácia do ensino superior, relacionam-se diretamente a eles o tema das cotas para afrodescendentes e outras minorias no ingresso ao ensino superior, fator este que tem sido pauta de debates no meio acadêmico. Ao discutir a estruturação do ensino superior, necessitamos considerar a equidade e a coesão social, configurando-se como um dos desafios mais importantes para uma nova organização e um novo espaço comum de educação superior universitária, que garanta o desenvolvimento social, econômico e político.

Ao considerar o modelo e método de avaliação junto ao processo de expansão, interiorização e qualidade do ensino superior no IFBA, surge como desafio garantir ao estudante a possibilidade de obter bom desempenho

acadêmico ao longo da graduação. Para isso, uma das possibilidades está relacionada na ampliação da oferta e fortalecimento dos programas institucionais de iniciação a docência, pesquisa e extensão, conforme já previsto na missão institucional, que é: *“Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”*.

No caminho dessa discussão percebe-se também que a polêmica envolvendo a implantação e desenvolvimento do sistema de cotas, a partir das ações afirmativas, são desafios crescentes na concretização do acesso e qualidade dos serviços, além das seguintes pautas: 1) as cotas são inconstitucionais, pois tratam desigualmente os que a Constituição diz que são iguais; 2) as cotas ferem o princípio do mérito acadêmico; 3) as cotas constituem uma medida inócua, pois o cerne do problema é a baixa qualidade do ensino público no país; 4) as cotas trazem, para o interior das universidades, estudantes que farão baixar o nível acadêmico das nossas Instituições de Ensino Superior - IES; 5) as cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos, pois somos uma sociedade de alto grau de miscigenação, impossibilitando distinguir quem é negro ou branco no país; 6) as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, mas a permanência.

As pautas de discussão descritas no parágrafo anterior convergem com a colocação de Penha-Lopes (2008, p. 106):

As cotas universitárias têm gerado uma discussão polarizada desde sua implantação. De um lado, há os que sustentam as ideias de que elas são fruto de um “debate que não houve”⁴ e, portanto, ilegítimas, de que elas são anti-meritocráticas, e de que elas são alienígenas, já que o Brasil não é um país racista⁶. Do outro, seus defensores as veem como uma forma de reparar a desigualdade racial brasileira⁷, tão acirrada que se sobrepõe à desigualdade econômica⁸, como uma medida temporária e a forma mais expediente de “garantir acesso e permanência nos espaços sociais e setores até agora principalmente reservados à ‘casta’ branca da sociedade”⁹, dando condições, portanto, de se criar uma elite negra brasileira.

Uma crítica forte ao sistema de reserva de vagas estava também baseada no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário. O argumento tem fundamento lógico: se os cotistas tivessem idênticas chances de competição nos vestibulares, a reserva de vagas careceria de sentido. Resultados do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, por exemplo, uma das primeiras a implementar um sistema de cotas, poderiam sustentar esse argumento. No primeiro vestibular da instituição com cotas, em dez de seus cursos, segundo relato de Santos (2006), ingressaram cotistas que obtiveram entre quatro e sete pontos nos exames, de um total de 110 possíveis – um nível de desempenho extremamente baixo.

Mas o argumento não tem encontrado apoio em dados empíricos sobre o rendimento no curso de cotistas em várias universidades, como nos obtidos para a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Na UNEB, as médias de rendimento dos alunos que haviam concorrido pela reserva de vagas para negros, em uma amostra de 11 departamentos, geralmente se situavam apenas alguns décimos de pontos abaixo das obtidas pelos demais estudantes; em dois departamentos, foram superiores – também por alguns décimos – às dos outros alunos (Mattos, 2006). Noutra universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia – UFBA –, os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (Queiroz, Santos, 2006).

Esses questionamentos contrários às cotas e os estudos preliminares da temática fortalecem a necessidade de se discutir às políticas afirmativas do ensino superior e quais avanços ou retrocessos ocorreram ao longo desse processo. Torna-se importante analisar as estratégias de permanência adotadas pelas instituições para que os alunos possam enfrentar suas dificuldades materiais e de aprendizagem, de tal modo que as diferenças observadas na entrada no ensino superior possam ser reduzidas na conclusão dos cursos. Sendo assim, proponho neste estudo uma análise da relação entre os programas

de iniciação à docência, pesquisa e extensão e sua contribuição ao desempenho dos acadêmicos.

Para tanto, trago como problema de pesquisa a seguinte questão: **de que forma os programas institucionais de iniciação à pesquisa, à docência e a extensão contribuem, ou não para o desempenho do estudante do ensino superior?**

O estudo tem como objetivo verificar se os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem observadas no ingresso dos alunos, até o final do curso; e mais especificamente, verificar se contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem entre cotistas e não cotistas.

Ao trazer essa proposta de pesquisa, enfatiza-se que o debate em torno da temática das cotas para ingresso no IFBA se torna marcante, tendo em vista que, a partir de 2006, estava definido o processo do ingresso por meio do processo seletivo para o mesmo ano, contemplando esta via. O tema que envolve a discussão sobre o ensino superior nesta instituição, o sistema de cotas e sua relação com o desempenho dos estudantes a partir da participação dos programas institucionais de iniciação à docência, pesquisa e extensão são relevantes, em face da sua atualidade e convergência para temáticas mais amplas, como gestão, educação, contemporaneidade e democratização.

A partir da vivência institucional, associada à oportunidade de contribuir com as reflexões acerca do processo de expansão, a oferta de cotas no processo seletivo, apoiado na concepção da justiça social, buscou-se verificar as questões relacionadas à equidade, eficácia e desempenho dos estudantes do ensino superior do IFBA.

Diante do exposto, propôs-se discutir os determinantes de equidade do ensino superior do IFBA, mais especificamente o efeito dos programas institucionais de iniciação à docência, pesquisa e extensão, entre os concluintes de 2011.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Este primeiro (a introdução), um segundo dedicado ao referencial teórico, o terceiro descreve os

caminhos percorridos na investigação e, finalmente, o quarto e último reservado a descrição dos resultados e sua discussão. Por fim, as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda o ensino superior universitário e os fatores determinantes de equidade e eficácia, a partir da oferta e implementação de programas institucionais de iniciação à docência, pesquisa e extensão. Diante disso, a presente fundamentação teórica trará o percurso necessário para o entendimento do problema de pesquisa, e abordará os seguintes conceitos: políticas afirmativas como medida de redução das desigualdades de acesso ao ensino superior universitário; contexto histórico das pesquisas em equidade e eficácia escolar na tentativa de explicar os fatores que influenciam a aprendizagem e desempenho dos estudantes; o papel dos programas institucionais de iniciação à docência, pesquisa e extensão como instrumentos de complementação para o processo de aprendizagem e formação acadêmica.

Além destes, serão apresentados temas que complementam a compreensão e análise do problema, fazendo-se necessário abordá-los por sua relevância no decorrer desta pesquisa, dentre eles estará a descrição de um sistema de avaliação do ensino superior brasileiro representado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE e o contexto da política de cotas em vigência na instituição estudada.=_

2.1 Políticas Afirmativas: um caminho para promover a igualdade e equidade

As políticas afirmativas são políticas ou ações reparadoras que pretendem restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades (GOMES; SILVA, 2001). Elas têm sido discutidas e têm provocado controvérsias desde o início do século XX quando foram implantadas em diversos países no mundo, sendo observadas as primeiras mundialmente como fruto das ideias revolucionárias, francesa e americana. As políticas afirmativas surgem a partir do princípio da igualdade formal ou como privilégios em decorrência disso seriam criados espaços reservados à concessão de desigualdades artificiais para alguns.

Em verdade, tão são iguais de direito, mas desiguais de fato. Assim, quando se trata de desigualdades artificiais é necessário pensar em toda e qualquer vantagem que se concede a uma classe social, grupo humano ou raça que já é possuidora de bens econômicos, bens materiais, e tantos privilégios a mais que seriam somados a outros, tais como: acesso a bons serviços públicos de educação, transportes públicos de qualidade, vias públicas com excelente estado de conservação, esgotamento sanitário eficiente, entre outros.

Bobbio (1992) compreende a igualdade formal entre os homens como uma exigência da razão que não tem correspondência com a experiência histórica ou com uma dada realidade social, implicando que,

[...] na afirmação e no reconhecimento dos direitos políticos, não se podem deixar de levar em conta determinadas diferenças, que justificam um tratamento não igual. Do mesmo modo, e com maior evidência, isso ocorre no campo dos direitos sociais (p. 71).

Nesta dinâmica, o governo brasileiro passa a se posicionar favorável aos movimentos sociais, que através de mobilizações passaram a exigir a implementação de políticas públicas e a criação de programas e projetos voltados para a redução dos impactos socioeconômicos, e a busca pelo estabelecimento de medidas para redução das desigualdades, alterando assim a realidade do acesso ao ensino superior.

Dentre as medidas destaca-se a reorientação da política educacional no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais. Embora o início da gestão do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva não tenha sinalizado claramente a recuperação das instituições federais, a partir de 2004, foram colocadas em prática determinadas ações, visando reverter a situação adversa em que estas instituições se encontravam nos anos anteriores. Dentre as ações destacaram-se a recuperação do orçamento, a implantação de novas unidades; a contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público e a implantação de novas políticas públicas de acesso e permanência.

Neste período, as universidades federais passaram por grandes mudanças. Os dois principais processos que marcaram a gestão foram a expansão e interiorização da oferta de vagas. Essa mudança deu-se principalmente em virtude do programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Paralelamente, efetivou-se uma expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MEC, 2013)

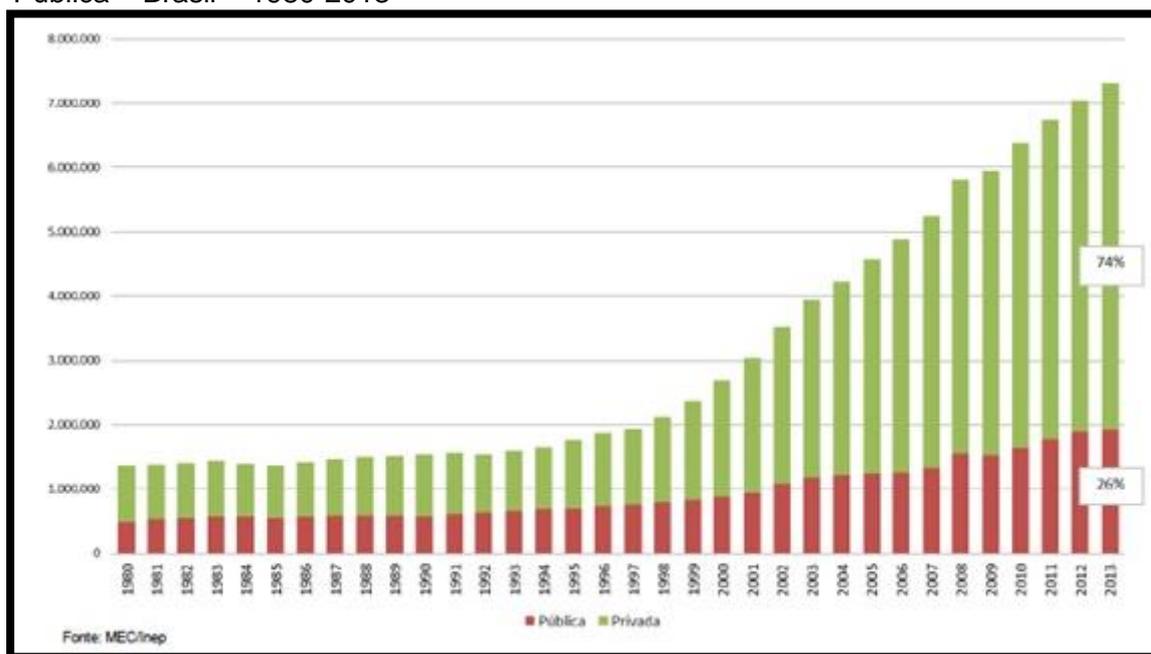
Com esta expansão e interiorização do ensino superior, observa-se também um aumento na oferta de cursos e juntamente a ela temos o aumento do número de jovens frequentando esta modalidade de ensino. Isto é possível verificar no estudo apresentado por Lázaro *et al* (2012. p.5):

De 1997 a 2011, a parcela dos jovens de 18 a 24 anos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior de graduação aumentou expressivamente. No Brasil, a taxa passa de 7,1% em 1997 para 17,6% em 2011. Embora inferior aos números projetados pelo I Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), há crescimento significativo que se torna mais importante quando se considera a questão da equidade.

De acordo com levantamento publicado pelo Inep, no período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,8%, sendo que o percentual de pessoas frequentando a educação superior representa quase 30% da população brasileira na faixa etária dos 18 a 24 anos de idade e em torno de 15% está na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino. (Brasil, 2014)

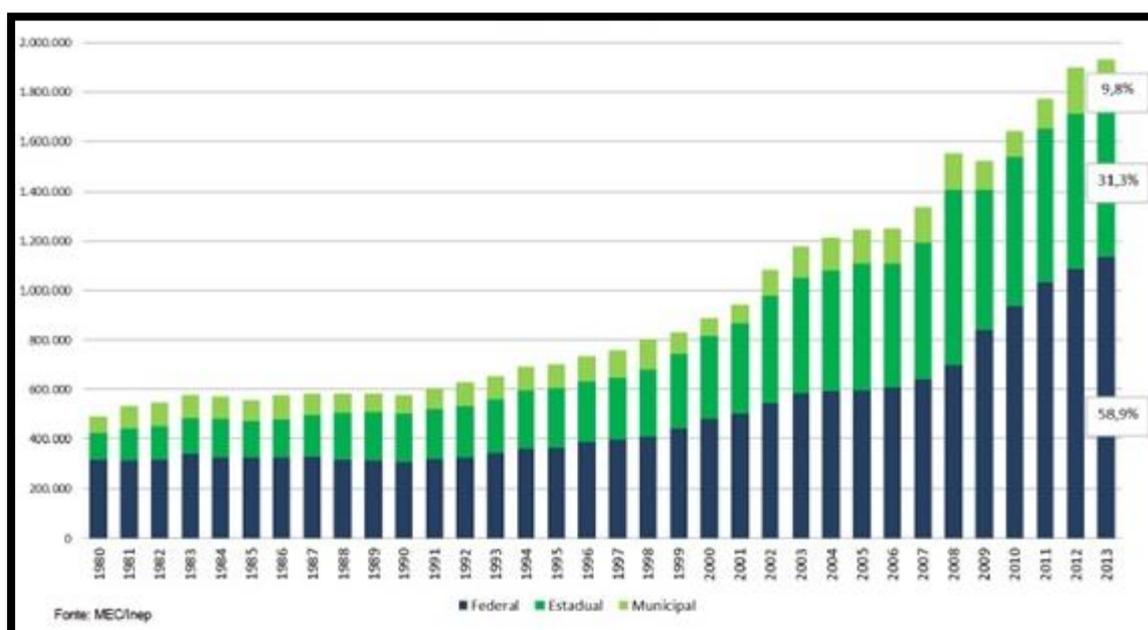
Neste universo de expansão do ensino superior, a realidade apresentada favorece as instituições privadas, que conforme observado na Figura 1, tiveram uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública ficou com 24,0%.

Figura 1 - Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação na Rede Pública – Brasil – 1980-2013



No universo de matrículas da rede pública (Figura 2), a matrícula na rede federal cresceu 4,6%, contando com 58,9% de participação na rede pública, superando a marca de 1,13 milhão de matrículas.

Figura 2 - Evolução das Matrículas de Educação Superior de Graduação na Rede Pública – Brasil – 1980-2013.



Ainda dentre as mudanças marcantes do ensino superior e visando à democratização do acesso e à permanência dos alunos, o governo instituiu as primeiras políticas afirmativas, que garantiam a reserva de vagas nos processos seletivos (vestibulares), e, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), dos quais tem sido objeto de avaliações controversas no meio acadêmico.

O Programa Universidade para Todos – PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, em contrapartida, oferece isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas.

A Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, traz em seu artigo 1º o seguinte:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005. p.1)

De acordo estudo realizado por Lázaro *et al* (2012), as ações governamentais descritas acima influenciaram significativamente a realidade do ensino superior brasileiro. Um fato relevante consistiu no total de matrículas na educação superior de graduação no Brasil, que apresentou um crescimento 5,7% no período de um ano (2010-2011).

O ministro da Educação atribuiu este crescimento a programas tais como Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Já o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) contribuiu para a ampliação das vagas nas Instituições Federais. Na rede federal, foi superada a marca de um milhão de matrículas de graduação, registrando um crescimento de 10% das vagas no intervalo de um ano, enquanto a rede privada cresceu 4,8% no mesmo período. Em 2011 as instituições

estaduais registraram 619 mil matrículas e as municipais, 121 mil. (LÁZARO *et al*, 2012. p.5)

Entretanto, apesar das iniciativas governamentais de ampliação ao acesso ao ensino superior demonstrarem expressivos avanços, considerando as diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), fica claro que as políticas de inclusão em curso e associadas ao processo de expansão precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros.

Neste campo de discussão, as ações afirmativas para a educação superior tem sido, sem dúvida, motivo de debate em toda sociedade, tendo em vista que atingiram a fatia da população brasileira (negros, pardos, quilombolas, indígenas, estudantes da rede pública e de baixa renda), que normalmente tinha, até então, pouca possibilidade de acesso à universidade.

Tal fato é facilmente comprovado com dados obtidos, por exemplo, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que, em pesquisa sobre o assunto, mostra que até a década de 90 a população em situação de vulnerabilidade social (negros, pardos, indígenas, quilombolas, e demais alunos da rede pública da educação básica), só conseguia ocupar 2% das vagas daquele nível de ensino (CORBUCCI, 2014).

De acordo com o autor supracitado, a análise dos dados sobre o ensino superior no Brasil (PNAD), de 2008, revela uma situação absolutamente desfavorável para o país. Sessenta e nove por cento (69%) dos jovens de 18 a 24 anos não estão estudando e a média de escolarização dos jovens nesta faixa etária é de 8,3 anos. No total dos que estão estudando, 3,7% ainda se encontram no nível fundamental; 12,7% se encontram no nível secundário; e 13,8% no nível superior. Persiste, portanto, uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes tenha acesso à educação superior. Um grande desafio para o Brasil neste processo é, pois, a ampliação do acesso ao ensino superior e a inclusão social. (CORBUCCI, 2014)

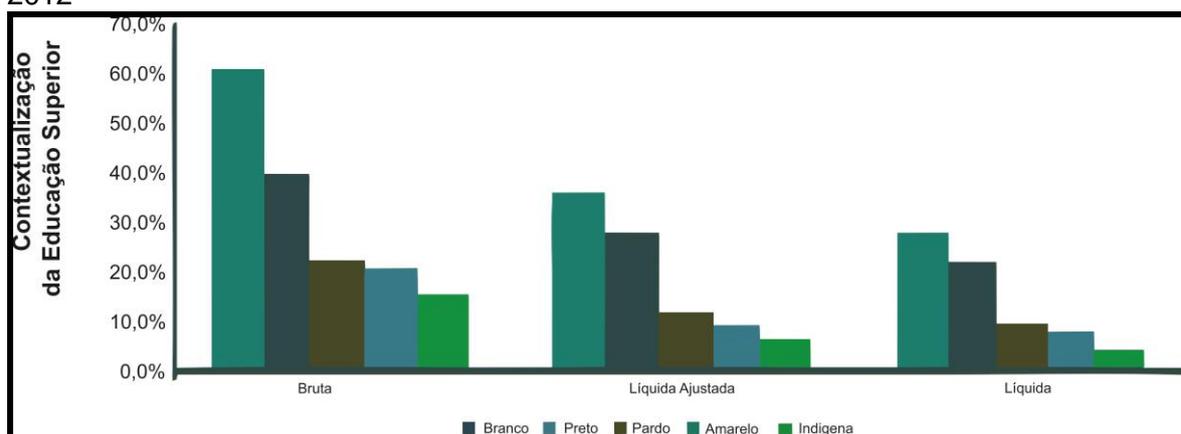
Sendo assim, apesar dos dados referentes ao acesso ao ensino superior se apresentarem de certa forma favoráveis, constata-se que as políticas de inclusão

dos estudantes em situação de vulnerabilidade social estão no caminho certo, mas o desafio é aumentar a velocidade do crescimento dessa participação e garantir políticas de permanência que levem esses jovens à conclusão dos cursos que escolheram, dentro dos prazos acadêmicos.

Consoante estudo realizado por Portes e Sousa (2011), das 38 universidades federais que estavam com algum tipo de ação afirmativa, apenas dez mencionaram a adoção de políticas de permanência em seus documentos oficiais e, destas, apenas quatro previam mecanismos efetivos de implantação dessas ações, ou seja, igualmente significativa é a baixa proporção das instituições que previram, ao menos nos anos iniciais, políticas de permanência na universidade para os estudantes ingressantes por ação afirmativa.

Apesar da expansão do ensino superior e da presença de ações afirmativas nas universidades, é pertinente avançar nas discussões e medidas de reparação da população que até então tivera ausente deste universo. Esta realidade se confirma quando se constata a baixa participação relativa de pretos, pardos e índios com relação às demais categorias (Figura 3), conforme evidenciado na PNAD, que demonstra o prejuízo histórico dessas etnias, fortalecendo a importância das políticas públicas de inserção de cotas que vêm sendo adotadas.

Figura 3 - Taxas de escolarização na Educação Superior, segundo Cor/Raça – Brasil – 2012



Fonte: Brasil. IBGE, 2012. Gráfico elaborado pela DEEP/INEP com base nos dados do PNAD.

Dessa forma, faz-se necessário considerar que uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos sujeitos em

situação de vulnerabilidade econômica e social. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo do qual ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades.

Essa concepção de justiça, principalmente a apresentada por Rawls (1987), considera que um sistema escolar pode ser medido pelo modo como trata os mais fracos e não somente pela criação de uma competição pura. Mais exatamente, ela considera que as desigualdades são aceitáveis, ou mesmo justas, quando não pioram as condições dos mais fracos.

No domínio escolar, geralmente temos muita dificuldade para pensar nesses termos e a noção de “mínimo cultural” é muitas vezes percebida como o cavalo de Tróia que traz consigo uma abdicação e um rebaixamento do nível de ensino. Entretanto, existem muitas injustiças fundamentais quando se observa, por exemplo, que na França, na sexta série (aos 12 anos de idade), os alunos que estão entre os 10% mais fracos têm escores de desempenho três vezes piores que os alunos que estão entre os 10% melhores ou então quando as dificuldades de leitura excluem, de um só golpe, determinados alunos de qualquer aprendizado normal. Nesse caso, o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos. (DUBET, 2004. p. 547.)

É nessa lógica do contexto de implantação das políticas afirmativas que busca a equidade e eficácia escolar através da implementação de ações reparadoras do processo de discriminação histórica, e do papel do IFBA em garantir qualidade ao ensino e aprendizagem, a partir das medidas e mecanismos institucionais de iniciação a docência, pesquisa extensão, que o estudo buscou desvelar as questões de pesquisa.

2.2 Equidade e Eficácia Escolar: histórico dos estudos

Ao abordar a equidade e a eficácia escolar faz-se necessário discorrer sobre a história das primeiras pesquisas desenvolvidas com esta temática na educação, que buscaram explicar o efeito da escola no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

Os primeiros estudos da escola eficaz tiveram origem em meados de 1960 e 1970. Tais pesquisas tiveram origem a partir de estudos quantitativos e colocavam em dúvida a capacidade da escola efetivamente influenciar, de forma positiva, o aprendizado de seus alunos. O entendimento para o período era que a escola não conseguia compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as diferenças encontradas na sociedade da época. Uma das razões encontradas à época para a descrença na capacidade da escola era a preponderância dos fatores relacionados ao contexto do aluno no seu desempenho escolar. Pesquisadores – entre eles Coleman (1966), Plowden (1967), Chiland (1971) e Jencks (1972) – sustentavam que a escola tinha apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários eram considerados predominantes, seja porque a escola não poderia competir com a influência decisiva do *background* familiar durante a primeira infância.

Estes estudos tinham o objetivo de explicar por que em algumas escolas os alunos aprendiam e, em outras, não. O primeiro estudo que se destacou foi o realizado por James S. Coleman (1966) e colaboradores que, de forma sistematizada e científica, buscaram descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, na década de 1960, ficando denominada como *Relatório Coleman*. Neste estudo os pesquisadores tentavam entender as relações entre as características das escolas e o resultado do desempenho dos diferentes grupos de alunos.

O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960 – encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país, o qual constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada e dependia da origem e da condição socioeconômica do aluno e que a diferença

entre as escolas era muito pequena. [...] o *Relatório Coleman* passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação. (SOARES, BROOKE, 2008, p. 14)

James S. Coleman procurou explicitar o debate sobre o papel da escola perante uma sociedade mais igualitária, e demonstrou que as diferenças socioeconômicas são as responsáveis pelas diferenças entre o desempenho dos alunos. A partir deste resultado, observou-se que uma polêmica foi instituída entre pesquisadores da área, sobre a capacidade da escola fazer a diferença.

Vários estudos seguiram aos de Coleman, reforçando a ideia de que a escola não fazia a diferença. As pesquisas mostravam que o *background* familiar, o tamanho da família e o contexto familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos.

Além disso, descobriu-se que a melhoria na qualidade das escolas públicas impacta mais na aprendizagem das minorias econômicas do que nas maiorias econômicas, mostrando que a pouca influência que se constatava da escola era mais significativa para os mais pobres.

Parece que variações nas instalações e currículos das escolas são responsáveis por relativamente pouca variação no desempenho do aluno, até o ponto em que isso pode ser medido por testes padronizados. Novamente, são os alunos brancos os menos afetados por essas variações; para as minorias essas variações de alguma maneira fazem diferença. (COLEMAN, 2008, p. 30)

O Relatório Plowden (1967) desenvolvido na Inglaterra é um documento contemporâneo ao de Coleman, realizado também por demanda do Poder Público, e deteve-se à descrição do estado da arte, da pesquisa sobre a qualidade da escola primária, “o lar, a escola e a vizinhança”, procurando identificar tendências e sugerir mudanças. O estudo demonstrou que a escola tem uma pequena influência no desempenho dos alunos.

Outra pesquisa que se destacou no mesmo período foram os estudos realizados por Christopher Jencks (1972), que demonstraram que o sucesso escolar poderia acontecer por meio de alterações no tamanho da turma, número de horas letivas, organização da escola e qualificação dos professores.

Apesar dos estudos oriundos do relatório Coleman, das pesquisas de Jenks e do relatório Plowden apresentarem resultados consistentes, parecendo desmontar a lógica liberal de crença na educação escolar como equalizador de oportunidades, retirando dela qualquer papel transformador, observa-se que esses resultados trouxeram fatores questionáveis que fez com que alguns pesquisadores já começassem a apontar os problemas quanto ao método desses estudos.

A pesquisa é falha em muitos aspectos, [...] Os próprios pesquisadores eram frequentemente os primeiros a apontar falhas de seu trabalho. Entretanto, a questão central era se essas falhas eram suficientes para negar a aparente consistência dos resultados obtidos em numerosos estudos. (MADAUS, AIRASIAN, KELLAGAN, 2008, p. 74).

Na década de 1970, os estudos buscaram superar a tese de que a escola não fazia diferença, conforme demonstravam as pesquisas realizadas até aquele período. Nessas pesquisas se afirmavam haver um problema metodológico nos trabalhos feitos por Coleman e outros. O argumento pontuava que “ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes”. (BROOKE, SOARES, 2008, p. 106).

Leituras feitas a partir da análise destes primeiros estudos argumentavam que as escolas não poderiam ser tratadas todas iguais, já que havia diferenças na qualidade entre elas que influenciavam os resultados acadêmicos dos alunos.

Neste percurso destaca-se Hanushek (1986), que realizou um estudo a partir do levantamento de 187 estudos de funções de produção educacional, realizados com dados de escolas públicas em várias regiões dos Estados Unidos e de 96 estudos realizados em países em desenvolvimento, a maioria deles usando o estudante como unidade de análise e medindo o desempenho através de testes padronizados. Nesse estudo, foram analisados os efeitos no desempenho dos

alunos de diversas variáveis vinculadas a despesas escolares, e ainda, do nível de escolaridade e experiência dos professores. Este levantamento revelou que os estudos apresentavam resultados de certa forma inconsistentes e não conclusivos.

Segundo Hanushek (1992, p.28), não deveria ser feita uma interpretação simplista do resultado do seu levantamento, concluindo que não valeria a pena aumentar os recursos para educação. Conforme sua interpretação, os modelos indicavam que o problema das escolas não poderia ser resolvido apenas aumentando os recursos financeiros para a educação, se os mesmos não fossem aplicados de forma eficiente. De nada adiantaria aumentar o salário do professor, sem antes cuidar para que os mesmos tivessem uma capacitação adequada, ou comprar equipamentos para as escolas, sem que as mesmas tivessem condições e recursos humanos para utilizá-los para a melhoria do ensino.

Desta forma, a escola eficaz passa a ser compreendida como a escola em que o aluno progride além daquilo que se esperaria ao considerar a composição dos seus alunos (MORTIMORE, 1991).

Mortimore (1991) apresenta ainda a necessidade de conceituar a escola como uma organização social, descrevendo que estas são diferentes na capacidade de influenciar a aprendizagem e o progresso dos alunos. Para o autor, as escolas devem ser tratadas de forma diferenciada no momento da avaliação, pois suas características físicas, gestão e localização geográfica serão fatores importantes no processo, principalmente para o aluno.

Pam Sammons (1999) apresenta em sua pesquisa a descrição de alguns fatores-chave (ou correlatos) que podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia. Porém, fica claro que estes fatores não devem ser considerados independentemente um do outro, e chama a atenção para as várias associações entre eles, que poderiam auxiliar no melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia. O autor revela que estes fatores não têm a intenção de ser um instrumento exaustivo, mas sim de fornecer um resumo relevante de evidência da pesquisa que possa fornecer um *background* útil para aqueles preocupados em promover a eficácia e o

melhoramento da escola, e os processo de auto avaliação e monitoramento da instituição. Estes são os fatores-chave apresentado por Sammons:

[...]1- Liderança profissional; 2- Objetivos e visões compartilhadas; 3- Ambiente de aprendizagem; 4- Concentração no ensino e na aprendizagem; 5- Ensino e objetivos claros; 6- Altas expectativas; 7- Incentivo positivo; 8- Monitoramento do progresso; 9- Direitos e responsabilidades do aluno; 10- Parceria casa-escola, e; 11- Organização orientada à aprendizagem. (SAMMONS, 1999. p.351)

De acordo com esse autor, escolas eficazes são aquelas que levam em consideração as características dos alunos admitidos e parecem acrescentar valor aos resultados educacionais desses alunos. (SAMMONS, 1999).

Soares *et al* (2002) percorrem os principais fatores apontados nos estudos das escolas eficazes, construindo uma base teórica para a coleta de dados em três unidades de rede pública de Minas Gerais. Nessa publicação, os autores organizaram os fatores correlatos das escolas eficazes nos seguintes grupos temáticos: infraestrutura e fatores externos à organização escolar; liderança na escola; professores; relação com as famílias e com a comunidade; características do clima interno da escola e características do ensino. Ressalvam que os fatores associados à escola eficaz descritos na literatura internacional, não necessariamente serão relevantes nos estudo realizados no Brasil, apesar disso é necessário percorrer pelo menos parte do caminho já trilhado pelos pesquisadores de outros países.

