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

JUCINARA DE CASTRO ALMEIDA PINTO

DESEMPENHO ACADÊMICO E FATORES SOCIOECONÔMICOS:
UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA/CAMPUS BARREIRAS

Salvador
2015

JUCINARA DE CASTRO ALMEIDA PINTO

DESEMPENHO ACADÊMICO E FATORES SOCIOECONÔMICOS:
UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA/CAMPUS BARREIRAS

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

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Salvador
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

P659d Pinto, Jucinara de Castro Almeida.

Desempenho acadêmico e fatores socioeconômicos : uma análise no ensino médio integrado do IFBA, Campus Barreiras / Jucinara de Castro Almeida Pinto. – 2015.

112 f. : il.

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

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Ficha elaborada por Diogo Afonso S. de Queiroz – Bibliotecário CRB 5/1384

JUCINARA DE CASTRO ALMEIDA PINTO

DESEMPENHO ACADÊMICO E FATORES SOCIOECONÔMICOS:
UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA/CAMPUS BARREIRAS

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

Aprovada em 07 de julho de 2015

Banca Examinadora

Robinson Moreira Tenório – Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
Pós-Doutorado, Université Paris Diderot, França.
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

José Albertino Carvalho Lordêlo _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Claudia Sá Malbouisson Andrade _____
Doutora em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo _____
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que ilumina os caminhos trilhados e me dá forças para superar os obstáculos.

Ao meu pai (*in memorian*), sei que continua acompanhando a minha trajetória e torcendo por mim, como sempre fez, mas desta vez, perto de Deus.

À minha mãe, Elizete, por ser um exemplo de dedicação, honestidade, solidariedade e amor e por ter direcionado a sua vida para torcer pelas filhas.

Ao meu esposo Carlito, por contribuir para que eu alcançasse esse objetivo e estar sempre ao meu lado nessa conquista. Seu apoio incondicional é uma declaração de amor!

Aos meus filhos, Beatriz, Natália, Caroline e João Vítor, por trazerem luz e alegria à minha vida. Vocês são eternos no meu coração.

À minha família, porto seguro com que sempre posso contar, especialmente minhas irmãs, Jussara, Shirley e Catharine e minha tia-mãe, Jailda, pelo carinho e apoio incondicional.

Ao meu sobrinho Arthur, por sua presença alegre, carinhosa, divertida e estimulante.

Às colegas do grupo Eficácia e Equidade, Maria do Carmo, Meirielen, Dicíola e Gislaine, pelo convívio, quando compartilhamos apreensões, dificuldades, mas também, alegrias, pela troca de experiências e pela amizade.

Ao Professor Dr. Robinson Tenório, pelo estímulo, confiança, amizade e pela valiosa orientação.

À Cora, pela gentileza em contribuir com a orientação estatística deste estudo e pelo auxílio em relação às análises para conclusão deste estudo, pela prontidão.

À Helena, Cacilda, Meirie e Maria, pela amizade e incentivo e por toda ajuda e contribuições prestadas na condução desta pesquisa.

À Perpétua e Suely, amigas queridas e companhias adoráveis. Vocês sabem como ninguém o valor do bom humor. Obrigada pelo carinho constante.

Aos colegas do DEPAD - IFBA/Campus Barreiras, especialmente a Rafael, por compreender minhas ausências e suportar minhas angústias.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação, pelas aprendizagens que suas aulas suscitaram, pela experiência enriquecedora.

Aos colegas de mestrado, por compartilharem comigo as angústias e alegrias e

pela rica troca de experiências.

Aos professores Dr.Robert Evan Vehine, Dra. Cláudia Sá Malbouisson Andrade, Dra. Uilma Rodrigues de Matos, pelas preciosas contribuições dadas no exame de qualificação; Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo e Dra.Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo, por terem aceitado participar da banca de defesa desta dissertação.

À Dicíola Figueirêdo de Andrade Baqueiro, diretora do IFBA/Campus Barreiras e Gislaine Nunes de Oliveira Guedes, coordenadora de Pós Graduaçao e Pesquida, pelos esforços empreendidos para que este mestrado se tornasse realidade.

Às meninas do OBEDUC, Samantha, Sheila e Jaqueline, pelo acolhimento e apoio.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nesta jornada.

PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Desempenho acadêmico e fatores socioeconômicos: uma análise no ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras. 112 f. 2015. (Dissertação Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A qualidade na educação tem sido amplamente discutida pelas instituições que atuam nessa área, tornando-se um dos pilares da política educacional do país. Existe hoje um intenso debate sobre a atuação dos fatores socioeconômicos no desempenho do aluno, bem como um espaço reservado às políticas educacionais voltadas à democratização das oportunidades provenientes de uma formação de qualidade e que possam promover a eficácia e a equidade na educação. Buscar conhecer os fatores socioeconômicos que influenciam no desempenho dos alunos é de fundamental importância no sentido de desenvolver uma educação pública de qualidade e na promoção da equidade. Assim, o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar a relação entre as variáveis das características individuais, do perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Barreiras. Para tanto, para caracterizar o perfil dos estudantes foi utilizado um banco de dados contendo informações do Questionário Socioeconômico preenchido no momento da inscrição dos candidatos no Processo Seletivo de Alunos 2011 e para analisar o desempenho foram utilizados a base de dados do PROSEL 2011 e as Planilhas de Resultados Finais destes alunos do 1º ao 3º ano, fornecidas pela Coordenação de Registros Escolares. O universo da pesquisa se constituiu de alunos aprovados e matriculados nos Cursos Integrados de Edificações, Informática e Alimentos, no ano 2011. A fundamentação teórica ressalta os conceitos que permeiam a discussão do objeto de estudo, a saber: fatores associados ao desempenho escolar, eficácia educacional, equidade na educação, educação profissional e ensino médio integrado. Esta pesquisa tem uma abordagem quantitativa, de natureza descritiva e os dados foram analisados através de técnicas estatísticas utilizando o software SPSS. Os resultados empíricos da pesquisa mostram que os alunos do ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras têm idades que variam de 14 a 16 anos (94,8%); constituem-se, em sua maioria, pelo sexo feminino (61,6%), pela etnia afrodescendente (57,6%), origem escolar pública (66,9%) e classe média (70,3%). Quanto ao desempenho destes alunos quando do ingresso, os dados apontam que a média de pontos dos alunos cotistas em relação aos não cotistas apresenta uma diferença estatisticamente significativa para todos os cursos e quanto ao desempenho ao longo do curso, as diferenças significativas aparecem apenas na primeira série.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Eficácia. Equidade. Ensino Médio Integrado. Fatores socioeconômicos.

ABSTRACT

Quality in education has been widely discussed by the institutions that work in this area, making it one of the backbones of the educational policy of the country. There is nowadays an intensive debate about the role of socioeconomic factors in students' peformance as well as a space reserved for educational policies aimed at democratization of opportunities, derived from a good quality education that can promote effectiveness and equity in education. Getting to know the socioeconomic factors that influence student performance is of the utmost importance to develop a good public education and to promote equity. Thus, the aim of this study was to identify and analyze the link between the variables of individual characteristics, socioeconomic profile and the performance of students from integrated high school courses of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia) - IFBA / Barreiras Campus. Therefore, a database containing information from the Socioeconomic Survey, filled at the registration of candidates in the 2011 students selection process was used to characterize the profile of the students and the 2011 PROSEL database and Final Results Spreadsheets of these students from 1st to 3rd year, provided by the Coordination of School Records, was used to analyze their performance. The research population consisted of students successfully enrolled in Construction, Information Technology and Food Technology Integrated Courses, in 2011. The theoretical framework emphasizes the concepts that permeate the subject matter discussion, namely: elements related to school performance, education effectiveness, equity in education, vocational education and integrated high school. This research has a quantitative approach, descriptive in nature, and the data were analyzed using statistical techniques through SPSS software. Empirical research results show that students from integrated high school of IFBA / Barreiras Campus have ages ranging from 14 to 16 years (94.8%); are mostly females (61.6%), of afro-descendant ethnic group (57.6%), studied in public school (66.9%) and come from middle class (70.3%). As for the performance of these students upon entry, the data indicate that the average score of quota students *versus* non quota students shows a statistically significant difference within all courses; as for performance throughout the course, significant differences appear only in the first grade.

Key-words: Academic performance. Effectiveness. Equity. Integrated High School. Socioeconomic Factors

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 Onze fatores para escolas eficazes 29

Quadro 2 A educação profissional: prescrição normativa e indicação conceitual nas leis de diretrizes e bases nacionais no período de 1971 a 1996 57

Quadro 3 Variáveis do questionário socioeconômico - PROSEL 2011 - IFBA 66

Gráfico 1 Média de pontos obtidos segundo a situação ser ou não cotistas 79

Gráfico 2 Média de pontos obtidos segundo a situação ser ou não cotistas, por curso 79

Gráfico 3 Média de pontos obtidos quanto à classificação das cotas, por curso. 80

Gráfico 4 Média de pontos obtidos por tipo de escola de origem 81

Gráfico 5 Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2011 82

Gráfico 6 Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2012 83

Gráfico 7 Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2013 83

Gráfico 8 Desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas 84

Gráfico 9 Desempenho acadêmico em português e matemática e sexo 85

Gráfico 10 Desempenho acadêmico em português e matemática e etnia 86

Gráfico 11 Desempenho acadêmico em português e matemática e escola de origem 86

Gráfico 12 Desempenho acadêmico em português e matemática e cotistas e não cotistas. 87

Gráfico 13 Desempenho acadêmico em português e matemática e renda familiar por pessoa - 2011 87

Gráfico 14 Desempenho acadêmico em português e matemática e renda familiar por pessoa - 2012 88

Gráfico 15 Desempenho acadêmico em português e matemática e renda familiar por pessoa - 2013 88

Gráfico 16 Permanência nos cursos de ensino médio integrado 89

Gráfico 17 Permanência nos cursos de ensino médio integrado – cotista e não cotista 90

Gráfico 18 Permanência nos cursos de ensino médio integrado, por sexo 106

Gráfico 19 Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, por escola de origem 106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição das vagas, inscritos e matriculados nos cursos de ensino médio integrado, IFBA/Campus Barreiras, 2011 65

Tabela 2 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por sexo, ano 2011. 72

Tabela 3 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por idade, ano 2011. 72

Tabela 4 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por etnia, ano 2011. 73

Tabela 5 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por tipo de escola de origem, ano 2011. 74

Tabela 6 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por escolaridade, ano 2011. 74

Tabela 7 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por atividade remunerada, ano 2011. 75

Tabela 8 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por renda familiar por pessoa (RFP), ano 2011. 76

Tabela 9 Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por condição de moradia, ano 2011. 77

Tabela 10 Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, segundo a classificação quanto às cotas, ano 2011. 78

Tabela 11 Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por pontos na prova objetiva do PROSEL, ano 2011. 105

Tabela 12 Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por pontos na prova de Redação do PROSEL, ano 2011. 105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORES	Coordenação de Registros Escolares
DGTI	Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GERES	Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRO-AV	Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROSEL	Processo Seletivo de Alunos 2011
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO EDUCACIONAL, EFICÁCIA ESCOLAR E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO 21
2.1 Fatores associados ao desempenho escolar 22
2.2 Eficácia escolar: a escola pode fazer a diferença 25
2.3 Equidade na educação - reconhecer as diferenças 32

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA 41
3.1 Os primeiros passos para a formação profissional no Brasil 41
3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 54
3.3 Ensino Médio Integrado 55

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 60
4.2 Abordagem da pesquisa 61
4.2 Campo empírico 61
4.2.1 Descrição do lócus da pesquisa 62
4.2.2 A cidade de Barreiras 64
4.3 Universo da pesquisa 65
4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta 67
4.6 Tratamento e análise dos dados 68

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 69
5.1 O perfil dos alunos dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras 70
5.1.1 Sexo 70
5.1.2 Faixa etária 72
5.1.3 Etnia 73
5.1.4 Origem escolar 73
5.1.5 Escolaridade 74
5.1.6 Atividade remunerada 75
5.1.7 Renda familiar por pessoa 75
5.1.8 Condição de moradia 76
5.1.9 Classificação quanto às cotas 77
5.2 Desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no ingresso 78
5.2.1 Média de pontos obtidos 78
5.2.2 Média de pontos obtidos quanto à classificação das cotas 80
5.2.3 Média de pontos obtidos por tipo de escola de origem 80
5.3 Desempenho dos alunos nas três primeiras séries dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras 81

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91

REFERÊNCIAS 96

APÊNDICE – TABELAS E GRÁFICOS ELABORADOS CONFORME BASE DE DADOS DO PROSEL 2011 - DGTI/IFBA E PLANILHAS DE RESULTADOS FINAIS – CORES/IFBA 105

ANEXOS 107

1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil, desde a Constituição de 1988, vem sofrendo grandes mudanças. Por meio desse marco legal, torna-se direito do cidadão e um dever do Estado, mediante padrões mínimos de qualidade conforme preconizam os artigos 2º e 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 9.394/96 e alterações dadas pela Lei n° 12.796/2013 (BRASIL, 1988; 1996; 2013).

Ressaltamos que entre as suas finalidades destaca-se desenvolver o educando, assegurando a sua formação comum como indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e estimular a progredir em estudos superiores. Em seu parágrafo 2º a LDBEN coloca que: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

No caso da Educação Profissional, a LDBEN indica a articulação às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo o cidadão ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art.39). Em síntese, essa modalidade tem o papel de qualificar, requalificar e profissionalizar os cidadãos, atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos e articular a escola com o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

As transformações ocorridas na relação capital-trabalho e no mundo produtivo ao longo do tempo, aceleradas pela globalização da economia, propiciaram o estabelecimento de novos perfis à formação dos jovens que se preparam para ingressar no mundo do trabalho. O Brasil, um país que ainda enfrenta grandes desigualdades sociais e que se configura como detentor de uma enorme dívida social, busca adotar um modelo de desenvolvimento inclusivo, que promova o acesso e permanência a uma educação de qualidade, visando à emancipação humana e à transformação social.

A Educação Profissional no país tem sido considerada como um respeitável meio de construção da cidadania e inclusão de jovens trabalhadores na sociedade tecnológica. Desse modo, suas dimensões, teórica e prática, devem ir além do simples treinamento para a empregabilidade. Assim, preconiza-se que essa modalidade de ensino

> [...] deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio históricas e culturais de poder (BRASIL, 2003, p.9).

De acordo com o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), a Educação Profissional foi organizada em três níveis de ensino: educação profissional de nível básico, técnico de nível médio e educação profissional de nível tecnológico. A promulgação deste Decreto foi motivo de muitos questionamentos e críticas por parte de diversos estudiosos (FRIGOTTO, CIAVATTA, SAVIANI) e, até mesmo, pela rede federal de ensino tecnológico. Os críticos entenderam que a citada legislação era reflexo de uma política neoliberal, pois apresentava o viés formativo voltado para atender às necessidades do mercado e, principalmente, por provocar uma ruptura institucional entre o ensino propedêutico e o profissional.

Posteriormente, em 2004, foi homologado, no Governo Lula,[1] o Decreto 5.154/04 que revogou o Decreto 2.208/97 e deu outra organização à educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional de nível médio, educação profissional de nível tecnológico, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Ribeiro (2007) observa que, desde a década de 1990, a educação profissional enfrentou várias dificuldades e passou por uma série de mudanças. Para o autor, houve uma ligação entre os problemas e desafios enfrentados pela formação profissional e as constantes transformações no mundo produtivo. Diante destas observações, afirma que o Governo Federal, desde 1996, outorgou diferentes medidas tendo em vista o desenvolvimento dessa modalidade de educação, a exemplo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e do Decreto nº 6.095/07 (BRASIL, 2007), que instituiu diretrizes para o processo de integração de instituições com a finalidade de compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET.

A organização da educação profissional e tecnológica, segundo o documento do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.

---

[1] O governo do Presidente Luiz Inácio da Silva ocorreu no período de 2003 a 2010, compreendendo o primeiro mandato e a reeleição.

> [...] exige flexibilidade e autonomia e que esteja vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico e social assumido pelo governo, com vistas a atender à diversidade de situações da população brasileira e a contribuir para a redução das desigualdades sociais, incorporar a discussão da subjetividade e do trabalho, a fim de que se valorizem os saberes constituídos pelos trabalhadores e eles sejam considerados como sujeitos criativos do trabalho (BRASIL, 2005, p.47).

Para Ney (2006), a educação profissional necessária à formação do cidadão apto a atuar na sociedade tecnológica contemporânea, carece, principalmente, ser entendida como parte complementar da formação do individuo, superando assim o dualismo histórico, que era o de oferecer uma educação propedêutica voltada para as elites e o ensino profissional para os trabalhadores e filhos de trabalhadores.