Murillo (2003. p. 5), também apresenta em seus estudos o significado da “eficácia escolar” e segundo o autor, a linha de investigação sobre eficácia escolar compreende os estudos empíricos que buscam, por um lado, compreender a capacidade que as escolas têm para influenciar o desenvolvimento de seus alunos e, por outro, conhecer o que torna uma escola eficaz. Para o autor, é possível distinguir dois grandes objetivos dos estudos sobre eficácia escolar:

1- Estimar a magnitude do efeito escolar e analisar suas propriedades científicas (consistência entre áreas, estabilidade, eficácia diferencial e durabilidade).

2- Identificar os fatores de aula, escola e contexto que propiciam uma escola se tornar eficaz. (MURILLO, 2003. p. 5)

Entretanto, o que seria uma escola considerada eficaz? Uma resposta simples seria: aquela na qual o aluno aprende. Murillo (2008) entende que a definição depende fundamentalmente da concepção que se tem sobre escola eficaz. Para o autor, uma escola é eficaz se conseguir um desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos maior do que seria esperado, considerando o seu rendimento prévio e a situação social, econômica e cultural das famílias. O citado autor identifica três características de escola eficaz incluídas nessa definição:

- 1- Adicionado enquanto operacionalizador da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos considerando seu rendimento prévio e sua situação socioeconômica;
- 2- Equidade enquanto um elemento básico da eficácia. Uma escola que é melhor para uns alunos que para outros, dessa forma, não poderia ser considerada como eficaz. Seria eficaz aquela escola que fosse boa para todos os alunos, e;
- 3- Desenvolvimento integral dos alunos como objetivo da escola e do sistema educativo. (MURILLO, 2008, p. 8)

Diante disso, uma escola eficaz é aquela que tem como foco a qualidade de ensino, ou seja, a escola faz a diferença.

Mortimore (apud SAMMONS 2008, p. 343) define escola eficaz:

Como aquela onde os alunos progredem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características. [...] uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados semelhantes.

Ao considerar que a eficácia escolar está diretamente relacionada à qualidade da educação, Brooke e Soares (2008) afirmam que a ideia da eficácia é variável entre as escolas dentro da mesma rede ou sistema e com os mesmos recursos. Em seus estudos foram revelados que determinados aspectos do

funcionamento da escola, enquanto instituição social, tem significado na efetivação da eficácia escolar como:

[...] o sistema de premiações e punições; a criação de posições de responsabilidade para os alunos; a ênfase no trabalho acadêmico; a liderança; os bons modelos de comportamento estabelecidos pelos professores e o envolvimento dos professores nas decisões da escola. (BROOKE E SOARES, 2008, p. 219)

Os resultados de pesquisas sobre a eficácia escolar foram constatados primeiramente em países desenvolvidos e posteriormente aconteceram também no Brasil, em que se observou uma forte indicação do quanto a literatura internacional contribuiu para discussão do tema.

No Brasil, as pesquisas referentes à eficácia escolar ou efeito da escola na aprendizagem dos alunos são recentes e se consolidaram a partir de 1990 com as publicações do Censo Escolar, dos resultados de avaliações em larga escala como o SAEB e a Prova Brasil, que contaram com dados descritivos sobre o desempenho dos estudantes. (ALVES e FRANCO, 2008)

O estudo de efeitos da escola a partir de dados brasileiros é fruto do sucesso do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional - Pro-Av, programa de iniciativa do INEP, coordenado pela Capes e financiado pela Fundação Ford. Os recursos alocados pelas instituições possibilitaram nas universidades brasileiras a criação de grupos com domínio das técnicas adequadas para a medição de desempenho escolar, principalmente utilizando a Teoria de Resposta ao Item.

Os fatores associados à eficácia escolar, segundo Alves e Franco (apud BROOKE e SOARES, 2008, p. 494), estão agrupados em cinco categorias: “recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica”.

- 1- Os recursos escolares compreendem a existência e conservação dos equipamentos e do prédio escolar, onde o que realmente importa não é somente a presença dos mesmos, mas principalmente a forma como são utilizados;
- 2- A categoria organização e gestão da escola refere-se principalmente aos fatores de liderança da direção escolar e

também quanto ao comprometimento e empenho dos docentes no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

3- O clima acadêmico está associado ao fato de que as ações escolares estão sempre vinculadas com os objetivos da aprendizagem e situações como a cobrança de dever de casa, o respeito e a disciplina na relação professor-aluno, associados a um clima positivo no espaço da sala de aula, podem aumentar o desempenho acadêmico;

4- Os estudos sobre a formação e o salário docente foram realizados com base de dados do SAEB e apontaram segundo os pesquisadores Menezes e Pazello (2004) que quanto menor o salário do professor mais baixo o desempenho acadêmico, sendo mais frequente esta situação na região Nordeste do Brasil. Embora os pesquisadores reconheçam a necessidade de estudos mais amplos sobre esse fator utilizando diferentes bases de dados. (ALVES; FRANCO, 2008, pp. 496-497).

Os pesquisadores reconhecem que alguns dos fatores associados à eficácia escolar estão fora do controle da maioria das escolas públicas, que respondem por cerca de 90% das matrículas em Educação Básica. No Brasil, a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da escola, mas dos sistemas de ensino. Porém os fatores relacionados à organização e gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico dependem principalmente dos sujeitos escolares, o que é garantido pela LDB através da autonomia das escolas e da flexibilização curricular (ALVES e FRANCO apud BROOKE e SOARES, 2008, p.498).

Além disso, Paul e Barbosa (2008, p.122), afirmam que ao se analisar o desempenho acadêmico dos alunos, pode-se medir também a qualificação docente, o que, no entanto, pode apresentar discrepâncias dependendo da realidade a ser analisada. Portanto, é um aspecto que não pode ser tomado como regra, mas certamente deve ser considerado, pois as ações pedagógicas também são determinantes ao processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, torna-se relevante a discussão acerca da eficácia escolar, não se referindo apenas à promoção da qualidade da educação, mas também a promoção da equidade entre segmentos sociais distintos que estão excluídos da e na escola, especialmente na rede pública, buscando promover a justiça social para todos os segmentos excluídos do processo educacional. Concordando com Alves e Franco (apud BROOKE e SOARES, 2008, p. 493) quando afirmam que

“esses estudos analisam as estruturas associadas ao desempenho do conjunto dos alunos e que diminuem o efeito das desigualdades do desempenho associados ao gênero, raça/cor ou nível socioeconômico”.

Os resultados até aqui relatados concentram-se no nível da educação básica, diferentemente do campo empírico desta pesquisa – o ensino superior. Apesar da importância das cotas, existem poucos estudos sobre os determinantes de desempenho acadêmico neste nível de ensino. Alguns trabalhos recentes utilizaram as bases de dados dos exames nacionais em larga escala do ensino superior.

As discussões iniciais que abordaram a equidade no ensino superior brasileiro e sua relação com as políticas afirmativas, tiveram início a partir a análise do papel da universidade na estratégia de inserção social e a assunção de posições privilegiadas no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que evidenciavam quais grupos sociais em termos de raça, renda e gênero tinham acesso a este espaço considerado elitista e privilegiado. (PEIXOTO *et al*, 2014)

A partir das primeiras experiências de implantação de políticas afirmativas em universidades como as estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte Fluminense (UENF) e a federal de Brasília (UNB) as publicações passaram a descrever o processo de implementação das cotas e as diferentes formas e critérios de ingresso, deflagrando debates sobre cotas raciais e/ou sociais. A partir de então os estudos sobre cotas passam a abordar aspectos como: o discurso dos diferentes atores no contexto universitário e na sociedade como um todo (estudantes cotistas e não cotistas e professores universitários, estudantes secundaristas, mídia, dentre outros); a questão da meritocracia e da equidade; a trajetória de estudantes cotistas sob a perspectiva das relações entre os grupos de cotistas e não cotistas, as dificuldades de permanência e inclusão na universidade; e os estudos comparativos de desempenho no vestibular e na graduação. Durante todo este percurso são encontrados estudos de caráter avaliativo, compondo um quadro complexo de respostas aos principais questionamentos dirigidos às cotas. (PEIXOTO *et al*, 2014. p 04.)

Apesar da importância e o impacto que a adoção das cotas ocasionou no ensino superior, constata-se que existem poucos estudos que efetivamente avaliam as diferenças de desempenho entre cotistas e não cotistas.

Dentre os estudos, destacam-se algumas publicações. O primeiro a ser citado foi o realizado por Mattos (2006), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que avaliou as médias de rendimento dos alunos que haviam concorrido pela reserva de vagas para negros, em uma amostra de 11 departamentos. Nesse estudo, conclui-se que geralmente os cotistas se situavam apenas alguns décimos de pontos abaixo das médias obtidas pelos demais estudantes; em dois departamentos, foram superiores – também por alguns décimos – às dos outros alunos.

Na universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia – UFBA foi realizado um estudo em que examinou os dados de desempenho dos estudantes nos vestibulares de 2005 e 2006, e também do seu desempenho durante o curso, nos dois primeiros semestres de 2005, comparando os cotistas e os não cotistas, para argumentar em favor do sistema de cotas, evidenciando seu efeito para ampliar o acesso de estudantes negros oriundos do sistema público de ensino à Universidade. Neste estudo em onze dos dezoito cursos de maior concorrência, ou seja, 61 % deles, os cotistas obtiveram coeficientes de rendimento iguais ou melhores que os não cotistas. Ao contrário da expectativa daqueles que se mostravam resistentes à implantação do referido sistema, temendo uma desqualificação do ensino, pelo ingresso de estudantes supostamente despreparados na Universidade, o exame do desempenho dos estudantes que ingressaram na UFBA, pelo sistema de cotas, revela resultados bastante animadores, nos cursos das diversas áreas de conhecimento. Sendo assim, concluiu-se que os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (Queiroz, Santos, 2006).

Outro estudo que infere o desempenho no ensino superior de cotista e não cotista foi o realizado por Cunha (2008), que comparou a demanda por vagas e o desempenho entre 1969 estudantes cotistas e não cotistas no primeiro vestibular com sistema de cotas na Universidade de Brasília – UNB. Além disso, analisou o desempenho dos dois grupos no primeiro semestre e em que medida esse desempenho foi predito pelas notas no vestibular. A análise da demanda por

vagas indicou a procura dos cotistas pelos cursos menos concorridos. Na área de ciências e de saúde, a demanda dos alunos do sistema universal chegou a ser 150% maior do que a dos cotistas, caracterizando um comportamento de auto seleção destes últimos. A comparação do desempenho dos dois grupos tanto no vestibular como no coeficiente de rendimento do primeiro semestre indicaram rendimento superior dos candidatos ingressos pelo sistema universal, ou seja, não cotistas. A capacidade preditiva do desempenho no vestibular em relação ao desempenho na universidade não foi observada para todos os grupos. Para a autora, a exigência de atingir escores mais elevados para estudantes ingressos pelo sistema universal amplia o fosso de diferença entre a formação anterior dos cotistas e não cotistas.

Velloso (2009) estudou a Universidade Nacional de Brasília - UNB e discutiu o rendimento no curso de três turmas de alunos que ingressaram na universidade em 2004, 2005 e 2006, mediante vestibulares com dois sistemas de seleção, o de reserva de 20% das vagas para negros e o tradicional, de livre competição. Compararam-se as médias das notas de dois grupos de alunos em cada carreira, cotistas e não cotistas, considerando o nível de prestígio social do curso e sua área do conhecimento do vestibular – Humanidades, Ciências e Saúde.

A pesquisa de Velloso (2009) constatou que na área das Humanidades, a soma das diferenças expressivas que foram favoráveis aos cotistas, com as diferenças inexpressivas, abrangeu entre 60% e 80% dos cursos nas três turmas. Na área das Ciências, na turma que ingressou em 2004 a mesma soma abarcou apenas 30% das carreiras, mas nas turmas dos anos seguintes compreendeu entre 60% e mais de 80% das carreiras. Na área da Saúde, a soma envolveu entre mais de 60% e 75% dos cursos. Nas Humanidades e nas Ciências, a vantagem dos cotistas sobre os não cotistas concentrou-se em cursos socialmente menos valorizados, mas isso não ocorreu na área da Saúde.

Em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados mostraram que em aproximadamente dois terços ou mais das carreiras não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. A principal tendência constatada, que encontrou eco em evidências empíricas de

outras instituições, foi a da ausência de diferenças sistemáticas de rendimento a favor dos não cotistas, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade. (VELLOSO, 2009).

No campo das discussões das políticas afirmativas nas universidades brasileiras, não se pode desconsiderar a contribuição científica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, em virtude de já se encontrar envolvida no sistema de cotas desde 2001, ou seja, há mais de 10 (anos) anos e, portanto, com alguma experiência adquirida, para contribuir com o aprofundamento da temática de cotas e o desempenho dos alunos cotistas e não cotista, servindo de referência para outras instituições de ensino. Bezerra e Gugell (2011) realizaram estudo na UERJ, que comparou os resultados da análise de desempenho no Vestibular, com os resultados de rendimento acadêmico no curso dos alunos cotistas e dos não cotistas, a partir das médias gerais dos cursos escolhidos em 2005 e 2006, tanto as referentes aos resultados do Vestibular, quanto ao rendimento alcançado no curso escolhido.

O estudo de Bezerra e Gugell (2011) revelou que o desempenho acadêmico, apresentou expressiva diferença nos resultados obtidos, no exame Vestibular, nos anos de 2005 e 2006, pelos alunos cotistas, ou seja, a média alcançada por esses alunos foi, praticamente, em alguns cursos, a metade daquela alcançada pelos discentes não cotistas. Em contrapartida, ao longo dos cursos, o resultado acadêmico dos alunos cotistas surpreende, uma vez que quase se iguala ao dos discentes não cotistas. Em vista do exposto, pode-se concluir que, não obstante o resultado medíocre obtido no Vestibular, os alunos cotistas superaram as deficiências curriculares iniciais, tendo sido capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias ministradas em sala de aula, tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade.

Estudo realizado por Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011), tratou da avaliação do desempenho de estudantes matriculados em 2005 no campus de Salvador da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Os alunos foram divididos em três grupos: não beneficiários – sem direito à reserva de vagas; beneficiários

não efetivos – entrariam mesmo sem as cotas por conta do desempenho elevado; e beneficiários efetivos – o ingresso foi viabilizado efetivamente pelo sistema de cotas. O coeficiente de rendimento (CR) padronizado (subtraído da média e dividido pelo desvio-padrão dos CR do total de alunos) foi à medida comparativa de desempenho entre os três grupos de estudantes.

Os resultados não indicaram diferenças médias significativas no CR médio dos grupos de não beneficiários e beneficiários não efetivos, mas houve diferença entre o grupo de beneficiários efetivos e os demais. Ao constatar a diferença no desempenho entre os grupos, os pesquisadores passaram a considerar o desempenho relativo dos estudantes, agrupando os escores do vestibular e os CR em quintis para comparar o trajeto dos diferentes grupos nos dois momentos (vestibular e graduação). Neste recorte o desempenho relativo dos beneficiários efetivos foi sempre igual ou acima dos não beneficiários. Quando avaliados sobre o parâmetro de Região Pior de Pontuação os alunos beneficiários dos cursos de alta demanda apresentam maior dificuldade de melhorar o desempenho relativo (GUIMARÃES, COSTA e ALMEIDA FILHO (2011).

Tannuri-Pianto e Francis (2012a; 2012b) abordaram o acesso e a progressão dos alunos da Universidade Nacional de Brasília (UNB) e não encontraram evidências relativas á diferenciais no coeficiente de rendimento (CR) apresentado pelos grupos cotistas e não cotistas. Pedrosa et.al. (2007) mostra que os cotistas apresentaram um melhor desempenho relativo na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) do que os não cotistas quando comparados os rankings de classificação no vestibular e ao final da graduação.

O estudo realizado por Waltenberg e Carvalho (2012), utilizou os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), comparou o desempenho de universitários cotistas e não cotistas na prova de conhecimentos específicos do exame no ano de 2008. Junto ao desempenho o estudo combinou dados sócio demográficos a distribuição das notas no exame nos diferentes grupos. O estudo analisou dados de 167.704 estudantes concluintes dos cursos de instituições de ensino superior pública e privada, o que representa 33,6% dos concluintes de 2008. Nas instituições privadas não foram observadas diferenças significativas de desempenho, com exceção dos cursos de alto prestígio, nos

quais os não cotistas apresentaram desempenho mais elevado. Nas universidades federais, a variável ingresso por ações afirmativas promove uma diferença de magnitude de 8,2% na nota do ENADE. Os autores concluíram que o objetivo de inserção de grupos minoritários na universidade foi atingido, considerando a diferença de desempenho como um ônus necessário.

Mendes Junior (2013) realizou estudo sobre desempenho de alunos cotistas e não cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tendo como parâmetros: o coeficiente de rendimento (CR) médio entre 2006 e 2009 (para ingressantes em 2005); os coeficientes de rendimento médio acumulado de alunos formados (2005 a 2012); a proporção de concluintes; e as taxas de evasão. Os resultados identificados, a partir da análise empírica do acesso à UERJ com foco na progressão dos alunos que se matricularam durante o ano de 2005, foram reveladores.

Indo ao encontro das pesquisas internacionais, foi identificado que o desempenho dos não cotistas em termos de coeficiente médio de rendimento é superior. Entre os que possuíam matrícula ativa nos anos de 2006 e 2009, a diferença a favor dos não cotistas se mostrou positiva em 6,5%. Em 80% dos cursos o desempenho dos não cotistas foi mais elevado. Quando observada nos cursos mais concorridos a diferença aumenta na proporção em que aumenta o grau de dificuldade do curso. Além disso, a observação da trajetória dos CR médios ao longo dos quatro anos não indica uma redução da diferença entre os CR dos dois grupos. Quando observado o grupo de concluintes, a diferença no desempenho entre os grupos é maior, chegando a 16% a diferença média, no caso dos cursos de maior concorrência. (MENDES JUNIOR, 2013)

Estudo realizado por Peixoto *et al.* (2014), na Universidade Federal da Bahia - UFBA, com todos os alunos ativos da universidade que apresentavam classificação por forma de ingresso com base no sistema de cotas, e para se estabelecer o coeficiente de rendimento – CR, foi estabelecido que os alunos que ingressaram em 2012.2 foram utilizados o CR calculado ao final daquele semestre letivo. Para todos os demais, utilizaram o CR calculado com base nas informações consolidadas ao final do semestre de 2012.1. Os resultados mostraram que quando comparamos os alunos de forma conjunta o desempenho

dos alunos não cotistas é superior ao dos cotistas em 6,81%, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($F=348,114$, $p<.000$). Os resultados confirmaram que o desempenho geral dos não cotistas é superior ao dos cotistas em todos os níveis. Quando os pesquisadores separaram os dois grupos e compararam os alunos de pior desempenho (25%) a diferença de CR é de 9,8%. Um valor similar é identificado quando dividimos os grupos na metade. Já quando olhamos para a porção superior da amostra (quartil 75) ainda que o padrão já identificado seja mantido, percebemos que existe uma redução nessa diferença sugerindo que o desempenho dos melhores alunos cotistas se aproxima do desempenho dos melhores alunos não cotistas.

Marconi e Nascimento (2014) buscaram identificar, com dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) 2011 e por meio de modelagens hierárquico-lineares, fatores associados ao desempenho dos novos engenheiros formados no Brasil. Os resultados reforçaram a percepção geral de que cursos seletivos de instituições públicas se destacam na formação de engenheiros, mas também apontam a importância, em muitos cursos, da disponibilidade do professor para atendimento fora do horário de aula e, ao menos nos cursos de Engenharia de Produção, da utilização de planos de ensino completos. Na média, obtiveram desempenho melhor no Componente Específico do Enade os novos engenheiros que cursaram o ensino superior na idade correta e que passaram por escolas públicas durante o ensino médio, mas mulheres e minorias étnicas ainda têm notas menores do que homens que se declararam branco.

Baqueiro (2015) realizou um estudo no IFBA/Câmpus Barreiras, e buscou analisar a Política de Assistência Estudantil em vigência no IFBA, desde 2011, com enfoque no Programa de Assistência e Apoio ao Educando (PAAE), para verificar em que medida contribui para a promoção da equidade e eficácia no ensino. Para este fim, a pesquisadora analisou o desempenho acadêmico dos alunos do IFBA/câmpus de Barreiras que ingressaram pelo sistema de cotas e foram contemplados pelo PAAE, fazendo um contraponto com os alunos cotistas que não participaram do programa e os alunos não cotistas. Nos cursos superiores, as contribuições para o desempenho e a permanência foram

expressivos exclusivamente no primeiro semestre. A apreciação, no que se refere à situação acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas, sem associação a qualquer variável, revelou que não há diferença significativa entre o coeficiente de rendimento desses dois grupos no ensino superior.

Apesar de se observar um avanço no acesso ao ensino superior através das políticas afirmativas e resultados positivos quanto ao desempenho dos estudantes cotistas, conforme demonstrado em algumas pesquisas aqui referenciadas, se faz necessário avaliar, o percurso deste estudante na universidade e quais instrumentos ou programas podem colaborar com o aprendizado, a equidade e redução das desigualdades.

Diante disso, que se justifica apresentar no próximo tópico a contextualização do ensino superior universitário brasileiro e seu compromisso com a construção do conhecimento, a partir da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e extensão.

2.3 Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior Universitário: o compromisso com a construção do conhecimento

A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu.

A normatização atual desse amplo sistema da educação superior encontra-se formalizada na Constituição, bem como na LDB/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares.

Neste arranjo organizacional está o ensino superior ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, lócus desta dissertação, no qual tem como objetivo a oferta de cursos do ensino superior com característica organizacional, administrativa e pedagógica semelhante ao ensino universitário, e que está regulamentado no regimento geral da instituição, que traz o seguinte texto no Art. 2 do Título I do Regimento e Objetivos:

Parágrafo Único - O Instituto Federal da Bahia é uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e esporte, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em sua prática pedagógica, multicâmpus e descentralizada, tendo como unidades a Reitoria e os Câmpus de Salvador, Valença, Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis, Santo Amaro, Simões Filho, Porto Seguro, Camaçari, Jequié, Feira de Santana, Irecê, Jacobina, Paulo Afonso, Seabra, Ilhéus, Santo Antônio de Jesus, Juazeiro, Brumado, Euclides da Cunha e Lauro de Freitas, e os núcleos avançados, sem prejuízo de outros que possam vir a ser criados no Estado da Bahia. (BRASIL, 2013. p.07)

Diante do exposto, a discussão abordada está baseada em estudos que discorrem sobre o ensino universitário e o compromisso da instituição em proporcionar uma formação acadêmica que articule o ensino, pesquisa e extensão.

Compreende-se que a educação é um dos principais pilares da sociedade e é através dela que o indivíduo consegue o capital intelectual necessário para seu desenvolvimento pleno, do qual permite melhor integração individual, social e sua ascensão profissional. Neste estudo, recorreremos aos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu que discute a educação em sociedade a partir dos diversos capitais. No espaço social, o capital cultural é fundamental nas estratégias de conversão e utilização de outros capitais na busca de distinção, mobilidade e reconhecimento social. Assim, pode-se perceber a importância das estratégias de investimento escolar, neste caso, as políticas públicas de ações afirmativas, criando uma expansão das vagas oferecidas e combinadas com bolsas de estudo.

Neste sentido, há uma grande expectativa de que a ascensão escolar seja responsável pela conversão de capital cultural em capital econômico e social (BOURDIEU, 1997). A educação, nesta perspectiva, fornece credenciais reconhecidas e legítimas na sociedade, permitindo ao indivíduo novas possibilidades dentro dos diferentes campos da estrutura social.

O capital social para Bourdieu (1997) é entendido enquanto a posse de um conjunto de redes duráveis de relações permanentes e úteis, possuindo um efeito multiplicador sobre os outros tipos de capital: econômico, cultural ou simbólico.

Além da definição e utilização dos conceitos teóricos definidos por Bourdieu, este texto versa sobre o ensino universitário fundamentado a partir do princípio do “modelo único” do ensino superior, cuja face mais evidente é o da indissociabilidade “do ensino, da pesquisa e da extensão”, cujo objetivo é proporcionar ao estudante a construção de uma trajetória pessoal, sabendo que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Para Gramsci (1982), a educação é o processo de formação integral do ser humano; é o processo de construção teórica e prática de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social, na condição de sujeitos livres que, pela sua ação consciente e coletiva, constroem, não só o mundo em que vivem, como a si mesmos. Na escola teorizada por ele, as classes desfavorecidas teriam acesso aos códigos dominantes, iniciando-se pela alfabetização, com uma visão de mundo que as conduzisse à condição de consciência política e superar o que Gramsci (1982) chama de *senso comum*.

Sendo assim, a universidade apresenta em sua essência a responsabilidade de proporcionar ao acadêmico subsídios técnicos, metodológicos, científicos e culturais necessários para compor seu capital intelectual, que o habilite a intervir na realidade da comunidade em que está inserido. Desta maneira, a universidade necessita contribuir no aprendizado e formação do acadêmico nas mais variadas áreas do conhecimento, para atuar no mundo do trabalho. Porém, este não é seu único objetivo, entendemos que seja um processo muito mais amplo e complexo.

Marilena Chauí (2003) afirma que a universidade como instituição social apresenta considerável autonomia e legitimidade diante da sociedade; possui forte vocação republicana e democrática que possibilitam sua relação crítica com a sociedade e o Estado, na perspectiva da formação e da democratização.

Vasconcelos (1996) defende que a universidade é um local em que se privilegia, antes de tudo, a transmissão do saber já consagrado; ela é criadora de novos saberes, além de ser uma instituição investigadora, com estímulo à

curiosidade, à ousadia, à iniciativa e está inserida em uma realidade histórica, política e social, que deve atuar e intervir neste contexto.

É neste ambiente que se dá a busca do saber e do conhecimento de forma mais sistematizada. Chauí (2003, p. 1), considera a relação entre universidade e sociedade uma relação conflituosa: “[...] vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo”. Essa relação entre universidade e sociedade explica o reconhecimento público e legitimidade da universidade pública como instituição social, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais. A legitimidade da universidade fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado.

A autonomia do saber é compreendida no sentido de que o conhecimento é guiado por suas próprias necessidades de invenção, descoberta ou transmissão. Desta forma, a universidade concebe-se como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. Além da vocação republicana, a universidade é também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, concebida como constitutiva da cidadania pela necessidade das lutas sociais e políticas a partir das revoluções sociais. Segundo a autora, a universidade deveria ser um reflexo da sociedade e do Estado, mas não o é:

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p. 2)

Dessa forma, os cursos de nível superior universitário possuem a responsabilidade de oferecer ao acadêmico uma formação voltada para prática profissional que esteja vinculada com uma visão crítica do meio ao qual pretende atuar. Esta formação deve ser compreendida não apenas para o futuro mundo do

trabalho, mas também para a vida, para o crescimento como cidadão, capaz de intervir na realidade em que vive.

Menezes (2001) compreende que a universidade não deve ser vista apenas como uma instituição de ensino superior, pois tem um sentido mais amplo. A formação superior está associada com a investigação científica, com o desenvolvimento cultural e científico, voltados para os problemas nacionais ou regionais.

Ainda sob o aspecto oficial, a universidade constitui-se como local em que é oferecido o ensino superior. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 mostra em seus artigos 43 e 57 que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserirem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a iniciação científica, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a difusão da cultura; suscitar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente; propiciar o conhecimento, seja ele de nível global, nacional e regional, estabelecendo com a comunidade uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação de todos. (BRASIL, 2005)

Em outras palavras, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), afirmam que o ensino superior:

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (p. 259).

Assim, a universidade busca desenvolver suas atividades apoiadas na fundamentação da indissociabilidade entre o tripé “ensino, pesquisa e extensão”, claramente descrito e organizado no projeto pedagógico e na matriz curricular de um curso superior, pois é essencial que além do ensino formal proporcionado em sala de aula haja possibilidade de formar um profissional que, ao longo da sua

graduação, seja desafiado a exercitar o pensamento crítico reflexivo em prol do seu desenvolvimento intelectual.

Mas é importante compreender neste campo de discussão que o ensino superior universitário é diferente do ensino superior organizado em centros universitários, faculdades e do ensino básico, porque apresenta a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa e da extensão juntamente com o ensino universitário. Desta forma, ao ingressar no curso, o acadêmico depara-se com uma nova realidade em relação ao que ele já vivenciou anteriormente. Diante disso, a universidade necessita investir em atividades e ações que busquem despertar no acadêmico o interesse de se qualificar da melhor forma e, como parte imprescindível de sua formação, o discente deve participar efetivamente deste sistema, no qual ele tenha a liberdade de aprender, pesquisar e participar de projetos voltados para a comunidade.

Aragão *et al* (1999) afirmam que a formação universitária deve ocorrer mediante uma proposta baseada em uma dimensão “tripartite” voltada para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Esta formação só é considerada completa quando o conhecimento é propiciado a partir destes três princípios. Vasconcelos (1996, p. 8), justifica que “ensino, pesquisa e extensão representam, com igualdade de importância, o tripé que dá sustentação a qualquer universidade que se pretenda manter como tal”.

Aragão *et al* (1999) sintetizam estas três definições, esclarecendo que o *ensino* é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento; na *pesquisa*, o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos conhecimentos já existentes; e a *extensão* traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, menos assistencialista e mais caracterizada como intervenção no contexto social.

A universidade, através da relação entre ensino, pesquisa e extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre essa e o meio. Nesta perspectiva, a universidade deve funcionar como uma via de mão dupla, que leva conhecimento e/ou assistência à comunidade e também aprende com o saber dessas comunidades.

Charlot (2002, p. 91) ainda afirma que,

A pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas deve sim servir como instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento.

A universidade pode planejar e executar as atividades, respeitando e não violando os valores e cultura dessas comunidades. As vantagens são inúmeras: (I) conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida; (II) prestação de serviços e assistência à comunidade; (III) fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos; (IV) fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade; (V) integração ensino-pesquisa-extensão; (VI) integração universidade comunidade; (VII) comunidade universitária conhece a problemática nacional e atua na busca de soluções plausíveis, dentre outras.

Mendonça e Silva (2002) afirmam que poucos são os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e que a relação desta com a comunidade são imprescindíveis para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública.

Chauí (2003. p. 9), apresenta os pontos que considera fundamentais para a mudança da universidade pública, na perspectiva da formação e da democratização:

- a) colocar-se contra a exclusão social e privatização dos conhecimentos;
- b) redefinir e afirmar a autonomia universitária;
- c) desfazer a confusão entre democratização do ensino superior e massificação;
- d) revalorizar a docência como processo de formação;
- e) revalorizar a pesquisa, orientando-a pela ideia de cidadania e exigindo o financiamento por fundos públicos redefinidos;

f) adotar perspectiva claramente crítica com relação às ideias de sociedade do conhecimento e de educação permanente ou continuada.

É necessário compreender que a educação tem o papel de ajudar o indivíduo, a partir da apropriação do capital intelectual e social a entender e transformar o mundo e o outro, e assim poderá entender e viver melhor.

É preciso desenvolver uma nova e ampliada concepção de educação, que ultrapasse a visão instrumental, que se aplica atualmente nas universidades no intuito de obter resultados imediatos e garantidos de aprendizagem. É necessário considerá-la plenamente na realização da pessoa, que na sua totalidade, é necessário aprender a ser.

Nesta perspectiva, o ensino universitário talvez seja a única forma capaz de proporcionar a seus integrantes o exercício da aventura humana plena “em seus três gestos: técnico (fazer), epistemológico (conhecer) e poético (sentir)” como sugere Buarque (1994, p.123). Para esta realização é preciso acreditar no poder individual de transformar o mundo, ampliando sua liberdade e usar essa liberdade para enriquecimento cultural, espiritual, emocional do indivíduo e da humanidade.

A formação graduada no ambiente universitário se faz, portanto, desenvolvendo amplas potencialidades dos sujeitos e não apenas a sua profissionalização ou qualificação para o mundo do trabalho. Desenvolve-se o espírito científico, a capacidade crítico-reflexiva, o gosto pela arte e pela cultura e o compromisso com valores universais. Para isto, as instituições universitárias lançam mão de variados instrumentos (programas e projetos) e oportunidades. Os exemplos mais conhecidos são os Programas Institucionais que fomentam a iniciação à pesquisa, à docência, à monitoria e extensão, cujas relações com o desempenho acadêmico são aqui investigadas.

Conforme já mencionado, este estudo parte do pressuposto que dentre os diferentes espaços de construção do conhecimento, a universidade ocupa um lugar privilegiado de convivência e desenvolvimento humano, científico tecnológico e social. Tem como eixo central a formação de profissionais cidadãos,

isto é, de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social local e global.

Pensar as funções da universidade hoje, pautadas em princípios democráticos de igualdade, equidade que sejam efetivamente transformadores, implica adentrar novos paradigmas que possibilitam olhares ampliados, além do diálogo entre os diferentes saberes disciplinares e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. O artigo 207 da Constituição Brasileira, ao contemplar essa integração, trouxe à tona uma proposta inovadora e, ao mesmo tempo, desafiadora para as universidades em geral (BRASIL, 1988).

O ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares e interdependentes precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário, sob o risco de desenvolver conhecimento mutilante e reducionista. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento uno e multidimensional. É difícil, portanto, conceber um aluno universitário bem sucedido sem a influência de uma formação sistêmica, isto é, ampliada e integrada, propiciada pelo ensino, a pesquisa e a extensão (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

O princípio da integração entre os pilares em questão reflete um conceito de qualidade do desempenho acadêmico capaz de favorecer a auto reflexão crítica, a emancipação teórico prática e o significado de responsabilidade social proporcionado pela aproximação entre a universidade e a comunidade. A concretização desse princípio supõe, portanto, a realização de projetos coletivos inseridos na comunidade e a integração dos diferentes saberes profissionais para a apreensão dos problemas de forma ampla, efetiva e resolutiva (MORIN, 2000).

O primeiro pilar a ser mencionado neste estudo é o ensino, descrito através do programa de monitoria ou monitoria, que é entendido como um dos instrumentos destinado para a melhoria do ensino superior, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas que visem o fortalecimento a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem também como finalidade promover a cooperação

mútua entre discentes e docentes e a vivência com o ensino através da prática de atividades técnico didáticas.

Uma das contribuições da monitoria diz respeito à formação teórico prática e ética do/a monitor/a. O estudante precisa entender logo cedo que sem ética pouco serve o conhecimento científico adquirido na academia. A “ética é uma reflexão das práticas que vamos utilizar nas nossas ações” (CHAUÍ, 1996 p.310). Por isso, não dá para pensar a ação do estudante sem pensar a ética como elemento fundante da formação.

É a partir desta perspectiva, e também das mudanças ocorridas na educação nos últimos anos que se têm exigido novos itinerários que propiciem uma formação flexível, capaz de formar seres humanos que saibam viver na complexidade do mundo contemporâneo. A formação acadêmica na atualidade precisa implementar uma dinâmica em que o graduando possa relacionar a teoria com a prática sem cair num praticismo. Sendo assim, o Programa de Monitoria, surge nas universidades como uma possibilidade de aprender logo nos anos iniciais da formação. Além disso, a monitoria possibilita uma relação de cooperação entre o professor e os monitores aprimorando a aprendizagem de ambos.

O Programa de Monitoria é uma ação institucional consolidada que envolve professores e alunos na tentativa de se atingir os objetivos principais de uma instituição de ensino superior que é a produção, disseminação e aplicação do conhecimento.

A primeira referência normativa à existência de monitores nas universidades brasileiras está na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O Artigo 41 e seu parágrafo único determinavam que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina, e que as funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Vemos que não se tratava de um programa sistematizado, mas que, ao contrário, criava uma função isolada. (SANTOS, 2010)

Em 1970, o Decreto nº 66.315, que regulamentou os dispositivos legais da lei acima referida, já avançou mais no sentido de dispor de mecanismos para a implantação de programas de monitoria, retirando um pouco o caráter de isolamento da função e criando algo mais estruturado. Os candidatos a monitores deveriam ser alunos dos dois últimos anos dos cursos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal, apresentar rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, ter obtido, na disciplina em causa e nas que representassem seus pré-requisitos, os créditos necessários e, mediante provas de seleção específicas, demonstrar conhecimento suficiente da matéria e capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas. A prioridade era para as áreas da saúde, tecnológica e de formação de professor de nível médio e a elaboração dos programas ficava a cargo da Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COPERTIDE), comissão esta que existia em cada universidade. (SANTOS, 2010)

O decreto também fixou a carga horária de 30 horas semanais de atividades, incluindo as discentes, e o pagamento da bolsa era realizado pela União, por meio do Ministério da Educação. O Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1977, uma portaria que baixava normas sobre a execução do programa de monitoria nas universidades. (SANTOS, 2010)

A portaria definia como objetivos da monitoria: despertar no aluno que apresenta rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa; e assegurar cooperação do corpo discente ao corpo docente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com o caráter centralizador do regime político vigente à época, as vagas eram distribuídas nacionalmente pelo DAU e nas instituições de ensino superior (IES) pela COPERTIDE. Semestralmente deveriam ser encaminhados, pelas universidades, relatórios para o DAU especificando: disciplinas atendidas por monitor e o número de monitores em cada disciplina; carga horária semanal e número de turmas e número de alunos matriculados em disciplinas atendidas pelos monitores; número de professores, segundo seu regime de trabalho,

atendidos por monitores; e também todos os dados anteriores referidos com relação às disciplinas sem monitores. A ênfase nesses aspectos quantitativos demonstra não haver uma maior preocupação acadêmica com a monitoria, visto que o monitor era encarado apenas como um auxiliar do professor. A carga horária, nesse instrumento legal, foi reduzida para 12 horas semanais. (SANTOS, 2010)

No IFBA, o Programa de Monitoria é complementar as atividades de ensino, e está destinado a custear bolsas para estudantes selecionados por mérito e em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica para atuarem como monitores de disciplinas específicas ou projetos de extensão relacionados ao ensino, mediante projeto orientado e supervisionado pelo docente da disciplina ou projeto de extensão.

O projeto de monitoria proposto ao programa é compreendido como um incentivo ao corpo discente, visando possibilitar-lhes aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante sua formação no respectivo curso, por meio das atividades técnico-didáticas, bem como, propiciar aos alunos dos cursos superiores a experiência na atividade docente.

De acordo a regulamentação, o programa de monitoria do IFBA tem como objetivos específicos: (Brasil, 2015. p.01)

- a) Intensificar e assegurar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas da Instituição, relativas ao ensino e às atividades técnicas;
- b) Subsidiar trabalhos acadêmicos, orientados por professores, através de ações multiplicadoras;
- c) Melhorar o desempenho dos alunos envolvidos no Programa de Monitoria, visando reduzir reprovações e evasões dos alunos do IFBA.

Diante destes objetivos específicos, reforça-se a responsabilidade da instituição no processo de formação discente, que é não apenas transmitir conteúdos, mas também ajudar na formação do outro. Por isso é preciso transformar a experiência educativa no momento de humanização dos sujeitos.

Formar profissionais responsáveis, ético, criativos, críticos que estejam preocupados com o bem coletivo.

Na dimensão cognitiva, que tanto a escola ou universidade investe é preciso ter em vista, como elemento indispensável à formação dos sujeitos, a elaboração de questões que ajudem a pensar sobre o mundo e para isso o conhecimento que a humanidade acumulou até agora deve ser utilizado de forma que os/as estudantes elaborem seus dizeres sobre o que foi produzido e pensado em outros tempos. A construção da autonomia e responsabilidade social é construída a partir da necessidade do sujeito diferenciar-se dos outros grupos, o sentimento de pertença ajuda a valorizar a sua origem, como também possibilita a abertura para o outro, isto é, para o mundo exterior. Por último, os valores voltados para a felicidade individual e coletiva, o entendimento com a verdade, o belo, o estético são dimensões essenciais para a formação das nossas crianças, jovens e adultos. (AMORIM, 2011)

A monitoria é também um momento de reflexão sobre a prática, sobre o fazer docente. Ela proporciona a interação em diversas funções como: estudos e participações nos programas da disciplina, aprendizagem interdisciplinar em outras áreas de conhecimentos e esclarecimentos de conteúdos, metodologias, avaliações no processo de troca e problemas que surgem na relação professor e estudante, entre outras coisas. (AMORIM *et al*, 2012)

Pensar a universidade a partir de seus objetivos básicos de formação profissional, geração de novos conhecimentos e disseminação desses conhecimentos é um processo complexo face à natureza e diversidade do trabalho acadêmico. Inserida neste contexto está o segundo pilar que é a extensão universitária, que apresenta uma diversidade conceitual e prática que interfere expressivamente no “pensar” e no “fazer” no interior da universidade.

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matizes e diretrizes conceituais. Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, são identificadas uma

ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que esta inserida.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação Tecnológica- IFETs, a extensão é compreendida como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Educação, Ciência e Tecnologia devem se articular tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando assim, a imbricação/interação necessária à vida acadêmica. A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população consolida a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento na busca da superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2013)

O ensino universitário se integra à sociedade por meio da extensão, promovendo a troca de conhecimentos e, permitindo uma formação ampla e socialmente responsável.

Tendo em vista que o processo educativo funda-se sobre os três pilares, ensino, pesquisa e extensão, como dimensões formativas e libertadoras indissociáveis e sem hierarquização, a relação que a extensão estabelece com o ensino e a pesquisa é dinâmica e potencializadora. Ora a extensão intensifica sua relação com o ensino, oferecendo elementos para transformações no processo pedagógico, onde professores e alunos constituem-se como sujeitos do ato de ensinar e aprender, propiciando a socialização e a aplicação do saber acadêmico.

As instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT construíram sua história pautada em um ensino profissionalizante de excelência, cuja formação profissional dos seus estudantes foi destaque no processo de desenvolvimento das diversas regiões do Brasil. As atividades de Extensão desenvolvidas nessas instituições foram premissas no trabalho acadêmico para a formação integral de seus egressos, dentre elas destacam-se os cursos de curta duração, também denominados cursos básicos e atualmente Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC. Tais atividades faziam, e ainda

fazem parte da rotina das Instituições por permitir uma maior ampliação da oferta de vagas, o que aproximava a comunidade ao contexto escolar. Nesse mesmo contexto os eventos de Seminários Técnicos e Feiras Profissionais representavam momentos de maior abertura dessas Instituições para a comunidade em geral, pois contemplava um grande número de pessoas.

A concepção que permeou a criação dos Institutos Federais no Brasil (IFs) e a constituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT trouxe consigo grandes desafios entre os quais a transformação da Educação Profissional em uma Rede que objetiva promover o ensino de excelência, uma pesquisa aplicada e uma extensão que promova o desenvolvimento científico e tecnológico, constituindo-se assim os pilares desta nova Institucionalidade. A partir do ano de 2008, o Fórum de Dirigentes de Extensão (FORDIREX), órgão assessor do Conselho de Diretores de Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET, passa a aglutinar novos representantes da Extensão das demais Instituições da Rede que trouxeram para as discussões novas experiências e expertises. Entre as discussões, aflorava o entendimento de que era essencial se construir e sistematizar as atividades extensionistas na Rede Federal de EPCT sob as premissas da nova Institucionalidade que passaria a incorporar a Educação Profissional, o Científico e o Tecnológico. Esses dois novos elementos se constituíam como um divisor de águas para o delineamento das novas atribuições da Extensão em nossas instituições.

A universidade brasileira, segundo Cerqueira e Colossi (1998), surgiu com a intenção de permitir a autonomia cultural do povo brasileiro e, a partir do modelo crítico, ela se apresenta como consciente, dinâmica, independente e integrada à sociedade, e a seus problemas. Desse modo, por meio dos currículos integrados, procura captar essa realidade complexa, e, com a participação dos discentes, se relaciona com a sociedade por meio de atividades denominadas extensão universitária. Isso se reflete na missão da universidade pública descrita a seguir:

A missão da Universidade pública é, antes de qualquer coisa, o compromisso com a produção do conhecimento público, orientado às necessidades populares. A postura dialógica, por outro lado,

além de estar em consonância com esse fim, promove o enriquecimento do conhecimento produzido – através da troca entre saberes populares e acadêmicos e da não dissociação entre a teoria e a prática – e contribui para a ampliação da formação de uma cultura política democrática, através da experiência concreta. (DEPIERI *et al.*, 2010, p. 70).

O conceito de “extensão universitária” apresenta-se relacionado às suas características ou ações como a científica, a cultural, a educativa e a social, pois conforme Silva (2002), a extensão configura-se como algo além da união entre a universidade e a sociedade, sendo a universidade uma realidade social e política, na qual expressa a sociedade a que pertence. Alguns momentos de sua conceituação e prática estão classificados no Quadro 1.

Quadro 1 - Definições conceituais da extensão em relação à sociedade

DEFINIÇÃO	CONCEITO	ATIVIDADE
Via de mão única	A universidade vai à sociedade, levar algo de sua especialidade. A sociedade é apenas receptora.	Assistencialismo, curso, evento, assessoria, prestação de serviço.
Via de mão dupla	A universidade por um lado leva conhecimento para a sociedade e por outro traz o conhecimento.	Por meio da troca de conhecimento pelo diálogo, em termos das demandas da sociedade e da universidade.
Processo educativo, cultural e científico	A extensão como ação cidadã, em que a população também é sujeito do conhecimento.	Trabalho continuado, permanente e que contemple as possibilidades do conhecimento teórico.

Fonte: Adaptado de Melo Neto (2001). Elaborado por BARBOSA (2012).

As características da extensão apresentadas conceitualmente por alguns autores como Silva (2002) e Nogueira (2005), exprimem a extensão como um espaço para formação acadêmica e o repassar do conhecimento anterior, no qual a universidade assume um compromisso de parceria entre universidade e sociedade de desenvolvimento social. Nogueira (2005) reforça essa ideia, afirmando que o papel social da universidade passa pela extensão, podendo ser entendida como o meio por onde as Instituições de Ensino Superior (IES) podem cumprir seu compromisso social, indo além das atividades precípuas relacionadas à sua atividade fim por meio de seus cursos regulares.

Baseado na responsabilidade acadêmica e social do ensino superior oferecido no âmbito das universidades observa-se um contraponto a ser considerado, enquanto compromisso que é o fenômeno Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT, alicerçada pelo crescimento da economia e da educação brasileira, que traz um desafio para a Gestão Pública que é cumprir o papel de democratizar o conhecimento, atingindo de forma pragmática as concepções de acesso, usufruto e socialização de conhecimento. Assim, a Rede Federal de EPCT precisa buscar cumprir sua filosofia, diante de um dos seus eixos norteadores, a Extensão, que de fato se constitui como um pilar que edifica a relação Instituição – Sociedade, por meio de ações que tem como gênese as demandas sociais e seu fim no acesso ao conhecimento produzido.

O terceiro pilar é a pesquisa, e esta surgiu no século XIX, na Alemanha, a partir da incorporação nas universidades, associado ao processo de formação dos alunos da graduação. A pesquisa acadêmica, desenvolvida no âmbito universitário, é um processo sistemático para a construção do conhecimento humano, gerando novos conhecimentos, podendo também desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente, servindo basicamente tanto para o indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza, quanto para a sociedade.

As instituições de educação superior sempre desempenharam papéis importantes em cultivar conhecimento e colocá-lo em benefício da sociedade. Em épocas e sociedades diferentes, estas atividades de produção de conhecimento englobaram desde a educação tradicional nas profissões liberais até o desenvolvimento de pesquisa avançada nas ciências básicas e suas aplicações através da formação científica.

Para Görgens (apud RIOS, 2000):

[...] a formação do cientista é baseada em um aprendizado específico que se inicia na graduação, junto a centros de pesquisa em universidades ou institutos. Essa iniciação em técnicas e métodos científicos é feita durante o curso de graduação e proporciona ao aluno a vivência prática e efetiva da vida

acadêmica, o que influencia de maneira positiva o posterior exercício profissional (GÖRGENS, 2007, p. 25).

O reconhecimento da importância estratégica da ciência e a necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa e a formação científica levaram o Brasil a criar, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Assim, teve início o financiamento da atividade de IC, por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação, “embora já existisse na prática e de forma incipiente a atividade de pesquisa com alunos ajudantes nos anos 40 e 50” (Bariani, 1998). As Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs –, presentes em alguns estados do Brasil, também financiam a IC.

O financiamento das atividades de IC encontrou respaldo na Lei da Reforma Universitária de 1968 (Art. 2º, da Lei n. 5.540, de 28/11/1968), que determinou o princípio da “indissociabilidade ensino-pesquisa” como “norma disciplinadora do ensino superior” (Maldonado, 1998). Mais tarde essa associação foi incorporada na Constituição de 1988 e, conseqüentemente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996).

Apesar do aumento considerável na quantidade de bolsas de IC nos últimos anos, o CNPq reconhece que o número de concessões “é exíguo diante da capacidade instalada de orientação no país e do número de alunos de 3º grau”. A pequena abrangência do programa é uma crítica constante à IC, pois isso restringe a atividade aos “melhores alunos”. Bridi (2004, p. 79) constatou, por meio de entrevistas com professores da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, que as limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores’”. Outra crítica recorrente ao modelo de IC proposto pelo CNPq, e aplicado na maioria das universidades, é que, além das restrições impostas aos alunos, algumas IES, principalmente as privadas, também são excluídas do processo.

Apesar do número de bolsas e vagas para iniciação científica serem consideradas insuficientes, não se pode desconsiderar a contribuição no processo

de aprendizado e formação acadêmica. Neste sentido, muitos autores defendem que os bolsistas de IC apresentam melhores coeficientes de rendimento nos seus cursos de graduação (Leitão Filho, 1996; Caberlon, 2003; Aguiar, 1997; Bridi, 2004; Breglia, 2002; Pires, 2002). Isso ocorre porque os alunos de IC desenvolvem novas estratégias de aprendizagem, como consequência da vivência da pesquisa “aprendem a aprender”. (AGUIAR, 1997).

Na perspectiva de Almeida (1996, p.22) “parece claro que a pesquisa científica pode ser um excelente instrumento educativo na medida em que leva os alunos a lidarem com o processo de conhecer e não apenas com o produto desse processo”. A partir desse aprendizado eles se sentem motivados a “cumprir a sua principal função que é estudar. A pesquisa dá o sentido de aprender ao estudo. Isso é fato reconhecido por orientadores, professores, bolsistas e alunos” (PIRES, 2002, p.104).

Dessa forma a IC promove um “melhor aproveitamento no curso de graduação, que passa a ser mais valorizado” ou “melhor aproveitamento das disciplinas de graduação, ampliando o âmbito das análises e conteúdos de ensino” (Caberlon, 2003). Além disso, a IC proporciona a “formação abrangente”, “pela possibilidade de aquisição de conhecimentos científicos e específicos” (BRIDI, 2004).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão parece familiar e muitas vezes óbvia para todos que frequentam o espaço universitário. Há muitas décadas, essa relação tem se constituído como elemento de identidade e defesa da qualidade do ensino universitário público no Brasil. Desde sua origem, na Idade Média, a universidade tem a dupla função de pesquisar e de ensinar e, essas são funções essenciais e relacionadas e devem oferecer seus frutos à sociedade na qual a universidade está inserida. (LAMPERT, 2008)

Entretanto, é necessário conhecer as representações e impactos que os programas de ensino, pesquisa e extensão trazem durante o percurso da graduação universitária. Um dos instrumentos que avalia a qualidade do ensino superior, e que traz um breve enfoque da colaboração destes programas é o SINAES/Enade.

Na próxima seção apresentaremos o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro denominado SINAES, cujas bases vêm sendo utilizadas para a produção de conhecimento sobre a educação superior.

2.4 A Avaliação do Ensino Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE

Os estudos dos efeitos da escola a partir de dados brasileiros são fruto do sucesso de programas de avaliação iniciados a partir de medidas governamentais e de Políticas de avaliação da educação superior, que passaram a ser discutidas no Brasil a partir da década de 80, através de iniciativas como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), desenvolvidas entre os anos de 1983 e 1995.

No âmbito da educação superior, a avaliação tem sido estimulada através de ações diretas dos governos com a criação de agências nacionais de avaliação para dar conta da expansão e diversificação desse nível de ensino. Por outro lado, tenta dar conta da importação de culturas gerenciais no setor público, e em particular na educação, traduzindo mudanças nos padrões culturais e organizacionais, sendo constatadas ou oferecendo oportunidades de melhorias para as instituições de ensino, além de estimular um maior conhecimento institucional e de ser um recurso para a tomada de decisão. (BRENNAN ; SHAH, 2000)

Nesta dinâmica de implantação de sistemas de avaliação, o governo brasileiro implantou na metade da década de 1990, instrumentos como testes padronizados de larga escala para compor o sistema de avaliação da Educação Superior (ES), com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos da ES e fornecer informações para subsidiar as políticas relacionadas à educação universitária.

O primeiro instrumento instituído pelo governo brasileiro, por meio da Lei 9.131 de 1995, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, realizado entre 1996 e 2003. Além do ENC, foram institucionalizados o Censo de

Educação Superior (CES), por meio de visitas de comissões externas às Instituições de Educação Superior (IES).

O processo de implementação dessas políticas se concretizou em 1995 com a Lei no 9.131/95, que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos (ENC, popularmente conhecido como Provão), detalhado por meio do Decreto no 2.026/96. A época foram lançados também a Avaliação das Condições de Ensino e o Censo de Educação Superior, mas o Provão recebeu uma atenção maior por parte da mídia e das instituições. Entretanto, apesar do crescimento do Provão (de três áreas de conhecimento testadas em 1995 para 26 em 2003), de seu papel central e da sua larga aceitação, ele foi veementemente criticado por muitos, incluindo os membros da comunidade acadêmica e especialistas em avaliação. Dentre as críticas ao Exame estavam: ser referenciado a norma, ser obrigatório, ter um viés “conteudista”, apenas avaliar os alunos concluintes (não captando, portanto, a contribuição do curso na sua formação), e promover (o risco de) uma unificação de currículo (vez que o Exame era aplicado a partir de uma única base para todo o país), dentre muitas outras. (VERHINE e DANTAS, 2009)

Em 2003, com a mudança de governo, o Ministério de Educação designou uma comissão (Comissão Especial de Avaliação (CEA), presidida por Jose Dias Sobrinho) para estudar o tema da avaliação do ensino superior e propor alternativas ao modelo existente. Em 27 de agosto de 2003, a Comissão divulgou uma proposta preliminar para uma nova rede de avaliação, com componentes articulados e integrados, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ou mais sucintamente, SINAES. Após um período de discussões em nível nacional que resultaram em várias alterações a proposta. (VERHINE e DANTAS, 2009)

Em 14 de abril de 2004, por meio da Lei 10.861, o governo brasileiro instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. (INEP, 2005)

O SINAES foi aprovado por grande maioria na câmara federal e no senado, e fez alterações no processo de avaliação da ES e substituiu o ENC pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a avaliação de curso e a avaliação institucional passaram a ser os elementos desse sistema nacional. Conforme mencionado, ele possui uma série de instrumentos complementares que possibilitam a avaliação do ensino superior brasileiro, como: auto avaliação, avaliação externa, Enade, e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados destes instrumentos de avaliação possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Uma informação importante corresponde ao processo de realização, supervisão e operacionalização, ou seja, são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), e a operacionalização é de responsabilidade do INEP.

Neste processo de avaliação do ensino superior que se identifica o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (BRASIL, 2011).

De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O ENADE tem como objetivo o acompanhamento do processo de aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus resultados produzem dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica,

município, estado, região geográfica e Brasil. Assim permite o acompanhamento e evolução do desempenho dos estudantes do ensino superior, e a relação desses resultados com os indicadores avaliados no contexto das demais infraestruturas que compõe a universidade. (BRASIL, 2011).

O ENADE é desenvolvido com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral. Essas comissões, compostas por especialistas de notório saber, atuantes na área são responsáveis pela determinação das competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliadas e todas as especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada. Assim, são construídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos do ensino superior por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais. (BRASIL, 2011).

Testes semelhantes ao ENADE são amplamente utilizados nas pesquisas como medida representativa do resultado ou produto do processo de produção educacional, especialmente em estudos cujos fundamentos teóricos empregados são a função de produção educacional (HANUSHEK, 1979).

Dentre esses estudos, destaca-se o *Coleman Report* (1966) como o primeiro e, talvez, mais influente estudo que chamou a atenção para análise de processo educacional como insumo-produto, já relatado anteriormente.

Isto fortalece e certifica a decisão de utilizar este instrumento, trazendo ao estudo confiabilidade para o método de avaliação que foi empregado. Vale salientar que o ENADE necessita dar conta dessa nova configuração de ensino superior brasileiro e do universo de transformações provocadas pela implantação de medidas governamentais de garantia de acesso e permanência no ensino superior, requerendo não apenas o desenvolvimento de um conjunto de estratégias para a regulação e controle das instituições educacionais, no que tange a diversificação, expansão e oferta, sobretudo, melhorar os mecanismos de avaliação que tem sido implementado pelo Estado, com o intuito de aperfeiçoar a qualidade da educação superior.

Esta pesquisa utilizou também uma parte da base de dados do ENADE, do ano de 2011, com recorte para o IFBA.

O ENADE, como parte do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), teve por objetivo, no ano de 2011, aferir o desempenho dos estudantes, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, às suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Participaram do exame os concluintes e ingressantes de 2011 dos cursos selecionados pelo INEP.

O ENADE foi operacionalizado por meio de três instrumentos: dois questionários (Questionário de Percepção sobre a Prova e Questionário do Estudante) e uma prova. A finalidade da aplicação do Questionário do Estudante foi a de compor o perfil dos estudantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções sobre a Instituição de Ensino Superior (IES). A prova apresentou um componente de avaliação da Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e um Componente Específico de cada área.

Todos os resultados foram obtidos com base no conjunto dos estudantes convocados e presentes no exame, portanto, podendo ser estendidos para o total de estudantes concluintes da instituição se não houver um viés na seleção de presença.

Embora cientes das limitações do instrumento enquanto mecanismo de avaliação de curso, os dados gerados, tanto no que tange aos resultados da prova quanto à opinião dos estudantes, podem ser bastante úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição, uma vez que contribuem significativamente para uma reflexão interna com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação.

No quadro 02 estão descritos o número de participantes do IFBA, que realizaram o ENADE no ano de 2011, distribuídos por curso.

Quadro 2 - Número de participantes da IES por curso – Enade/2011

DESCRIÇÃO DO CURSO	TOTAL
Eng. (Grupo II) - Eng. Industrial Elétrica – Salvador	População 37 Presentes 34
Eng. (Grupo III) - Eng. Industrial Mecânica – Salvador	População 55 Presentes 50
Tec. Em Análise E Desenv. De Sistemas – Salvador	População 3 Presentes 3
Eng. (Grupo IV) - Eng. Elétrica – Vitória Da Conquista	População 26 Presentes 24
Matemática (Licenciatura) – Eunápolis	População 32 Presentes 32
Total Geral IES	População 153 Presentes 143

Fonte: ENADE 2011- relatório da IES.

2.5 O ensino superior do IFBA e o desenvolvimento da política de cotas.

O Instituto Federal da Bahia foi criado nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério da Educação, com natureza jurídica de autarquia, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino e esporte. (BRASIL, 2013).

Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, o Instituto Federal da Bahia é equiparado às Universidades Federais, exercendo o papel de Instituição certificadora de competências profissionais, além de possuir autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior (CONSUP), aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

A instituição vem se consolidando como Instituição Pública de Ensino Técnico, Tecnológico e Superior (Graduação e de Pós-Graduação) ao longo dos 100 anos da Educação Tecnológica no Estado da Bahia, com ênfase, na última

década, impulsionado pelas políticas internas de democratização e investimento em infraestrutura e modernização, bem como pelas políticas do Estado brasileiro de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico e do Ensino Superior, ampliando a atuação do Instituto de 05 (cinco) para 16 (dezesesseis) *Campi* no Estado da Bahia.

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA oferece Cursos de Nível Superior com graduação de Licenciatura em Matemática, para o Câmpus de Barreiras; de Licenciatura em Matemática, para o Câmpus de Camaçari; de Licenciatura em Matemática e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, para o Câmpus de Eunápolis; de Engenharia Elétrica, para o Câmpus de Paulo Afonso; aos Cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Química, para o Câmpus de Porto de Seguro; de Bacharelado em Administração, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Tecnologia de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e Tecnologia em Radiologia, para o Câmpus de Salvador; de Licenciatura em Computação, para o Câmpus de Santo Amaro; de Licenciatura Tecnológica em Eletromecânica para o Câmpus Simões Filho; de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Matemática para o Câmpus de Valença; de Sistemas de Informação, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, e Licenciatura em Química, para o Câmpus de Vitória da Conquista.

A implantação e oferta dos cursos do ensino superior da instituição estão baseadas nos princípios do regimento geral da instituição regulamentado pela Resolução nº 26 de 27 de junho de 2013.

- **Indissociabilidade:** Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento;
- **Verticalização:** Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino;
- **Continuidade:** As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada;

- **Unificação:** Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer;
- **Integração:** A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica;
- **Inovação:** A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição;
- **Democracia:** A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão.
- **Qualificação:** A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações;
- **Autonomia:** O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- **Respeito:** A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;
- **Responsabilidade:** O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoais;
- **Inserção:** O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional;
- **Difusão:** O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural; (BRASIL, 2013. p. 27)

Dentre os princípios descritos anteriormente, destacam-se os de inserção, democracia, respeito, integração, respeito e responsabilidade para fortalecer a discussão quanto a responsabilidade social que instituição possui frente à população que atende, de acordo a inserção regional que devem ser priorizadas no momento de implantar e ofertar os cursos do ensino superior.

Conforme o nome indica, o IFBA está no estado da Bahia, na região nordeste do país. Esta região possui como característica demográfica ter uma população constituída por 70,8% de afrodescendente enquanto os brancos, na região, representam 28,8%%.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), 48,7% dos nordestinos com 25 anos de idade ou mais e que possuem 15 anos ou mais de estudo são afrodescendentes. Entendendo-se que as pessoas com 15 anos ou mais de estudos apresentam a probabilidade de estar inserida na educação superior, esperava-se que 70,8% dos nordestinos com 25 anos de idade ou mais e que possuíssem 15 anos ou mais de estudos fossem afrodescendentes.

Observa-se, nessa rápida análise, a desconformidade entre os percentuais das populações de afrodescendentes e de brancos com os respectivos percentuais daquelas populações que concluíram ou estão cursando algum curso superior. Dessa forma, justifica-se, num primeiro momento, a reserva de vagas e a necessidade da manutenção dos sistemas de cotas como parte das políticas de ações afirmativas voltadas para a educação brasileira.

A primeira instituição a utilizar sistemas de cotas na Bahia foi a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2002. O sistema foi implantado por meio da Resolução nº 196/2002 (BRASIL, 2002 citado por MATTOS, 2003). A Universidade Federal da Bahia - UFBA (2004) implantou o sistema de cotas, pela Resolução 01/04, aprovada em 2004 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (OLIVEIRA, 2013)

O IFBA, desde 2006, antecipando-se à legislação (Lei 12.711/2012), reserva vagas para os estudantes que fizeram todo o ensino médio em escola pública, combinando cotas com a etnia declarada. No Estado da Bahia, onde aproximadamente 77% da população é composta por pretos ou pardos (IBGE, 2010), doravante denominados afrodescendentes, a reserva de no mínimo 30% das vagas para esse grupo, não visa, portanto, reservar vagas na real proporção da população correspondente ao grupo social à qual se destina, mas garantir um mínimo de acesso aos afrodescendentes. (OLIVEIRA, 2013).