Deste modo, como previsto no documento Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica: por uma profissionalização sustentável, necessário se faz garantir a atualização e o acompanhamento das rápidas transformações tecnológicas, através de políticas públicas comprometidas com “a inclusão social de milhões de brasileiros no mundo do trabalho e na efetiva cidadania; desenvolvimento das forças produtivas nacionais e a diminuição das vulnerabilidades, sejam econômicas, culturais, científicas ou tecnológicas” (BRASIL, 2004, p.1).

Com o intuito de garantir o padrão da qualidade da educação, cabe à União, conforme a Lei n.º 9 394/96, no art. 9º

> [...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Assim, inicia-se ainda na década de 1990 o processo nacional de avaliação do rendimento e a implementação de sistemas de avaliações em larga escala. Atualmente, o Brasil tem um sistema de avaliação que mede o desempenho dos alunos em larga escala e em âmbito nacional, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB[2], e o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem[3].

---

[2] O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: a ANEB, a ANRESC/Prova Brasil e a ANA. Um dos seus objetivos é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação

Os resultados das avaliações do sistema de avaliação brasileiro e também de testes internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[4], têm demonstrado que o desempenho dos alunos indica avanço, a exemplo do resultado do último PISA, mas ainda está aquém do desempenho apresentado pelos alunos dos países desenvolvidos. Portanto, a busca de fatores determinantes para o bom desempenho tem sido uma constante entre os pesquisadores do meio educacional.

Nesse sentido, a qualidade na educação tem sido amplamente discutida pelas instituições que atuam na área educacional, tornando-se um das preocupações da política educacional do país. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011), como determina a Constituição Federal, tem a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, entre seus objetivos e prioridades. Mas, além da melhoria, garantir a qualidade com equidade é um objetivo que deve ser alcançado nas escolas públicas brasileiras, buscando assegurar uma educação de qualidade para todos e cada um dos alunos matriculados na educação básica, independentemente do perfil socioeconômico de suas famílias ou de outros fatores comumente usados para justificar o ensino de má qualidade (FRANCO et al, 2007).

A educação de qualidade como direito, enquanto promotora da articulação entre a eficácia, equidade e da avalição constante do processo educacional, está na agenda da educação na atualidade. A relevância dessa temática deve-se ao fato de que uma sociedade democrática necessita ser promotora da inclusão social e da educação como direito público subjetivo. Esta não é uma tarefa fácil, considerando a realidade educacional no nosso país, marcado por desigualdades regionais, políticas, culturais e econômicas.

Atualmente no Brasil há um intenso debate sobre a atuação dos fatores socioeconômicos no desempenho do aluno, bem como um espaço reservado às

---

brasileira; além de oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação (INEP, 2015).

[3] O Enem foi criado em 1988 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. Em 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção pra ingresso no Ensino Superior (INEP, 2015).

[4] O PISA é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e se propõe a avaliar estudantes de 15 anos. Conforme informado no portal do INEP, o objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar práticas de melhoria no ensino básico. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. (INEP, 2014).

políticas educacionais voltadas à democratização das oportunidades, visando a uma formação educacional de qualidade e, além disso, que possam promover a eficácia e a equidade.

Nesse contexto, um importante estudo desenvolvido foi a Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES 2005), iniciada em 2005 e concluída em 2008. A pesquisa procurava estudar os fatores escolares e sociofamiliares que influenciavam no desempenho escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, mediante entrevistas com os professores, diretores, pais e os próprios alunos para determinar os impactos na aprendizagem dos fatores escolares e familiares e, além disso, apresentar contribuições para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil. Os resultados da pesquisa sinalizaram que as nossas escolas estão longe de produzir a equidade desejada pela sociedade brasileira (ALVES; FRANCO, 2008).

A preocupação com a qualidade da educação não é recente. Em todo o mundo são realizadas pesquisas com a finalidade de elevar a qualidade da educação em função dos resultados positivos sobre o crescimento econômico e redução das desigualdades sociais. Pesquisas educacionais em vários países apontam a existência de grande correlação entre os resultados dos alunos em testes padronizados e a situação socioeconômica de suas famílias e argumentam ainda que o *background* familiar, incluindo a classe social e o status econômico, tem muita influência no desenvolvimento do aluno (FERRÃO *et al.,* 2001; BROOKE; SOARES, 2008; MENEZES-FILHO, 2007).

Diante dos argumentos acima mencionados, evidencia-se que existem vários fatores que influenciam no desempenho dos alunos, os quais podem ser classificados como internos ou externos ao funcionamento da escola. A literatura acerca dos fatores que interferem no desempenho escolar reconhece e ratifica o impacto da origem socioeconômica na trajetória educacional do estudante.

Vale esclarecer que o interesse em pesquisar essa temática decorreu das inquietações vividas durante os dez anos de atuação, no período de 2002 a 2012, como Gerente de Ensino e, posteriormente, como Assistente do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Barreiras. Durante o exercício profissional, tive a oportunidade de participar de diversas reuniões de Conselho de Classe e perceber que os desempenhos

apresentados pelos alunos eram muito aquém do esperado, principalmente nas disciplinas da área de Matemática e Ciências da Natureza, o que levava a um alto índice de reprovação e evasão, principalmente para os alunos oriundos de escola pública, onde a justificativa para o fracasso sempre recaía na “falta de base”. Dito com outras palavras, que os alunos não apresentavam as competências e habilidades necessárias que deveriam ter sido adquiridas no ensino fundamental, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa experiência profissional me permitiu conhecer de perto a realidade dos alunos, suas dificuldades, seus anseios por uma educação de qualidade e melhores oportunidades, tanto acadêmicas, quanto profissionais.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar a relação entre as variáveis das características individuais, do perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Barreiras. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: descrever o perfil dos alunos ingressantes nos cursos integrados em edificações, informática e alimentos, no ano de 2011, considerando idade, sexo, grupo étnico, renda, tipo de escola de origem e classificação por tipo de cotas; identificar e analisar quais variáveis relacionadas às características pessoais e socioeconômicas repercutem no desempenho dos discentes cotistas e não cotistas.

Com relação aos procedimentos metodológicos, este é um estudo descritivo explicativo, de caráter quantitativo, a partir da construção de uma base de dados com as informações coletadas do Processo Seletivo de Alunos 2011(PROSEL 2011) e das Planilhas de Resultados Finais, fornecidas pela Coordenação de Registros Escolares (CORES) do IFBA/Campus Barreiras.

Este estudo está estruturado em seis capítulos. O primeiro coincide com esta Introdução, no qual é esboçada de forma breve a temática da pesquisa, tendo como referência os fundamentos legais que norteiam a política de Educação no Brasil, com enfoque na educação profissional. Além disso, é apresentada a problematização, o delineamento dos objetivos, a justificativa e, por fim, são indicados os fundamentos metodológicos adotados para a concretização do estudo.

O segundo capítulo analisa os fatores relacionados ao desempenho escolar. Discute sobre a importância da educação de qualidade na perspectiva da eficácia e

da equidade, onde aborda o conceito de qualidade e da eficácia como indicador da qualidade educacional e discute a definição e a importância da equidade como promotora da justiça social. Para tanto, recorreu-se à produção teórica dos seguintes autores: Alves e Franco (2007), Brooke e Soares (2008), Menezes-Filho (2007), Andrade e Laros (2008), Sposati (2010), Dias Sobrinho (2010, 2013), dentre outros.

O terceiro capítulo expõe um resgate da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, tendo como referência inicial o período republicano, focalizando a experiência das escolas de Aprendizes e Artífices, até os tempos atuais. Nessa última fase, enfatiza-se o contexto social, político e econômico que perpassa a criação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, com especial atenção para a integração da educação profissional ao Ensino Médio. Esta retomada histórica permitiu entender melhor a feição que hoje assume a prestação do ensino aos alunos do IFBA/Campus Barreiras.

O quarto capítulo retrata os aspectos metodológicos, constituídos pelos referenciais teóricos e empíricos. Por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender melhor as categorias centrais deste estudo: fatores associados ao desempenho, equidade, eficácia, educação profissional, ensino médio integrado. A análise documental volta-se ao estudo da legislação educacional no país, a exemplo da LDBEN - Lei nº. 9.394/96, dos Decretos nº. 2.208/97, nº 5.154/04 e nº. 6.095/07, bem como dos documentos institucionais do IFBA (PDI, PPI, dentre outros). Indica-se a caracterização do *lócus* e sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se delimitam os caminhos e as fontes para a construção do banco de dados.

No quinto capítulo, intitulado Resultados e Discussão, baseado na compilação de dados provenientes de fontes diversas, tem-se a apresentação do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados e matriculados nos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no ano de 2011 e apresenta informações acerca do desempenho destes alunos no ingresso e, também, da 1ª a 3ª série nos cursos integrados. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente utilizando-se percentuais apresentados sob a forma de tabelas e gráficos.

Finalmente, no sexto capítulo, denominado Considerações Finais, busca-se sinalizar, mediante a análise da experiência do IFBA/Campus Barreiras, no que

tange ao desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos integrados relacionando a algumas variáveis (renda, cotas, grupo étnico, gênero, origem escolar), questões que ajudem a refletir sobre os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e na promoção da equidade.

2 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO EDUCACIONAL, EFICÁCIA ESCOLAR E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

A avaliação serve para direcionar nossas ações, nos leva a tomar decisões e a buscar novos caminhos que podem nos auxiliar a alcançar o objetivo que queremos. Avaliação e qualidade são termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação. Para Ferreira e Tenório (2010), no processo de produção do conhecimento no campo educacional, a construção de indicadores tem um destaque especial por propiciar a discussão da validade relacional entre teoria e a realidade empírica. Dentro dessa perspectiva, os indicadores de qualidade se revelam como um elemento que desvenda ou denota características especiais ou qualidade, que aponta uma direção, ou aconselhando alguma ação e os autores afirmam que:

> Os indicadores de qualidade, assim, são fundamentais para acompanhar as mudanças na dimensão de realidade que se quer avaliar, permitindo:
> a) consolidar informações relevantes, úteis e a apreensão imediata de aspectos da realidade;
> b) aprimorar a gestão;
> c) desenvolver políticas;
> d) trocar informações entre instituições regiões, municípios, etc.;
> e) apoiar ações de caráter gerencial e de monitoramento que justificam a criação e utilização de indicador de qualidade em educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 145).

Um dos grandes desafios da educação refere-se à eficácia na perspectiva de promoção da equidade. Sendo assim, a avaliação do sistema educacional e seus efeitos na sociedade e na vida dos alunos passam a ter um papel estratégico no fortalecimento do repensar o funcionamento do sistema educacional no país, em busca da democratização do acesso e da permanência com sucesso aos milhares de jovens e crianças que necessitam deste serviço como forma de inclusão social e fortalecimento da cidadania plena.

Avaliar o resultado do desempenho dos alunos pode nos levar a fazer uma reflexão sobre o nosso desempenho enquanto profissionais da educação, para que possamos buscar a melhoria do trabalho da escola, com vistas ao sucesso das metas estabelecidas e à promoção da qualidade e da equidade na escola.

Assim, considerando o objetivo da pesquisa, este capítulo trata inicialmente sobre os fatores relacionados ao desempenho escolar a partir de uma revisão dos estudos sobre a temática; em seguida aborda a questão da eficácia e qualidade na educação e por fim discute a respeito da equidade na educação.

2.1 Fatores associados ao desempenho escolar

Importantes pesquisas em educação realizadas na Inglaterra e Estados Unidos[5], a partir da década de 60, revelaram o quanto a origem social do estudante implica no seu desempenho escolar. Com a divulgação desses estudos ficou claro que a igualdade de oportunidade no acesso à escola não significaria um bom desempenho e que este estava estreitamente relacionado à origem social do aluno, às diferenças advindas da sua condição socioeconômica (BROOKE; SOARES, 2008).

Por sua vez, pesquisas empíricas conduzidas a partir dos anos 60 nos Estados Unidos, Inglaterra, América Ibérica e Brasil mostraram que fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que fatores intraescolares. Esses estudos acentuaram que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estiveram associados de maneira forte e direta às características socioeconômicas e culturais dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008).

No âmbito mundial, o tema qualidade na educação ganhou relevância através de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, a partir de um *survey* com 645 mil alunos com o objetivo de descrever a diferenciação das oportunidades educacionais. A conclusão principal do relatório, que ficou conhecido como Relatório Coleman, “é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15). Considera-se esse relatório um marco na pesquisa sociológica e na educação, pois motivou vários países, inclusive o Brasil, a iniciarem estudos sobre os fatores influenciadores do desempenho escolar. Nessa direção,

[5] Plowden Report (2008), na Inglaterra e a pesquisa intitulada “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, que ficou conhecido como Relatório Coleman, nos Estados Unidos. Para mais informações sobre este Relatório, ver Mosteller e Moynihan (2008).

com base em afirmações do capítulo Desigualdade no Aproveitamento Educacional, de Christopher Jencks (2008), Brooke e Soares (2008, p.16) sinalizam que:

> Na sociedade norte-americana, as escolas têm a função primordial de certificar as diferenças entre as pessoas em relação à sua capacidade de continuar no sistema educacional; e essas diferenças são, fundamentalmente, de atitudes e aspirações que advêm da sua condição socioeconômica, e não daquilo que adquirem na escola. Portanto, a escola, ao cumprir a sua função certificadora, não contribui em nada para a redução da desigualdade.

No campo sociológico, o que era visto como igualdade de oportunidades, Bourdieu (1999) passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria do autor, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A evidência de que o nível socioeconômico influencia no desempenho do aluno é confirmada por meio de grande quantidade de pesquisas sobre o tema. Estudos no Brasil constatam que o problema da desigualdade da renda está intrinsecamente relacionado com o problema da educação, a exemplo de Barros et al (2001), Menezes-Filho (2007), Albernaz; Ferreira e Franco (2002).

A literatura acerca dos fatores que determinam o desempenho escolar, enumera os seguintes: qualidade do professor, nível socioeconômico da família e da escola que o aluno frequenta; escolaridade dos pais; infraestrutura das escolas; número de horas-aula; idade de entrada no sistema escolar; cor da família e do aluno; atraso escolar; reprovação; presença de computadores em casa, entre outros (SOARES, 2004; ANDRADE; LAROS, 2001, ALBERNAZ; FRANCO; FERREIRA, 2002).

É possível indicar que os resultados insatisfatórios das avaliações apresentados no Brasil, ainda que tenham apresentado avanços, revelam a incapacidade do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade para toda a população. A pesquisa sobre o desempenho escolar no Brasil leva em consideração uma série de fatores: o aluno, a escola, o professor, família, entre outros. O nível

socioeconômico familiar e o conhecimento prévio do aluno são exemplos de variáveis que podem afetar no desempenho. Soares (2004) considera três grandes estruturas sociais que influenciam o desempenho cognitivo de um aluno: condição socioeconômica e cultural, família e a escola que frequenta.

Alves (2008, p.413), a partir dos resultados de um estudo denominado Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras, aponta que

> As políticas educacionais associadas a melhor desempenho dos estudantes das redes de ensino de capitais brasileiras são aquelas relacionadas aos processos de escolha meritocrática de diretores, à autonomia financeira, à implementação de sistemas de avaliação, ao atendimento em educação infantil e à formação de docentes.

Em um estudo, Menezes-Filho (2007) examina de forma quantitativa os fatores que estão associados a um melhor desempenho dos alunos brasileiros. Dentre as principais conclusões, tem-se que as variáveis que mais explicam são as características da família e do aluno.

Soares (2004), tendo com suporte a análise de dados do SAEB 2001, pôde constatar uma relação entre proficiência e nível socioeconômico e concluiu que a qualidade de ensino não se distribui de forma igualitária em todos os estratos populacionais, os menos favorecidos em sua maioria possuem menor desempenho e defende que para a melhoria da educação é necessário que haja a diminuição do impacto da posição social no sucesso escolar.

O estudo realizado por Barros et. al. (2001) pesquisa o impacto de quatro determinantes do desempenho educacional do Brasil na educação básica: qualidade e disponibilidade de serviços educacionais, custo de oportunidade do tempo, disponibilidade de recursos familiares e disponibilidade de recursos da comunidade. Neste estudo foi possível verificar que dos quatro tipos de determinantes, o que mais afeta o desempenho seria a escolaridade dos pais.