O Sistema de Cotas do IFBA está instituído através da Resolução de n.º 10, de 10 de junho de 2006, do Conselho Diretor, no qual estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes e outras etnias oriundos de escola pública aos cursos da instituição, que venham ingressar

através de Processos Seletivos/Concurso Vestibular, conforme documento oficial da instituição:

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).

A reserva das vagas está destinada para os estudantes oriundos da escola pública (escola de origem), combinada com a etnia (autodeclarados afrodescendentes, índios ou índio descendentes) e, na próxima etapa, dentre os contidos na reserva de vagas, agora denominados cotistas, seleciona-se, por meio da classificação pela nota na prova de desempenho acadêmico. Embora se pratique a reserva de vagas e cotas desde 2006, os números mostram que o sistema não atinge aspectos nocivos da exclusão por etnia e outros fatores sociais. Daí a opção por investigar os aspectos socioeconômicos dessa e de formas alternativas de seleção.

O sistema de cotas sociais está organizado com percentuais adequados à população das regiões, nas quais estão localizados seus campi. Estudantes de escola pública podem se inscrever em cotas para afrodescendentes, índios, índio descendentes e outras etnias. Nos municípios de Eunápolis e Porto Seguro, situados em áreas com maior número de população indígena, a quantidade de vagas é maior, conforme demonstrado no quadro 03.

.

Quadro 3 - Distribuição de vagas por cotas, para o processo seletivo do IFBA do ano de 2011.

Câmpus	Vagas para afrodescendentes	Vagas para indígenas e índios descendentes	Vagas para outras etnias
Barreiras, Camaçari, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Santo Amaro, Seabra, Simões Filho, Valença, Vitória da Conquista e Salvador	60%	5%	35%
Eunápolis e Porto Seguro	30%	30%	40%

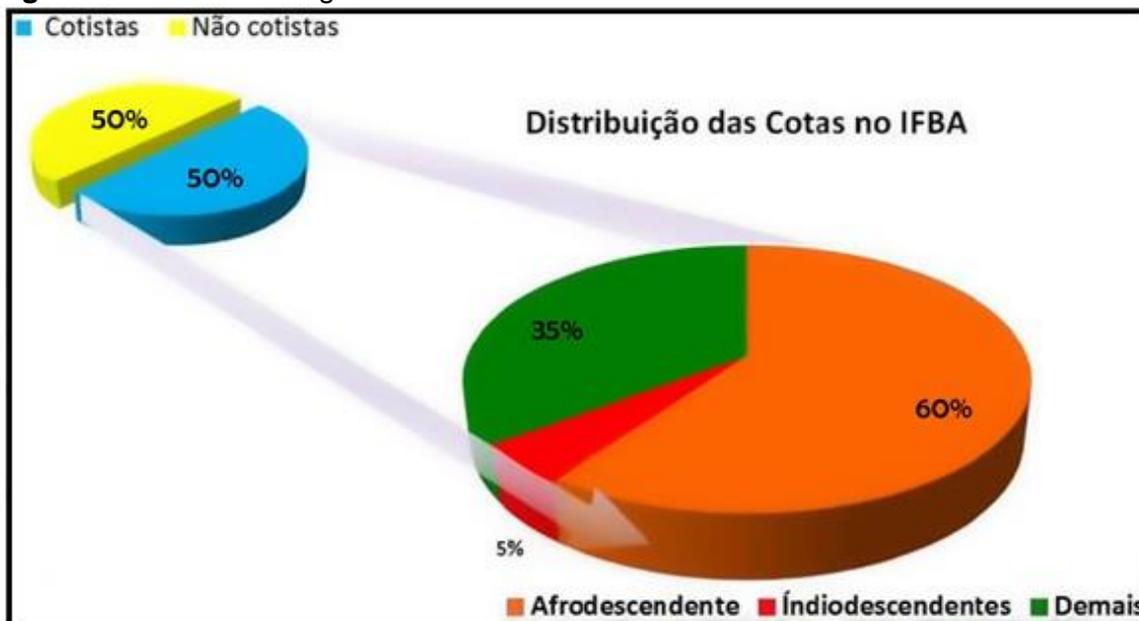
Fonte: Prosel, 2011.

Até o ano de 2011 estava em vigor no processo seletivo do IFBA a política de cotas instituída em 2006, mas em 30 de agosto de 2012 o governo federal brasileiro publicou a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que obriga a reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e implementada pela Portaria nº 18, de 11 de outubro de 2012, a nova lei prevê reserva de 50% das vagas a ser cumprida na íntegra dentro dos próximos quatro anos. Para os vestibulares de 2013 a 2016, a nova lei obriga a reserva de 12,5% das vagas, cumulativamente a cada ano, para alunos que estudaram em escolas públicas, durante todo o ensino médio.

Tanto a implantação da reserva de vagas no IFBA, em 2006, como a Lei 12.711/2012 tiveram críticas contrárias. No IFBA alguns conselheiros discordaram da implantação da reserva de vagas e, na implantação da Lei o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN e a Associação Nacional dos Dirigentes Federais das Instituições de Ensino Superior - Andifes se posicionaram contrárias à forma como a Lei foi implantada, sugerindo que a mesma fere a autonomia das universidades que até então poderiam decidir a forma de distribuição das vagas oferecidas nos processos seletivos. Houve,

também, a crítica de que a Lei deveria vir acompanhada de um plano de melhoria para a Educação Básica.

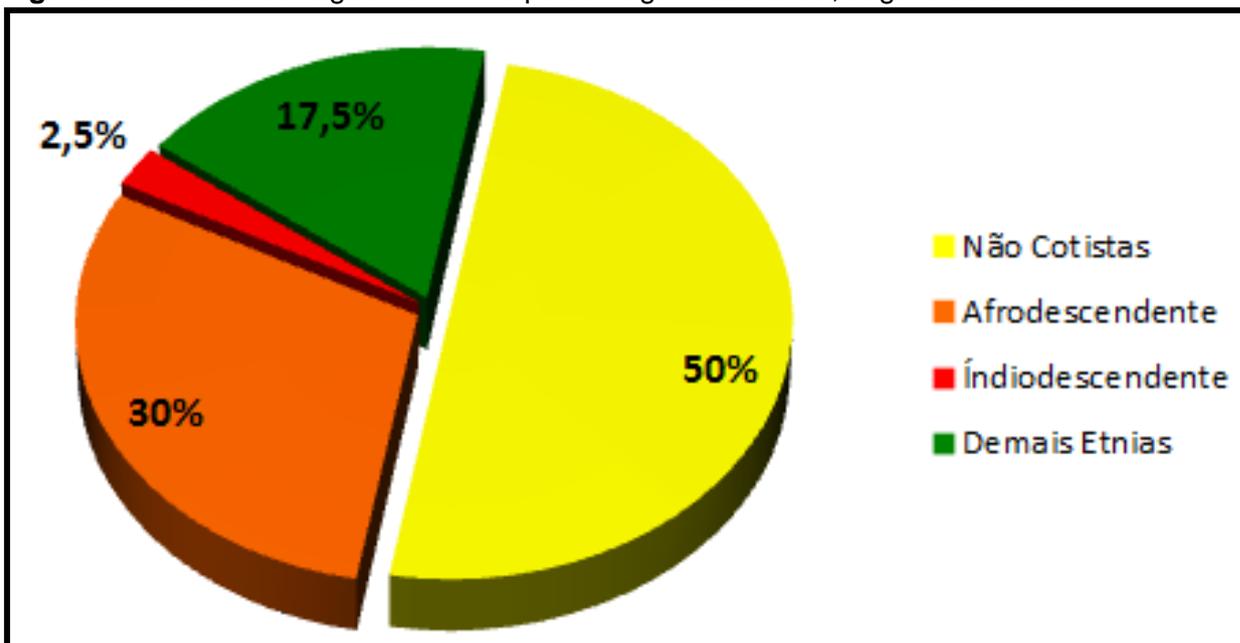
Figura 4 - Reserva de vagas no vestibular/2012 do IFBA



Fonte: Oliveira, 2013.

Na figura 4 na representação menor está à indicação das vagas para cotistas com 50% e os outros 50% para os não cotistas. No gráfico maior os 50% das vagas para cotistas foram distribuídas para as categorias classificadas neste campo, ficando 60% das vagas reservadas para afrodescendentes, 5% para indíodescendentes e 35% reservadas as demais categorias (pardos, quilombolas, deficientes, estudante de escola pública, estudante com baixa renda).

Figura 5 - Reserva de vagas no IFBA e porcentagem das cotas, segundo as etnias.



Fonte: Oliveira, 2013.

Na Figura 5 tem-se a proporção das vagas destinadas a cada grupo após a aplicação do sistema de cotas no IFBA.

Contextualizada a pesquisa e apresentada a sua fundamentação teórica, passamos ao capítulo que descreve os procedimentos metodológicos utilizados para explicar esta relação entre a iniciação à pesquisa, à docência, à monitoria, à extensão e o desempenho dos concluintes – cotistas e não cotistas.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Nesta seção são abordadas as estratégias metodológicas escolhidas durante o processo de pesquisa. No desenvolvimento da fundamentação teórica dessa dissertação, alguns conceitos foram discutidos, entre eles, os fatores relacionados à equidade e eficácia escolar, o desenvolvimento de programas institucionais de iniciação à docência, pesquisa e extensão na educação superior universitária, como ferramentas de complementação da formação do estudante. Também foi apresentada uma breve discussão sobre a implantação das políticas afirmativas na educação superior brasileira como instrumentos necessários para a redução das diferenças sociais quanto ao acesso às universidades, e a descrição do exame do ENADE como ferramenta confiável de avaliação e acompanhamento dos cursos do ensino superior e do desempenho dos estudantes no decorrer de sua formação. Esses conceitos e discussões foram escolhidos com o propósito de buscar responder à pergunta desta investigação: **de que forma os programas institucionais de iniciação à pesquisa, à docência e a extensão contribuem, ou não para o desempenho do estudante do ensino superior?**

Com vista a alcançar os objetivos propostos, e desta forma responder a pergunta de pesquisa, este estudo se classifica como sendo uma pesquisa empírica, descritiva, firmada nos aspectos quantitativos, com foco no levantamento de dados relacionados ao objeto a ser estudado, realizado no campo das ciências sociais, neste caso, na educação.

Para este estudo tem se como definição de pesquisa a apresentada por Gil (2010), qual seja, o “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. (GIL, 2010. p. 26)

Partindo desta conceituação, e empregando-a no campo das ciências sociais, pode-se afirmar que a pesquisa social corresponde ao processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

Realidade social é entendida em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. Assim, o conceito de pesquisa aqui adotado aplica-se às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Educação, Psicologia, Economia etc.(GIL, 2010. p. 26)

Classificando ainda o tipo de estudo, a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações de variáveis, e uma das características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2010)

De acordo Gil (2010. p.28)

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. São pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou escolaridade.

Quanto ao método, selecionou-se o quantitativo, por entender que seja o adequado para apurar fenômenos e teorias, permitindo que se realizem projeções que permitam a compreensão destes, testando de forma precisa as variáveis analisadas.

Conforme definido por CRESWELL (2010. p. 79)

Uma teoria é um conjunto inter-relacionado de constructos (ou variáveis latentes) transformados em proposições, ou hipóteses, que especificam a relação entre as variáveis (tipicamente em termos de magnitude ou direção). Uma teoria pode aparecer em um estudo de pesquisa como um argumento, uma discussão ou uma justificativa, e ajuda a explicar (ou a prever) fenômenos que ocorrem no mundo.

Concernentes aos aspectos quantitativos estão as variáveis independentes e a variável dependente, obtidas através das respostas do questionário do aluno (anexo1) e dos resultados do desempenho (notas) das questões objetivas e subjetivas, de conhecimento geral e de conhecimento específico obtidas na prova formulada pelo ENADE/2011.

As etapas relativas às estratégias metodológicas que foram empregadas nesta pesquisa serão detalhadas nos próximos tópicos. Estão descritos os seguintes aspectos: lócus e sujeitos da pesquisa; coleta e análise dos dados.

3.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, local este selecionado por ser área de atuação da pesquisadora, fato decisivo no momento da escolha e também por ter a pretensão de contribuir para literatura, haja vista a escassa publicação desta temática.

No ano de 2011 no IFBA participaram do exame ENADE os seguintes cursos: Engenharia Elétrica do Câmpus Vitória da Conquista; Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Câmpus Salvador, e Licenciatura em Matemática do Câmpus de Eunápolis.

Porém, foram analisados somente os estudantes dos cursos de Engenharia Elétrica do Câmpus Vitória da Conquista, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica do Câmpus Salvador, e Licenciatura em Matemática do Câmpus de Eunápolis. Inicialmente constava um quinto curso - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do Câmpus Salvador. Contudo, ele foi excluído devido apresentar um número pequeno de participantes impedindo a análise estatística.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos do IFBA participantes do Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso e o Indicador de concluinte / ingressante.

Código da Área de enquadramento do curso no Enade	Indicador de concluinte / ingressante		Total
	Concluinte	Ingressante	
TECNOLOGIA EM ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	2	1	3
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	32	0	32
ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA ELÉTRICA	26	0	26
ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA	37	0	37
ENGENHARIA (GRUPO III) - ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	54	1	55
Total	151	2	153

Fonte: INEP, o autor, 2015.

Conforme pode ser observado na mesma Tabela 1, o número de ingressantes que fez o ENADE foi muito pequeno e decidiu-se também desconsiderar esta categoria. Outras duas informações que devem ser consideradas consistem que, durante o tratamento e organização dos dados foi identificado que havia perguntas sem resposta, ou seja, participantes deixaram de responder perguntas do questionário do aluno, e isto comprometia a análise, visto que, em determinada categoria o participante estava na amostra e em outro momento não. Diante disso, decidiu-se também, que aqueles que apresentaram perguntas sem respostas em mais de cinco itens foram excluídos da amostra. Diante do exposto, a pesquisa foi trabalhada exclusivamente com dados correspondentes aos 141 concluintes dos quatro cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica e Licenciatura em Matemática.

A população foi constituída por todos os estudantes cotistas e não cotistas concluintes², selecionados pelo sistema INEP/ENADE e voluntários dos respectivos cursos, no ano de 2011.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo sistema Enade tendo como critério o período de conclusão – concluinte dos cursos submetidos ao ENADE e foram considerados cotistas todos os alunos ingressos que optaram por concorrer no quantitativo de vagas referente ao sistema de cotas estabelecido pelas políticas afirmativas que o instituto opta; os demais ingressos no mesmo período serão considerados como não cotistas.

3.2 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados através do acesso ao banco de micro dados estatísticos, de livre acesso, disponibilizado em plataforma digital (tabelas formatadas nos programas Excel ou SPSS), da página digital do INEP. Os dados desta base correspondem aos resultados obtidos através de três instrumentos aplicados pelo ENADE: 1) questionário do estudante (anexo1); 2) questionário do coordenador, e: 3) resultados das provas de conhecimento geral e conhecimento específico.

O questionário do estudante é de caráter obrigatório, estabelecida pela Portaria Normativa nº. 40/2007, sendo um dos instrumentos de coleta de informações do ENADE, que tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo. Deve ser preenchido pelo estudante, no período pré-determinado pelo Sistema ENADE. (BRASIL, 2011)

O questionário do coordenador de curso é de participação voluntária. Contudo, dada a sua relevância e contribuição ao processo de avaliação da educação superior no âmbito do SINAES, é importante o acompanhamento da

² Concluintes são estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso a ser avaliado pelo ENADE 2011 durante o ano letivo de 2011, assim como aqueles que tenham completado mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso.

IES quanto à observação do prazo para esta atividade e da apresentação de respostas pelos respectivos coordenadores de cursos. (BRASIL, 2011)

Para organização e quantificação dos dados foi utilizado o pacote estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows 13.0*, que é uma ferramenta para análise de dados, utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um software estatístico de fácil manuseio internacionalmente utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte.

Conforme já supracitado, os dados foram obtidos através do banco de dados (micro dados) estatísticos do ENADE 2011, disponibilizados na página virtual do INEP. Para a pesquisa aqui apresentada entende-se por banco de dados um conjunto de dados registrados em uma planilha, em forma de matriz, com “n” linhas, correspondentes aos casos em estudo e “p” colunas, correspondentes às variáveis em estudo ou itens de um questionário.

Foi tomado como variável dependente a nota bruta da prova - Média ponderada da formação geral (25%) e componente específico (75%) que pode variar de 0 a 100 pontos. Esta nota corresponde ao desempenho do aluno na prova do ENADE. Para as variáveis independentes foram selecionadas aquelas que são associadas, na literatura, com a eficácia e equidade escolar e são aferidas categoricamente – nominais ou ordinais, no questionário do aluno. Ex.: cotista e não cotista; participação em programas institucionais de iniciação à docência, à pesquisa e extensão; renda familiar; escolaridade dos pais; etnia; cor/raça; gênero; escola de origem.

.Quadro 4 - Descrição das variáveis independentes e suas categorias de análise

Variável Independente	Categorias
1 – ETNIA (como você se considera?)	a) Branco(a) b) Negro(a) c) Pardo(a)/mulato(a) d) Amarelo(a)(de origem oriental) e) Indígena ou de origem indígena
2 – GÊNERO	a) Feminino b) Masculino
3 – RENDA FAMILIAR	a) Nenhuma b) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50) c) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00) d) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50) e) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00) f) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00) g) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00) h) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01)
4 - INGRESSOU POR AÇÃO AFIRMATIVA?	a) Não b) Sim
5 – ESCOLARIDADE DO PAI	a) Nenhuma escolaridade b) Ensino fundamental: 1º ao 9º ano(antiga 1ª a 8ª série) c) Ensino Médio d) Ensino Superior e Pós graduação
6 – ESCOLARIDADE DA MÃE	a) Nenhuma escolaridade b) Ensino fundamental: 1º ao 9º ano(antiga 1ª a 8ª série) c) Ensino Médio d) Ensino Superior e Pós graduação
7-ESCOLA QUE CURSOU NO ENSINO MÉDIO	a) Escola pública b) Escola privada(particular) c) Metade em escola pública e metade m escola privada(particular)
8-PARTICIPOU DE PROGRAMA DE IC? COMO FOI A CONTRIBUIÇÃO PARA A SUA FORMAÇÃO?	a) Sim b) Não
9-PARTICIPOU DE PROGRAMA DE MONITORIA? COMO FOI A CONTRIBUIÇÃO PARA A SUA FORMAÇÃO?	a) Sim b) Não
10-PARTICIPOU DE PROGRAMA DE EXTENSÃO? COMO FOI A CONTRIBUIÇÃO PARA A SUA FORMAÇÃO?	a) Sim b) Não

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A variável participação em programas institucionais de iniciação científica merece uma ressalva. Em muitas instituições – inclusive nos Institutos Federais de Educação, na seleção de bolsistas de IC, é utilizado o coeficiente de rendimento escolar como critério para o recrutamento. Isto significa que o efeito deste importante instrumento de formação (a pesquisa) é limitado dado o seu caráter elitista. Esta discussão será feita mais adiante.

Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise estatística descritiva convencional e análise de variância com aplicação de testes estatísticos para aferir a significância dos dados ($p \leq 0,05$). Foram realizadas a descrição e caracterização geral dos dados, e posteriormente a comparação de médias de variância estatística.

Após toda coleta, seleção de variáveis e agrupamento de resultados, estas foram analisadas à luz da fundamentação teórica, organizando-os em categorias analíticas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os dados foram submetidos à estatística descritiva. A normalidade foi verificada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, que mostrou que os dados podem ser considerados como tendo distribuição normal. A nota geral foi utilizada como variável dependente. Para comparação entre os grupos utilizou-se Anova One-Way, e para a identificação das diferenças utilizou-se o teste post-hoc HSD de Tukey. Para estas análises foi utilizado o pacote estatístico SPSS for Windows versão 20. O nível de significância adotado para todos os testes foi de 5%.

O quadro 4, apresentado abaixo, corresponde ao instrumento metodológico que foi utilizado como instrumento norteador utilizado pelo pesquisador no decorrer do estudo com o objetivo de auxiliar nos passos que foram percorridos durante a realização da pesquisa.

Quadro 5 - Instrumento Norteador da Pesquisa

Questões de pesquisa	Variável(s)	Fonte	Sujeitos da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Forma de análise de dados	O que a análise pode permitir afirmar
Como se caracterizam os programas de iniciação à docência, pesquisa e extensão do ES no IFBA?	- Documentos (descrição)	- Documentos (Portarias, LEIS, Manuais, Decretos)	-	- Pesquisa documental	- Análise teórica.	- Caracterização dos programas de iniciação ao EPE.
Qual a relação da natureza entre os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão e o rendimento dos alunos do ensino superior?	- Participação nos programas (EPE); - Desempenho	- Base de dados ENADE/2011	- Discente	- Base de dados ENADE/2011 - Pesquisa documental	-- Análise teórica. - Análise descritiva	- Verificar relação da natureza entre os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão e o rendimento dos alunos do ensino superior.
Qual o perfil socioeconômico do estudante cotista e não cotista do IFBA, ingresso e concluinte, que participou do ENADE/2011?	- Gênero; cor/raça; etnia; renda familiar, escolaridade dos pais; escola de origem.	- Base de dados ENADE/2011	- Discente	Base de dados ENADE/2011	- Análise descritiva	Traçar o perfil socioeconômico do estudante cotista e não cotista do IFBA, ingresso e concluinte no ano de 2011, que participou do ENADE.
Os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem observadas no ingresso dos alunos, até o final do curso?	- Concluintes; - Participação de programas de EPE - Desempenho.	- Base de dados ENADE/2011	- Discente	Base de dados ENADE/2011	- Análise descritiva	Verificar se os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem observadas no ingresso dos alunos, até o final do curso.

Os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem entre cotistas e não cotistas?	-Participação de programas de EPS; - Cotista e não cotista.	- Base de dados ENADE/2011	- Discente	Base de dados ENADE/2011	-Análise descritiva	Verificar se os programas institucionais de pesquisa, docência e extensão contribuem para reduzir as diferenças de aprendizagem entre cotistas e não cotistas.
Qual foi o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas do ES do IFBA no ENADE/2011?	- Cotista e não cotista; - Desempenho.	- Base de dados ENADE/2011	-Discente	Base de dados ENADE/2011	-Análise descritiva	Analisar de forma comparativa o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas do ES do IFBA no ENADE/2011

Fonte: Elaboração Própria, 2014.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados os resultados encontrados na pesquisa, a partir da análise dos dados do INEP/Enade/2011 dos alunos do IFBA que participaram do exame naquele ano.

O capítulo está organizado em duas seções. A primeira seção apresenta o perfil dos estudantes através da descrição estatística segundo as variáveis independentes do banco de dados, sendo estas: área do curso, sexo, sexo e área do curso, estado civil, etnia, moradia, forma de ingresso (cotista e não cotista), escolaridade do pai, escolaridade da mãe, tipo de escola que concluiu ensino médio, participação em programas institucionais de iniciação científica, monitoria e extensão. A segunda seção é dedicada aos resultados da análise da relação entre os dados de desempenho (média geral) e as variáveis independentes, finalizado com a discussão dos achados ancorada no corpo teórico.

4.1 Descrição estatística do perfil dos estudantes do IFBA participantes do ENADE/2011

O primeiro cuidado do pesquisador durante a análise e interpretação dos resultados deve ser o de descrever os dados obtidos, ou mais precisamente, caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações (GIL, 2010). Para tanto são utilizados recursos proporcionados pela estatística descritiva que proporcionam o que costuma ser chamado de análise univariada.

Estes procedimentos possibilitam: (a) caracterizar o que é típico do grupo; (b) indicar a variabilidade dos indivíduos no grupo, e (c) verificar como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis. (Gil, 2010. p.161)

Para escolha do método apropriado de análise dos dados e melhor compreensão dos resultados é recomendável conhecer primeiro os tipos de dados trabalhados (BUSSAB e MORETTIN, 2005), assim como as relações estabelecidas entre eles. Portanto, esta etapa é caracterizada pelo conhecimento dos indicadores dos estudantes do IFBA que participaram do exame do Enade/2011 e a relação do desempenho no exame e as variáveis independentes selecionadas como fundamentais para responder o problema de pesquisa.

A Tabela 2 descreve a frequência dos participantes do Enade/2011, de acordo o código da área de enquadramento do curso no Enade.

Tabela 2 – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso no Enade.

Código da Área de Enquadramento do Curso no Enade	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
- MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	32	22,7	22,7	22,7
ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA ELÉTRICA	26	18,4	18,4	41,1
ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA	33	23,4	23,4	64,5
ENGENHARIA (GRUPO III) - ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	50	35,5	35,5	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Observa-se que o curso com a maior frequência de participantes foi Engenharia Industrial Mecânica com 50 estudantes que corresponde a 35,5% do total de estudantes que responderam a prova do Enade. O segundo curso com maior número de participantes foi Engenharia Industrial Elétrica com

23,4%, seguido de Matemática (licenciatura) com 22,7% e com menor número está Engenharia Elétrica com 18,4%.

Quando se desdobra este universo de 141 concluintes por gênero, observa-se que 76,6% são do sexo masculino e 23,4% são do sexo feminino (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o sexo.

Sexo do inscrito	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Feminino	33	23,4	23,4	23,4
Masculino	108	76,6	76,6	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Na tabela 4, está a distribuição dos participantes por sexo e área de enquadramento do curso, sendo que os cursos de Licenciatura em Matemática e Engenharia Industrial Mecânica ficaram com 11 estudantes do gênero feminino cada, em segundo lugar está o curso de Engenharia Elétrica com 08 participantes e o curso de Engenharia Industrial Elétrica está com 03 participantes. Para o gênero masculino o curso com maior número de participantes foi o de Engenharia Industrial Mecânica com 39 estudantes, em segundo lugar está o curso de Engenharia Industrial Elétrica com 30 estudantes, em terceiro lugar a Licenciatura em Matemática com 21 estudantes e com 18 estudantes o curso de Engenharia Elétrica.

Tabela 4 – Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o Código da Área de enquadramento do curso e o sexo.

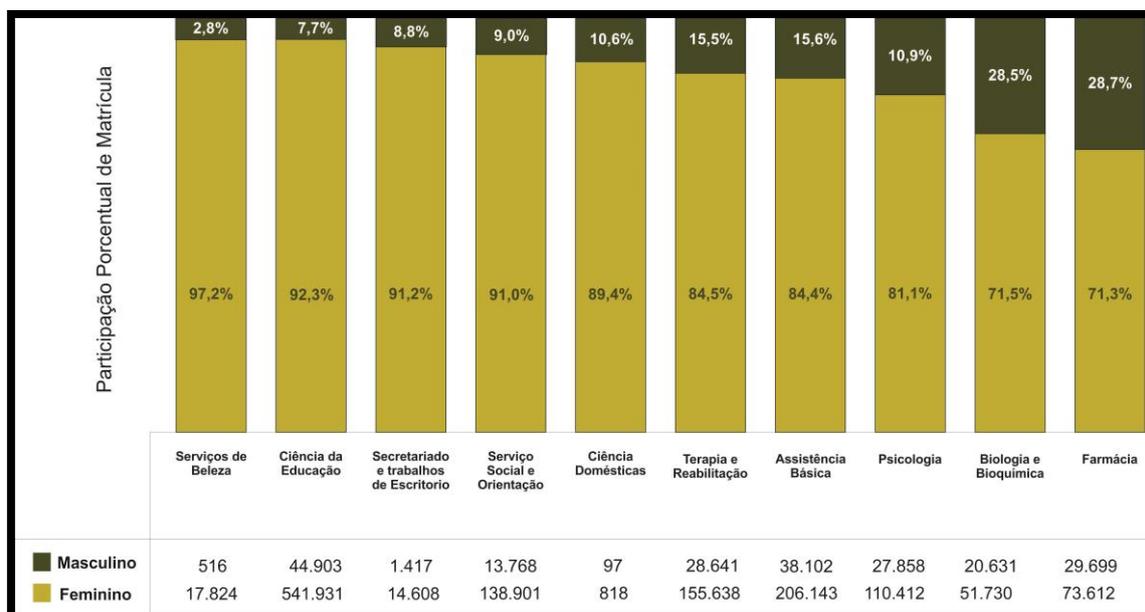
Código da Área de enquadramento do curso no Enade * Sexo do inscrito	Sexo do inscrito		Total	
	Feminino	Masculino		
Código da Área de enquadramento do curso no Enade	MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	11	21	32
	ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA ELÉTRICA	8	18	26
	ENGENHARIA (GRUPO II) - ENGENHARIA INDUSTRIAL ELÉTRICA	3	30	33
	ENGENHARIA (GRUPO III) - ENGENHARIA INDUSTRIAL MECÂNICA	11	39	50
Total		33	108	141

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Os dados confirmam que os cursos da área das engenharias e na licenciatura em matemática do IFBA continuam predominantemente masculinos. Estes dados corroboram com os dados divulgados no Censo do Ensino Superior do ano de 2011, no qual indica o número reduzido do sexo feminino nestas áreas.

No Censo do Ensino Superior de 2011(Brasil, 2013), na Figura 6, estão as dez áreas de conhecimento com maior representatividade de graduandos do sexo feminino em 2011. Foram elas: “Serviços de Beleza” (com 97,2% de matrículas femininas), “Ciências da Educação” (92,3%), “Secretariado e Trabalhos de Escritório” (91,2%), “Serviço Social e Orientação” (91,0%), “Ciências Domésticas” (89,4%), “Terapia e Reabilitação” (84,5%), “Enfermagem e Atenção Primária (Assistência Básica)” (84,4%), “Psicologia” (81,1%), “Biologia e Bioquímica” (71,5%), além de “Farmácia” (71,3%). Também para esse caso é importante esclarecer que não se trata, necessariamente, das dez maiores áreas detalhadas em número de matrículas de graduação femininas, mas sim das áreas em que a participação percentual feminina nas matrículas é mais expressiva.

Figura 6 – Dez Áreas Detalhadas de Conhecimento com Maior Concentração de Matrículas de Graduação, segundo o Sexo (Feminino) – Brasil – 2011.



Fonte: MEC/INEP/2014.

Quanto aos cursos com maior concentração do gênero masculino, de acordo o Censo do Ensino Superior de 2011 (Brasil, 2013), está à Figura 7, que apresenta informações sobre as dez áreas detalhadas do conhecimento em que a participação masculina nas matrículas de graduação foi mais expressiva no ano de 2011. São elas: “Engenharia Mecânica e Metalúrgica (Trabalhos com Metais)” (com 90,7% de matrículas masculinas), “Proteção de Pessoas e de Propriedades” (89,3%), “Setor Militar e de Defesa” (88,5%), “Eletrônica e Automação” (88,5%), “Eletricidade e Energia” (87,1%), “Ciência da Computação” (85,4%), “Veículos a Motor, Construção Naval e Aeronáutica” (85,2%), “Processamento da Informação” (82,5%), “Transportes e Serviços (Cursos Gerais)” (80,5%) e “Uso do Computador” (80,4%). Novamente, não se trata, necessariamente, das áreas mais numerosas em número de matrículas de graduação masculinas.

No Censo do Ensino Superior (2012), o percentual de ingressos em cursos de graduação presencial, distribuídos por região geográfica e gênero, segundo a área geral do conhecimento, observou-se maior participação do público feminino nos ingressos em cursos de graduação presencial, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Em relação à área geral do

conhecimento, em todas as regiões, as mais demandadas foram “Ciências Sociais, Negócios e Direito”, “Educação” e “Saúde e Bem Estar Social”. Por outro lado, os homens predominam nos cursos das áreas “Engenharia, Produção e Construção” e “Ciências, Matemática e Computação”. (BRASIL, INEP, 2014).

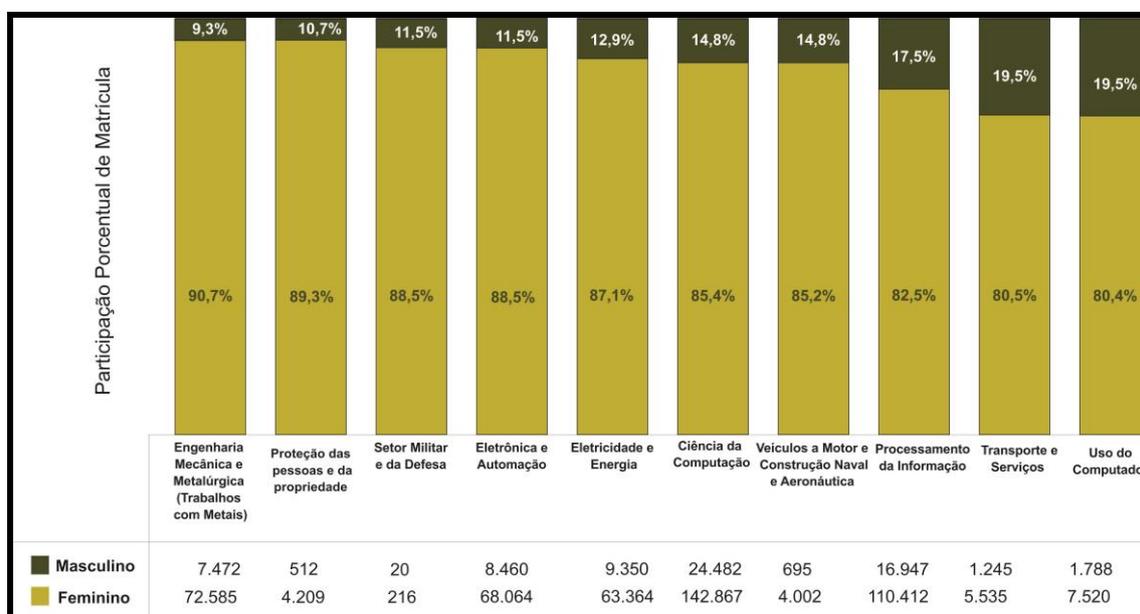
Os dados identificados no estudo demonstram uma realidade semelhante aos dados apresentados no Censo do Ensino Superior de 2010, 2011 e 2012. No campo de discussão da feminização no campo das engenharias, Lombardi (2013), apresenta que as estatísticas oficiais reafirmam a lenta feminização da Engenharia no Brasil, em diversos âmbitos. Por meio da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho e Emprego, sabe-se que, em 2011, 17,4% dos empregos formais de engenheiros eram femininos. Mesmo que essa proporção tenha aumentado quando comparada às de 2009 (15,8%) e 2004 (14%), o ingresso das mulheres em outras profissões é um processo mais consolidado: em 2009, elas detinham 42% dos empregos para médicos e 50%, dos para advogados. No âmbito da formação, vem crescendo devagar o número de moças matriculadas, como informa o Censo do Ensino Superior do INEP/MEC: em 2005, 20% das matrículas em cursos de Engenharia eram femininas e, em 2010, giravam em torno de $\frac{1}{4}$.

Uma das justificativas para o reduzido número de mulheres na área das engenharias é o apresentado por Lombardi (2013. p. 119), quando traz o resultado da análise de teses que avaliaram a diminuta presença do sexo feminino nesta:

As interpretações que emergiram das teses e dissertações classificadas neste eixo invocaram processos sociais de maior envergadura para explicar a presença feminina reduzida na Engenharia, a saber: os processos de socialização de meninos e meninas na escola e na família, que incentivam diferentes escolhas profissionais, as práticas pedagógicas adotadas nos cursos de Engenharia, e as relações que se estabelecem entre alunos e alunas, alunos(as) e professores(as) e entre professores(as), que tendem a reproduzir as desigualdades e concepções de gênero atuantes na Engenharia. Os trabalhos entenderam que esses processos sociais são interdependentes e se autoreproduzem: de um lado, o ambiente na Engenharia (cursos e atividade profissional) não é atrativo às mulheres e, de outro, a masculinidade da Engenharia – ou seu

androcentrismo – é reforçada pelo pequeno número de mulheres estudantes e profissionais.

Figura 7 - Dez Áreas Detalhadas de Conhecimento com Maior Concentração de Matrículas de Graduação, segundo o Sexo (Masculino) – Brasil – 2011.



Fonte: MEC/INEP/2014.

Quanto ao estado civil dos participantes desta pesquisa, na Tabela 5 observa-se que 73,4% são estudantes solteiros, 21,6% declararam que são casados, e as demais categorias (separado (a) /desquitado(a) / divorciado(a), viúvo(a) e outros), quando somados, correspondem a 5%.

Tabela 5 – Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo o estado civil

Estado Civil	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Solteiro(a)	102	72,3	73,4	73,4
Casado(a)	30	21,3	21,6	95,0
Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)	2	1,4	1,4	96,4
Viúvo(a)	2	1,4	1,4	97,8
Outro	3	2,1	2,2	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 6 descreve a distribuição dos concluintes quanto à etnia do estudante. Nesta variável, a categoria com maior frequência foi a de pardo (a) / mulato (a) com 46,8%, seguido pelos que declararam da etnia branco(a) com 36,0%, declarados da etnia negro(a) estão 15,1%, indígena ou de origem indígena 1,4%, e amarelo(a) (de origem oriental) apenas 0,7%.

O resultado do perfil dos estudantes de acordo a etnia, leva a constatar que ainda ha o predomínio das etnias pardo (a) /mulato (a) e branco(a) nos cursos no ensino superior do IFBA avaliados, e quando somadas correspondem a 82,8% do total da amostra. Este dado fortalece a discussão quanto ao acesso no ensino superior da instituição a partir das políticas afirmativas implementadas e a busca da equidade, no que concerne ao acesso da etnia negra e indígena nos cursos avaliados (Engenharias e Matemática), considerados como cursos de alto prestígio.

Sabe-se que, as oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, isto se reflete também na realidade educacional, no qual constata-se através dos estudos sobre mobilidade social no Brasil, que a escolarização, sobretudo a superior, continua sendo importante “gargalo” para a ascensão social entre a população. No entanto, percebe-se também que para além da baixa cobertura que o ensino superior fornece, principalmente no que tange às universidades públicas, os negros são ainda menos presentes nesse nível de escolarização do que os brancos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, produzidos em 1999, mostraram que o ingresso no ensino superior era alcançado por somente 7,1% dos brasileiros entre 18 e 25 anos; porém, entre os brancos nesta faixa de idade, o acesso à universidade chegava a 11,2%, enquanto entre os negros não passava de 2,3%.(BRANDÃO, 2004).

Apesar das políticas afirmativas adotadas pelas universidades brasileiras para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior, 123 anos depois da Abolição da Escravatura permanece o hiato em relação à população branca. Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que entre 1997 e 2007 o acesso dos negros ao ensino superior cresceu, mas continua sendo metade do verificado entre os brancos.

Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o ensino superior em 2007, enquanto entre os negros esse percentual era 2,8%. Em 1997, esses patamares estavam em 3% e 1%, respectivamente.

O dado também remete a uma reflexão e questionamento, que corresponde à afetividade da política de acesso, aplicada desde o ano de 2006, associado à medida que a instituição possa estar utilizando para fortalecer a permanência e sucesso dos estudantes que ingressaram nestes cursos, seja através das cotas ou não, visto que, sabe-se que muitos desistem no meio do percurso, caso se deparem com dificuldades no aprendizado e na formação. Apesar de ser um dado relevante, esta pesquisa não pode confirmar estas hipóteses, visto ter trabalhado apenas com concluintes, mas sugere-se um olhar mais detalhado do processo de formação e permanência destes estudantes.

Tabela 6 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo como ele se considera, quanto à Etnia.

Etnia	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Branco(a)	50	35,5	36,0	36,0
Negro(a)	21	14,9	15,1	51,1
Pardo(a)/mulato(a)	65	46,1	46,8	97,8
Amarelo(a) (de origem oriental)	1	0,7	0,7	98,6
Indígena ou de origem indígena	2	1,4	1,4	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Na categoria moradia - que informa onde e com quem o estudante morava no período do exame do Enade/2011, verifica-se que 62,6% moravam em casa ou apartamento com pais e/ou parentes, 25,2% em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos, 6,5% em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república), e 5,8% em casa ou apartamento, sozinho (Tabela 7).

Tabela 7 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo onde e como ele morava no período do exame

Moradia	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Em casa ou apartamento, sozinho	8	5,7	5,8	5,8
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes	87	61,7	62,6	68,3
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos	35	24,8	25,2	93,5
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)	9	6,4	6,5	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Outra variável independente importante analisada foi a renda familiar declarada pelo concluinte. De acordo com a Tabela 8, 39,6% possuíam renda acima de 4,5 até 10 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ a R\$ 4.650,00); 22,3% acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 4.650,01); 15,8% dos estudantes tinham renda acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50); 12,2% acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00), e 10,1% não tinham nenhuma renda ou até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50). Em 2011, no Brasil, de acordo a Lei nº 12.382 de 25.02.2011, publicada no D.O.U. em 28.02.2011, o salário mínimo passou a corresponder ao valor de R\$ 545,00 (quinhentos e quarenta e cinco reais).

A análise dos dados da Tabela 8 permite tirar conclusões muito interessantes quanto à renda familiar do participante do IFBA no Enade/2011. Neste estudo, fica evidenciada, por meio da estatística descritiva na porcentagem válida, a elitização do ensino superior em termos da variável renda familiar. Este resultado denota que o instituto filtra os candidatos mais ricos em detrimento dos mais pobres, não contribuindo para alterar a estrutura de classes da sociedade. Sendo assim, reproduz a estrutura de classes sociais, legitimando, por meio do processo seletivo – PROSEL e ao longo da formação universitária, essas desigualdades.

Tabela 8 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo a renda familiar (soma da renda dele (a) com a renda dos familiares que moravam com ele(a), no período do exame).

Renda Familiar	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma ou até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50)	14	9,9	10,1	10,1
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00)	17	12,1	12,2	22,3
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50)	22	15,6	15,8	38,1
Acima de 4,5 até 10 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ a R\$ 4.650,00)	55	39,0	39,6	77,7
Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 4.650,01)	31	22,0	22,3	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 9 descreve os percentuais de concluintes que foram beneficiários de alguma bolsa ou auxílio durante o período em que estavam cursando o ensino superior no IFBA. Destes estudantes, 104 que corresponde a 77% não receberam nenhuma bolsa durante o período da graduação; 31 estudantes que corresponde a 23% receberam bolsa oferecida por órgão governamental/da própria instituição de ensino/ e outro tipo de bolsa oferecido por órgão não governamental.

A discussão que envolve a concessão de bolsa e/ou auxílio estudantil no IFBA está vinculada a constituição de 1988, da qual consagrou a educação como um direito universal e inalienável do Estado, representando uma conquista dos movimentos sociais e da sociedade e uma afirmação dos direitos sociais. Contudo, sabe-se que o Brasil é um país com um alto nível de concentração de renda, o que reflete na estruturação desigual da sociedade, impedindo muitas vezes a inserção social e comprometendo a construção de um país democrático com igual oportunidade para todos. (BRASIL, 1988).

Estruturado em discussões quanto a Política de Assistência Estudantil, ocorrida em grupos de trabalho e mediada através de comissão de elaboração da Política de Assistência Estudantil do IFBA, criada em novembro de 2009 pela portaria nº. 1291 confirmaram se a necessidade de criar mecanismos que garantissem a “proteção integral” prevista nas legislações educacionais bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente. 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.

Além do programa de assistência estudantil, o IFBA disponibiliza bolsas através dos programas de Iniciação Científica, Programas e Projetos de Extensão e Monitoria, porém nestes programas, no processo de seleção a associação do mérito e a vulnerabilidade socioeconômica.

O estudo de Baqueiro (2015), analisou a relação do desempenho do estudante do IFBA/Câmpus Barreiras e o recebimento de bolsa PAAE, neste foi constatado que desde a implementação do programa até a data da pesquisa ocorreu 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, pode conjecturar que a descontinuidade do benefício pode ser um fator que afeta negativamente na permanência e no desempenho dos estudantes.

Tabela 9 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto ao recebimento de alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades), no período do exame.

Recebeu bolsa de estudo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Recebeu bolsa de estudo	31	22,0	23,0	23,0
Não recebeu bolsa de estudo	104	73,8	77,0	100,0
Total	135	95,7	100,0	
Ausente Sistema	6	4,3		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 10 apresenta a frequência dos estudantes quanto à condição de ingresso na instituição a partir de políticas afirmativas, estando categorizados em cotista e não cotista. Do total 91,4% são não cotistas e 8,6% cotista.

Tabela 10 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011, quanto ao ingresso no curso por meio de políticas de ação afirmativa.

Ingresso por meio de política afirmativa– Não cotista e Cotista	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não Cotista	127	90,1	91,4	91,4
Cotista	12	8,5	8,6	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 11 apresenta a frequência dos estudantes quanto à condição de cotista e do tipo cota que o beneficiou no momento do ingresso no curso superior.

Do total de estudantes, 91,4% ingressaram na instituição através das vagas regulares não sendo contemplados por nenhuma política de reserva de vagas, ou seja, por cotas; os demais ingressaram a partir de uma categoria de reserva de vaga. Dentre as cotas que contemplaram os estudantes, 33,3% foram por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas), 33,3% foram por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos, 8,4% foram por critério de renda, e 25% foram por sistema diferente dos anteriores. Não houve nenhum estudante que ingressou por sistema que combinou dois ou mais critérios.

Ao analisar os resultados das tabelas 10 e 11, retoma-se a discussão quanto ao fundamento das ações afirmativas, da qual se constituem como medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Assim sendo, pode se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Vale salientar ainda que o princípio da

ação afirmativa encontra seu fundamento, ao contrário do que se pensa ou prega, na reiteração do mérito individual e da igualdade de oportunidades como valores supremos. A desigualdade no acesso e tratamento justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades, daí deve ser temporária em sua utilização. Em linhas gerais, a ação afirmativa constitui-se em um mecanismo para promoção da equidade e da integração sociais (PIOVESAN, 2005).

Os dados demonstram o número reduzido de estudantes cotistas, diante do universo total, nos fazendo refletir e questionar o quão efetivo está sendo a implementação de política de cotas da instituição, visto que, se encontra em vigência desde 2006. Pode se sugerir que os estudantes contemplados pelas cotas no processo seletivo possam ter ficado pelo caminho, e hoje não façam parte da amostra deste estudo. Isso remete a necessidade de propor a realização de estudos futuros, de característica longitudinal, que possam analisar o percurso desses estudantes.

Outro fato de relevância e que deve ser considerado neste estudo corresponde à observação quanto às comparações entre não cotista e cotista, assim como a descrição geral dos cotistas, que serão mais detalhadas na segunda seção deste capítulo, ou seja, deverão ser vistas com muita reserva devido ao pequeno número desta categoria.

Tabela 11 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011, quanto ao ingresso no curso por meio de políticas de ação afirmativa e o tipo de cota

Distribuição das cotas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas)	4	33,3	33,3	33,3
Sim, por critério de renda	1	8,3	8,4	41,7
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos	4	33,3	33,3	75,0
Sim, por sistema diferente dos anteriores	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	
Total	12	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Outra variável independente analisada foi à escolaridade do pai (Tabela 12). Os resultados mostram que 42,4% tem pai com ensino médio; 31,7% tem pai com ensino fundamental (1º ao 9º ano - antiga 1ª à 8ª série), com 20,9% os estudantes que tem pai com cursou o ensino superior e pós graduação, e com 5,0% está a categoria de alunos com pai sem nenhuma escolaridade.

Tabela 12 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo à escolaridade do Pai.

Escolaridade do Pai	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma escolaridade	7	5,0	5,0	5,0
Ensino fundamental: 1º ao 9º ano (antiga 1ª à 8ª série)	44	31,2	31,7	36,7
Ensino médio	59	41,8	42,4	79,1
Ensino superior e Pós-graduação	29	20,6	20,9	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Já o nível de escolaridade da mãe do concluinte é bem mais elevado (Tabela 13); 49,6% têm mãe com ensino médio, outros 24,5% têm mães com ensino superior e pós graduação, 21,6% tem mãe com ensino fundamental(1º ao 9º ano - antiga 1ª à 8ª série). Com nenhuma escolaridade ficaram apenas 4,3% das mães.

Duas variáveis socioeconômicas importantes são os níveis de educação do pai e da mãe. As tabelas 12 e 13 apresentam a análise da escolaridade dos genitores dos estudantes participantes do IFBA no Enade/2011, que aqui se desenvolve, e ela parece ter algum efeito sobre a decisão do aluno em prosseguir nos estudos superiores, porque se apresenta uma tendência de que quanto maior o nível de escolaridade desses, maior o percentual de estudantes do ensino superior nos cursos analisados. Em particular, chama atenção quando o pai e a mãe tem ensino médio completo e ou ensino superior e pós graduação.

Os dados revelam que em primeiro lugar ficaram com 42,4% os estudantes com pais que tem ensino médio, e 49,6% os estudantes que têm

mãe com ensino médio, outros 24,5% que têm mães com ensino superior e pós graduação. Esses dados parecem revelar a influencia que tem o fato do pai e da mãe terem o ensino médio e superior sobre a decisão dos filhos, como uma espécie de efeito demonstração. Outro fator que deve ser considerado nesse efeito é que quanto maior o nível de escolaridades do pai e da mãe, maior a capacidade financeira desses em arcar com os custos educacionais dos filhos, proporcionando-lhes uma educação fundamental e média de melhor qualidade.

Tabela 13 - Frequência valida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo a escolaridade da Mãe

Escolaridade da Mãe	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma escolaridade	6	4,3	4,3	4,3
Ensino fundamental: 1º ao 9º ano (antiga 1ª à 8ª série)	30	21,3	21,6	25,9
Ensino médio	69	48,9	49,6	75,5
Ensino superior e Pós-graduação	34	24,1	24,5	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 14 mostra a distribuição dos concluintes por tipo de escola que concluiu o ensino médio. A maior frequência (50,7%) são de concluintes que estudaram todo o ensino médio em escola pública e com a segunda maior porcentagem (47,8%) estão os estudantes que cursaram todo ensino médio em escola privada (particular). Com 1,4% cursaram o ensino médio metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

Tabela 14 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 de acordo ao tipo de escola que concluiu o ensino médio.

Tipo de escola cursada no ensino médio		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Escola pública	70	49,6	50,7	50,7
	Escola particular	66	46,8	47,8	98,6
	Metade em escola pública e metade em escola particular	2	1,4	1,4	100,0
	Total	138	97,9	100,0	
Ausente	Sistema	3	2,1		
Total		141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Quanto à participação em programas de iniciação científica do IFBA, a Tabela 15 revela que 59% não participaram e 41% participaram.

Apesar de haver uma diferença pequena entre os dados, pode se considerar como positivo o número de participantes, na medida em que relacionamos a participação nesse programa e a contribuição positiva no processo de aprendizagem na universidade. Na perspectiva de Almeida (1996, p.22) “parece claro que a pesquisa científica pode ser um excelente instrumento educativo na medida em que leva os alunos a lidarem com o processo de conhecer e não apenas com o produto desse processo”. A partir desse aprendizado eles se sentem motivados a “cumprir a sua principal função que é estudar. A pesquisa dá o sentido de aprender o estudo. Isso é fato reconhecido por orientadores, professores, bolsistas e alunos” (PIRES, 2002, p.104).

Por outro lado, a partir da análise do processo de democratização e equidade na universidade, o processo de participação no programa de IC pode ser considerado discriminatório, pelo fato de utilizar como medida de seleção a meritocracia, considerando apenas o elevado desempenho dos estudantes.

Tabela 15 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programas de Iniciação Científica

Participação em programa de Iniciação Científica	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Participou de programa de iniciação científica	57	40,4	41,0	41,0
Não Participou de programa de iniciação científica	82	58,2	59,0	100,0
Total	139	98,6	100,0	
Ausente Sistema	2	1,4		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Para a participação em programas de ensino, aqui demonstrado a partir da atividade de monitoria no IFBA, a Tabela 16 mostra que 90,6% não participaram, e 9,4% responderam que participaram.

No IFBA, o programa de monitoria é complementar as atividades de ensino, e está destinado a custear bolsas para estudantes selecionados por mérito e em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O projeto de monitoria proposto ao programa é compreendido como um incentivo ao corpo discente, visando possibilitar-lhes aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante sua formação no respectivo curso, por meio das atividades técnico-didáticas, bem como, propiciar aos alunos dos cursos superiores a experiência na atividade docente.

Verificando os dados da tabela 16 e a relação com o que é preconizado pela monitoria do IFBA, concluímos que é necessário fortalecer e ampliar o número de vagas, assim como avaliar o processo de acesso ao programa, visto que, prioriza o mérito em detrimento da vulnerabilidade socioeconômica.

Tabela 16 - Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programas de Monitoria.

Participação em monitoria	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Participou de programa de monitoria	13	9,2	9,4	9,4
Não participou de programa de monitoria	125	88,7	90,6	100,0
Total	138	97,9	100,0	
Ausente Sistema	3	2,1		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A distribuição dos concluintes por participação em programas de extensão está representada na Tabela 17; nela observa-se que 81% não participaram, e com 19% ficaram os estudantes que participaram de programas de extensão.

O ensino universitário se integra à sociedade por meio da extensão, promovendo a troca de conhecimentos e, permitindo uma formação ampla e socialmente responsável.

Tabela 17- Frequência válida dos participantes do IFBA no Enade/2011 quanto à participação de programa de Extensão.

Participação em Programa de Extensão	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Participou de programa de extensão	26	18,4	19,0	19,0
Não participou de programa de extensão	111	78,7	81,0	100,0
Total	137	97,2	100,0	
Ausente Sistema	4	2,8		
Total	141	100,0		

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Baseado na responsabilidade acadêmica e social do ensino superior oferecido no âmbito das universidades, em especial no IFBA, observa-se um contraponto a ser considerado, enquanto compromisso, que é o fenômeno Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT, alicerçada pelo crescimento da economia e da educação brasileira, que traz um desafio para a Gestão Pública que é cumprir o papel de democratizar o conhecimento, atingindo de forma pragmática as concepções de acesso, usufruto e socialização de conhecimento.

Assim, a Rede Federal de EPCT precisa buscar cumprir sua filosofia, diante de um dos seus eixos norteadores, a Extensão, que de fato se constitui como um pilar que edifica a relação Instituição – Sociedade, por meio de ações que tem como gênese as demandas sociais e seu fim no acesso ao conhecimento produzido.

4.2 Descrição da relação do desempenho dos estudantes do IFBA no ENADE/2011

Nesta segunda seção da análise dos dados, será apresentada a relação do desempenho com as avariáveis independentes apresentadas na primeira seção, além da constituição dos grupos na categoria de cotista e não cotista.

Para discutir o desempenho, o estudo toma como referência o posicionamento de Lordêlo (2004. p. 201):

O rendimento ou desempenho de um estudante é função de uma multiplicidade de fatores relativos ao contexto social e ao ambiente escolar, agindo conjuntamente. Os estudos para determinar a influência que esses fatores exercem isolada ou simultaneamente compõem um campo de investigação científica de muita relevância para a formulação de políticas e programas educacionais públicos e privados para o planejamento e a gestão escolar. O rendimento escolar é um indicador clássico de eficácia e medida de sucesso ou fracasso da organização educacional e do seu projeto pedagógico. Nos últimos anos, o Ministério da Educação vem utilizando o desempenho médio dos alunos como um dos critérios de avaliação da qualidade do ensino.

Para analisar a relação do desempenho dos estudantes do IFBA, utilizou-se o banco de dados disponibilizado pela consulente para análise estatística, que contém informações acadêmicas e os resultados dos estudantes que foram submetidos ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), realizado no ano de 2011.

Neste estudo foram analisados os alunos concluintes que realizaram o ENADE e que foram graduados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), provenientes das seguintes áreas de conhecimentos: Engenharia Elétrica do Câmpus Vitória da Conquista, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica do Câmpus Salvador, e Licenciatura em Matemática do Câmpus de Eunápolis.

Os dados foram analisados através dos seguintes softwares estatísticos: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) em sua versão 19.0 e o R em sua versão 3.1.3. Para alcançar o objetivo do estudo foi realizada análise

descritiva e exploratória dos dados, utilizando distribuições de frequência e coeficientes estatísticos, representados através de figuras e tabelas. Além disso, foi realizando teste para associação e para a mediana usando a metodologia dos Testes Não Paramétricos. Os testes realizados utilizaram nível de significância de 5%.

Na análise descritiva dos dados observou-se que do total de 141 universitários concluintes do IFBA que realizaram a prova do Enade, 76,6% foram do gênero masculino. A variável nota bruta da prova - Média ponderada da formação geral (25%) e componente específico (75%) que varia de 0 a 100 pontos foi usada como desempenho do aluno na prova do ENADE.

A Tabela 18 mostra que os estudantes apresentaram um desempenho médio de 39,89 com desvio padrão de 13,75 e que setenta e cinco por cento dos alunos obteve um desempenho menor ou igual a 51,05.

Tabela 18- Desempenho dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011

Mínimo	1º Quartil	Média	Mediana	3º Quartil	Máximo	Desvio padrão
9,0	30,55	39,89	40,0	51,05	72,0	13,75

Fonte: Inep. Elaboração própria, 2015.

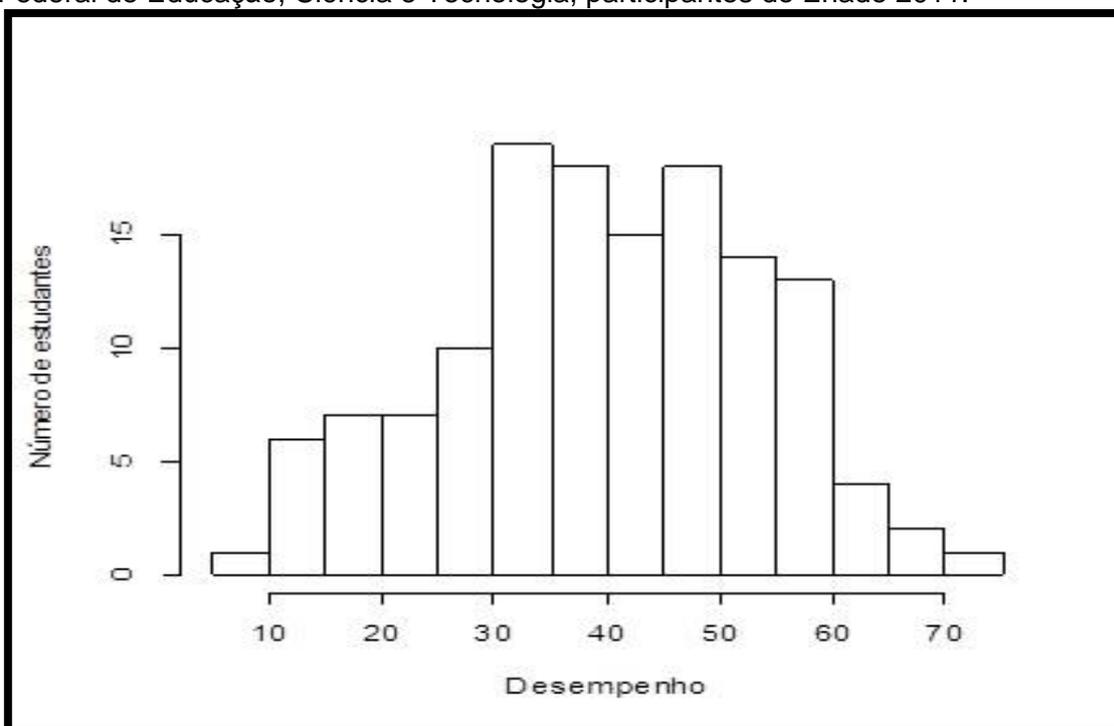
A distribuição de frequência do desempenho dos estudantes pode ser visualizada através do histograma apresentado na Figura 8. É possível notar uma leve assimetria negativa, com valor do coeficiente de assimetria igual a -0,134 e com coeficiente de curtose igual a 0,411.

Esse resultado pode ser comparado com o resultado do estudo de Marconi e Nascimento (2014), que identificaram nos resultados uma parcela da variância das notas dos alunos no componente específico do Enade que se deve aos cursos – o coeficiente de correlação intraclasse – está em torno de 22% para a maioria das áreas analisadas, com alguns valores mais diferenciados para o grupo IV, onde esse percentual é de 14%, e para o grupo V, no qual o percentual é de 31%. A parcela da variância das notas dos alunos

na Formação Geral do Enade que se deve aos cursos, por sua vez, está em torno de 6,6%, em média, com mínimo de 4% no grupo V e máximo de 10% nos grupos I, IV e VII.

Ainda que haja uma considerável variação de resultados para as diferentes áreas analisadas, pode-se afirmar que os resultados obtidos não destoam de evidências adquiridas em outros estudos do gênero.

Figura 8 - Histograma do desempenho dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, participantes do Enade 2011.



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

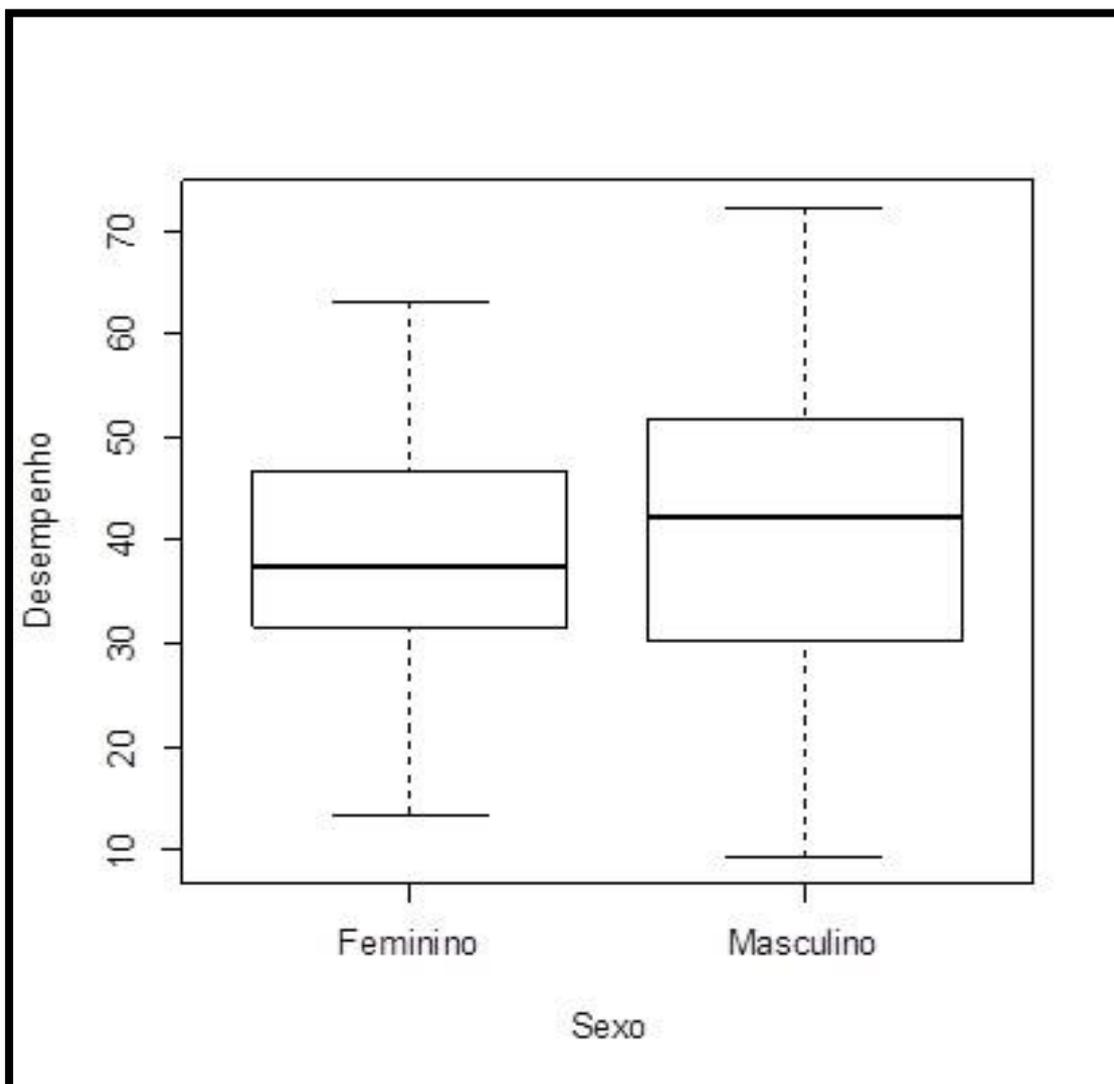
As Figuras de 9 a 14 representam os diagramas de caixas da variável desempenho dos alunos na prova do ENADE segundo as características selecionadas para o estudo.