Andrade e Laros (2007), utilizando-se da construção de um modelo multinível com dados do SAEB 2001, conseguiram identificar quais variáveis afetam o desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de português e matemática. As variáveis consideradas foram: nível socioeconômico, sexo e etnia do

aluno. O nível socioeconômico da escola tem uma maior contribuição para o desempenho dos alunos, de acordo com a pesquisa. O diferencial deste estudo é que o resultado corresponde à escola, ou seja, alunos que estudarem em uma escola de elevado nível socioeconômico apresentarão um melhor desempenho, independente do seu nível social e econômico.

Menezes-Filho (2007), em sua pesquisa com dados do SAEB 2003, concluiu que o salário dos professores não tem impacto na proficiência dos seus alunos, se estes forem de escolas públicas, ao contrário das escolas privadas, cujo desempenho se relaciona com o salário do professor e constatou que a escolaridade do professor tem um efeito pequeno para o conhecimento dos alunos da rede pública.

Os estudos relacionados acima destacam como fator de desempenho o nível socioeconômico do aluno e a escola, e, apesar de utilizar métodos e fontes de dados distintos, diversificados, é possível sugerir que existe certa convergência nos fatores de desempenho escolar na educação básica no Brasil.

Assim, diante do exposto, verificamos que a desigualdade socioeconômica traz reflexos para o desempenho e que existe uma dependência da posição social com a proficiência dos alunos. No entanto, é plausível, a partir de implementação de políticas públicas e a criação de programas e projetos voltados para a diminuição dos impactos socioeconômicos, alterar a realidade ora posta, como é o caso de alguns países que apesar das desigualdades sociais e econômicas exibem um bom desempenho acadêmico.

2.2 Eficácia escolar: a escola pode fazer a diferença

Se até o final da década de 1980 o principal desafio da educação brasileira era a universalização do acesso à escola, hoje, apesar do acesso não estar ainda garantido em todos os níveis de ensino, está claramente colocado um novo e grande desafio: melhorar a qualidade do ensino ofertado, ou seja, oferecer uma educação de qualidade. Nessa direção, Dias Sobrinho (2010, p. 1238) afirma:

> Todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade. O Estado, com a participação da sociedade, por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, tem o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos.

A “educação de qualidade” é um conceito complexo, com vários sentidos e que envolve a avaliação de forma sistemática com vistas à melhoria do processo. Quando se coloca a questão da qualidade da educação, necessário se faz a compreensão da educação enquanto prática social e histórica que espelha as relações sociais.

A educação enquanto socialização da cultura reflete a história construída pelos seres humanos e seu tempo. O termo “Qualidade na Educação” tem um caráter polissêmico, pois pode assumir diversas acepções a depender do ponto de vista do interessado; para o aluno uma escola de qualidade pode significar a que apresenta o melhor resultado nos vestibulares, para a indústria a que insere os melhores profissionais no mercado. Assim, o que vem a ser qualidade para um, pode não representar qualidade para o outro (CATUNDA, 2012).

Muito se tem falado em educação de qualidade, mas o que vem a ser qualidade na educação? A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) preconiza que,

> A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (Unesco, 2001:1 *apud* GADOTTI, p.2).

A discussão sobre educação de qualidade teve destaque na década de 1990, com a promulgação da Constituição de 1988, que consolidou o processo de democratização da sociedade. No campo educacional, a reforma do Estado influencia na política educacional, que está associado aos ditames dos organismos

multilaterais na formulação de políticas educacionais. A gestão educacional passa a ter referências no modelo empresarial, no qual o planejamento estratégico tem destaque, bem como a eficiência, a racionalidade e produtividade, em sintonia com a lógica do capitalismo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Ferreira e Tenório (2010, p. 172) definem qualidade educacional

> Como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade: a) eficácia – atingir metas estabelecidas; b) eficiência – otimizar o uso dos recursos; c) efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; d) equidade – minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; e) satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados.

Na atualidade, o grande desafio da qualidade educacional é a promoção da eficácia e equidade, especialmente na existência de um contexto socioeconômico marcado, historicamente, pelas desigualdades sociais. Daí a necessidade de tornar o campo educacional um espaço de reflexão dessa temática, orientando as ações e práticas efetivas, eficientes e criativas que contribuam para inclusão e permanência de cada um e de todos os alunos, indistintamente, com sucesso acadêmico.

A eficácia está relacionada com a qualidade da educação. A linha de pesquisa sobre eficácia escolar apresenta algumas denominações para o termo e aponta que alguns pesquisadores utilizam termos diversos para sua nomeação. Alguns preferem nomeá-la como o estudo do efeito-escola e outros denominam escolas eficazes. Segundo Brooke; Soares (2008, p. 10), por “efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento de ensino escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno.” Com essa ideia cada escola seria analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem.

Já o termo escola eficaz sinaliza que escolas são diferentes com relação ao seu desempenho em termos de aprendizagens por parte dos alunos, "é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades" (BROOKE; SOARES, 2011, p.1)

Ao considerar a necessidade conceitual da eficácia na educação, Torrecilla (2008, p.481) afirma que a linha de pesquisa em eficácia escolar refere-se à

capacidade que as escolas possuem para influir no desenvolvimento dos alunos, como também saber os fatores que determinam uma escola eficaz e destacou no panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar, dois fatores: “os recursos humanos e materiais e a qualidade do docente e de suas condições para desempenhar seu trabalho”. Segundo este mesmo autor

> O termo ‘eficácia escolar’, assim como a linha pesquisa que leva o seu nome, tem uma importante conotação negativa em grande parte de nossos países. Do nosso ponto de vista isso foi gerado, em grande medida, por uma confusão conceitual, talvez interessada, que fez com que se considerassem como estudos de eficácia escolar trabalhos enquadrados na linha de ‘produtividade escolar’ A diferença entre ambos os enfoques é radical. Enquanto os estudos sobre a produtividade têm raízes e desenvolvimento estritamente economicistas e buscam otimizar os insumos para conseguir os produtos (o que se entende como eficiência), os trabalhos de eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos, aos quais interessa analisar quais processos redundam em melhores objetivos (ou seja, eficácia) (TORRECILLA, 2008, p. 468).

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas com relação à questão da eficácia. Ao considerar que a eficácia está relacionada à qualidade da educação, Brooke e Soares (2008) afirmam, a partir dos estudos de Rutter (2008), que a ideia da eficácia é variável entre as escolas dentro da mesma rede ou sistema e com os mesmos recursos. Com relação a esses estudos foi revelado que determinados aspectos do funcionamento da escola, enquanto instituição social, tem significado na efetivação da eficácia escolar como:

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

Uma educação eficaz é aquela que tem como foco a qualidade de ensino, ou seja, que a escola faz a diferença. Nesse sentido, escola eficaz é “aquela onde os alunos progridem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos” (MORTIMORE *apud* SAMMONS, 2008, p. 343), que busca a

superação das características de origem individual e social e ainda, acrescenta valor nos resultados escolares. Sammonns (2008) em sua pesquisa As caraterísticas-chave das escolas eficazes, sinaliza para algumas características das escolas que têm mais sucesso na promoção do progresso do aluno, e, além disso, pode ajudar também a promover a equidade e melhorar as oportunidades de vida do aluno, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Onze fatores para escolas eficazes

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

Fonte: Brooke; Soares, 2008, p.351.

No contexto nacional, as pesquisas sobre eficácia escolar ou efeito escola na aprendizagem dos alunos da educação básica se consolidaram a partir de 1990, com as publicações do SAEB, que contou com dados descritivos sobre o desempenho dos alunos, o que proporcionou a possibilidade do monitoramento do sistema com relação à pesquisa escolar. Depois desse período, as pesquisas foram realizadas no sentido de avaliar os efeitos das escolas na aprendizagem dos alunos.

Segundo Alves e Franco (2008, p. 483), os indicadores educacionais globais são elaborados considerando os dados fornecidos pelos censos e as Pesquisas Nacionais por Amostras e Domicílios (PNADs) que ocorrem a cada dois anos, menos nos anos que ocorre o censo demográfico, e através destes podem ser calculadas “as taxas de analfabetismo, de escolarização bruta e líquida, o número de anos de estudos e os níveis educacionais alcançados pela população em geral e seus subgrupos.” Os dados dos estudos são elaborados com relação à realidade da educação no país e sua estratificação social.

Para Brooke e Soares (2008), somente após a introdução do Programa de Apoio à Pesquisa em Avaliação Educacional (PRO-AV), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), começa a consolidação de grupos de pesquisa da eficácia escolar no Brasil. O desempenho escolar, o fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar, as modalidades de ensino, bem como o acesso aos sistemas de ensino são a base para se conhecer a realidade educacional de um país.

As pesquisas brasileiras sobre eficácia escolar ainda são incipientes se comparadas às pesquisas internacionais. Entretanto, foi quando da constituição do Projeto GERES, em 2005, que foi realizado em articulação com diversas universidades brasileiras, que as pesquisas acerca da temática começaram a se consolidar. Alves e Franco (2008) afirmam que o padrão para a pesquisa sobre eficácia escolar utiliza dados longitudinais, por favorecer ao controle da influência da aprendizagem anterior dos alunos no cálculo do efeito das escolas.

Desta forma, as pesquisas sobre fatores de eficácia escolar dizem respeito à avaliação das instituições de ensino com relação à aprendizagem dos alunos e seu desempenho acadêmico entre as diversas escolas.

Os fatores associados à eficácia escolar, segundo Alves e Franco (2008, p. 494), citados na literatura brasileira, estão agrupados em cinco categorias, a saber: “recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica.” Observa-se que algumas dessas categorias estão fora do controle das escolas no Brasil, considerando que o sistema educacional define o aporte de recursos que as escolas recebem a partir de projetos implementados pelo MEC, havendo uma centralização dos recursos por parte das

Secretarias de Educação, quando estas têm autonomia na gestão dos 25% destinados à educação, conforme determina a Constituição do país. Observa-se que

> 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. Mas 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; FRANCO, 2008, p.498).

Ao se considerar a realidade do Brasil, onde a distribuição de renda é fortemente concentrada nas mãos de poucos segmentos sociais, depara-se com uma segmentação na sociedade e, por sua vez, no sistema educacional, que apresenta uma qualidade da educação deficitária, se comparada com outros países, inclusive da América Latina, mas que vem apresentando avanços, conforme Relatório do PISA 2012.

Os dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – demonstram a ineficácia do sistema educacional público com relação à proficiência dos alunos e indicam uma nítida diferença no desempenho dos alunos quando se faz um comparativo entre as redes pública e privada (INEP, 2015).

Neste sentido, é pertinente a discussão acerca da eficácia escolar. Sendo assim a eficácia escolar não se refere simplesmente 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. Concorda-se com Alves e Franco (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”.

Paro (2001, p. 157) defende a necessidade de a escola trabalhar para atingir os seus objetivos educativos de forma articulada com a avalição considerando a

administração e sua especificidade, quando afirma: “exige o reconhecimento da especificidade da escola, diferenciando-a, em particular, das instituições mercantis”. Defende, ainda, que as escolas devem ser eficientes no sentido de avaliar o seu fazer pedagógico durante o todo o processo de ensino aprendizagem, combatendo toda forma de resistência à aprovação dos alunos como direito, especialmente quando se pensa na progressão continuada dos alunos, ao afirmar que: “estudar a resistência à aprovação contribui para tornar a administração escolar mais efetiva, na medida em que contribui para a eficácia da escola na realização de seus objetivos” (PARO 2001, p. 159).

A implementação de uma educação de qualidade no país implica a necessidade da concentração de esforços de todos os educadores no sentido de não se medir esforços para que a escola possa fazer a diferença na aprendizagem, no desempenho acadêmico de todos os seus alunos e que possibilite o êxito de todos os segmentos sociais que necessitam da educação como forma de inclusão e inserção social. Portanto, acreditamos que a escola pode fazer a diferença, mesmo com a perversa realidade socioeconômica do país. Esta tarefa não é fácil, pois, dependerá de políticas sociais arrojadas e compromisso político de todos os segmentos sociais que desejam uma sociedade fraterna e promotora da equidade, como forma de justiça social.

2.3 Equidade na educação - reconhecer as diferenças

Etimologicamente a palavra equidade deriva do latim *aequitas* e significa “reconhecer a imparcialidade do direito de cada um; equivalência ou igualdade. Revela senso de justiça, imparcialidade, isenção, neutralidade” (Dicionário online de Português). Relaciona-se com os conceitos de igualdade, direitos e justiça social. Está relacionado, pois, ao direito de possuir diferenças reconhecidas legalmente na sociedade.

Ligada ao princípio da justiça social, a equidade diz respeito às diferenças na perspectiva da igualdade de condições na sociedade. O direito de possuir diferenças legalmente reconhecidas permite ao ser humano a possibilidade de inclusão dentro de um sistema social. Sposati (2010, p.2) sinaliza que

> No campo da educação, muito se pode reconhecer como medidas de equidade em busca da igualdade. Mais anos de estudo estão associados a melhores condições de trabalho, melhores condições de vida, melhores posições sociais. Ocorre que o acesso à educação tem sido, historicamente no Brasil, privilégio dos mais ricos face aos mais pobres, dos meninos às meninas - quadro este em superação pelos últimos dados estatísticos - e, dos brancos aos negros. Medidas para superar essas iniquidades têm sido denominadas de discriminação positiva, isto é, modos de favorecer o acesso à educação aos que historicamente têm sido discriminados.

Ainda para a mesma autora, o que caracteriza a equidade é a possibilidade de se ter as diferenças reconhecidas, o direito à heterogeneidade. Nessa perspectiva, a equidade constitui um valor ético caro à civilização. No que diz respeito ao processo educacional, significa o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem de todos em uma educação pública de qualidade, sem qualquer tipo de discriminação, especialmente àqueles segmentos sociais que já são excluídos do ponto de vista econômico, cultural e social, precisando esta ser pautada no respeito às necessidades e nas diferenças das subjetividades dos alunos.

Ao recorrer a Bobbio (1992, p. 61) conta-se que: “[...] no Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.” Cabe assim a esta instância implementar políticas afirmativas como forma de acesso e de garantia à equidade, em uma perspectiva de direitos do homem, avaliando esse processo e redirecionando, quando necessário, para que seja efetivamente garantida a justiça social.

Ainda na visão de Bobbio (1992, p. 77), “a conexão entre mudança social e mudança na teoria e na prática dos direitos fundamentais sempre existiu.” Nesse sentido, a questão do direito à educação é fundamental, como forma de inclusão e garantia da equidade. Entretanto, constata-se hoje no Brasil que a universalização do acesso à educação não basta, mas que é preciso também promover a permanência e o sucesso, especialmente quando se evidencia no sistema educacional um elevado índice de reprovação e exclusão na e da escola.

Restaria indagar: o que é que significa uma sociedade justa e promotora da equidade e da igualdade? Como pensar essa questão no âmbito de uma sociedade cuja lógica é a lógica de mercado?

Na visão de Azevedo (2013), uma sociedade só será justa se tiver como fundamento a igualdade e equidade substantivas. Nesse sentido, é imperativo a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. As diferenças sociais aumentam quando o jogo do mercado influencia fortemente a sociedade. Assim, o contrário da equidade é a iniquidade a justiça social tem como princípios a equidade e a igualdade substantiva. É válido afirmar que as desigualdades substantivas prejudicam a vida em sociedade, na medida em que

> [...] não basta descobrir o “nível” da desigualdade, é necessário que os atores sociais, principalmente o Estado como um meta-ator, promovam em todos os campos sociais os mais caros valores e sentimentos construídos historicamente pela humanidade, em especial, a igualdade substantiva (AZEVEDO, 2013, p.145).

Entende-se que o processo de construção de sociedade promotora da justiça social, com base na equidade e na igualdade, em um país como o Brasil, é um processo que depende da luta da sociedade e seus atores políticos, pelos direitos à igualdade e à equidade, em articulação com os movimentos sociais em seus diferentes campos de atuação. Nesses termos, a educação tem lugar estratégico, propiciando a todos, os conhecimentos culturais e científicos acumulados pela humanidade, não só para alguns, mas para todos que ingressam no sistema público de ensino. Entretanto, a nossa sociedade é desigual em função do seu modo de produção e isso tem reflexo no sistema educacional.

O jogo de mercado provoca a concentração de riqueza, de privilégios, de corrupção, da pobreza, do aumento das desigualdades substantivas e da deterioração dos serviços públicos. Os pressupostos para a construção de uma sociedade caracterizada pela igualdade substantiva são a preservação dos bens públicos e a promoção da desmercadorização. Dessa forma, a educação é permeada por essa dinâmica constitutiva da sociedade capitalista. Assim sendo, no processo educacional se todos forem tratados igualmente a injustiça permanecerá.

Se as diferenças não forem observadas e os desiguais forem tratados igualmente, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão (AZEVEDO 2013).