A análise dos dados do desempenho em relação ao gênero permite identificar que o desempenho mediano dos homens foi maior, porém com uma variabilidade maior, ou seja, uma maior variação das notas, conforme mostra a Figura 9.

Esse resultado apresenta semelhança com o resultado geral dos estudantes das engenharias que participaram do estudo de Marconi e

Nascimento (2014), no qual constatou que as participantes do sexo feminino, concluintes dos cursos de Engenharia, obtiveram resultado negativo (média menor), comparado com a média dos estudantes do sexo masculino. Esse resultado apresentou significativa relevância e magnitude considerável na nota no Enade em quase todas as áreas analisadas, exceto no grupo VII. Essa mesma tendência foi encontrada tanto nos grupos II e III, que têm cerca de 10% de mulheres, como no grupo IV, no qual mais da metade dos alunos é mulher. Esses resultados também vão ao encontro daqueles obtidos por Soares, Ribeiro e Castro (2001), Diaz (2007) e Louzano *et al.* (2010), em todas as áreas analisadas.

Figura 9 - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo sexo dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

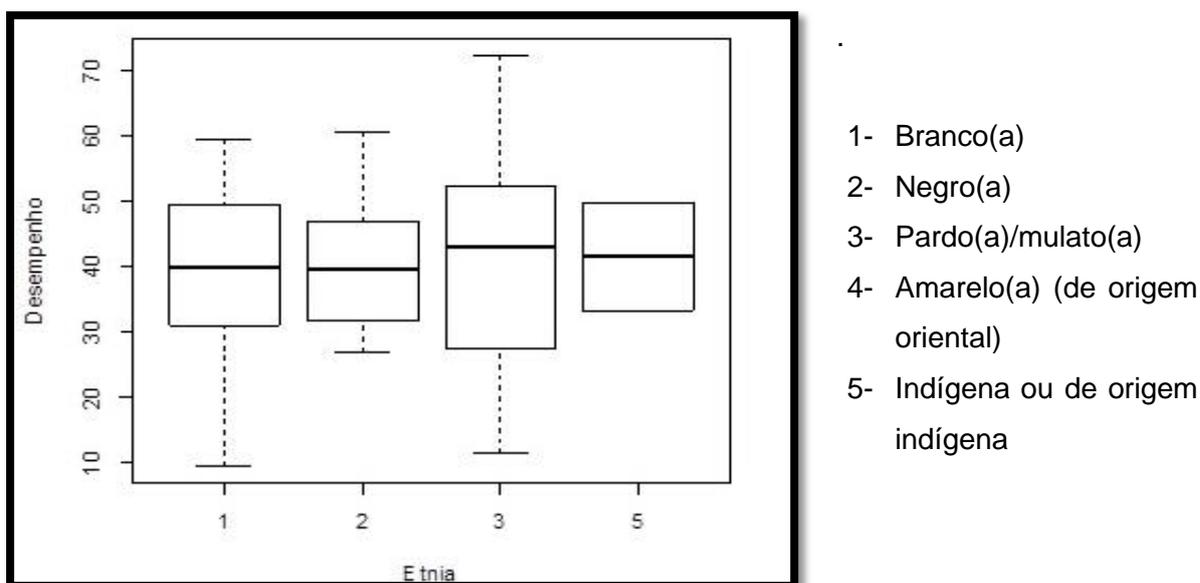
A Figura 10 apresenta o resultado do desempenho em relação à etnia, nela é possível observar, igualmente a questão gênero, que os estudantes obtiveram notas medianas aproximadamente iguais entre as categorias de etnia.

Apesar da aproximação entre os resultados, é possível observar uma pequena diferença negativa para a etnia negra. Esse resultado se assemelha ao resultado do estudo de Marconi e Nascimento (2014), que observou em quase todos os grupos da área das engenharias, uma associação negativa e significativa entre a nota no Enade e os alunos declarados negros, pardos ou indígenas, exceto nos grupos IV e VIII, que não foram significativos.

Diante do observado nos resultado de gênero e etnia (Figuras 9 e 10), entende-se que as questões de gênero e de etnia, e suas relações com o sucesso dos alunos no ensino superior, também devem receber uma avaliação e atenção mais aprofundadas, no sentido de se compreender as dinâmicas que levam a esses padrões de resultados.

Essa indicação se sustenta na preocupação em garantir aos estudantes declarados negros e as estudantes do sexo feminino, uma condição na universidade que seja mais equânime, a ponto de permitir um desempenho semelhante às demais categorias. Para isso, é preciso compreender o fenômeno das desigualdades e da justiça social, e aceitar que a universidade é um laboratório onde é possível construir experiências de convívio social mais avançada, que possibilitem romper as barreiras veladas, presentes no universo acadêmico.

Figura 10 - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a etnia dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

O desempenho dos alunos não cotistas e cotistas está representado na Figura 11, nesta observa-se que os cotistas apresentaram desempenho mediano menor quando comparados com não cotistas.

Esse resultado se assemelha ao estudo de Mattos (2006) e Cunha (2008), que identificam diferença no desempenho entre cotistas e não cotistas, apesar de não serem tão distantes. Mas se difere dos estudos, referenciados na fundamentação teórica, que apresentam resultado positivo para os cotistas em detrimento dos não cotistas (Queiroz, Santos (2006), Velloso (2009), Bezerra e Gugell (2011), Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011), Tannuri-Pianto e Francis (2012a; 2012b), Mendes Junior (2013) e Marconi e Nascimento (2014)).

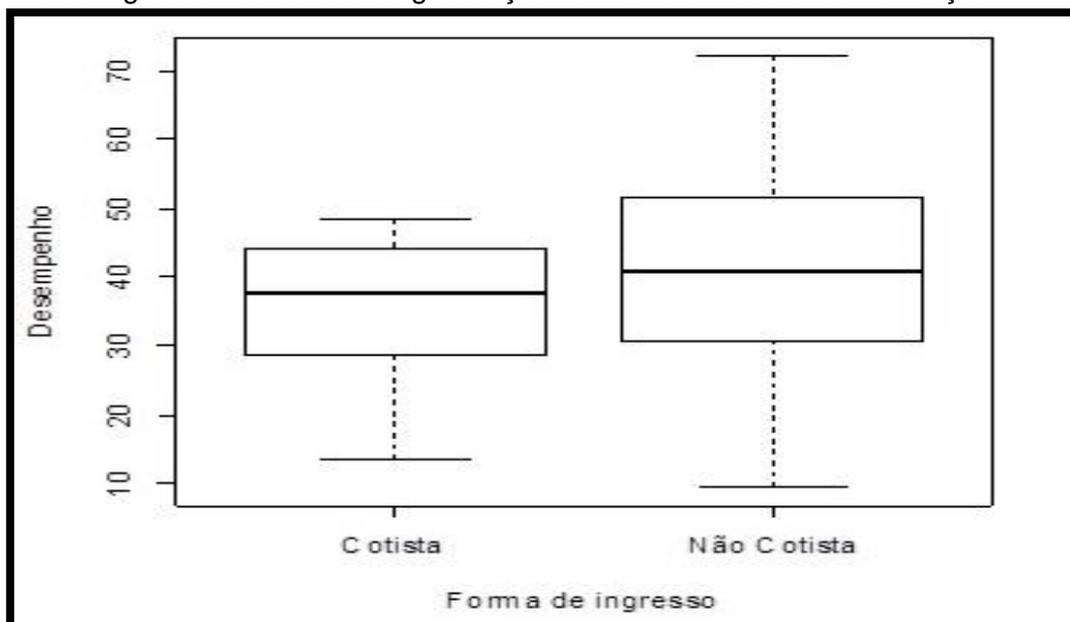
Refletir sobre a questão do desempenho de cotistas e não cotistas remete a questão inicial proposta no estudo, que é a busca pela justiça social a partir da efetivação da igualdade de fato, sendo esta afirmada por Rawls (1997), do qual indica que a justiça distributiva só pode ser alcançada, quando forem satisfeitos os dois princípios de justiça, isto é, o da liberdade igual e o da igualdade equitativa de oportunidades. Nessa concepção, as cotas nas universidades aparecem como uma tentativa de reverter à injustiça que acompanha a história da sociedade brasileira, qual seja, a exclusão de uma

grande parcela da sociedade, em busca de condições para elevar seu patamar social, cultural e econômico. Sendo as instituições de ensino, principalmente as públicas, parte da estrutura básica da sociedade, elas deveriam ser, à luz dos princípios da justiça com equidade, distribuidoras de oportunidades para os menos favorecidos, e não formadoras privilegiadas de uma elite que pouco contribui para a divisão das vantagens provenientes da cooperação social.

Ou seja, não basta permitir o acesso ao ensino superior universitário através de medidas discriminatórias positivas, a necessidade vai além desta concepção, é necessário oferecer aos estudantes cotistas medidas e instrumentos metodológicos, que permitam o desempenho adequado no processo de aprendizagem.

Apesar de o estudo apresentar diferença de desempenho entre cotista e não cotista, e esse ser um fator de destaque para refletir sobre a natureza do fenômeno desempenho, são necessários fazer uma ressalva quanto às comparações aqui apresentadas dentre estas categorias, visto que, a categoria de cotista se mostrou muito pequena diante do universo total de participantes, e isto faz com que os resultados sejam vistos com muita reserva.

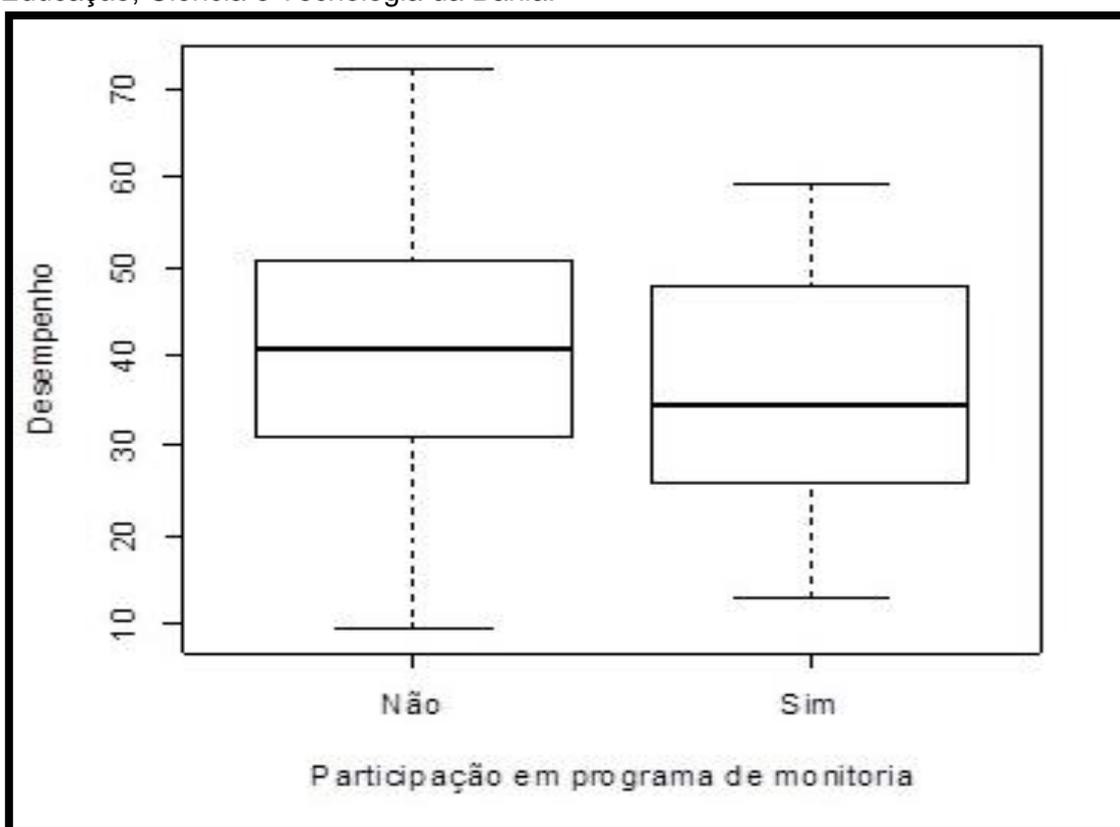
Figura 11 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Figura 12 traz os resultados de desempenho dos estudantes que participaram do programa de monitoria, nela é possível verificar que os alunos que participaram desse programa obtiveram notas medianas menores no exame no ENADE.

Figura 12 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a participação em programa de monitoria durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Figura 13 apresenta os resultados de desempenho no ENADE dos estudantes que participaram dos programas de extensão, nela é possível verificar que os alunos que participaram desse programa obtiveram notas medianas menores, comparada com os estudantes que não participaram. Esse resultado assemelha-se ao apresentado na Tabela 12 (participação no programa de monitoria).

Ao refletir sobre os resultados das Figuras 13 e 12, deve se considerar que a formação no ambiente universitário se faz, desenvolvendo amplas

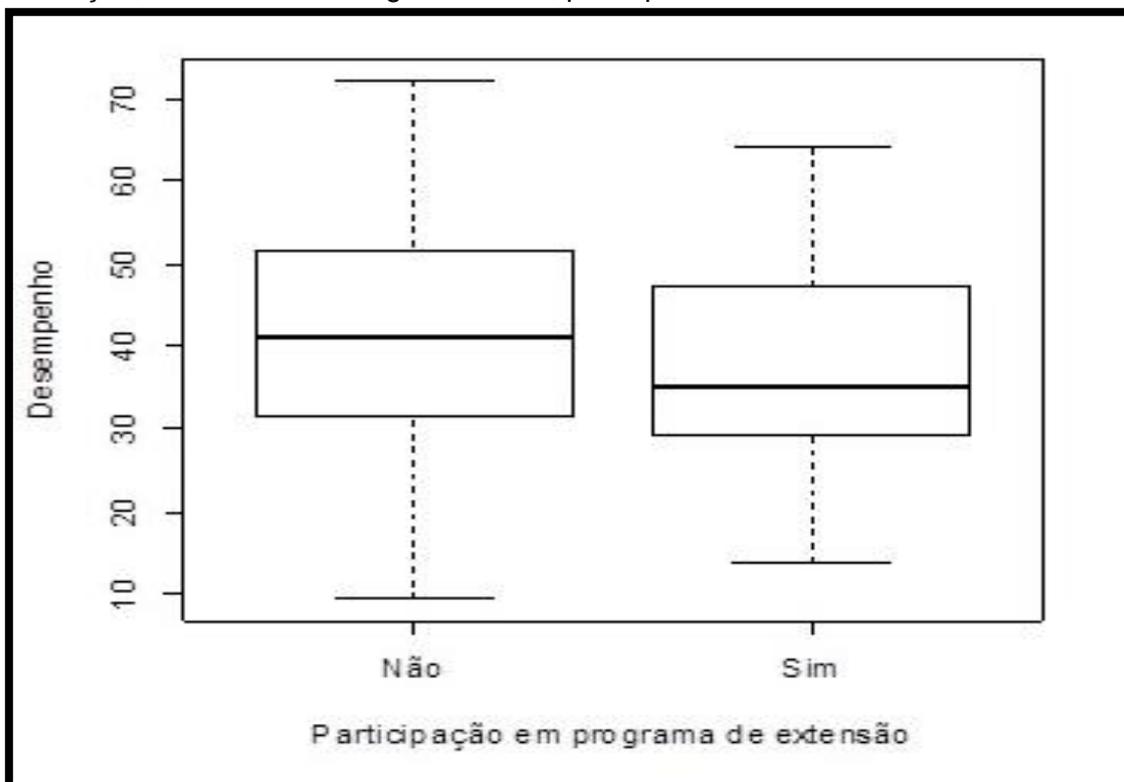
potencialidades dos sujeitos e não apenas a sua profissionalização ou qualificação para o mundo do trabalho. Desenvolve-se o espírito científico, a capacidade crítico-reflexiva, o gosto pela arte e pela cultura e o compromisso com valores universais. Para isto, as instituições universitárias devem lançar mão de variados instrumentos (programas e projetos) e oportunidades, a exemplo o programa de monitoria e extensão.

Mas, apesar do objetivo da instituição ser proporcionar uma formação acadêmica que articule o ensino, pesquisa e extensão, e esses serem um colaborador ao processo de formação acadêmica, observa-se que é preciso avançar e fortalecer os programas de monitoria e extensão, assim como aumentar o número de vagas, conforme pode ser conferido na tabela 16, onde constam apenas 9,4% de estudantes que participaram da monitoria e 90,6% não participaram da monitoria. E a Tabela 17, com 19% dos estudantes participaram da extensão e 81% não participaram da extensão.

Acredita-se que um dos fatores que possam estar relacionados com as dificuldades de implementação do programa de monitoria, seja o fato da instituição ter pouco tempo de institucionalização, ocorrida em dezembro de 2008 que a transformou de CEFET para IFBA. A partir desta nova configuração acadêmica e administrativa o IFBA se comprometeu em verticalizar o ensino e implantar, acompanhar e fortalecer o ensino superior utilizando a tríade de ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, é sabido que é necessário tempo, experiência e envolvimento entre a gestão, docente e discentes para que as mudanças aconteçam além do fato dos dados do estudo se distanciar por apenas 02 anos, a partir da nova institucionalização.

Diante disso, considera-se que os programas de monitoria e extensão não estão conseguindo alcançar os objetivos propostos, e isso, não contribui com o processo de redução das desigualdades.

Figura 13 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade, segundo a participação em programa de extensão durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011.



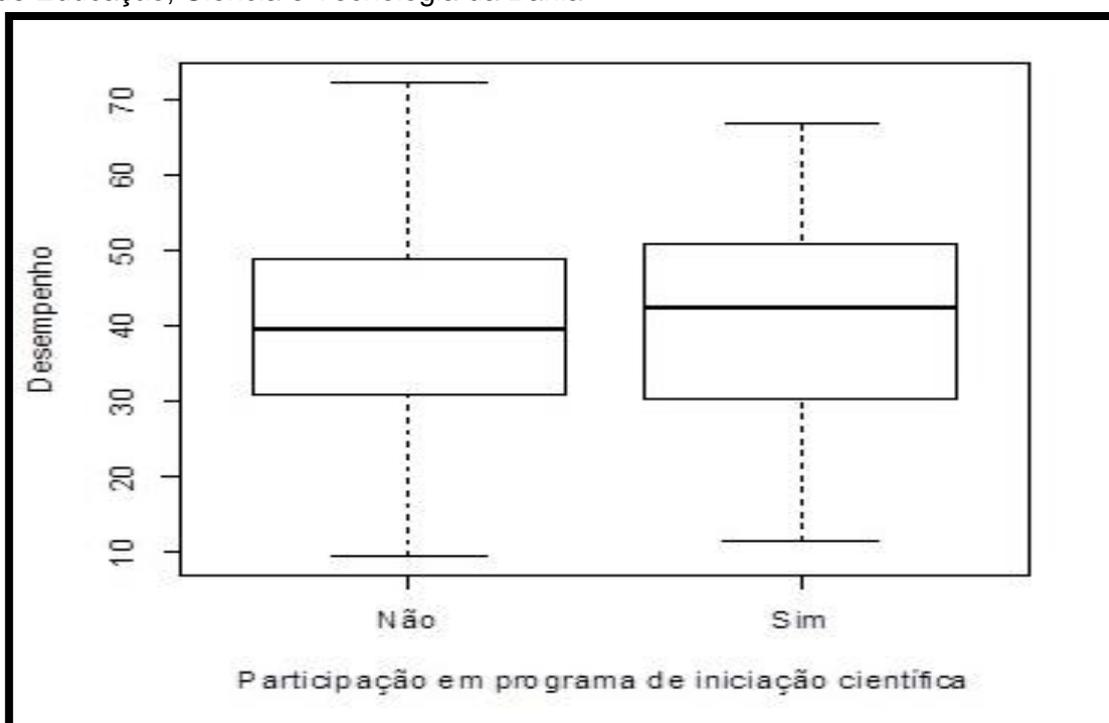
Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Diferentemente do resultado obtido pela participação em programas de extensão e monitoria, observa-se o contrário no programa de iniciação científica (Figura 14), enquanto a maior nota mediana foi observada para os alunos que participaram desse programa.

Este resultado traz o indicativo positivo da Iniciação Científica – IC, por ser um instrumento de formação que possibilita engajar o estudante universitário na pesquisa científica, com o recebimento de uma bolsa auxílio ou como voluntário. Ela serve como “um instrumento de apoio teórico e metodológico a realização de um projeto que contribui na formação profissional do aluno” (ALVES *et al.*, 2010). Segundo Fava-de-Moraes e Fava (2000), existem muitas vantagens na inserção dos alunos de graduação a iniciação científica, começando pelo estímulo a fuga da rotina escolar e da estrutura

curricular, indo além do clássico método de provas e aulas. Outro ponto é que a IC cria um senso de análise crítica e inova a academia e sua estrutura, contribuindo para que o aluno desenvolva uma maior aptidão a leitura crítica da bibliografia estudada, facilitando, ainda, um vínculo natural com o meio acadêmico, pois o estudante se agrega, na maior parte das vezes, a professores e disciplinas que lhes são de maior interesse.

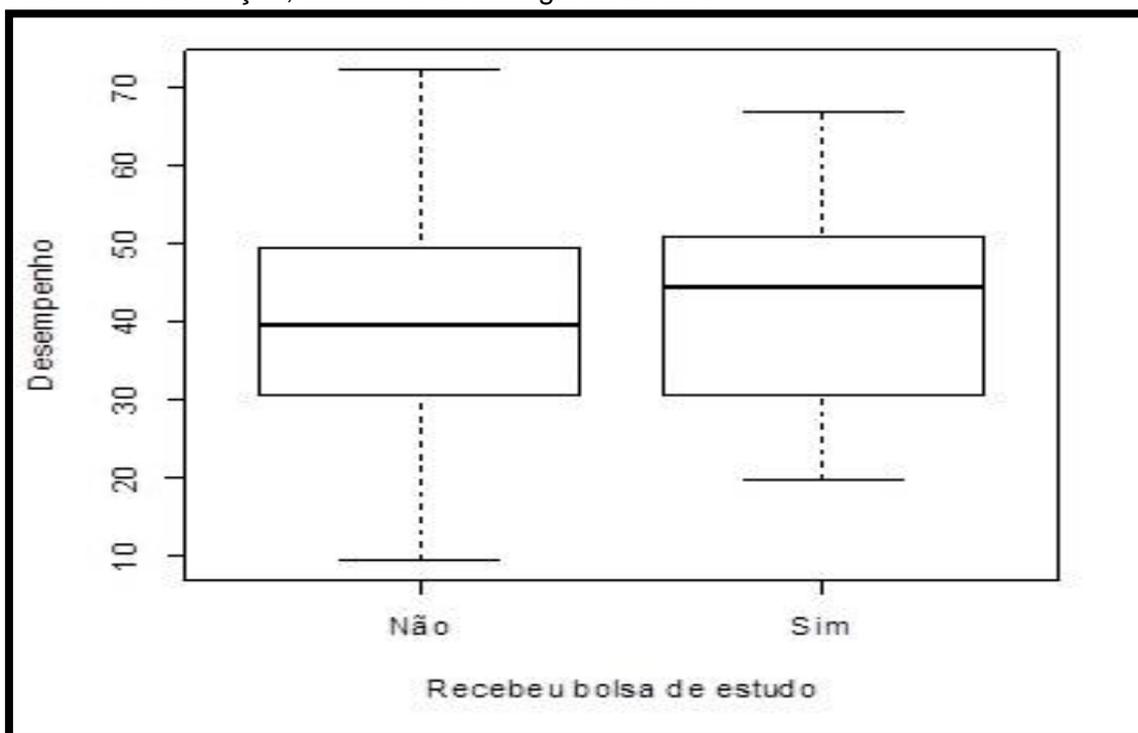
Figura 14 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo a participação em programa Iniciação Científica durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Outro resultado positivo foi o fato do estudante ter recebido bolsa de estudo (Figura 15), ou seja, a maior nota mediana foi observada para os alunos que foram contemplados por essas bolsas.

Figura 15 - Desempenho dos estudantes participante do Enade/2011, segundo a participação em programa de bolsa de estudo durante a graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Quanto ao melhor desempenho dos estudantes que receberam bolsa de estudo, observa-se semelhante resultado no estudo de Baqueiro (2015), que identificou nos cursos superiores do IFBA/câmpus Barreiras, as contribuições da participação do acadêmico no PAAE, o desempenho e a permanência serem expressivos no primeiro semestre.

O PAAE do IFBA está fundamentado no Plano Nacional de Assistência Estudantil/PNAES, e 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. (BAQUEIRO, 2015).

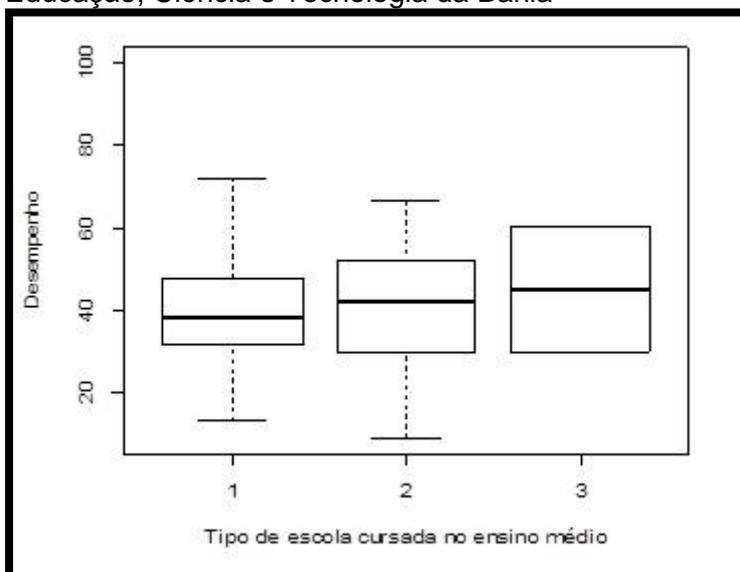
Na Figura 16 observa-se que o valor mediano das notas foi levemente inferior quando os alunos são provenientes de escola pública.

Discutir a questão do sucesso e fracasso no ensino superior remete-nos a analisar como esse processo se dá no ensino médio brasileiro. Para isso Gomes (1999) revela que, entre as variáveis que mais positivamente

influenciaram o bom desempenho dos estudantes no exame nacional de ensino médio, o ENEM, de 1997, estão a escola particular, a escolaridade e a renda dos pais, a idade adequada à série e os turnos diurnos. Acrescentando a discussão Ortega (2001), credita esse sucesso das escolas particulares ao fato delas terem esse objetivo mais destacado de preparar seus alunos para ingressar no ensino superior do que as escolas públicas; estas funcionam como laboratórios de experiências, muitas vezes paralisadas, sem que se conheçam seus resultados efetivos.

Partindo do pressuposto de que as escolas privadas preparam melhor os alunos para o ensino superior, em detrimento das escolas públicas, enfatiza-se a necessidade de oferecer aos estudantes provenientes destas escolas mecanismos que auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem e organização dos métodos de estudo, que possam contribuir com o desempenho acadêmico.

Figura 16 - - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo tipo de escola cursada no ensino médio pelos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia



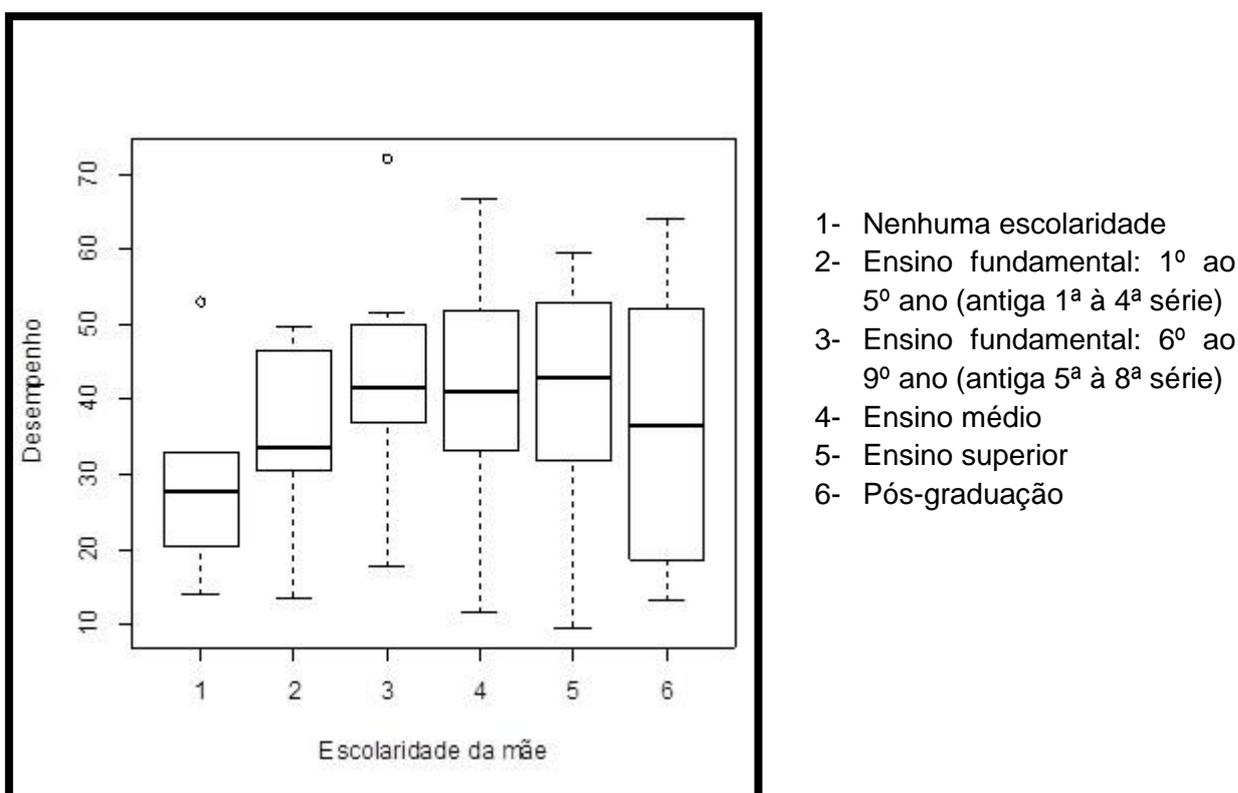
- 1- Escola pública.
- 2- Escola Particular.
- 3- Metade em escola pública e metade em escola particular.

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Na Figura 17 verifica-se que os estudantes com mães que tem ensino superior, ensino médio e ensino fundamental completo possuem um desempenho superior, comparado aos estudantes com mães sem nenhuma

escolaridade e com o ensino fundamental incompleto. Adicionalmente existem duas notas com valores excessivamente altos, em relação às demais observações do conjunto de dados, que são quando a mãe dos estudantes não tem nenhum nível de escolaridade ou ensino fundamental: 6º ao 9º ano (corresponde à antiga 5ª à 8ª série).

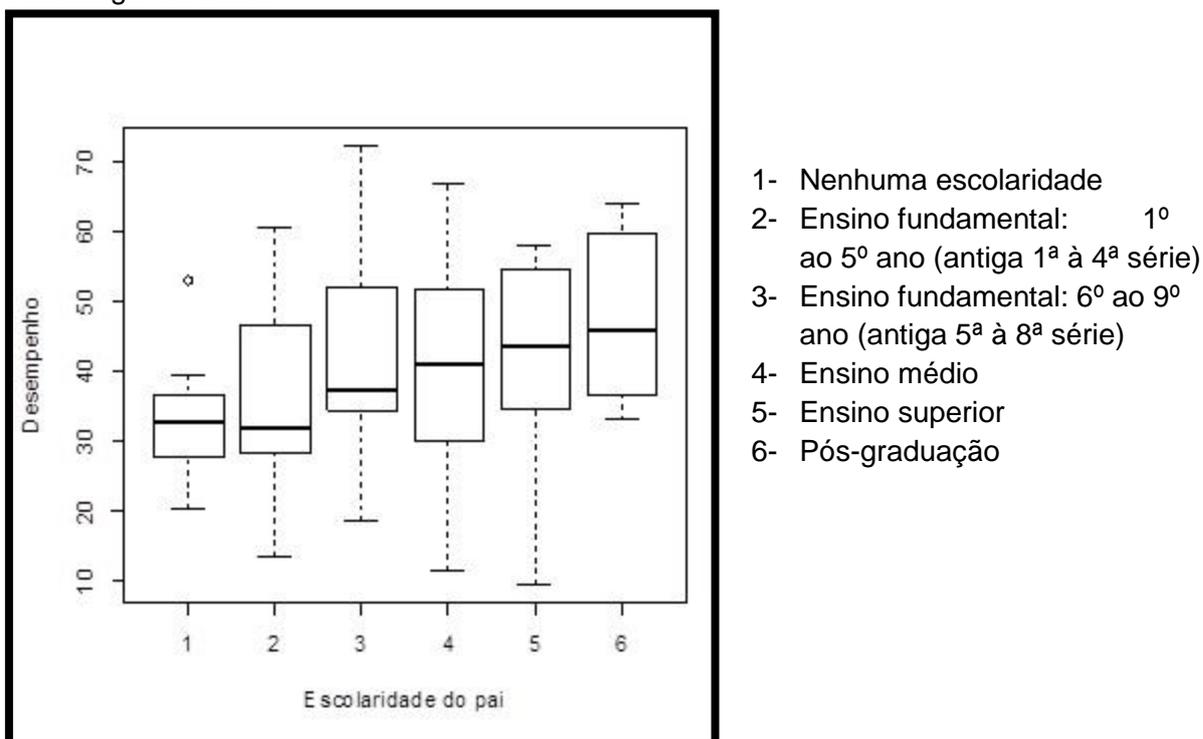
Figura 17 - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a escolaridade mãe dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Figura 18 revela que o valor mediano das notas foi levemente inferior quando os alunos são filhos de pais que estudaram até o 5º ano do ensino fundamental (até a antiga 4ª série). Nesta mesma figura nota-se também um valor de uma nota de desempenho discrepante quando o pai dos estudantes não apresenta nenhum nível de escolaridade.

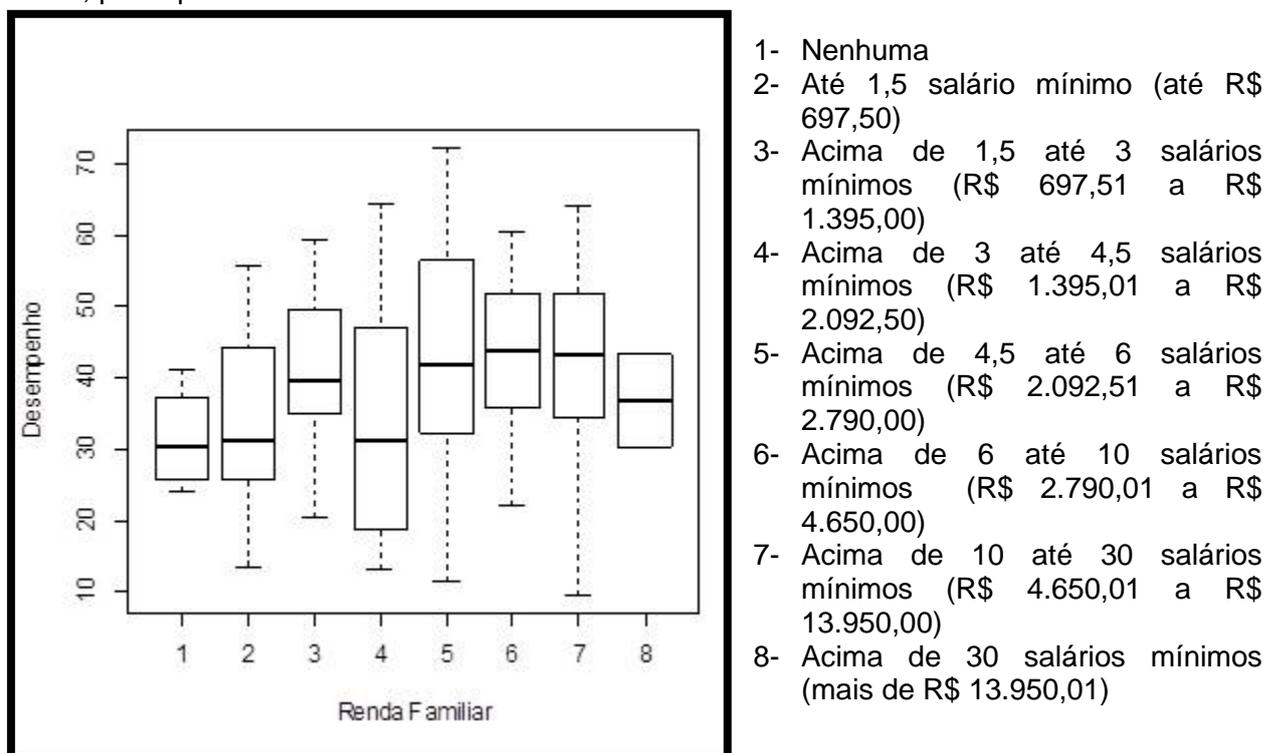
Figura 18 - Desempenho dos participantes do Enade/2011, segundo a escolaridade do pai dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia



Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Figura 19 apresenta os valores medianos do desempenho dos estudantes quanto a renda familiar, pode se observar que foi levemente inferior quando os alunos com renda familiar entre 3 a 4,5 salários mínimos. Com mediana maior ficaram os estudantes com renda familiar acima de 4,5 até 30 salários mínimos.

Figura 19 - Desempenho dos participantes do Enade, segundo a renda familiar dos estudantes da graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011.

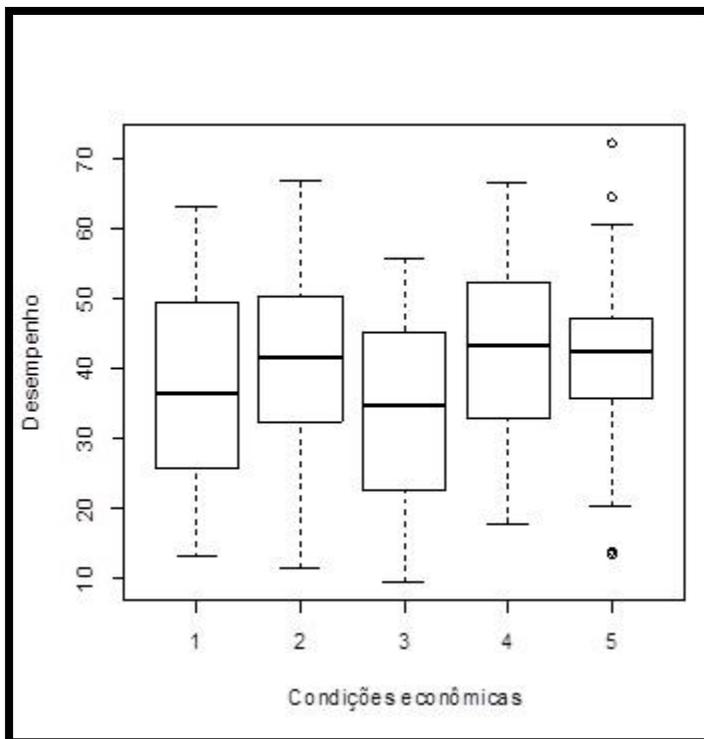


Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Na Figura 20 está à representação do desempenho dos participantes do Enade, segundo as condições econômicas, nesta, observa-se que os estudantes que tem renda e se sustentam totalmente possuem uma mediana levemente inferior às demais categorias. Pode-se concluir que esse fato influencia negativamente o desempenho do estudante.

No entendimento Oliveira e Caggy (2013), possivelmente, um dos fatores que podem influenciar o desempenho acadêmico corresponde ao tempo disponibilizado para os estudos. Entende-se que há vários fatores que levam os alunos a desenvolver suas obrigações acadêmicas de forma eficiente, alcançado um padrão satisfatório de desempenho. Entre esses fatores, se podem destacar os de ordem temporais, em que é discutida a quantidade e, mais precisamente, a qualidade de tempo que os alunos dispensam aos trabalhos extraclasse com o intuito de aprimorar o que aprenderam durante as aulas e reforçar o desempenho acadêmico.

Figura 20 - Desempenho dos participantes do Enade, segundo as condições econômicas dos estudantes de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade 2011



- 1- Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- 2- Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- 3- Tenho renda e me sustento totalmente
- 4- Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família.
- 5- Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Ao apresentar os resultados das Tabelas 16 até a 20, constatou-se que o *background familiar* teve significativa influencia no desempenho do estudante do IFBA no Enade/2011.

Estes resultados corroboram com os estudos de Coleman (1966), Plowden (1967), Chiland (1971) e Jencks (1972) – que sustentavam que a escola tinha apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem, seja porque os fatores hereditários eram considerados predominantes, seja porque a escola não poderia competir com a influência decisiva do *background* familiar durante a primeira infância. As pesquisas mostravam que o *background* familiar, o tamanho da família e o contexto familiar influenciavam mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos.

Outro estudo que se assemelha aos resultados das figuras 16 até 20 foi o desenvolvido por Marconi e Nascimento (2014), que identificaram que o

percentual de alunos com pelo menos um dos pais com nível superior se mostrou positivamente associado ao desempenho dos alunos em todos os grupos, sendo significativo em todos eles, menos nos grupos IV, V e VIII. A média da renda familiar per capita também se mostrou positivamente associada com o desempenho dos alunos em todos os grupos, sendo significativo em todos eles, menos no grupo I.

Como apontam Soares, Ribeiro e Castro (2001), essa alta associação entre as medidas de *background* dos alunos no nível do curso e o desempenho de seus alunos parece refletir dois efeitos. O primeiro é a seletividade dos cursos. Algumas instituições, qualquer que seja o motivo, são capazes de atrair candidatos com posições socioeconômicas mais elevadas, os quais, na média, tiveram acesso a melhor formação prévia. O segundo seria o chamado efeito dos pares. Os alunos que conseguiram ingressar nessas instituições podem estar sendo beneficiados por aprenderem em conjunto com colegas com essa melhor formação prévia.

Uma vez dentro dos cursos, já é possível afirmar que um aluno com melhor *background* teve melhor desempenho do que seus colegas. Uma associação negativa e com medianas inferiores, similar à da escolaridade dos pais, foi obtida para os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

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).

Os próximos dados que estão dispostos na Tabela 19, apresentam a proporção de estudantes participantes do Enade/2011 por tipo de escola cursada no ensino médio e a etnia, segundo a forma de ingresso (cotista ou não cotista). Nela consta-se que dentre os cotistas 90,6% cursaram o ensino

médio em escola pública, 58,3% se autodeclararam pardo(a)/mulato(a) e 33% se auto declaram negro(a). Já dentre os não cotistas 51,2% cursaram o ensino médio em escola privada, 45,7% se autodeclararam pardo(a)/mulato(a) e 38,3% autodeclararam branco(a) e apenas 13,4% autodeclararam negro(a).

Tabela 19 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011 por tipo de escola cursada no ensino médio e etnia segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Variáveis	Cotista		Não Cotista		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Tipo de escola cursada no ensino médio	12		127		139	
Escola pública		90,9		47,2		50,4
Escola particular		0,1		51,2		47,5
Metade em escola pública e metade em escola particular		0,0		1,6		1,4
Etnia	12		127		139	
Branco(a)		8,3		38,6		36,0
Negro(a)		33,3		13,4		15,1
Pardo(a)/mulato(a)		58,3		45,7		46,8
Amarelo(a) (de origem oriental)		0,0		0,8		0,7
Indígena ou de origem indígena		0,0		1,6		1,4

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 20 traz a proporção de estudantes participantes do ENADE/2011, por sexo, os inseridos em programas de iniciação científica, monitoria, extensão e que receberam bolsa de estudo, segundo a forma de ingresso. Na análise destas variáveis constata-se que dentre os cotistas 58,3% são do sexo masculino e 41,7% são do sexo feminino, 66,7% não participaram do programa de iniciação científica, 58,3% não participaram do programa de monitoria, 100% participaram do programa de extensão e 75% não recebeu bolsa de estudo. Dentre os não cotistas 76,6% são do sexo masculino e 23,4% são sexo feminino, 59% não participaram da iniciação científica, 93,7% não

participou do programa de monitoria, 81% participaram do programa de extensão e 77% não recebeu bolsa de estudo.

Ao analisar os resultados da Tabela 20, contrapondo com os resultados apresentados na primeira seção, constata-se que a inserção científica mostrou um resultado positivo no desempenho, enquanto a extensão e monitoria não. Com isso a instituição tem contribuído para uma política que não favoreça a desigualdade. Porém, quando se faz o desdobramento dos estudantes em cotista e não cotista, esse resultado se inverte, visto que, os cotistas estão em maior número nos programas que não contribuíram com o desempenho (extensão e monitoria), enquanto no programa de iniciação científica a participação dos cotistas é muito menor comparado à participação dos não cotistas. Neste desdobramento, os programas de monitoria e extensão não têm contribuído com a redução das desigualdades, e o que é mais grave, o programa de IC tem colaborado com a diferença de desempenho entre as categorias amplificando assim a injustiça social. Outra indicação que pode ser sugerida, a partir dos resultados encontrados, é que a iniciação científica está destinada para ricos, enquanto a extensão e monitoria para os pobres.

Diante do exposto, o estudo sugere a necessidade da gestão do IFBA se debruçar sobre as questões das políticas afirmativas na instituição, a partir da concepção da qualidade da educação no ensino superior e da eficácia escolar, compreendendo que:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda , aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. (MOROSINI, 2008, p. 278)

Tabela 20 - Proporção de estudantes participantes do ENADE/2011, por sexo, inseridos em programas de iniciação científica, monitoria, extensão e bolsa de estudo segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Variáveis	Cotista		Não Cotista		Total		p-valor
	N	(%)	N	(%)	n	(%)	
Sexo	12		127		139		0,160
Feminino		41,7		22,0		23,4	
Masculino		58,3		78,0		76,6	
Participação em programa de iniciação científica	12		127		139		0,7611
Sim		33,3		41,7		41,0	
Não		66,7		58,3		59,0	
Participação em programa de monitoria	12		126		138		0,0018
Sim		41,7		6,3		9,4	
Não		58,3		93,7		90,6	
Participação em programa de extensão	12		126		137		
Sim		100,0		20,6		19,0	
Não		0,0		79,4		81,0	
Recebeu bolsa de estudo	12		123		135		1,000
Sim		25,0		22,8		23,0	
Não		75,0		77,2		77,0	

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 21 apresenta a proporção de estudantes participantes do Enade/2011, por escolaridade da mãe e escolaridade do pai segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação do IFBA. Nela destaca-se que os cotistas 41,7% têm mães com ensino fundamental do 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) e 50% tem pai com ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série). Já os não cotistas, 52% tem mães com ensino médio completo, 16,5% tem mães

com ensino superior, 4,7% tem pais com ensino médio completo e 17,3% ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).

Tabela 21 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011, por escolaridade da mãe e escolaridade do pai segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Variáveis	Cotista		Não Cotista		Total	
	n	(%)	N	(%)	N	(%)
Escolaridade da mãe	12		127		139	
Nenhuma escolaridade		8,3		3,9		5,0
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)		41,7		9,4		20,1
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)		8,3		9,4		11,5
Ensino médio		25,0		52,0		42,4
Ensino superior		8,3		16,5		15,8
Pós-graduação		8,3		8,7		5,0
Escolaridade do pai	12		127		139	
Nenhuma escolaridade		16,7		3,9		4,3
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)		50,0		17,3		12,2
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)		8,3		11,8		9,4
Ensino médio		8,3		45,7		49,6
Ensino superior		8,3		16,5		15,8
Pós-graduação		8,3		4,7		8,6

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015

A Tabela 22 apresenta a proporção de estudantes participantes do Enade/2011, por renda familiar e moradia segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação do IFBA. Nela destaca-se que os cotistas, 33,3% têm Acima de 6 até 10 salários mínimos, 25% acima de 3 até 4,5 salários mínimos,

58,3% moram em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes, 41,7% moram em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos. Já os não cotistas 26,8% possuem renda acima de 6 até 10 salários mínimos, 22% cima de 10 até 30 salários mínimos, 69,3% moram em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes e 23,6% moram em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

Tabela 22 - Proporção de estudantes participantes do Enade/2011 por renda familiar e moradia segundo a forma de ingresso nos cursos de graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Variáveis	Cotista		Não Cotista		Total	
	n	(%)	n	(%)	N	(%)
Renda familiar	12		127		139	
Nenhuma		0,0		3,1		2,9
Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 697,50)		16,7		6,3		7,2
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,50 a R\$ 1.395,00)		16,7		11,8		12,2
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ R\$ 1.395,00 a R\$ 2.092,50)		25,0		15,0		15,8
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,50 a R\$ 2.790,00)		0,0		13,4		12,2
Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)		33,3		26,8		27,3
Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 13.950,00)		8,0		22,0		20,9
Acima de 30 salários mínimos (R\$ R\$ mais de R\$ 13.950,00)		0,0		1,6		1,4
Moradia	12		127		139	
Em casa ou apartamento sozinho		0,0		6,3		5,8
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes		58,3		69,3		62,6
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.		41,7		23,6		25,2
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)		0,0		7,1		6,5

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Nas Tabelas 19 a 22 são apresentadas as variáveis pessoais e socioeconômicas discriminadas de acordo com o tipo de ingresso por meio de política pública (cotista e não cotista). Os estudantes, em sua grande maioria, são homens de etnia parda/mulata, tanto entre cotista quanto os não cotistas. A

maior parte dos cotistas é proveniente de escolas públicas, como esperado (Tabelas 19 e 20).

A maioria dos estudantes analisados é não cotista (127 que corresponde a 91,4%): sendo que 58,3% não participaram de programas de iniciação científica, 93,7% não participaram de programa de monitoria, 81% não participaram de programa de extensão e 20,6% receberam bolsas de estudos. Entre os cotistas, todos participaram de programa de extensão. Situação contrária ocorreu com o não cotista em que 79,4% não participaram de programa de extensão. Observou-se também que 41,7% dos cotistas são filhos de mãe que estudaram até o nível fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série), conforme mostram as Tabelas 20 e 21.

Quanto a renda familiar, dentre os cotistas 33,3% declaram renda familiar acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00) e apenas 8,0% declaram renda familiar acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 13.950,00) (Tabela 22). Observou-se que 62,6% dos estudantes residiam em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes (Tabela 3). Os não cotistas são de 2,1% no estrato de renda até 3 salários mínimos, e 22% estão na faixa de renda familiar acima de 10 salários mínimos.

Para investigar quais variáveis da Tabela 20 estavam associadas com a variável tipo de ingresso por meio de política pública (cotista e não cotista) foi realizado o Teste Exato de Fischer. Observou-se que apenas a variável participação em programa de monitoria indicou associação com a forma de ingresso dos alunos nos cursos de graduação, ou seja, apresentou um p-valor menor que 5%. Vale ressaltar que devido ausência de frequência esperada ou um número muito reduzido de frequência esperada nas categorias das variáveis não foi possível realizar o Teste Exato de Fischer com as seguintes variáveis: participação em programa de monitoria, escolaridade da mãe e do pai, renda familiar, moradia, tipo de escola cursada pelo estudante no ensino médio e etnia.

Ao analisar os resultados demonstrados nas Tabelas 19 a 22, retomamos a discussão que permeia a história da sociedade brasileira, que é marcada por uma forte inclinação autoritária, produto de um passado caracterizado por um longo período de colonização e escravidão e posteriormente pelos regimes

autoritários. O que resulta dessa cultura são a intolerância e a incapacidade de enxergar o quanto é necessária à construção de uma cidadania emancipadora no lugar da cidadania assistida, tutelada ou atrelada ao controle social.

É necessário pensar o Instituto Federal da Bahia, no contexto da expansão e interiorização do ensino superior, atrelado à oferta de uma educação de qualidade, que proporcione a justiça social a partir do princípio da equidade e igualdade. Concordando com Soares (2012), o estudo defende que qualidade da educação escolar equivale à qualidade da organização escolar: “a escola de qualidade tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária e ensina o que é relevante e pertinente”. O cumprimento deste direito à aprendizagem requer rotinas de gestão com o monitoramento e a avaliação dos processos escolares por meio de seus indicadores.

Nas Tabelas 23 a 25 apresentam média, desvio padrão e a mediana do desempenho dos alunos na prova do ENADE para as seguintes variáveis: forma de ingresso por meio de política pública, participação em programas de iniciação científica, monitoria e extensão, recebeu bolsa de estudo, sexo, tipo de escola cursada no segundo grau, escolaridade da mãe e pai, renda familiar e moradia. Para estas análises foi realizado o teste para a mediana usando os Testes de Mann-Whitney e o de Kruskal-Wallis.

Nas análises realizadas não foi observado diferença estatisticamente significativa entre as medianas dos rendimentos dos alunos para as variáveis analisadas. Vale ressaltar que não foi possível realizar o teste estatístico para as medianas dos rendimentos segundo etnia porque as categorias amarelo(a) (de origem oriental) e indígena ou de origem indígena possuíam apenas um e dois indivíduos, respectivamente.

Na tabela 23 é apresentado o desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o sexo, tipo de escola que cursou o ensino médio e etnia. Apesar do resultado do teste aplicado para verificar a relação entre as categorias das variáveis, não ter apresentado diferença estatística, pode-se observar uma pequena diferença na mediana maior dos estudantes do sexo masculino (42,20), que estudaram o ensino médio metade em escola pública e metade em escola particular (45,20), e pardo (a)/mulato(a) (42,80).

Tabela 23 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o sexo, tipo de escola que cursou o ensino médio e etnia dos graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, participantes do Enade.

Variáveis	Desempenho		p-valor
	Média ± Desvio padrão	Mediana	
Sexo			0,43674*
Feminino	38,58 ± 11,72	37,40	
Masculino	40,30 ± 14,36	42,20	
Tipo de escola cursada no ensino médio			0,2923**
Escola pública	39,28 ± 12,44	38,60	
Escola particular	40,63 ± 14,92	42,40	
Metade em escola pública e metade em escola particular	45,20 ± 21,50	45,20	
Etnia			
Branco(a)	39,09 ± 12,09	39,80	
Negro(a)	40,27 ± 10,30	39,45	
Pardo(a)/mulato(a)	40,34 ± 15,88	42,80	
Amarelo(a) (de origem oriental)	---	---	
Indígena ou de origem indígena	41,55 ± 11,67	41,55	

*Teste de Mann-Whitney para a mediana. **Teste de Kruskal – Wallis para mediana.
Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 24 demonstra o desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo escolaridade da mãe e do pai. Nos resultados da mediana observa-se uma pequena diferença maior dos estudantes que tem mães com ensino superior (42,90), e pais com pós graduação (46,0).

Esse resultado assemelha-se ao estudo realizado no curso de Administração da UFBA, no qual Lordêlo (2004) analisou o desempenho dos estudantes com algumas variáveis socioeconômicas. No estudo foi indicado haver a relação do desempenho a origem social, gênero e raça, onde estas

exerceram influência sobre a formação do profissional de Administração e que filhos de pais mais instruídos tendem a obter melhor desempenho escolar.

Tabela 24 - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo escolaridade da mãe e do pai dos graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Variáveis	Desempenho		p-valor ¹
	Média ± Desvio padrão	Mediana	
Escolaridade da mãe			0,3137
Nenhuma escolaridade	29,25 ± 13,64	27,80	
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	36,22 ± 10,26	33,70	
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	42,53 ± 13,61	41,40	
Ensino médio	41,62 ± 13,13	41,00	
Ensino superior	41,19 ± 14,04	42,90	
Pós-graduação	35,40 ± 18,19	36,50	
Escolaridade do pai			0,1620
Nenhuma escolaridade	33,54 ± 10,70	32,80	
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série)	35,41 ± 13,01	31,80	
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série)	41,59 ± 14,82	37,35	
Ensino médio	40,57 ± 13,76	40,90	
Ensino superior	42,01 ± 13,60	43,75	
Pós-graduação	47,87 ± 13,18	46,00	

¹Teste de Kruskal Wallis para mediana
Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

A Tabela 25 apresenta o desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o tipo de moradia e a renda familiar. Nos resultados da mediana observa-se uma pequena diferença maior dos estudantes que moram em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes (42,20), e que tem renda familiar acima de 6 até 10 salários mínimos (44,0).

Tabela 25 - - Desempenho dos estudantes participantes do Enade/2011, segundo o tipo de moradia e a renda familiar.

Variáveis	Desempenho		p-valor ¹
	Média ± Desvio padrão	Mediana	
Moradia			0,3437
Em casa ou apartamento, sozinho.	38,01 ± 11,24	35,10	
Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes	40,84 ± 13,70	42,20	
Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.	37,96 ± 14,80	35,90	
Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)	39,95 ± 11,90	37,95	
Renda familiar			0,1300
Nenhuma	31,35 ± 7,5	30,25	
Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 697,50)	33,92 ± 12,54	31,70	
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,50 a R\$ 1.395,00)	41,90 ± 11,29	39,60	
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,00 a R\$ 2.092,50)	33,73 ± 15,32	31,40	
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,50 a R\$ 2.790,00)	43,38 ± 18,01	41,60	
Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,00 a R\$ 4.650,00)	43,01 ± 10,71	44,00	
Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,00 a R\$ 13.950,00)	40,52 ± 14,49	43,20	
Acima de 30 salários mínimos (R\$ mais de R\$ 13.950,00)	36,80 ± 09,33	36,80	

Fonte: INEP. Elaboração própria, 2015.

Os resultados da Tabela 25 se assemelham aos resultados da pesquisa realizada por Hoffman (2002), do qual confirmou no seu resultado que a condição financeira do estudante interfere no seu processo de aprendizagem e que a influência da família tem grande repercussão no aprendizado do estudante.

Finalizando este capítulo, pode-se afirmar que os resultados verificados indicam que o desempenho do estudante do IFBA depende de múltiplos fatores, sejam eles, referente às características pessoais ou socioeconômicas, além das ferramentas e instrumentos disponibilizados pela instituição.

Para tanto, Bento e Mendes (2007), indicam que o desempenho do acadêmico resulta de uma interação de fatores de aspectos socioeconômicos, relações sociais, psicológicos, aspectos da didática pedagógica e aspectos relativos à organização curricular. Souza-Silva e Davel (2005) também caminham nessa mesma perspectiva de múltiplos fatores que influenciam o desempenho do ensino superior no Brasil. Entre esses fatores, destacam-se: a) a baixa qualidade das séries iniciais, principalmente nas escolas públicas; b) o modelo de expansão do ensino, valorizando os números em detrimento da aprendizagem; c) os contratos de trabalho dos docentes, que acabam por influenciar a atividade docente e, conseqüentemente, prejudicar o processo de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto se insere no cenário de grandes desigualdades econômicas e sociais, característico de grande parte das sociedades modernas, incluindo a sociedade brasileira, portanto, torna a questão da inclusão das populações marginalizadas ao longo da história uma prioridade para as políticas públicas.

A discussão focou as políticas afirmativas como instrumento de favorecimento das minorias, que proporcione a equidade no acesso ao ensino superior universitário brasileiro.

A despeito da relevância e da crescente discussão sobre o tema das políticas afirmativas e a relação do desempenho dos estudantes contemplados por elas, constata-se que a literatura sobre os efeitos do ensino superior brasileiro ainda é bastante reduzida. E quando foi proposto verificar a relação do desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas através da participação em programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, não foram encontrados na literatura brasileira estudo semelhante.

De acordo com o GEMAA (2013), ações afirmativas consistem em uma forma de alocar recursos para grupos excluídos, discriminados e/ou vitimados devido a características socioeconômicas, questões étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de castas no passado ou presente. Basicamente, Políticas de Ações Afirmativas referem-se ao conjunto de medidas que garantem a participação desses grupos no acesso a serviços básicos como educação, saúde, emprego e processo político (GEMAA, 2013). Para Silva Filho e Cunha (2013) as ações afirmativas podem ser compreendidas como ações compensatórias e que buscam a correção de uma situação de discriminação e desigualdade em que se encontram determinados grupos sociais. As ações afirmativas se baseiam no fundamento da busca pela equidade, do qual reconhece que há uma dívida histórica com relação a grupos considerados minoritários e, por isso, as políticas públicas devem também ser voltadas para a reparação das desigualdades.

O conceito de equidade é compreendido de forma mais ampla, ou seja, é entendido não apenas pela redução das desigualdades a partir do acesso ao ensino superior, mas como a possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação; condição que favorece o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias.

Neste cenário de desigualdades, se discute a qualidade do ensino universitário, reconhecendo a dificuldade em conceituar, visto que existem inúmeras possibilidades de apresentar este conceito multifacetado. Soares (2012) faz uma boa discussão sobre qualidade da educação. Sua tese é que qualidade da educação escolar equivale a qualidade da organização escolar. Para o autor, “a escola de qualidade tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária e ensina o que é relevante e pertinente”. O cumprimento deste direito à aprendizagem requer rotinas de gestão com o monitoramento e a avaliação dos processos escolares por meio de seus indicadores. Soares ressalta que, no Brasil, apenas indicadores de resultados de alunos tem formas amplamente aceitas de medida.

É necessário prover condições não apenas para que haja geração de empregos e para que os indivíduos estejam qualificados para se inserirem no mercado de trabalho, como também para que eles possam participar, em situação de igualdade, da riqueza social, econômica, política e cultural coletivamente construída. Nesse sentido, nos seus diversos aspectos (pobreza, etnia, gênero, etc.), a inclusão social se insere entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania plena e de consolidação da democracia em bases justas. (Peixoto, 2004).

Um dos instrumentos disponibilizados no âmbito universitário que podem colaborar com o processo de redução das desigualdades a partir do incentivo a aprendizagem e auxiliar no desempenho acadêmico são os programas institucionais de iniciação a pesquisa, docência e extensão, programas estes que constituem um desafio a ser superado na instituição, devido ao status de universidade que vislumbra, em suma, devem primar pela formação integral do

estudante a partir da estimulação e integração de novas metodologias de ensino-aprendizagem, as quais direcionam e se agregam às Diretrizes da Formação Acadêmica, demandadas pelo Ministério da Educação. Assim, constrói-se um saber-fazer que transcende o instrumental, integrando aspectos cognitivo-afetivos e comportamentais para a promoção da cidadania e, conseqüentemente, para o bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e comunidades.