No âmbito educacional, o termo equidade não está relacionado apenas ao acesso de todos à educação. Logo, a equidade não se refere apenas à possibilidade de todos terem acesso, mas à possibilidade de sucesso em termos de aprendizagem no sistema educacional e no reconhecimento às diferenças e tratamento específico na medida das suas necessidades específicas. Não havendo assim, discriminação de qualquer espécie entre os alunos com relação à aprendizagem e ao seu desempenho acadêmico no sistema educacional formal, considerando as suas subjetividades.

Quando se levanta a questão da importância da equidade, é necessário ponderar que a educação precisa ser eficaz e de qualidade, de forma a garantir a inserção dos alunos neste novo modelo de sociedade, que exige, continuamente, do cidadão flexibilidade e capacidade de adaptação, além das demandas por conhecimentos e crescimento pessoal, como cidadão que atua e transforma o seu contexto.

Segundo Franco (2007, p. 281), “o conceito de equidade intraescolar não precisa ser considerado de modo independente do conceito de eficácia.” Os fatores que promovem a equidade intraescolar são aqueles que possibilitam a moderação ou superação da desigualdade nos resultados do desempenho acadêmico dos alunos que frequentam as mesmas escolas.

A escola explicita a limitação da desigualdade de oportunidades que marcam significativos grupos de jovens brasileiros. Entretanto, ela ainda é um espaço importante de reflexão, de experiência e de luta por direitos (ANDRADE; NETO, 2007).

Segundo esses pesquisadores, no Brasil houve uma democratização no que diz respeito ao acesso e permanência dos jovens de 7 a 14 anos na escola em função da universalização ao Ensino Fundamental. No entanto, afirmam que motivados pelo abandono precoce, as entradas e saídas sinalizam para as trajetórias irregulares de diferentes grupos de jovens que vivenciam e percorrem o

sistema de ensino, há uma disparidade quanto ao acesso e à permanência dos jovens brasileiros na escola.

Por esse prisma, a equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Diante disso, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate diferente os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece. De acordo com Bourdieu:

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando a todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1999, p.53).

Assim, a escola deve pensar sobre o seu fazer pedagógico, que é também político, e a partir dessa reflexão intervir quando necessário, a fim de atingir aos objetivos propostos no seu projeto pedagógico, especialmente, no que diz respeito à redução da reprovação e da evasão escolar e na consolidação da aprendizagem dos alunos.

Apresenta-se aqui a concordância com Santos (1992, p.18) quando afirma que “não é suficiente simplesmente garantir o acesso à escola, tornando-se necessário, também garantir a permanência dos alunos na escola com sucesso”. Esta perspectiva aponta para a equidade, a eficácia na educação e autonomia dos alunos, como forma de justiça social, especialmente para as classes que, historicamente, já são excluídas social e economicamente.

A educação, como direito público e respeito aos direitos humanos, é um dos componentes básicos para uma sociedade democrática que pretende atender às demandas da sociedade na perspectiva da solidificação da cidadania plena, da democracia e da justiça social. Sendo assim, a instituição escolar é produto da cultura e da história, tendo um papel estratégico na sociedade. Todavia, quando ela não é eficiente em seus objetivos e no seu fazer pedagógico, em atender as demandas da comunidade, a mesma precisa ser repensada, avaliada, na busca de sua efetivação e possíveis mudanças de rumo.

Ainda com relação à questão da equidade, destacamos que os Institutos Federais que oferecem o ensino técnico profissionalizante na modalidade integrada ao ensino médio e implementam políticas de ação afirmativa, a exemplo do IFBA/Campus Barreiras, convivem também com a realidade dos altos índices de evasão e reprovação escolar e vem sendo objeto de estudo de vários pesquisadores[6] no país.

Como sistematizou Feres Júnior (2008), as políticas de ação afirmativa têm justificativas em três eixos básicos, a saber: na reparação histórica, na justiça social e na diversidade. Esclarece que dois eixos principais no país servem de referencial na discussão em favor das políticas afirmativas: reparação histórica e a justiça social.

Por conta disso, não só as instituições de nível superior, como também os Institutos Federais de Educação Tecnológica, em todas as modalidades de ensino ofertadas, inclusive no ensino médio integrado, têm implementado ações afirmativas, apesar das resistências existentes no campo social. Portanto, entendemos que necessário se faz uma avaliação de todo esse processo de ingresso e permanência, na perspectiva da concepção de reparação histórica e justiça social, a partir da aprovação da Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), que ficou conhecida como a Lei da Reserva de Vagas.

Andrade e Neto (2007, p.77) afirmam que: “[...] os sistemas educacionais que não respeitam clara e decididamente os direitos humano não podem ser considerados de boa qualidade, já que a qualidade é pré-requisito fundamental para

[6] Ressalta-se a experiência da pesquisadora, que também é servidora do IFBA há 20 anos, que vivencia com a problemática da reprovação e evasão no Campus Barreiras e a participação da mesma em encontros e fóruns de Educação Profissional em vários estados do Brasil, onde esta temática sempre é colocada em questão.

atingir a equidade". Nessa linha de raciocínio, a equidade para ser atingida não dependeria apenas da qualidade da educação ofertada, mas também de políticas inclusivas que garantam a permanência, com sucesso, de todos os alunos, independente das suas caraterísticas individuais e socioeconômicas, contribuindo para a garantia dos direitos humanos.

Concorda-se com os autores quando estes defendem que existe uma articulação entre qualidade dos sistemas escolar, político e social com a qualidade da educação. Reconhecem que ocorreu uma democratização quanto ao acesso à escola no Brasil; no entanto, não necessariamente à educação, ao conhecimento e à aprendizagem. Pode-se apontar que não houve uma interseção entre o direito ao acesso e o direito à aprendizagem, especialmente considerando que a educação ocorre durante toda a vida. A não articulação entre o direito ao acesso e o direito à aprendizagem constitui um desrespeito aos direitos humanos.

Em um dos seus artigos, Dias Sobrinho (2013, p.120) aponta que:

> Uma educação de baixa qualidade para as camadas populacionais mais pobres e culturalmente mais carentes, ainda que com ampla cobertura, não cumpre totalmente o princípio da equidade e, portanto, não contribui plenamente para a construção de uma sociedade justa e evoluída. Certamente uma educação de baixa qualidade é melhor que nenhuma educação, uma vez que, ainda que escassamente, contribui para melhorar um pouco as condições de vida dos indivíduos e para aumentar o cabedal de conhecimentos e de competências profissionais úteis ao desenvolvimento da nação. Em outras palavras: se bem que melhora alguns indicadores sociais, uma educação de baixa qualidade também contribui com baixa qualidade para a construção da justiça social e para a diminuição dos desequilíbrios entre pobres e ricos, incluídos e excluídos.

Deste modo, necessário se faz incrementar políticas educacionais que visem ajustar esse tipo de equidade, em que os alunos se igualam pelo baixo desempenho, o que leva a contribuir para acentuar as desigualdades sociais, corroborando a ideia que a equidade não pode ser considerada independente da eficácia.

Outro autor que discute a exclusão social na sociedade capitalista com a exclusão na escola é Freitas (2002), que no seu artigo sobre a internalização da

exclusão, argumenta a dificuldade de tornar o sistema educacional justo numa sociedade marcada por profundas injustiças sociais, quando afirma que:

> Particularmente, do ponto de vista da teoria da educação, acho que a década de 1990 não foi uma década perdida e vai nos ensinar muito. Entre seus ensinamentos, certamente estará o de que não é possível querer "justiça com as próprias mãos" e "tornar o sistema educacional um sistema justo" em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, e mantêm antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: a exploração do homem pelo homem. O canto da sereia sobre "equidade" começa a desafinar (FREITAS, 2002, p. 300).

Neste sentido, Freitas (2002) defende que a luta pela equidade e pela educação de qualidade não é uma tarefa individual, mas que precisa ser travada com o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios, que questionem radicalmente as bases das relações de exploração atuais e critica a lógica da educação centrada na qualidade, numa visão mercadológica e desarticulada da real qualidade de vida dos alunos, na busca da consolidação de uma educação pública de qualidade, justa e igualitária.

Atualmente, um dos grandes desafios da instituição escolar é conviver respeitando as diferenças, as subjetividades e as diversidades. Segundo Dionísio (2010, p. 226), a meta maior da instituição educacional, atualmente, seria articular "a garantia da igualdade de oportunidades; o reconhecimento do mérito e do sucesso educativo; a promoção da autonomia do estudante na construção do seu projeto de vida futuro." Na visão do citado autor, essa perspectiva de justiça é incompatível com a lógica de um modelo mercantil presente hoje na educação, na medida em que dificulta a articulação dessas três dimensões em função das desigualdades na escola e da ineficiência do sistema educacional, no caso brasileiro, de promover a equidade e uma educação de qualidade.

Logo, igualdade de acesso não garante necessariamente equidade e justiça social. Portanto, as políticas públicas de inclusão social precisam estar articuladas com ações que garantam a permanência, com sucesso, dos alunos na escola, considerando a realidade social dos alunos, suas vivências e sua condição histórica,

cultural e econômica para a construção de uma escola eficaz, que garanta a equidade, ou seja, a educação para todos e para cada um, como direito do cidadão.

Uma mesma instituição pode apresentar desigualdades com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes. A desigualdade intraescolar está relacionada ao processo de desigualdade de diferenças no desempenho escolar dos estudantes na mesma escola, podendo aparecer de forma sutil e por mecanismos explícitos. Os fatores que possibilitam a equidade escolar se relaciona àqueles que produzem a moderação ou mesmo a superação das diferenças relacionadas ao desempenho acadêmico do corpo discente nas mesmas instituições escolares. A equidade pode ser de gênero, racial ou mesmo socioeconômica.

Convém mencionar que os conceitos de eficácia e equidade deveriam estar interligados. Entretanto, pesquisas desenvolvidas sinalizam para o fato de que existe uma complexidade entre os conceitos de qualidade e equidade em educação. Assim, as práticas voltadas para o aumento da qualidade não têm necessariamente, repercussão direta sobre a equidade intraescolar (FRANCO; *et al*, 2007).

Neste estudo defende-se o conceito de eficácia elaborado por Torrecilla (2008, p.468) quando afirma que a “eficácia seria o progresso dos alunos levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias”, o que levaria a um desenvolvimento integral de todos os alunos, maior do que seria o esperado e à consolidação da equidade.

Assim, a questão da equidade não se resolve simplesmente com a universalização do ingresso e com a efetivação da educação de qualidade, pois uma escola pode ter um ensino de qualidade e não promover a equidade. Portanto, políticas voltadas para a promoção da equidade precisam ser desenvolvidas em paralelo à promoção de uma educação de qualidade.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A educação reflete a sociedade e sua época. Os tempos hodiernos caracterizam-se pela cultura digital, pela sociedade em rede, pelas novas tecnologias. A escola é uma instituição que reflete a dinâmica das relações sociais, bem como da política, cultura e economia, não podendo ser analisada fora desse contexto dinâmico.

Segundo Castells (1999, p. 427), quando ocorrem mudanças nas relações de produção, de poder e de experiência, uma nova sociedade poderá ser caracterizada. Assim, a cultura, as formas sociais de espaço e tempo passam por um processo de transformação multidimensional.

Desse modo, com a imposição de mudanças no mundo do trabalho determinadas pelas novas tecnologias, necessário se faz um novo perfil de profissional, que seja capaz de adaptar-se às exigências do mercado, que esteja sempre pronto a aprender e em constante atualização.

Nesse sentido, a educação profissional que historicamente foi destinada às classes menos favorecidas, hoje se insere num importante espaço na educação, uma vez que permite a integração do sujeito ao mundo do trabalho, possibilitando a sua inserção no mercado de trabalho.

Este capítulo esboça um resgate da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, tendo como base o período republicano, focalizando a experiência das escolas de Aprendizes e Artífices até a atualidade, com a criação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, com especial atenção para a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

3.1 Os primeiros passos para a formação profissional no Brasil

No Brasil, até o século XVIII, a educação foi delineada com o objetivo de formar a elite, sem haver qualquer conexão com a capacitação para o trabalho. No período

de 1840 de 1859, foram criadas, em 10 províncias brasileiras, as Casas de Educandos e Artífices, que objetivavam “tirar crianças das ruas” e dar-lhes um ofício. O argumento utilizado para o surgimento destas instituições refere-se à questão política, ou seja, “a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população” (KUENZER 1988, p.13).

Historicamente, a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada pela dualidade. Até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser qualificadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia na verdade era a educação propedêutica, voltada exclusivamente para as elites, com vista à formação de futuros dirigentes. Portanto, a educação exercia o papel de colaborar para a reprodução das classes sociais, pois aos filhos das elites estava garantida a escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (MOURA, 2007).

Conforme Parecer nº 16/99 – CEB/CNE (BRASIL, 1999), os primeiros indícios que podem ser caracterizados como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (MANFFREDI, 2002).

Também no século XIX, foram criadas sociedades civis designadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (MOURA, 2007).

Manfredi (2002, p.80) afirma que o período da Primeira República[7] apresentou um novo desenho ao sistema de educação escolar bem como à Educação Profissional, com o ensino manufatureiro e artesanal produzindo lugar a rede de escolas nos governos estadual e federal. A autora entende que a grande mudança, no entanto, situou-se no público alvo desse ensino, que até o momento era caracterizado como os “desvalidos e desafortunados da sorte” e que agora destinava-se então, à formação de uma nova classe social, a dos trabalhadores, que

[7] Período que vai da Proclamação da república até os anos 30.

além de preparação técnica para instigar o desenvolvimento do país, careciam ser forjados ideologicamente, para garantir o êxito desse projeto nacional, como um “processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos”.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, o que é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história (MOURA, 2007).

No século XX, no ano de 1909, Nilo Peçanha criou por meio do Decreto 7.566, 19 escolas, uma em cada unidade da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, que foram denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices e eram subordinadas ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinham por finalidade formar contramestres e operários e ofereciam, gratuitamente, ensino prático e conhecimento técnico. Tinha caráter de controle social, como forma de disciplinar os meninos pobres tidos como potenciais elementos de desordem social. Estas escolas são consideradas como as origens dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e atualmente dos IFETs (MANFREDI, 2002).

A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e do ensino agrícola, também neste mesmo ano, demonstrou um significativo passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois expandiu o seu horizonte de atuação para atender às necessidades dos empreendimentos nas áreas da indústria e da agricultura (MANFREDI, 2002).

Na Bahia, o período compreendido entre 23 de setembro de 1909 a 27 de janeiro de 1910, corresponde ao período de organização e implantação da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, tendo sido nomeado, por Decreto, o Prof. Francisco Caymmi, como Diretor, que ficou responsável por providenciar a instalação da Escola, com um orçamento financeiro de 20 contos de réis, o que caracterizou grandes dificuldades para a implantação, em razão da precariedade do orçamento e das disponibilidades físicas (LESSA, 2002).

Para Lessa (2002, p.11), as Escolas de Aprendizes e Artífices não tinham como objetivo atender a uma demanda social:

> Em verdade, a criação destas escolas não deve ser entendida como uma resposta às demandas sociais de mão de obra qualificada, pois era incipiente o desenvolvimento industrial da época, que contava com pouco mais de 600 estabelecimentos manufatureiros, empregando uma média de 54.000 operários.

Nesse cenário, chega-se à década de 1930, com a educação básica brasileira estruturada de uma forma completamente dualista, com clara diferenciação entre os itinerários educativos, desde o curso primário, dos filhos das elites e dos filhos da classe trabalhadora. Nesse panorama, Manfredi (2002, p. 94) faz uma síntese sobre a Educação Profissional na Primeira República afirmando que:

> [...] foi possível notar que a primeira república se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católica-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, e às ideias revolucionárias; a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.
> [...] são essas concepções que configurarão as matrizes político-pedagógicas que estarão presentes nas referências das políticas para a Educação Profissional ao longo do século XX. Mas, à medida que o sistema capitalista de produção se globaliza, sua lógica de organização taylorista/fordista se implanta e a ideia hegemônica passa a ser a Educação Profissional para o trabalho e emprego.

A Constituição brasileira de 1937 (BRASIL, 1937) foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

> O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Na Bahia, desde 1930, com as mudanças que já vinham ocorrendo no Brasil, reflexo interno das crises externas, a exemplo da crise econômico-financeira a partir de 1929 e a militar, na segunda metade da década de 30, que implicaram em transformações na estrutura socioeconômica e na ordem político-jurídica do País, a Escola de Aprendizes e Artífices sofreu uma série de modificações, tanto no seu aspecto didático-pedagógico como no seu dimensionamento físico e administrativo. Ocorreram ampliações no espaço físico e predial, bem como mudanças na oferta do ensino profissional (Lessa, 2002). A ênfase dada ao ensino técnico-profissional, voltado à indústria, representava fundamentalmente os interesses da burguesia.