Diante do exposto, os principais resultados obtidos a partir da análise da base de dados do INEP/Enade/2011, foi possível revelar dados importantes para o desenho de políticas de ações afirmativas. Por exemplo, que os beneficiários das políticas foram àqueles vindos de um baixo *background* familiar.

A amostra foi composta por 141 concluintes, quando separados por gênero, observou-se que 76,6% são do sexo masculino e 23,4% são do sexo feminino. Os dados mostraram que os cursos da área das engenharias e na licenciatura em matemática do IFBA, continuam predominantemente masculinos. Quanto ao desempenho em relação ao gênero, observou-se que o desempenho mediano dos homens foi maior, porém com uma variabilidade maior.

Na categoria etnia a que apresentou maior frequência foi a de pardo (a) / mulato (a) com 46,8%, seguido pelos que declararam da etnia branco(a) com 36,0%, declarados da etnia negro(a) ficaram 15,1%. Ao considerar o perfil dos estudantes de acordo a etnia, o estudo constatou que ainda há o predomínio das etnias pardo (a) /mulato (a) (46,8%) e branco(a)(36%) nos cursos da engenharia e licenciatura em matemática no ensino superior do IFBA, pois quando somadas corresponderam a 82,8% do total da amostra. Este fato está em conformidade com a história do acesso ao ensino superior brasileiro, onde as oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, isto se reflete também na realidade educacional, no qual pode-se constatar através dos estudos sobre mobilidade social no Brasil, que a escolarização, sobretudo a superior, continua sendo importante “gargalo” para a ascensão social entre a população. Quanto ao desempenho, ocorreu uma pequena diferença negativa para a etnia negra.

Os resultados indicam que as questões de gênero e de etnia, e suas relações com o sucesso dos alunos no ensino superior no IFBA, devem ser tratadas de forma mais detalhada, no sentido de se compreender as dinâmicas que levam a esses resultados. Essa indicação se sustenta na preocupação em garantir aos estudantes declarados negros e as estudantes do sexo feminino, uma condição na universidade que seja mais equânime, a ponto de permitir um desempenho semelhante às demais categorias.

Quanto a renda 39,6% possuíam renda acima de 4,5 até 10 salários mínimos e 22,3% acima de 10 salários mínimos, ficou evidenciado, a elitização do ensino superior em termos da variável renda familiar. Este resultado denota que o instituto filtra os candidatos mais ricos em detrimento dos mais pobres, não contribuindo para alterar a estrutura de classes da sociedade.

Na categoria de acesso no ensino superior a partir de políticas afirmativas, 91,4% são não cotistas e 8,6% cotista. Dentre as cotas que contemplaram os estudantes, 33,3% foram por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas), 33,3% foram por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos. Os dados demonstraram o número reduzido de estudantes cotistas, diante do universo total, esse resultado levou a refletir e trouxe o questionamento o quão efetivo está sendo a política de cotas da instituição estudada. Outro fator de relevância que deve ser considerado no estudo corresponde a descrição geral dos cotistas, ou seja, devem ser vistas com muita reserva devido ao pequeno número desta categoria. Ao analisar o desempenho, os cotistas apresentaram desempenho mediano menor quando comparados com não cotistas

Duas variáveis socioeconômicas importantes foram os níveis de educação do pai e da mãe. Os dados revelaram que 42,4% os estudantes tem pais com ensino médio, e 49,6% os estudantes que têm mãe com ensino médio, outros 24,5% têm mães com ensino superior e pós graduação. Esses dados parecem revelar a influencia que tem o fato do pai e da mãe terem o ensino médio e superior sobre a decisão dos filhos, como uma espécie de efeito demonstração. Outro fator que deve ser considerado nesse efeito é que quanto maior o nível de escolaridades do pai e da mãe, maior a capacidade

financeira desses em arcar com os custos educacionais dos filhos, proporcionando-lhes uma educação fundamental e média de melhor qualidade.

Quanto ao tipo de escola que cursou o ensino médio 50,7% são concluintes que estudaram todo o ensino médio em escola pública e com a 47,8% são os estudantes que cursaram todo ensino médio em escola privada (particular). Quanto ao valor mediano das notas, observou-se que esta foi levemente inferior quando os alunos são provenientes de escola pública.

Partindo do pressuposto de que as escolas privadas preparam melhor os alunos para o ensino superior, em detrimento das escolas públicas, enfatizamos a necessidade de oferecer aos estudantes provenientes destas escolas mecanismos que auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem e organização dos métodos de estudo, que possam contribuir com o desempenho acadêmico.

Na análise relacionando a renda familiar observamos que o desempenho dos estudantes se apresentou levemente inferior quando os alunos possuíam renda familiar entre 3 a 4,5 salários mínimos. Com mediana maior ficaram os estudantes com renda familiar acima de 4,5 até 30 salários mínimos. Diante desse resultado conclui-se que a condição financeira do estudante interfere no seu processo de aprendizagem e que a influência da família tem grande repercussão no aprendizado do estudante.

Os resultados da análise descritiva demonstraram que o *background* familiar teve significativa influencia no desempenho do estudante do IFBA no Enade/2011.

Quanto à participação nos programas institucionais do IFBA, a iniciação científica ficou com 59% os estudantes que não participaram e 41% que participaram, a maior nota mediana foi observada para os alunos que participaram desse programa. Para a monitoria 90,6% não participaram, 9,4% participaram, e alunos que participaram desse programa obtiveram notas medianas menores, comparada com os estudantes que não participaram. Na extensão, 81% não participaram, 19% ficaram os que participaram do programa, e os que participaram desse programa obtiveram notas medianas menores, comparada com os estudantes que não participaram.

Na segunda parte da análise dos resultados foi realizado a comparação entre cotistas e não cotistas. Para esta análise, foram realizadas varias comparações, dentre elas: sexo, participação em programas de iniciação científica, monitoria, extensão e recebimento de bolsa para estudo. Nesta análise constatou-se que dentre os cotistas 58,3% são do sexo masculino e 41,7% são do sexo feminino, 66,7% não participaram do programa de iniciação científica, 58,3% não participaram do programa de monitoria, 100% participaram do programa de extensão e 75% não recebeu bolsa de estudo. Dentre os não cotistas 76,6% eram do sexo masculino e 23,4% do sexo feminino, 59% não participaram da iniciação científica, 93,7% não participou do programa de monitoria, 81% participaram do programa de extensão e 77% não recebeu bolsa de estudo.

Ao analisar estes resultados, contrapondo com os resultados apresentados na primeira seção, observou-se que a inserção científica mostrou um resultado positivo no desempenho, enquanto a extensão e monitoria não. Com isso a instituição tem contribuído para uma politica que não favorece a desigualdade. Porém, quando se faz o desdobramento dos estudantes em cotista e não cotista, esse resultado se inverte, visto que, os cotistas estão em maior número nos programas que não contribuíram com o desempenho (extensão e monitoria), enquanto no programa de iniciação científica a participação dos cotistas é muito menor comparado à participação dos não cotistas. Neste desdobramento, observou-se que os programas de monitoria e extensão não têm contribuído com a redução das desigualdades, e o que é mais grave, o programa de IC tem colaborado com a diferença de desempenho entre as categorias, amplificando assim a injustiça social. Outra indicação a sugerir, a partir dos resultados encontrados, é que a iniciação científica está destinada para ricos, enquanto a extensão e monitoria para os pobres.

Apesar das limitações, esta dissertação ampliou o conhecimento sobre fatores de eficácia escolar e dá um passo importante sobre esse tipo de conhecimento no ensino superior brasileiro. Tais conhecimentos são fundamentais para a formulação de melhores políticas públicas e melhoria de cursos de graduação. A dissertação também traz como proposta a utilização da técnica da estatística descritiva como boa potencialidade de análise para o

campo das Ciências Sociais Aplicadas, decisão (talvez) ousada tomada como desafio por parte dos pesquisadores, visto, a repleta quantidade de críticas que o modelo recebe no meio acadêmico, por ser difundida a incapacidade do modelo da pesquisa quantitativa em descrever e compreender fenômenos complexos. Espera-se que esse trabalho sirva para fortalecer as investigações sobre os determinantes da qualidade do ensino superior no Brasil e ser fonte de inspiração de novas inquietações e descobertas.

As considerações finais deste trabalho não eximem a necessidade de avançar nos estudos sobre a política de cotas, programas institucionais e qualidade do ensino superior no IFBA. Por último, este estudo não pretendeu esgotar as conclusões que pode-se tirar a partir dos dados apresentados, mas apenas contribuir para uma análise quantitativa do desempenho dos acadêmicos do IFBA a partir do instrumento de avaliação de grande escala do ensino superior que é o Enade, associado à política de cotas e participação dos programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Espera-se que esse trabalho, traga contribuições e diretrizes para a avaliação e gestão dessa instituição.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. C. **O Perfil da iniciação científica no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho e no Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** 1997. Dissertação (Mestrado em Química Biológica) – Centro de Ciências da Saúde, Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALMEIDA, L. M. A. C. **A Importância do programa de iniciação científica para a formação de pesquisadores.** In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USF, 1. 1996, Bragança Paulista. Anais... Bragança Paulista: Universidade São Francisco/Ipea, 1996. p. 22-24.

AMORIM, Roseane Maria de. **A educação na modernidade e na pós-modernidade: diversos olhares sobre o nosso tempo.** In: SOUSA, Manoel Matusalém; FILHO, Luísmar Dália (Orgs). Síndrome da pós-modernidade: pensando o nosso tempo. João Pessoa: Imprim Gráfica, Editora e Imagem, 2011.

AMORIM, Roseane Maria; LIRA, Tatiane Hilário; OLIVEIRA, Michelle Pereira; PALMEIRA, Ana Paula. **O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual.** Revista Exitus. Volume 02. nº 02. Jul./Dez. 2012. Disponível: Downloads/Artigo%20pag%2033-47%20(1). pdf. Acesso: 24 de mai. 2015.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis/RL: Vozes, 1997.

ARAGÃO, M. G. S. *et al.* **Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos.** In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis - SC, 1999.

ARGOLLO, R. S. N; MODESTO, M. A. S. **Avaliação Institucional do CEFET-BA: diversidade institucional num sistema diversificado.** Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae>. Acesso em: 03 jul. 2013.

BARBOSA, Valeska Cristina. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: proposição e validação de um instrumento de avaliação da percepção dos discentes.** Belo Horizonte, 2012. Disponível: <http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/valeska-cristina-barbosa.pdf>. Acesso: 20 maio, 2015.

BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Campinas.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S.. **Projeto de pesquisa: propostas Metodológicas.** Porto Alegre: Vozes, 1990.

BENTO, Antonio Vieira; MENDES, Guida R. **A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior**: Fatores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. Educação para o sucesso: Políticas e atores. Porto: Legis, 2007.

BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa na universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 251p.

BOAVENTURA, E. **Educação Superior Estadual e a Cooperação Interamericana**. In: Administração universitária em tempos de crise: perspectivas para o ano 2000. vol. II. Bahia: Gráfica Universitária da UFBA. 1983, p. 630 - 639.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. _____. Escritos de Educação. Petrópolis, Ed, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. 1930-2002. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 9ª. ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2006. 322p.

BRANDÃO, André Augusto. Resenha: TEIXEIRA, Moema de P. **Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1):147-171, 2004. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a11.pdf>. Acesso: 20/04/2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Belém: Basa, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei (9394/96)**. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica**: legislação básica – Graduação Tecnológica. 7. ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 26/11/2012.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, nº 72, Brasília-DF, seção 1, quinta-feira, 15 de abril de 2004.

BRASIL. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995**, altera o disposto da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2014.

BRASIL. **LEI 11.096/2005 (LEI ORDINÁRIA) 13/01/2005**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.096-2005?OpenDocument. Acesso 08 de agosto de 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões** / organização, Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009. 70 p.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. **Manual ENADE/2011**. Brasília-DF, 18 de julho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. --Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da Educação Superior 2011**. Planilha Excel. INEP: 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Site acessado em 08/05/14.

BRASIL (2013). **Expansão** <Disponível em:http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 24/04/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf, Acesso: 08.05.2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Câmpus Ilhéus. **Programa de Monitoria Edital nº 04/2015**. Disponível: http://www.ilheus.ifba.edu.br/images/documentos/editais/edital_04_2015_monitoria.pdf. Acesso: 10 de julho, 2015.

BRENNAN , John L.; SHAN, Tarla. **Manging quality in higher education: na internacional perspective on institutional assessment and change.** Buckingham, uk: Open University Press, 2000.

BRIDI, J. C. A. A Iniciação científica na formação do universitário. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** SP: UNESP/Paz e Terra, 1994.

BUSSAB, Wilton de O.; MORETTIN, Pedro A.. **Estatística Básica.** 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CABERLON, V. I. **Pesquisa e graduação na Furg: em busca de compreensões sob distintos horizontes.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 9 ed. Trad.: Iracy D. Polleti. Petrópolis: Vozes, 2010. 611 p.

CERQUEIRA, Sebastião Ailton da Rosa; COLOSSI, Nelson. **Estudo da função extensionista e assistencial do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina.** In: SILVEIRA, A.; COLOSSI, N.; SOUSA, C. G. Administração universitária: estudos brasileiros. Florianópolis: Insular, 1998. p. 177-212.

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CONOVER, W. J. . **Practical nonparametric statistics.** 3rd. ed. New York: Chichester: John Wiley & Sons (Asia), 1999.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no brasil.** Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

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

CUNHA, Eglaisa Micheline Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DAYRELL, Juarez ... [et al]. **Família, escola e juventude: olhares cruzados**. Brasil-Portugal. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

DEPIERI, Adriana *et al*. **Universidade e movimentos populares: diálogo urgente e necessário**. In: ONÇA, Luciano Alves; CAMARGO, Eder dos Santos; PIERO, Alexandre. *Cultura e extensão universitária: a democratização do conhecimento*. São João Del-Rei: Malta, 2010. p. 68-76.

DIAZ, M. D. M. **Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos**. *Revista Economia*, v. 8, n. 1, p. 93-120, abr. 2007.

DUBET, F. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?** Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi, *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. **A Iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos**. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mai. 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão**. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2006.

FRANCIS, A. ; TANNURI-PIANTO, M. E. **The Redistributive Equity of Affirmative Action: Exploring the Role of Race, Socioeconomic Status, and Gender in College Admissions**. *Economics of Education Review*, pp.45-55, 2012a.

FRANCIS, A. ; TANNURI-PIANTO, M. E. Using Brazil s Racial Continuum to Examine the Short-Term Effects of Affirmative Action in Higher Education. **Journal of Human Resources**, pp.754-784, 2012b.

GARCIA, M. M. A. ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/01/2013.

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

GOMES, C. A. **Sucesso e fracasso no ensino médio**. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 24(7). 259-280. 1999.

GÖRGENS, J.B. **Avaliação da Produção Científica dos Egressos, Bolsistas e Não Bolsistas de Iniciação Científica, do Curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, de 1994 a 1999, pelo Currículo Lattes.** 2007. 59f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2014.

GUIMARÃES, A.S., Costa, L. e Almeida Filho, N. “Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA” In: **As cores da desigualdade.** 1 ed. Belo Horizonte : Fino Traço, 2011, v.1,p. 19- 41.

HANUSHEK, B. **Effectiveness F Educationalr Esourcest Expenditures, Efficiency, and Equity in Education: The Federal Government's Role.** VOL. 79 NO. 2. may1989- 1992 1996.

HOFFMAN, J. **Avaliar para Promover: as Setas do Caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAMPERT, Ernãni. **O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira.** Linhas críticas, Brasília, v. 14, n.26, jan./junh., 2008.

LÁZARO, A.; Calmon, C.; LIMA, S. C. S.; OLIVEIRA, L. **Cadernos do GEA .** – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

LEITÃO FILHO, L. M. A. **A Importância do programa de iniciação científica para a formação de pesquisadores.** In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA USF, 1, 1996. Bragança Paulista. Anais... Bragança Paulista: Universidade São Francisco/Ippea, 1996. p.21.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Formação e docência em Engenharia na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos da feminização.** Em Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações / Yannoulas, Silvia Cristina (Coord.) – Brasília : Editorial Abaré, 2013.

LOPES, U. M. TENÓRIO, R. M. **Educação como fundamento da sustentabilidade.** Salvador: EDUFBA, 2011.

LOUZANO, P. *et al.* **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.

LORDÉLO, José Albertino Carvalho. **Perfil, desempenho escolar, exclusão e inclusão no curso de Administração da UFBA: lócus para ação afirmativa?**. Diálogos Possíveis. v. 2, p. 199-217. Salvador. EDUFBA, 2004.

LORDÉLO, José Albertino Carvalho; ARGÔLO, Rodrigo Ferrer. **Influências da Iniciação Científica na pós-graduação**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 61, p. 168-191, jan./abr. 2015. Pag. 168-191.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MAROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. **Inovação e Qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MATTOS, W.R. **Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma exposição comentada**. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora da UnB, 2006. p 166-182.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Niterói (RJ) 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal Fluminense como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Economia.

MENEZES, L. C. de. **Políticas de formação de professores: a universidade em questão**. In: LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 35 - 41.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: reformar a reforma reforça o pensamento**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

MURILLO, F. J. T. **Una Panorámica De La Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. Acesso: 10 de novembro de 2013.

MURILLO, F. J. T. **Hacia Un Modelo De Eficacia Escolar. Estudio Multinivel Sobre Los Factores De Eficacia En Las Escuelas Españolas**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 1. Disponível: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>. Acesso: 10 de novembro de 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Derivania Jesus de Almeida. CAGGY, Ricardo Costa S. S.. **Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico de estudantes de administração: um olhar do docente.** Revista Formadores: Vivências e Estudos, Cachoeira-BA, v. 6, n. 1, p. 05-28, Nov. 2013. Disponível: file:///C:/Users/Gislaine/Downloads/285-1545-1-PB%20(1).pdf. Acesso: 12/04/2015.

OLIVEIRA, Norma Souza de. **Modelos Mistos e Cotas no Acesso ao Ensino Superior: O Caso do IFBA.** Tese de Doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária da Universidade Federal de Lavras – MG. 2013.

ORTEGA, E.M.V. **O ensino médio público e o acesso ao ensino superior.** Estudos em Avaliação educacional. 23. 153-176. 2001.

PAIVA, A. C. de; TAFFAREL, C. N. Z. **Profissionais da educação física e esportes: formação e prática – uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001.** In: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, outubro, 2001. CD-ROM.

PEDROSA, Renato *et al.* Academic Performance, Students. **Higher Education Management And Policy**, Paris, v. 19, n. 3, p.1-16, 2007.

PENHA-LOPES, Vânia. **Universitários Cotistas: de alunos a bacharéis. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** ZONINSEIN, Jonas. FERES JÚNIOR, João (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. (p. 105-133).

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos.** In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIRES, R. C. M. **A Contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. **Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA.** In: BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.115-135.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J.T. **Ações Afirmativas para Negros no Ensino Superior e Desempenho de Estudantes.** In COSTA, L. F. ; MESSEDER, M. L. (org.). **Educação, Multiculturalismo e Diversidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

RAWLS, J. **Théorie de la justice.** Paris: Seuil, 1987.

SOARES, José Francisco. **Qualidade da Educação.** Família, escola e juventude: olhares cruzados. Brasil - Portugal. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. D. M. **Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de direito, administração e engenharia civil.** Dados, v. 44, n. 2, p. 363-396, 2001.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2 . Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

SANTOS, Boaventura de 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.

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, Mirza Medeiros; LINS, Nostradamos de Medeiros. **A Monitoria Na Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte: Um Resgate Histórico.** 2010. Coleção Pedagógica n. 9. PAGINAS 59-67. Disponível: file:///C:/Users/Gislaine/Downloads/Monitoria_5.pdf. Acesso: 20 maio, 2015.

SIEGEL, Sidney; CASTELLAN, N. John. **Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

SILVA, Enio Waldir da. **O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade.** In: FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

SILVA, Enio Waldir da. **O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade.** In: FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

SOUSA, Letícia Pereira e PORTES, Écio Antônio. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 232, set.- dez. 2011, p. 516-541.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. **Concepções, práticas e desafios na formação do professor:** examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. O&S, Salvador, v. 12, n. 35, 2005.

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. Disponível em: www.gestrado.org/pdf/270.pdf.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

VELLOSO, Jacques. **Cotistas e Não-Cotistas: Rendimento De Alunos Da Universidade de Brasília**. Cadernos de Pesquisa, v. 3399,, nn..1 13377, ,p m.62ai1o-/6ag4o4., 2m0a0io9/ago. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>. Acesso 12/04/2014.

VERHINE, Robert E.. DANTAS, Lys M. V. **A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE**. Em: Avaliação educacional : desatando e reatando nos / Jose Albertino Carvalho Lordêlo, Maria Virginia Dazzani (organizadores). – Salvador: EDUFBA, 2009.

WALTENBERG, Fábio de; CARVALHO, Márcia. **Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?** Revista Sinais Sociais. n. 20 setembro. Dezembro, 2012.

_____. (b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2006. Relatório Síntese: Curso de Administração**. Brasília: 2007.

_____. (a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE – 2006**. Brasília: 2006.

_____. (b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 117 de 28 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos da área de Administração. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 2 de agosto de 2006, Seção 1, pág. 21.

_____, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Inclusão social – Brasil – Periódicos. 3. **Democratização da educação – Brasil – Periódica**. I. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas. Disponível: www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos.../Caderno_GEA_N2.pdf. Acesso em 10 de julho de 2013.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Páginas 46 e 47.

ANEXO 1 – Questionário do Aluno/ENADE/2011

- 01) Qual o seu estado civil?**
A) Solteiro(a).
B) Casado(a).
C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
D) Viúvo(a).
E) Outro.
- 02) Como você se considera?**
A) Branco(a).
B) Negro(a).
C) Pardo(a)/mulato(a).
D) Amarelo(a) (de origem oriental).
E) Indígena ou de origem indígena.
- 03) Onde e como você mora atualmente?**
A) Em casa ou apartamento, sozinho.
B) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
C) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
D) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
E) Em alojamento universitário da própria instituição de ensino.
F) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.).
- 04) Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa?**
(Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você).
A) Nenhuma. E) Quatro.
B) Uma. F) Cinco.
C) Duas. G) Seis.
D) Três. H) Mais de seis.
- 05) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?** *(Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você).*
A) Nenhuma.
B) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 817,50).
C) Acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 817,51 a R\$ 1.635,00).
D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,50).
E) Acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.452,01 a R\$ 3.270,00).
F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 3.270,01 a R\$ 5.450,00).
G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 16.350,00).
H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 16.350,01).
- 06) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso (incluindo bolsa).**
A) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
B) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
C) Tenho renda e me sustento totalmente.
D) Tenho renda, me sustento e contribuo com o sustento da família.
E) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.
- 07) Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho.** *(Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria).*
A) Não estou trabalhando.
B) Trabalho eventualmente.
C) Trabalho até 20 horas semanais.
D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
E) Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.
- 08) Durante o curso de graduação (responder somente no caso de ser concluinte):**
A) Não fiz nenhum tipo de estágio.
B) Fiz ou faço somente estágio obrigatório.
C) Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.
D) Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.

09) Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso?

- A) Sim.
- B) Não se aplica – meu curso é gratuito (Passe para a pergunta 11).
- C) Não (Passe para a pergunta 11).

10) Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?

- A) ProUni integral.
- B) ProUni parcial.
- C) FIES.
- D) ProUni Parcial e FIES.
- E) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal.
- F) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino.
- G) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc).
- H) Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino.
- I) Financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.).
- J) Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

11) Você recebe ou recebeu alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades)?

- A) Sim, bolsa permanência do ProUni.
- B) Sim, bolsa da própria instituição de ensino.
- C) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão governamental.
- D) Sim, outro tipo de bolsa oferecido por órgão não-governamental.
- E) Não.

12) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- A) Não.
- B) Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas).

C) Sim, por critério de renda.

D) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.

E) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.

F) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

13) Até que nível seu pai estudou?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

14) Até que nível de ensino sua mãe estudou?

- A) Nenhuma escolaridade.
- B) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).
- C) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série).
- D) Ensino médio.
- E) Ensino superior.
- F) Pós-graduação.

15) Em que unidade de graduação você concluiu o ensino médio?

AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF
ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA
PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO
RR	RS	SC	SE	SP	TO	Exterior

16) Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?

- A) Não.
- B) Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo estado.
- C) Sim, mudei de estado.
- D) Sim, mudei de país.

17) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Todo em escola pública.
- B) Todo em escola privada (particular).
- C) A maior parte em escola pública.
- D) A maior parte em escola privada (particular).

- E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).
- 18) **Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?**
 A) Ensino médio tradicional.
 B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc.).
 C) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
 D) Educação de Jovens e Adultos – EJA /Supletivo.
 E) Outro.
- 19) **Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu este ano?**
 A) Nenhum.
 B) Um ou dois.
 C) Entre três e cinco.
 D) Entre seis e oito.
 E) Mais de oito.
- 20) **Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?**
 A) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
 B) Uma a três.
 C) Quatro a sete.
 D) Oito a doze.
 E) Mais de doze.
- 21) **Até o momento, qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?**
 A) Diurno (integral).
 B) Diurno (matutino).
 C) Diurno (vespertino).
 D) Noturno.
 E) Não há concentração em um turno.
- 22) **As condições gerais das instalações físicas de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
 A) Sim, todas.
 B) Sim, a maior parte.
- C) Somente algumas.
 D) Nenhuma.
- 23) **As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
 A) Sim, todas.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente algumas.
 D) Nenhuma.
- 24) **As instalações de laboratórios, os equipamentos, os materiais e os serviços de apoio específicos do curso são adequados? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 25) **Os ambientes para aulas práticas específicas do curso são adequados à quantidade de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.
- 26) **Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
 A) Sim, todos.
 B) Sim, a maior parte.
 C) Somente alguns.
 D) Nenhum.

- 27) **Como a sua instituição viabiliza o acesso dos estudantes de graduação à Internet para atender às necessidades do curso?**
A) Plenamente.
B) Parcialmente.
C) Não viabiliza para os estudantes do meu curso.
D) Não viabiliza para nenhum estudante.
- 28) **Como você caracteriza o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos no seu curso?**
A) Amplo e adequado.
B) Amplo, mas inadequado.
C) Restrito, mas adequado.
D) Restrito e inadequado.
E) A minha instituição não dispõe desses recursos /meios.
- 29) **Com que frequência você normalmente utiliza a biblioteca de sua instituição? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
A) Diariamente.
B) Entre duas e quatro vezes por semana.
C) Uma vez por semana.
D) Uma vez a cada 15 dias.
E) Somente em época de provas e/ou trabalhos.
F) Nunca a utilizo.
G) A instituição não tem biblioteca.
- 30) **Dentre as vezes em que precisou utilizar o acervo da biblioteca, você conseguiu ter acesso ao material? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
A) Sim, todas as vezes.
B) Sim, a maior parte das vezes.
C) Somente algumas vezes.
D) Nunca.
- 31) **Como você avalia o acervo da biblioteca, quanto à atualização, em**

face das necessidades curriculares do seu curso?

- A) É atualizado.
B) É parcialmente atualizado.
C) É pouco atualizado.
D) É desatualizado.
- 32) **Como você avalia o acervo de periódicos científicos / acadêmicos disponíveis na biblioteca quanto à atualização?**
A) É atualizado.
B) É parcialmente atualizado.
C) É desatualizado.
D) Não existe acervo de periódicos especializados.
E) Não sei responder.
- 33) **O horário de funcionamento da biblioteca atende às suas necessidades? (Se for estudante de EAD – Educação a distância, considere as condições do polo de apoio presencial e/ou sede).**
A) Plenamente.
B) Parcialmente.
C) Não atende.
- 34) **Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?**
A) Sim, todos os aspectos.
B) Sim, a maior parte dos aspectos.
C) Somente alguns aspectos.
D) Nenhum dos aspectos.
E) Não sei responder.
- 35) **Os conteúdos trabalhados pela maioria dos professores são coerentes com os que foram apresentados nos respectivos planos de ensino?**
A) Sim.
B) Sim, somente em parte.
C) Nenhum.
D) Não sei responder.
- 36) **Os professores solicitam em suas**

disciplinas a realização de atividades de pesquisa?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

37) Os professores indicam como material de estudo a utilização de livros-texto?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

38) Os professores indicam como material de estudo a utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos)?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

39) Os professores indicam a utilização em suas disciplinas de manuais ou materiais elaborados pelos docentes?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

40) As disciplinas do curso exigem domínio de língua estrangeira?

- A) Sim, em todas as disciplinas.
- B) Sim, na maior parte das disciplinas.
- C) Sim, somente em algumas disciplinas.
- D) Não, nenhuma disciplina exige.

41) Os professores têm disponibilidade para atendimento fora do período de aula?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.
- D) Nenhum.

42) Os professores demonstram domínio do conteúdo das disciplinas?

- A) Sim, todos os professores.
- B) Sim, a maior parte.
- C) Somente alguns.

D) Nenhum.

43) O curso contextualiza o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira?

- A) Sim, em todas as disciplinas.
- B) Sim, na maior parte das disciplinas.
- C) Sim, somente em algumas disciplinas.
- D) Não contextualiza.

44) Como você avalia o currículo do seu curso em relação à integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas?

- A) É bem integrado.
- B) É relativamente integrado.
- C) É pouco integrado.
- D) Não apresenta integração.

45) Seu curso oferece atividades complementares?

- A) Sim, regularmente, com programação diversificada.
- B) Sim, regularmente, com programação pouco diversificada.
- C) Sim, eventualmente, com programação diversificada.
- D) Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada.
- E) Não oferece atividades complementares.

46) Você participou de programas de iniciação científica? Como foi a contribuição para a sua formação?

- A) Sim, participei e tive grande contribuição.
- B) Sim, participei e tive pouca contribuição.
- C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
- D) Não participei, mas a instituição oferece.
- E) A instituição não oferece esse tipo de programa.

47) **Você participou de programas de monitoria? Como foi a contribuição para a sua formação?**

- A) Sim, participei e teve grande contribuição.
- B) Sim, participei e teve pouca contribuição.
- C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
- D) Não participei, mas a instituição oferece.
- E) A instituição não oferece esse tipo de programa.

48) **Você participou de programas de extensão? Como foi a contribuição para a sua formação?**

- A) Sim, participei e teve grande contribuição.
- B) Sim, participei e teve pouca contribuição.
- C) Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
- D) Não participei, mas a instituição oferece.
- E) A instituição não oferece esse tipo de programa.

49) **Sua IES apoia financeiramente a participação dos estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)?**

- A) Sim, sem restrições.
- B) Sim, mas apenas eventualmente.
- C) Não apoia de modo algum.
- D) Não sei responder.

50) **Como você avalia o nível de exigência do curso?**

- A) Deveria exigir muito mais.
- B) Deveria exigir um pouco mais.
- C) Exige na medida certa.

- D) Deveria exigir um pouco menos.
- E) Deveria exigir muito menos.

51) **Você considera que seu curso contribui para a aquisição de cultura geral?**

- A) Contribui amplamente.
- B) Contribui parcialmente.
- C) Contribui muito pouco.
- D) Não contribui.

52) **Você considera que seu curso contribui para a aquisição de formação teórica na área?**

- A) Contribui amplamente.
- B) Contribui parcialmente.
- C) Contribui muito pouco.
- D) Não contribui.

53) **Você considera que seu curso contribui na preparação para o exercício profissional?**

- A) Contribui amplamente.
- B) Contribui parcialmente.
- C) Contribui muito pouco.
- D) Não contribui.

54) **Como você avalia a contribuição do curso para a sua formação?**

- A) Muito boa.
- B) Boa.
- C) Regular.
- D) Fraca.
- E) Muito fraca.