Em 1941 as Escolas de Aprendizes e Artífices foram desligadas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde Pública. Essas escolas passaram a denominação de Liceus Industriais e destinaram-se à oferta do ensino profissional de todos os ramos e graus. E, logo depois, em 1942, transformou-se em Escolas Industriais e Técnicas (OLIVEIRA, 2001).

A partir de 1942, com a Reforma Capanema[8] os currículos foram redefinidos, por conta de razões econômicas e ideológicas, para abranger os diversos tipos de ensino, passando o sistema escolar a instituir os seguimentos de ensino: o ensino primário – destinado a todas as crianças de 7 a 12 anos; o ensino médio – para jovens a partir de 12 anos e que compreendia diversos ramos de ensino: o ensino secundário que objetivava formar os dirigentes e preparar para o ensino superior e os demais eram voltados para a formação da força de trabalho para atender aos interesses da burguesia e dos setores produtivos, que eram o ensino agrícola, o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino normal (MANFREDI, 2002).

---

[8] Leis Orgânicas da Educação Nacional, sendo formadas por um conjunto de decretos: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 - – Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto nº 9.613/46 - – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/42 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao tão conhecido Sistema “S”.

Necessário se faz frisar que o ensino primário, comum a todos, apresentava grande diferença de conteúdo entre escolas particulares e públicas, o que gerava um padrão discriminatório e que a implantação desse sistema de ensino legitimou e consolidou a proposta de uma educação dualista, que tinha por um lado formar intelectuais e do outro, formar os trabalhadores, consolidando assim a dualidade estrutural.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, de acordo com Maciel (2005, p.33), o objetivo do ensino secundário era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, àqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

Mas segundo Cunha:

> [...] esta divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2º ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1º ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para eles estavam destinados os jovens oriundos das “classes menos favorecidas” de que falava a Constituição de 1937. (...) Contudo, o segundo ciclo dos ramos profissionais, embora estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalhador intelectual, oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal (...). O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como, também as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes (CUNHA *apud* Manfredi, 2002, p.101).

As leis orgânicas instituídas pela reforma de Gustavo Capanema instituíram também o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946, bem como transformaram as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, através do Decreto nº 4.127/42. Com essas providências, o Ensino Profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser vista, preconceituosamente, como uma educação de segunda categoria (OLIVEIRA, 2001; MACIEL, 2005; MANFREDI, 2002).

O conjunto de decretos-leis, denominado como Reforma Capanema, que estruturou e reorganizou a estrutura educacional se apresenta como dualista,

> [...] separando o ensino secundário, destinados às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2011, pp. 269 - 270).

Nesses termos, foi uma política educacional desigual que não promoveu, de forma justa, para todos os segmentos sociais, o acesso à educação de forma equânime, ou seja, para a elite existiam as escolas secundárias e para o povo foram destinadas as escolas profissionais.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, visando atender ao objetivo do Governo de formar profissionais para suprir as necessidades ora necessárias ao desenvolvimento do país.

Em 1961 promulga-se a Lei 4.024, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que dentre outras coisas, como a criação do Conselho Federal de Educação – CFE, conferiu tratamento igualitário aos diversos ramos do ensino médio, garantindo uma maior flexibilidade, e abolindo a discriminação contra o ensino profissionalizante, mas ainda assim não conseguiu romper com a dualidade estrutural.

Em 1971 entra em vigor a Lei 5.692, que foi uma reforma do ensino fundamental e médio e que instaurou a “profissionalização universal e compulsória” , tendo como objetivo geral do ensino de 1ºe 2º graus “ proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art.1º). Segundo Kuenzer (2007, p. 21) essa lei estava correta em seu princípio, uma vez que

> [...] constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do

> trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo – profissionalizante – para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade).

Como reflexo desse momento histórico, de transformação do currículo de segundo grau em técnico-profissional, um novo paradigma se estabelece: “formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos” (PDE/SETEC, 2008, p.8).

Assim, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, consolidou a iniciação profissional e a profissionalização em todo ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º grau vem a atender às demandas econômicas do mercado de trabalho. Fartes (2009, p. 63) afirma que:

> Nesse sentido buscando uma integração maior entre as empresas e as escolas técnicas, foi criada a Lei 6.297/75, que procura facilitar às empresas, pelo desconto no imposto de renda, a execução de projetos próprios de formação da mão-de-obra de que necessita. Também foram criados, com essa finalidade, o Sistema Nacional de Mão-de-Obra, o Conselho Federal de Mão-de Obra, a secretaria de Mão-de-Obra, o Programa de Apoio ao desenvolvimento de Mão-de-Obra (PRODEMO) e o Centro de Integração Escola-Empresa (CIE-E), buscando a adaptação do ensino técnico às necessidades do binômio então denominado “Segurança e Desenvolvimento”.

Em decorrência dos avanços tecnológicos no mercado de trabalho, as deficiências da formação profissional ficaram evidentes, impulsionando a busca de alternativas que promovessem o estreitamento entre a formação técnica e necessidades mercadológicas.

Na visão de Manfredi (2002), a indicação tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período consolidou o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais. A tentativa de profissionalização compulsória não se estabeleceu.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram alçadas ao *status* de Centros Federais de Educação Tecnológica -"CEFETs", pelo fato destas estarem localizadas em cidades-pólo de industrialização, passando a ter direito a ministrarem além do ensino técnico de nível médio, ensino superior. A finalidade destes Centros era a de ofertar, além da educação tecnológica, cursos de licenciatura para a formação de professores para as áreas específicas do ensino técnico e tecnológico. O objetivo principal da "cefetização", conforme Lima Filho (1999) foi a possibilidade de estes centros oferecerem cursos básicos, técnicos de nível médio, tecnológicos e pós-graduação, promovendo assim uma maior integração entre eles. Até 1999, havia no país cinco CEFETs, que além dos três a pouco citados, somaram-se Bahia e Maranhão (LESSA, 2002).

Em 1982, a Lei 7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória, substituindo-a pela preparação para o trabalho que, segundo Cunha *apud* Manfredi (2002) tratou-se de um termo impróprio e impreciso, pois embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer coisa.

Devido à instauração da Nova república, difunde-se um clima de democratização e de participação social que impactou o campo educacional, levando à promulgação da Lei 9394/96. Neste documento, a educação profissional consta no Art. 39, atendendo ao mandado da Constituição do país no seu Inciso XXIV, do Art. 22. Assim, a educação profissional está integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva (BRASIL, 1996).

Com o advento desta lei e posteriormente com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, as escolas técnicas e agrotécnicas federais desencadearam um apressado processo de cefetização, que se deu com a promulgação da Lei nº 8.984/94 que dispõe sobre esta transformação de forma gradativa e criteriosa. No entanto, devido a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) a sobrevivência material das escolas, que incluía reformas físicas e pedagógicas, estava condicionada ao enquadramento das mesmas à nova legislação, conforme assegura Oliveira (2001, p.281)

> [...] É fundamental levar-se em consideração que o governo federal condicionou a liberação de recursos do PROEP, em função do quanto às mesmas se adequarem aos padrões estabelecidos na legislação. Ou seja, adequar-se ao estabelecido na nova legislação pode não estar sendo apenas uma atitude de cumplicidade dos que fazem estas instituições, mas sim uma estratégia de garantia da sobrevivência material das mesmas.

O Decreto Federal 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamenta a lei Federal n° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No seu Art. 3° define que a educação profissional compreende os seguintes níveis: básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia; técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. O Art. 5° separa o ensino médio do técnico. A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

O Decreto 2.208/97 gerou a reforma da Educação Profissional e determinou o fim da integração entre educação geral e profissional, priorizando as necessidades do mercado, o afastamento do Estado do custeio da educação, o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio, como colocado no Art. 4º do referido decreto:

> Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.
> §1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

> §2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional (BRASIL, 2007).

Esta reforma, ao promover a separação entre os ensinos médio e técnico, revela que a política de governo para a educação profissional objetivava a manutenção da dualidade, a contingência do acesso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino.

Para regulamentar a expansão dos CEFETs, o governo federal promulgou as seguintes legislações: Decreto Federal nº 2406/97, o qual regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94, que trata dos Centros Federais de Educação Tecnológica; a Portaria do MEC nº 2.267/97, que estabelece as diretrizes para elaboração do projeto institucional do qual trata o Art. 6º do Decreto nº 2406/97 e também as Leis nº 8.948/94, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e nº 9.649/98, que trata da expansão da oferta de educação profissional.

O Decreto Federal n° 2.406 de 27 de novembro de 1997 que regulamenta a Lei Federal n° 8.948/94 que trata dos Centros Federais de Educação Tecnológica, consta de vários objetivos, dentre eles está o de ministrar ensino médio e ministrar curso de formação de professores e especialistas dentre outros.

A política educacional do Governo Lula promoveu mudanças significativas na Educação Profissional, entre as quais se destacam, conforme PDE/MEC (2008):

- Portaria nº 3621/2003, que criou o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação, que tinha por objetivo promover uma interlocução entre a sociedade civil e o Estado;
- Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica, lançada em 2004, pela Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, que tinha como objetivo contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica, para adequá-la ao desenvolvimento do país, articulá-la com o ensino médio, integrá-la ao mundo do trabalho e ainda articulá-la com a Educação de Jovens e Adultos;
- Decreto nº 5.154/2004 que autorizou a volta da integração entre os ensinos médio e profissional e extinguiu o denominado nível básico.

Ao analisar essas mudanças Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1088) sinalizam que no Governo Lula “as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988 não se realizaram”, pois apesar dos avanços, houve, também, retrocessos:

> a) Passos à frente:
> - Revogação do Decreto nº 2.208/97, que apesar de ter sido compromisso de campanha, a revogação ocorreu após 18 meses da posse;
> - Revogação da Portaria nº 646/97 que reduzia o acesso ao ensino médio;
> - Revogação da Lei nº 9.649/98 que impossibilitava a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e
> - Expansão da rede de escolas técnicas e agrotécnicas.
>
> b) Passos atrás
> - Instituição do Decreto nº 5.154/04 – apesar do retorno da modalidade de educação profissional técnica de nível médio, integrada ao ensino médio, considerei que foi um retrocesso a manutenção dos cursos fragmentados que visam, exclusivamente a inserção imediata no mercado de trabalho, uma vez que a integração já estava prevista na LDB/96;
> - A manutenção do Parecer CNE/CEB 16/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na qual estão presentes, dentre outras coisas, os objetivos dessa educação;
> - Criação do projeto “Escola de Fábrica” determinando às escolas da rede federal a certificação dos cursistas que teriam seu aprendizado dentro das próprias empresas, com professores ou instrutores contratados por elas;
> - A manutenção do critério para expansão da oferta, vinculada tanto aos arranjos produtivos locais, com base nas atividades produtivas existentes e não a um projeto de desenvolvimento econômico e social do país, quanto às condições de contrapartida dos municípios interessados na implantação de escolas técnicas e agrotécnicas (PEIXOTO; SILVA, 2007, p. 8-9).

O Decreto nº 5.154/04 trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a par das outras formas de organização e oferta dessa modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Este decreto no seu Art.1° declara que a educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9394/96, observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

II – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O Decreto articula a educação profissional técnica com o ensino médio e que o mesmo ocorrerá de forma integrada, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental; concomitante, oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio; e subsequente, oferecido a quem já tenha concluído o ensino médio, bem como define as premissas da educação profissional como sendo: primeiro, organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; segundo, a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

No art. 5º sinaliza que o CNE definirá as diretrizes curriculares nacionais. Já no Art. 6° possibilita que o os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação tenham saída intermediária com certificação de qualificação depois de concluído com êxito os estudos, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade[9].

A atual legislação para a educação profissional brasileira está alicerçada na Lei nº 9.394/96, no Decreto 5.154/2004, nas Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005 e nos Pareceres CNE/CEB nº 17/97, 16/99 e 39/2004. Para o seu desenvolvimento estão previstos programas e projetos que contemplam a formação inicial e continuada de trabalhadores; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (MENDONÇA e PEIXOTO, 2007).

[9] Etapa com terminalidade corresponde a uma conclusão intermediária que caracteriza uma qualificação para o trabalho, com identidade própria e claramente definida.

3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O Ministério da Educação criou, através da lei 11.892/2008, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, contemplando todos os estados da Federação, oferecendo ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciaturas, e ainda, a possibilidade de oferecimento de cursos de pós-graduação, como Mestrado e Doutorado.

Conforme PDE/SETEC (2008), a politica de criação dos IFETs demonstra que o governo esteve comprometido com a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural, articulado a políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional, buscando contribuir para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária.

Com a criação dos IFETs, a rede de Educação Profissional e Tecnológica aumenta significativamente sua inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à toda sociedade.

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, foi o coroamento do processo de integração das instituições que compuseram os Institutos Federais. Foram criados, como já dito anteriormente, 38 institutos, com a meta de possuir 311 *campi* espalhados em todo o país, atuando no Ensino Médio Profissional (50% das vagas), Licenciaturas (20% das vagas) e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos (30% das vagas), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados profissionais (PACHECO, 2008).

Com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, segundo o Presidente da República à época, Luís Inácio Lula da Silva, o país deu um salto na educação profissional e ampliou as oportunidades para milhares de jovens e adultos em todas as Unidades da Federação. Ainda de acordo com o Presidente, o Brasil viveu um momento importante na área de ciência e tecnologia e destacou que o ensino profissionalizante, com a qualificação e formação de mão-de-obra, dá lastro ao desenvolvimento econômico e social (Portal MEC).

O Manifesto do CONCEFET (2007, p.1) expõe o que os Institutos Federais representam para a rede de Educação Profissional e para a sociedade brasileira:

> Os IFETs podem se constituir em fundamentais espaços no âmbito das políticas que visam à construção de caminhos voltados para o desenvolvimento sócio-econômico regional a partir de uma conduta articulada ao contexto produtivo do território onde está instalado, que significa relacionar o seu trabalho à vocação produtiva e demandas do seu “locus”. Assim, a formação profissional na qual se inclui a de professores, a difusão, popularização e democratização do conhecimento científico são itens constitutivos da identidade do IFET.

Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação de políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto deverá dispor de um observatório de políticas públicas enquanto espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho (PDE/MEC, 2008).

Com base em diversos documentos publicados pelo MEC quando da implantação dos Institutos Federias constata-se uma preocupação do Governo com a formação do cidadão brasileiro, este percebido como pessoa que apesar de viver e trabalhar em uma sociedade desigual possui potenciais capazes de garantir a sua soberania e acredita que o Brasil pode proporcionar, gradativamente, à população os direitos de cidadania.

Assim, acrescentar à formação acadêmica a preparação para o trabalho e a discussão dos princípios e tecnologia a ele atinentes constituem-se subsídios fundamentais para uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida (PDE/SETEC, 2008).

3.3 Ensino Médio Integrado

Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a dualidade e a fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas em função das raízes

sociais, da estrutura da sociedade de classes e da implantação do capitalismo, pois, historicamente, desde a colônia, a educação se constituiu como reprodutora das relações sociais e manifestou claramente a separação entre educação geral e a educação profissional.

Deste modo, a dualidade na educação tem início quando do estabelecimento de duas educações: sendo uma voltada para a aprendizagem dos trabalhos manuais, inicialmente voltada para escravos e depois para os trabalhadores e filhos de trabalhadores, e a outra, voltada para os filhos das elites, com aprendizagens focadas para o prosseguimento de estudos em nível superior e para exercer funções de dirigentes. Mas, legalmente, a concretização dessa dualidade se dá em 1942, com a regulamentação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, que determinava a não equivalência entre os cursos de formação geral e os cursos técnicos (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Com a crescente industrialização, a partir dos anos 50, tornou-se imperioso preparar pessoas para o mercado produtivo, havendo um predomínio da função profissionalizante no ensino médio; assim, por conta de pressões populares, aprovaram-se Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário/médio, já que este foi um período que a principal finalidade da formação era a preparação para o mercado de trabalho.

Ao longo dos anos 1980, a luta travada por educadores foi pela superação da desigualdade de classes e pela defesa da educação unitária[10], *omnilateral*[11] e politécnica[12], de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional, o que culminou na aprovação da Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida. Deste modo, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005).

---

[10] Segundo Gramsci (1991, p. 121) a escola unitária se incumbiria da "[...] tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa,

[11] Diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho (Dicionário inFormal).

[12] Para Kuenzer (2007) o termo politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa.

Para Ramos (2008), o ensino médio integrado deve estar alicerçado numa educação que propicie ao sujeito o acesso aos conhecimentos e à cultura e o permita construir caminhos para a produção da vida e aponta dois pilares fundamentais para a concretização dessa educação: uma escola unitária, que garanta o direito de conhecimento a todos; e uma educação politécnica, que possibilite o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho.

Kuenzer (2007) argumenta que a falta da identidade do ensino médio pode ser explicada pela sua própria natureza da mediação entre a educação fundamental e a formação profissional e pondera:

> É esta dupla função: preparar para continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2007 p. 9 - 10).

Para entender o contexto, bem como as tensões e debates gerados pela deflagração da integração do ensino médio, se faz necessário conhecer o contexto histórico da educação profissional, conforme quadro apresentado abaixo:

Quadro 2 – A Educação Profissional: prescrição normativa e indicação conceitual nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais no período de 1971 a 1996.

Lei	Prescrições Normativas	Indicações Conceituais
Nº 5.692 – 1971	Art. 01 – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania [...] Art. 21 – O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.	Integração Curricular (superação do dualismo curricular)
Nº 7.044 – 1982 – Altera Lei nº 5.692/ 71.	Art. 4 § 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.	Notória distinção da formação geral (científica) e formação profissional. A educação profissional é optativa no ensino regular.
Nº 9.394 – 1996	Art. 39 – A educação profissional, integrada	Articulação do ensino

	às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho	médio à educação profissional.

Fonte: Benfatti, 2011, p. 42

A possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional se deu com a promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004, que, apesar de conservar a oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, se contrapunha ao Decreto Federal 2.208/97, que expressava a ruptura do ensino médio com a educação profissional e ainda permitia formas aligeiradas de educação profissional com vistas ao atendimento das necessidades do mercado, quando determinou que

> Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:
> I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
> III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004).

De acordo com o Documento base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p.6)

> [...] a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Em consonância com a legislação pertinente, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional do IFBA deverá contribuir para a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Esta modalidade de ensino deve reunir conteúdos do ensino médio e da formação profissional, que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o diálogo entre teoria e prática.

O IFBA/Campus Barreiras oferece, desde o ano 2006, os seguintes cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Alimentos, Edificações e Informática. Todos com duração de 04 anos.

O Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada oferecido pelo IFBA/Campus Barreiras, tem como objetivo formar cidadão com preparação humanística, sociológica, filosófica, artística, científica e tecnológica e com competência para a habilitação profissional técnica em Informática. Além do auto aperfeiçoamento das aprendizagens realizadas que possibilitem a continuidade de estudos e a adequação às constantes mudanças que estão se processando na sociedade e no mundo do trabalho (IFBA/Campus Barreiras, 2009).

Os Cursos Técnicos de Nível Médio em Alimentos e Edificações na forma Integrada oferecidos pelo IFBA/Campus Barreiras, tem como objetivo elevar o nível de escolaridade dos alunos, qualificando-os a partir do oferecimento de uma forte base de conhecimentos gerais, tecnológicos e científicos, possibilitando-lhes desenvolver competências e habilidades para a sua formação geral e aplicação na vida profissional, de forma que os capacitem à completa inserção no mercado de trabalho (IFBA/Campus Barreiras, 2009).

Dessa forma, o ensino médio tem o papel de estabelecer uma relação entre conhecimento e a prática do trabalho, a fim de propiciar aos alunos uma formação politécnica, que segundo Saviani (2003, p.140) seria o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

O ingresso aos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada dar-se-á, após aprovação em Exame de Seleção realizado de acordo com as normas emanadas do Conselho Superior, do Regimento Interno e da Legislação vigente.

Através de edital específico, à época de cada Processo Seletivo de Alunos, é divulgado o período de seleção, o número de vagas, os conteúdos das provas, os critérios para a chamada dos candidatos e o horário de funcionamento dos cursos.

Deste modo, o ensino médio integrado no IFBA é concebido como um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifica o cidadão e o educa em bases científicas e ético–políticas, para a compreensão da tecnologia como produção do ser social, objetivando a construção da cidadania e a inserção do indivíduo na sociedade, como ser produtivo, ético e político (IFBA, 2013).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo retrata os aspectos metodológicos, constituídos pelos referenciais teóricos e empíricos. Indica-se a caracterização do *lócus* e sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que se delimitam os caminhos e as fontes para a construção do banco de dados.

4.2 Abordagem da pesquisa

Em uma investigação social, como é o caso das pesquisas em educação, o investigador deverá ser "capaz de conceber e de por em prática um dispositivo" para esclarecer uma realidade, que em função do caminho a ser percorrido demanda que seja reinventado, reconstruído, a fim de uma melhor compreensão do fenômeno. (QUIVY, 2005, p. 15)

Nesse sentido, a complexidade e a diversidade das questões educacionais permitem diferentes abordagens para que possam ser compreendidas, analisadas. Por conta disso e considerando o objetivo geral proposto, que é identificar e analisar a relação entre as variáveis das características individuais, do perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Barreiras, trata-se um estudo descritivo, com abordagem quantitativa.

A pesquisa quantitativa, conforme designação de Creswell (2010, p. 26), "é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos". Nessa perspectiva, para atender e alcançar os objetivos propostos, adotamos como caminho metodológico a realização uma pesquisa quantitativa descritiva.

Segundo Gil (2006, p.41-42) as pesquisas descritivas objetivam delinear uma determinada população ou fenômeno, são "[...] aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc."

4.2 Campo empírico

O campo empírico deste estudo foi o IFBA/Campus Barreiras. A escolha do lócus se justifica em razão da pesquisadora ser servidora da instituição e pautou-se nas inquietações vivenciadas no exercício profissional, quanto ao desempenho apresentado pelos alunos, o que levou a altos índices de reprovação e evasão.

Outro motivo foi o fato do referido Campus manter uma posição de destaque no panorama da educação profissional na região oeste da Bahia, sendo uma referência pela qualidade de ensino ministrado.

4.2.1 Descrição do lócus da pesquisa

O IFBA foi criado por força da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a partir da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com Reitoria em Salvador e Campi em diversas cidades do estado da Bahia (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2012).

Com a publicação da Lei nº 11.892/08, o IFBA se configura como uma Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, com atribuições que articulam educação superior, básica e profissional, que tem como missão

> Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2013, p. 26).

A trajetória do IFBA/Campus Barreiras se inicia com a inauguração da então Unidade de Ensino Descentralizada de Barreiras (UNED), que ocorreu no dia 15 de outubro de 1993, no entanto, somente em 09 de setembro de 1994, a primeira equipe de servidores foi empossada no auditório da UNED-Barreiras, todos

aprovados em concurso público realizado especificamente para o provimento das vagas oferecidas à época (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2012).

A UNED-Barreiras começa sua caminhada, unindo estrutura física e humana, para logo mais tarde, em 05 de outubro de 1994, receber as primeiras turmas de alunos aprovados em Exame de Seleção para os Cursos Técnicos em Edificações e Eletromecânica, sendo 80 alunos para cada curso, com turmas funcionando nos turnos matutino e noturno (LESSA, 2002).

Além dos cursos regulares citados, a Unidade ofereceu, também, um curso preparatório para ingresso nos cursos integrados (Pró-técnico) de 1994 a 1997. Em 1998, foram acrescentados os cursos de Turismo e Ensino Médio, na forma da nova legislação de educação vigente; em 1999, o curso técnico em Enfermagem e, mais tarde, no segundo semestre de 2003, é ofertado o curso técnico em Alimentos e Bebidas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2012).

A UNED-Barreiras ofertou ainda o curso de pós-graduação “lato sensu” Especialização em Metodologia de Ensino, no período de 1997 a 1999, para uma turma de 40 alunos, curso esse realizado em convênio com Prefeitura Municipal de Barreiras e a Fundação CEFET-BA, aberto a toda a comunidade, tendo atraído alunos de Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Ibotirama e Guanambi (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2012).

Desde o ano de 2010, a UNED- Barreiras transformou–se em IFBA/ Campus Barreiras. Em consonância com a sua nova institucionalidade, oferece os seguintes cursos na modalidade integrada ao ensino médio: Alimentos, Edificações e Informática; na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Eletromecânica; na modalidade Subsequente: Eletromecânica, Eletrotécnica e Enfermagem; na modalidade Superior: Licenciatura em Matemática e Graduação em Engenharia de Alimentos.

De acordo com informações da Coordenação de Registros Escolares, o IFBA/ Campus Barreiras possui atualmente 598 alunos matriculados nos cursos na modalidade integrada, 90 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 276 na modalidade Subsequente e 139 na modalidade Superior, totalizando 1.104 alunos.

Em cumprimento ao Decreto Federal n°3.298/99, 5%(cinco) das vagas ofertadas são disponibilizadas para os candidatos com Necessidades Educativas Especiais. As vagas destinadas a esses candidatos não sendo preenchidas, retornarão ao quadro das vagas. Além disso, desde o ano 2006, o IFBA, através da Resolução nº 10 de 01/06/2006, do Conselho Diretor, estabelece o sistema de reservas de vagas, com cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes e outras etnias, oriundos de escola pública, aos cursos do IFBA, realizados através de Processos Seletivos/Concurso Vestibular (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA, 2010).

4.2.2 A cidade de Barreiras

A cidade de Barreiras desde tempos remotos desfruta de um destaque regional em virtude de sua localização geográfica e potencial econômico,. No século passado alcançou um apogeu decorrente da borracha extraída da mangabeira, arvore nativa do cerrado brasileiro, e que era a principal fonte de renda da população de Barreiras e sua região de influência. A borracha era produzida em abundância na região e servia de matéria prima para as industrias de todo o mundo. Esta transação alcançou preços elevados no mercado internacional, movimentando o porto de Barreiras e incrementando a economia local. Outro fator que reforçou o caráter prospero do Município naquele período foi a construção de uma termo elétrica, iniciada em 1917.

Por volta dos anos 30 instalou-se na cidade um grande frigorifico que chegou a absorver para abate a maior parte do rebanho de gado do norte de Goiás. Várias beneficiadoras de grãos também foram atraídas pelo progresso, bem como curtumes e fabricas de fios de algodão que aceleraram a economia do Município. Após a 2a Guerra Mundial, houve um arrefecimento na economia local que somente na década de 80 volta a aquecer com o incentivo do crédito financeiro para o plantio de grandes lavouras no cerrado.

No inicio da década de 90 intensificou-se a atividade agroindustrial gerando reflexos em praticamente todos os setores das atividades econômicas e sociais. A

cidade de Barreiras é atualmente o principal centro urbano, politico, tecnológico e econômico da região Oeste da Bahia com uma população de aproximadamente 137.000 habitantes distribuída numa área de 7.538,152 km^2

É um importante entroncamento rodoviário entre o norte, nordeste e centro-oeste do País, distante 853 km de Salvador, capital do estado, e 622 km de Brasília, capital federal. Dentre as rodovias que servem a região, a BR-242/020 é ainda a principal rodovia para escoamento e exportação da produção regional através dos portos de Ilhéus ou Aratu no sul da Bahia e na região metropolitana de Salvador, respectivamente.

Barreiras conquistou sua posição de Metrópole Regional, e se confirma como referência para toda a região oeste. A sua matriz produtiva está consolidada pela diversidade das lavouras, pela qualidade de seus produtos e pela produtividade alcançada.

4.3 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa constitui-se de 172 alunos ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, por meio do Processo Seletivo de Alunos 2011.

A definição do período justifica-se em função da aprovação da Resolução nº 84, de 21 de dezembro de 2010, que estabeleceu uma matriz curricular básica dos cursos técnicos de nível médio do IFBA, na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, objetivando a integração do ensino médio com a educação profissional, onde se oferta disciplinas dos núcleos profissionalizante e diversificado desde a série inicial e amplia as disciplinas do núcleo comum até a série final.

A Tabela 1 retrata a distribuição dos inscritos e aprovados por tipo de curso, na modalidade integrada ao ensino médio.

Tabela 1 – Distribuição das vagas, inscritos e matriculados nos cursos de ensino médio integrado, IFBA/Campus Barreiras, 2011

Curso	Vagas	Inscritos	Matriculados

Alimentos	40	306	54
Edificações	60	362	61
Informática	60	358	60
Total	160	1026	175

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.
Nota: (*) Conforme previsto no Edital, novas vagas poderão ser ofertadas, mediante as condições de estrutura da Instituição.

4.4 Fontes de pesquisa

Neste estudo foram utilizadas três fontes de informações, a saber: base de dados do PROSEL 2011, Planilhas de Resultados Finais da Coordenação de Registros Escolares e documentos institucionais.

A base de dados utilizada neste estudo foi disponibilizada pela Diretoria da Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI) e contêm informações originárias da ficha de inscrição do Processo Seletivo de Alunos, como curso pretendido, idade, escolaridade, além das informações do questionário socioeconômico[13] como sexo, renda, tipo de escola de origem, etnia. Essa base também agrega o desempenho dos inscritos no PROSEL nas provas objetivas e de redação e a classificação por tipo de cota.

O questionário socioeconômico utilizado no PROSEL 2011 contém 10 questões, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis do questionário socioeconômico - PROSEL 2011 - IFBA

Variáveis	**Categorias**
01 – Sexo	Feminino, Masculino.
02 – Etnia/cor	Amarela, Branca, Indígena, Parda, Preta
03 – Tipo de Instituição que cursou de 1ª a 4ª série	Público, Privado, Parcial Público ou Privado.
04 - Tipo de Instituição de Ensino que cursou da 5° a 8° série/9° ano	Público, Privado, Parcial Público ou Privado.
05 – Estado Civil	Solteiro, Casado, Desquitado, Divorciado, Viúvo.
06 – Condição profissional	Empregado (Carteira Assinada ou Funcionário Público), Trabalhador Informal, Autônomo, Desempregado, Apenas Estudante.
07 – Renda familiar por	RFP < 0,5 SM, 0,5 SM < RFP < 1 SM, 1 SM < RFP < 1,5

[13] Parte integrante da Inscrição para o Processo Seletivo do IFBA, elaborado pela PROEN e Coordenação Técnica de Seleção de Alunos do IFBA.

pessoa	SM, 1,5 SM < RFP < 2,5 SM, 2,5 SM < RFP < 3 SM, RFP > 3 SM.
08 – Imóvel em que vive	Próprio, Alugado, Cedido.
09 - Área de procedência	Urbana, Rural.
10 - Deseja concorrer à vaga de Pessoa com Deficiência	Sim, Não.

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

Para identificar o desempenho acadêmico, bem como os dados das matrículas, transferências, trancamentos e abandono, consultamos as Planilhas de Resultados Finais da Coordenação de Registros Escolares (CORES), elaboradas conforme registros dos Diários de Classe, no período selecionado para o estudo.

Para balizar este estudo, utilizou-se de documentos de diversas fontes. A análise documental volta-se ao estudo da legislação educacional no país, a exemplo da LDB de nº. 9.394/96, dos Decretos nº. 2.208/97, nº 5.154/04 e nº. 6.095/07, Pareceres nº16/99 e nº 39/04, bem como dos documentos institucionais do IFBA, como o Projeto Pedagógico Institucional (2013), o Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 e Resoluções.

4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta

Os procedimentos e instrumentos para coleta de dados envolveram, na fase inicial, o aprofundamento teórico, visando uma maior apropriação teórica para sustentar a pesquisa; o contato inicial com “qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação”, tais como literatura, legislação, relatórios, atas, bancos de dados, conforme aponta Alves-Mazzoti e Gewandsznajer (2004, p.169). Portanto, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico para delimitar os conceitos que permeiam a discussão do objeto de estudo: fatores associados ao desempenho escolar, eficácia educacional, equidade na educação, educação profissional e ensino médio integrado. Agregou-se também a pesquisa documental, com a análise de leis, decretos, pareceres que regem a educação profissional e o ensino médio integrado, além das normas que implantaram e regem o sistema de cotas no IFBA.

Para a construção do perfil socioeconômico dos estudantes foram utilizadas as informações pessoais constantes da base de dados da DGTI, quando da inscrição

do aluno no PROSEL 2011, como: curso, idade, sexo, etnia, renda, tipo de escola de origem, entre outras.

Para a análise de desempenho quando do ingresso foram utilizados os dados contidos na base de dados da DGTI e para o desempenho nas três séries foram utilizados os dados da CORES.

4.6 Tratamento e análise dos dados

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se a construção de uma nova base de dados, contendo informações coletadas da base de dados[14] disponibilizada pela Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação e das Planilhas de Resultados Finais fornecidas pela Coordenação de Registros Escolares, dos anos 2011, 2012 e 2013, dos alunos aprovados no PROSEL 2011.

Esta base de dados foi construída a partir de um levantamento das informações existentes nas diferentes fontes de dados, incorporando as variáveis selecionadas para este estudo.

Para servir de elemento de integração entre as bases de dados foi utilizado o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) dos estudantes inscritos e aprovados nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no Processo Seletivo de Alunos 2011, variável mais indicada para servir de elo entre os sistemas, preservando o sigilo da identidade dos estudantes. Após a junção das bases foram excluídos apenas 03 alunos, que estavam sem a informação do CPF.

A expansão da utilização de computadores e a criação de programas para análise aumentou a facilidade de trabalhar com dados, pois, segundo Quivy (2005, p.222) “a possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados encorajou a afinação de novos processos estatísticos que permite visualizar e estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo”.

Portanto considerando a natureza da pesquisa, para procedermos à análise das informações recorremos ao *Software IBM SPSS (Statistical Package for the*

[14] Contém informações referentes à inscrição, questionário socioeconômico e desempenho dos candidatos no Processo Seletivo de Alunos 2011.

Social Science) for Windows[15], um programa desenvolvido para análises estatísticas.

A investigação dos dados[16] coletados nesta pesquisa realizou-se através de análises descritivas das variáveis selecionadas, que possibilitaram traçar o perfil socioeconômico e avaliar se as características individuais e socioeconômicas dos alunos estão associadas ao seu desempenho acadêmico, mediante cruzamento dos dados das variáveis, procurando verificar possíveis diferenças ou associações.

Por meio do SPSS, também se realizou testes estatísticos, a partir de frequências, adequados às análises para comparar médias de subgrupos da população. Na comparação de duas médias, utilizou-se o teste t-Student, simbolizado pela letra “t”; para mais de duas médias foi utilizado o teste de análise de variância (ANOVA). Através do teste Qui-quadrado (X^2) mede- se a associação entre o resultado de duas variáveis categóricas, oriundas de respostas a questões com respostas preestabelecidas e compara-se as frequências observadas às esperadas, considerando as duas variáveis independentes. Para o nível de significância foi adotado a regra de 5% de variância para a decisão nos testes de hipóteses.

Para a realização de todos os testes estatísticos, foi calculada uma estatística e uma probabilidade para decisão, chamada genericamente de “p-valor”, simbolizada por “p”. Quando o valor de “p” é inferior a 0,05, opta-se pela associação entre as variáveis no caso do Qui-quadrado, ou pela diferença entre as médias comparadas, nos casos de t-Student ou ANOVA[17].

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

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

[16] As bases de dados foram manipuladas e analisadas utilizando-se *softwares* específicos, como o Excel e o *SPSS.*

[17] Informações fornecidas por uma profissional formada em Estatística, Cora Maria Bender de Santana, servidora da Universidade Federal da Bahia, UFBA, que nos atendeu em atenção ao Convênio de Cooperação Técnica existente entre a UFBA e o IFBA. Essa profissional auxiliou no tratamento das informações dos Bancos de Dados no SPSS.

Neste estudo são apresentados os resultados da pesquisa quantitativa que teve como objetivo geral identificar e analisar a relação entre as variáveis das características individuais, do perfil socioeconômico e o desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Barreiras.

Neste capítulo, baseado na compilação de dados provenientes de fontes diversas, tem-se a apresentação do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados e matriculados nos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no ano de 2011 e apresenta, também, informações acerca do desempenho destes alunos no ingresso e, também, na 1ª, 2ª e 3ª séries. Os dados quantitativos foram tratados estatisticamente utilizando-se percentuais apresentados sob a forma de tabelas e gráficos.

No primeiro momento apresentamos o perfil dos estudantes de acordo com as variáveis selecionadas para este estudo e no segundo momento trazemos informações acerca do desempenho apresentado no ingresso e ao longo das três séries mencionadas.

5.1 O perfil dos alunos dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras

Um dos objetivos deste trabalho é traçar o perfil socioeconômico dos alunos do ensino médio integrado, ingressantes em 2011. Assim, para atender a este objetivo foi realizado um levantamento de dados a partir da base de dados do PROSEL 2011, conforme tabelas apresentadas a seguir.

5.1.1 Sexo

A partir da análise da tabela 2 percebe-se uma predominância de alunos do sexo feminino (61,6%) sobre o masculino (38,4%), matriculados nos cursos integrados. Observando-se a distribuição desses percentuais por curso, os dados revelam que o maior percentual de alunos do sexo feminino está localizado no curso de Alimentos (83,0%), contra 58,3% de mulheres no curso de Edificações e 45,8% no curso de Informática, sendo este curso o que apresenta o menor percentual de alunas.

Estudos realizados por pesquisadores da Universidade Federal de Viçosa apontam que há uma predominância de mulheres nos cursos técnicos voltados para o mercado de processamento de alimentos (FIÚZA et al, 2009). Esta informação coaduna com o percentual (83,0%) de matriculadas no curso de Alimentos.

A significativa representatividade de alunas nos cursos integrados segue a tendência nacional da sobreposição do número de mulheres com nível de escolaridade superior aos homens, bem como a sua crescente inserção no mercado de trabalho, característica marcante do século XX. Segundo Lombardi (2004, p.45), “esse diferencial favorável de escolaridade das mulheres fica mais evidente a partir do ensino médio (9 a 11 anos de estudo) prosseguindo pelo superior”.

Ao analisar os percentuais por curso, observa-se um significativo número de alunos do sexo feminino nos cursos técnicos em áreas correlatas com as engenharias, contrariando dados que afirmam que essas áreas são predominantemente masculinas.

No campo das engenharias “continua sendo, atualmente, um espaço eminentemente masculino, tanto no lado da formação como no trabalho, no Brasil e em muitos países ocidentais, a exemplo do México, Canadá e França” (LOMBARDI, 2004, p.49).

Tabela 2 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por sexo, ano 2011.

Sexo	Alimentos		Edificações		Informática		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Feminino	44	83,0	35	58,3	27	45,8	106	61,6
Masculino	09	17,0	25	41,7	32	54,2	72	38,4
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.2 Faixa etária

A tabela 3 mostra que 94,8% dos alunos estão localizados na faixa etária de 14 a 16 anos, fato que comprova que não há distorção idade-série para os alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras. Este percentual atende à meta do PNE de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2010).

Os dados apontam que a maioria dos alunos (57,6%) tem idade de 15 anos. Esta predominância se verifica em todos os cursos: Alimentos 47,2%; Edificações 61,6%; Informática 62,7%. Isto se explica pelo fato da LDBEN estabelecer a oferta obrigatória do ensino fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por idade, ano 2011.

Idade	**Alimentos**		**Edificações**		**Informática**		**Total**	
	N	%	n	%	n	%	n	%
14	12	22,6	07	11,7	02	3,4	21	12,2
15	25	47,2	37	61,6	37	62,7	99	57,6
16	15	28,3	13	21,7	15	25,4	43	25,0
17	01	1,9	03	5,0	04	6,8	08	4,6
19	-	-	-	-	01	1,7	01	0,6
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.3 Etnia

Lançando o olhar sobre a tabela 4, verifica-se que 57,6% dos alunos se declararam afrodescendentes contrapondo-se a 1,7% declarados como índios e 40,7% de outras etnias. Partindo-se para a observação da tabela por curso, esta predominância se ratifica, sendo 62,2% de afrodescendentes no curso de Alimentos, 56,7% em Edificações e 54,2% em Informática.

As políticas afirmativas voltadas à inclusão, a exemplo das cotas raciais para ingresso em instituições federais de ensino, representam uma valorização histórica dos afrodescendentes, possibilitando o acesso dessas pessoas, historicamente excluídas, nos cursos técnicos e superiores. No entanto, apesar do significativo percentual de alunos que se declararam afrodescendentes, esse número ainda está distante do número apontado pelos dados do Censo de 2010 do IBGE que demonstrou que a população baiana é formada por 76,4% de pretos e pardos (IBGE, 2010).

Tabela 4 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por etnia, ano 2011.

Grupo étnico	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Afrodescendente	33	62,2	34	56,7	32	54,2	99	57,6
Índio	02	3,8	01	1,6	-	-	03	1,7
Outros	18	34,0	25	41,7	27	45,8	70	40,7
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.4 Origem escolar

Os dados da tabela 5 retratam que a maior parte dos alunos é oriunda da rede pública de ensino (66,9%), havendo uma pequena variação por curso: Alimentos 69,8%, Edificações 65,0%, Informática 66,6%. Portanto, o IFBA/Campus Barreiras cumpre o seu papel de instituição federal de ensino, pois, de acordo com BRASIL (2009, p. 8), “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da

equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias.”

Tabela 5 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por tipo de escola de origem, ano 2011.

Origem escolar	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Parcial público	05	9,4	04	6,7	-	-	09	5,2
Privado	11	20,8	17	28,3	20	33,9	48	27,9
Público	37	69,8	39	65,0	39	66,1	115	66,9
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.5 Escolaridade

Em relação à escolaridade, os dados da tabela 6 demonstraram que 85,4% dos alunos dos cursos analisados são oriundos do ensino fundamental.

Comparando os dados das tabelas 3 e 6, percebeu-se uma discrepância entre o percentual de alunos que declararam ter concluído o ensino médio (14%) e o percentual de alunos com idade que possibilitaria a conclusão do ensino médio (5,2%). Estas informações sugerem a existência de erros no preenchimento do questionário socioeconômico, quando da inscrição no processo seletivo, uma vez que, a pergunta se referia ao nível de escolaridade concluído.

Tabela 6 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por escolaridade, ano 2011.

Escolaridade	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ensino Médio	07	13,2	06	10,0	11	18,6	24	14,0
Fundamental	46	86,8	54	90.0	47	79,7	147	85,4
Técnico	-	-	-	-	01	1,7	01	0,6
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.6 Atividade remunerada

A grande maioria (99,4%) dos alunos matriculados nos cursos integrados não está inserida no mercado de trabalho, sendo que os 0,6% dos alunos trabalhadores estão localizados no curso de Alimentos, pois nos demais cursos 100% dos alunos apenas estudam. Tal fato poderá ser justificado pelos dados da tabela 3, que demonstram a faixa etária desses alunos entre 14 e 17 anos, corroborando com o preconizado na Constituição Federal, Art. 7º Inciso XXXIII, que determina: “proibição de trabalho noturno perigoso ou insalubre a menores de 18 e de qualquer trabalho a menores de 16 anos”.

Além disso, a LDBEN em seu Art. 22 afirma que “o ensino médio tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Tabela 7 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por atividade remunerada, ano 2011.

Atividade remunerada	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Desempregado/Apenas estudante	52	98,1	60	100	59	100	171	99,4
Trabalhador informal	01	1,9	-	-	-	-	01	0.6
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.7 Renda familiar por pessoa

O perfil socioeconômico dos alunos, explicitado na tabela 8, demonstra que o maior percentual da RFP (26,7%) está entre 0,5 e 1 salário mínimo e o menor (5,2%) entre 2,5 e 3 salários mínimos.

De acordo com estudo, que leva em consideração o padrão de despesas das famílias e os gastos com bens essenciais e supérfluos, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República (2012) estabeleceu novos critérios para a identificação da classe média brasileira, e a definiu como o grupo composto

por famílias com renda per capita entre R$ 291,00 e R$ 1019,00, representando 46,78% e 163,83% do salário mínimo da época (R$ 622,00), respectivamente.

Com base nessa classificação e fazendo as devidas equivalências para o salário mínimo de 2010, ou seja, R$ 510,00, tem-se que 46,78% desse salário corresponde a R$ 238,58 e 163,83% corresponde a R$ 835,53.

Assim, de acordo com os dados da tabela 8, conclui-se que apenas 16,9% dos alunos são de baixa renda; 70,3% é classe média e 12,8% tem renda per capita superior ao limite estabelecido para a classe média, conforme estudo anteriormente citado.

Tabela 8 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por renda familiar por pessoa (RFP), ano 2011.

Renda familiar	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
RFP < 0,5 SM	09	17,0	15	25,0	05	8,5	29	16,9
0,5 SM< RFP< 1 SM	15	28,3	17	28,3	14	23,7	46	26,7
1 SM <RFP< 1,5 SM	15	28,3	10	16,7	17	28,8	42	24,4
1,5 SM< RFP< 2,5 S M	5	9,4	13	21,7	15	25,4	33	19,2
2,5 SM <RFP <3 SM	5	9,4	03	5,0	01	1,7	09	5,2
RFP > 3 SM	4	7,5	02	3,3	07	11,9	13	7,6
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.8 Condição de moradia

No tocante à condição de moradia, 80,2% dos alunos residem em casa própria. Analisando-se os dados por curso, é possível notar que neste quesito, o maior percentual se encontra no curso de Informática (84,7%). A maior incidência de moradia de aluguel está no curso de Edificações (26,7%).

Segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2010) a casa própria é a principal forma de moradia para mais de 70% da população brasileira. Logo, os dados da tabela 9, estão em consonância com essa informação com a renda familiar por pessoa, pois há 70,3% de alunos de classe média e 12,8% com renda per capita superior ao limite estabelecido para a classe media.

Tabela 9 – Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por condição de moradia, ano 2011.

Condição de moradia	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Alugada	07	13,2	16	26,7	07	11,9	30	17,4
Cedida	02	3,8	-	-	02	3,4	04	2,4
Própria	44	83,0	44	73,3	50	84,7	138	80,2
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.1.9 Classificação quanto às cotas

Nesta variável, o maior percentual (27,3%) representa cotistas afro, fato que se repete quando são observados estes dados por curso, onde os percentuais de cotistas afro variam entre 26,4%, 26,7% e 28,8%, sendo este último o representante do curso de Informática. Logo, a diferença entre esses percentuais chega a ser insignificante.

Apesar de 57,6% dos alunos se declararem afrodescendentes, conforme tabela 4, apenas 27,3% foram classificados como cotistas, pois, os 30,3% que representam a diferença, ou não atenderam aos critérios definidos pela Resolução nº 10/2006, que estabelece o sistema de reserva de vagas, cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso aos cursos do IFBA ou obtiveram desempenho que permitiu o seu ingresso sem necessidade das cotas.

Vale esclarecer ainda, que, apesar do IFBA ter disponibilizado 5%(cinco) das vagas para os candidatos com Necessidades Educativas Especiais, em cumprimento ao Decreto Federal n°3.298/99, não houve candidatos inscritos para o processo seletivo e, portanto, nenhum aluno matriculado.

Tabela 10 – Distribuição dos alunos ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, segundo a classificação quanto às cotas, ano 2011.

	Alimentos		Edificações		Informática		Total	
Classificação	n	%	n	%	N	%	n	%
Cotista afro	14	26,4	16	26,7	17	28,8	47	27,3
Cotista escola pública	-	-	1	1,7	1	1,7	2	1,2
Cotista indígena	2	3,8	1	1,7	-	-	3	1,7
Cotista outras etnias	9	17,0	10	16,7	10	16,9	29	16,9
Geral	28	52,8	32	53,3	31	52,5	91	52,9
Total	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA.

5.2 Desempenho dos alunos dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no ingresso

A ocupação das vagas oferecidas no processo seletivo 2011 se deu por dois sistemas de ingresso: ampla concorrência e sistema de cotas.

Para a realização das provas os candidatos tiveram um período de 4h30min. A prova constava de 36 questões objetivas e uma redação. A prova objetiva caracterizou-se por cobrar nas questões o domínio das competências e habilidades do aluno egresso do Ensino Fundamental.

A classificação dos candidatos obedeceu à ordem decrescente da nota final, levando-se em consideração o sistema de cotas.

5.2.1 Média de pontos obtidos

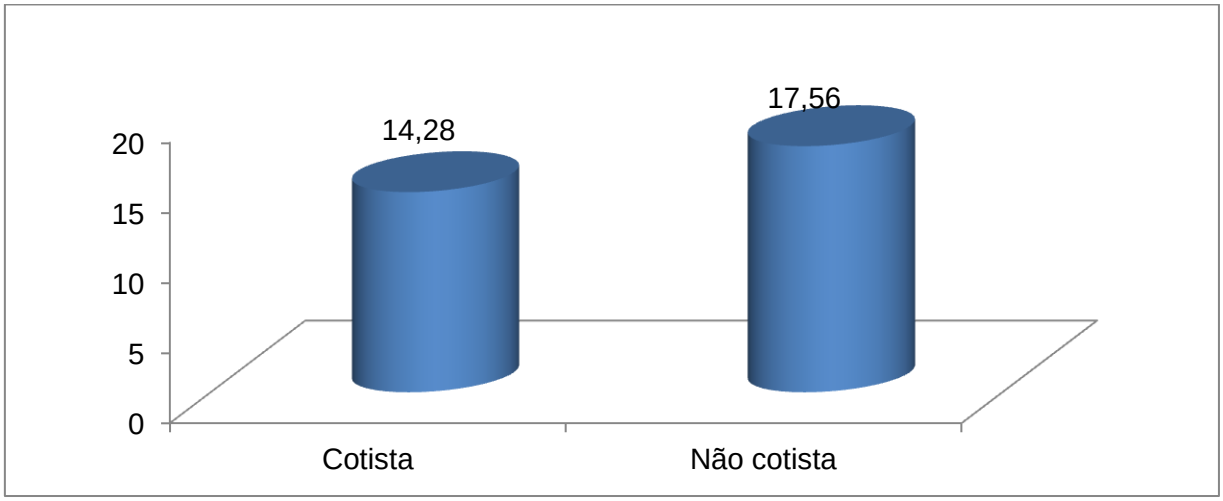
A análise do desempenho dos alunos dos cursos integrados a partir do gráfico 1, mostra que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos alunos não cotistas para os cotistas[18].

Quando se analisa o desempenho por curso, percebe-se que existe em todos os cursos uma significativa diferença entre não cotistas e cotistas[19]

[18] Média de pontos: Teste t $(t = 8{,}070;\ p < 0{,}01)$

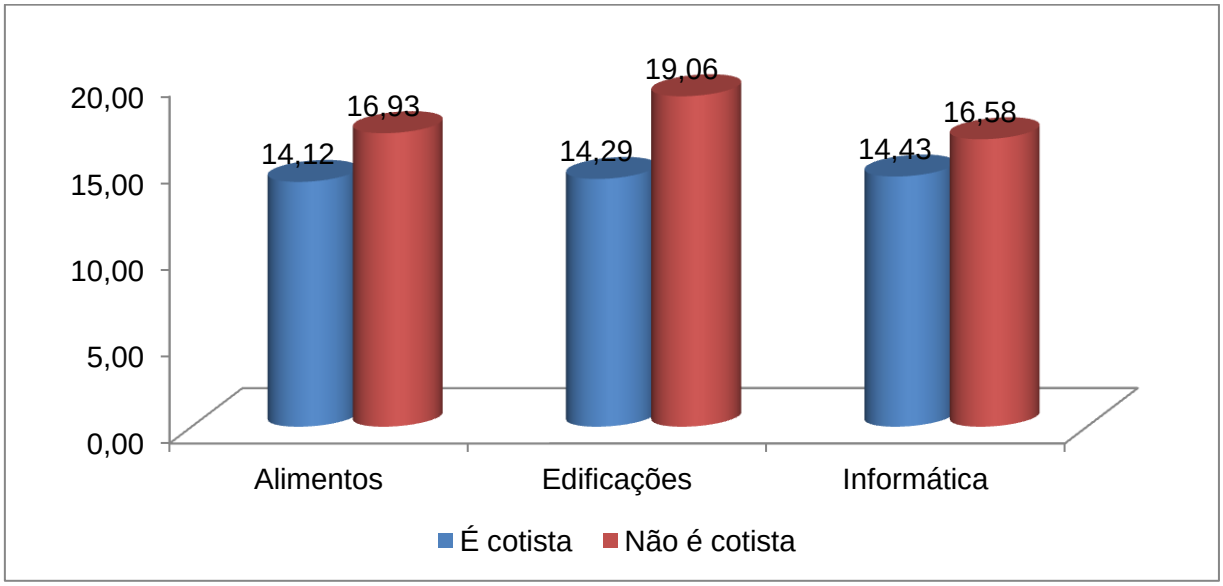
[19] Média de pontos: Teste t $(t = 5{,}000;\ p < 0{,}01)$ – *Alimentos*; Teste t $(t = 8{,}016;\ p < 0{,}01)$ – Edificações; Teste t $(t = 2{,}619;\ p < 0{,}01)$ – Informática.

Gráfico 1 – Média de pontos obtidos segundo a situação ser ou não cotistas



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA; Planilha de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Gráfico 2 – Média de pontos obtidos segundo a situação ser ou não cotistas, por curso

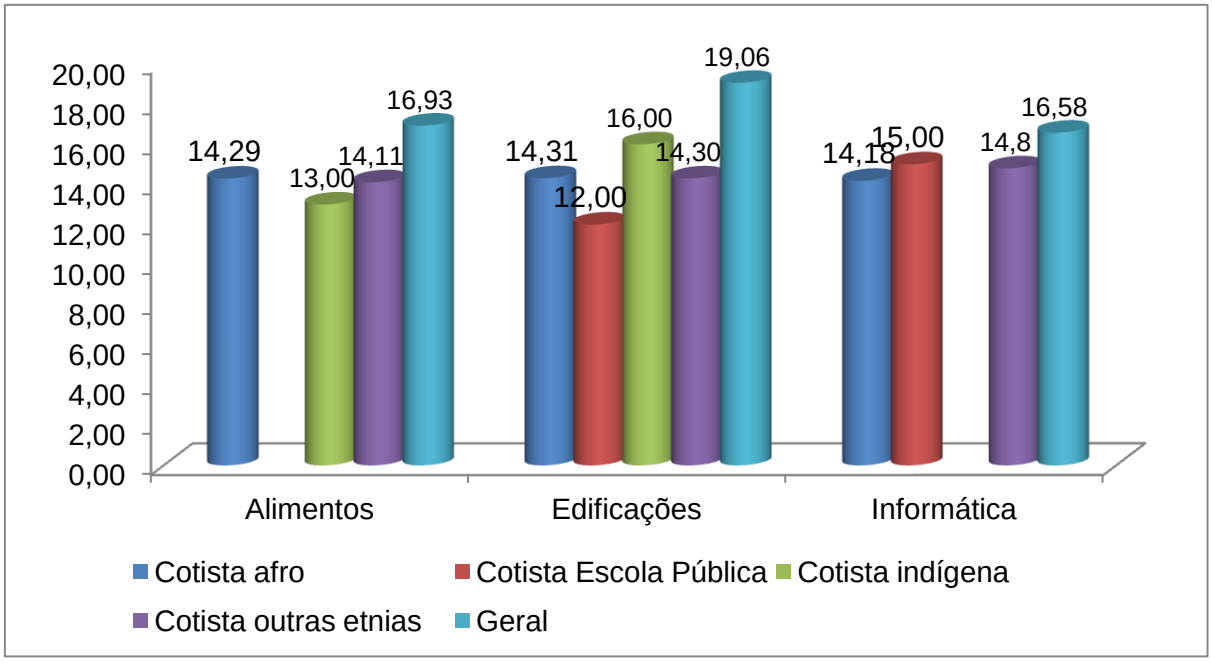


Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA; Planilha de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

5.2.2 Média de pontos obtidos quanto à classificação das cotas

As análises sobre o desempenho dos alunos classificados por cotas evidenciam que as diferenças significativas encontradas nas médias dos pontos, quando do ingresso, aparecem apenas nos cursos de Alimentos e Edificações[20]

Gráfico 3 – Média de pontos obtidos quanto à classificação das cotas, por curso.



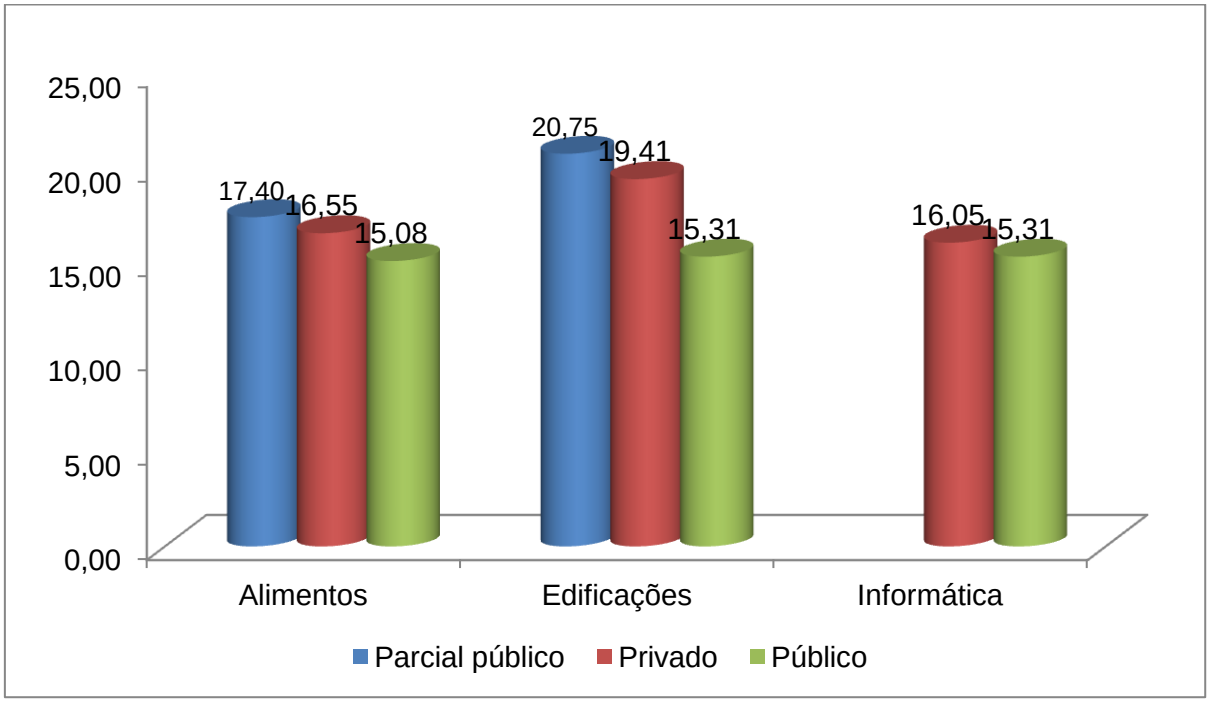
Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA; Planilha de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

5.2.3 Média de pontos obtidos por tipo de escola de origem

Sobre a origem escolar, a análise sinaliza que as maiores médias ocorreram para os alunos do curso de Edificações oriundos do parcial público. Há uma significativa diferença entre as médias apenas nesse curso[21]

[20] Média de pontos: ANOVA $(F = 8.344;\ p < 0{,}01)$ – Alimentos; ANOVA $(F = 16{,}024;\ p < 0{,}01)$ – Edificações.
[21] Média de pontos: ANOVA $(F = 19{,}72;\ p < 0{,}01)$ – Edificações.

Gráfico 4 – Média de pontos obtidos por tipo de escola de origem.



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados do PROSEL 2011, DGTI/IFBA; Planilha de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

5.3 Desempenho dos alunos nas três primeiras séries dos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras

Selecionou-se para tratamento estatístico do desempenho dos alunos matriculados cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, as médias finais das disciplinas propedêuticas comuns aos três cursos, da primeira à terceira série, sendo analisada a variável cotista e não cotista. Porém, para fazer a relação com as características individuais e as do perfil socioeconômico elegeu-se os resultados das disciplinas Português e Matemática.

De acordo com Menezes – Filho (2007), em pesquisa realizada sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, as variáveis que mais explicam o desempenho são aquelas ligadas à família e ao aluno.

Nesta perspectiva, realizou-se testes estatísticos para analisar as semelhanças e diferenças entre o desempenho apresentado pelos alunos, considerando-se como variáveis sexo, etnia, escola de origem, cotistas e não cotistas, renda familiar por pessoa. Levando-se em consideração o critério de promoção do aluno para a série

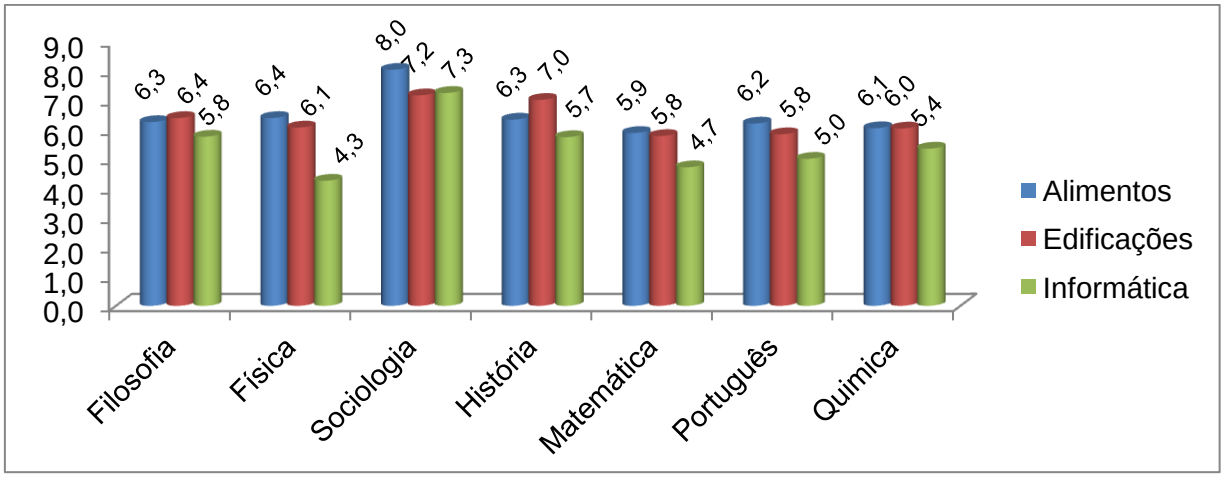
seguinte, foi considerada a média 6,0, que, conforme a Organização Didática dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET/BA (2008), ainda em vigor, representa a média oficial do IFBA, para os cursos técnicos.

Os dados apresentados nos gráficos 5 a 7 mostram o desempenho dos alunos nos anos de 2011 a 2013. Percebe-se que em 2011 a disciplina que apresentou maior rendimento, nos três cursos foi Sociologia. Nesse ano, a disciplina Matemática obteve a menor média nos cursos de Alimentos e Edificações, sendo que no curso de Informática a menor média foi alcançada pela disciplina Física.

Em 2012, o curso de Edificações teve sua maior média na disciplina Sociologia, enquanto o curso de Alimentos apresentou a maior média na disciplina Português e o de Informática em História. Em contraposição, a disciplina Matemática apresentou a menor média em todos os cursos integrados.

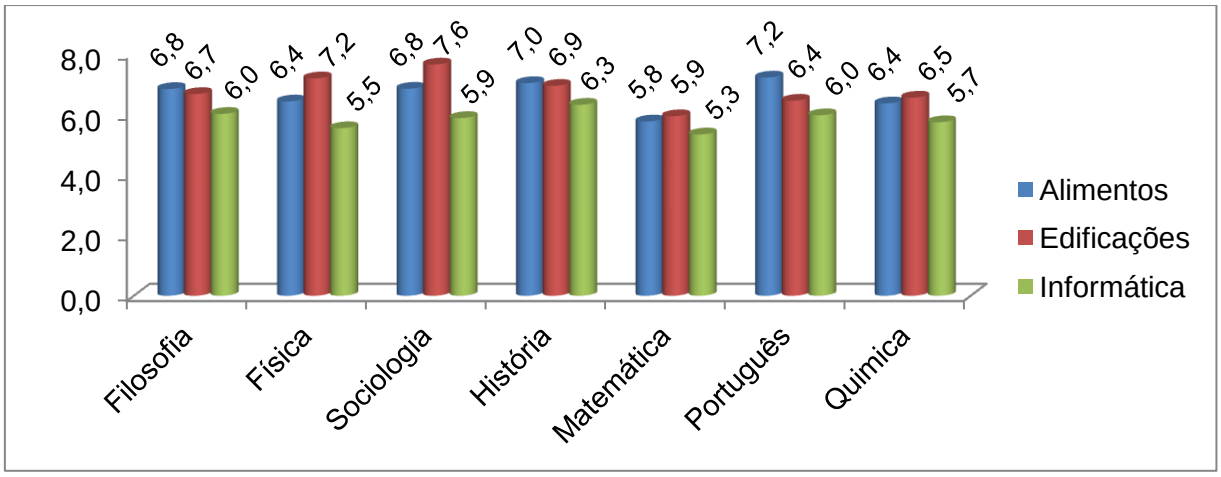
Em 2013, a disciplina História apresentou a maior média em todos os cursos integrados, mas no curso de Informática as médias das disciplinas História, Sociologia e Filosofia se igualam. A disciplina Matemática se caracteriza como a de menor rendimento nos cursos de Alimentos e Informática. Em Edificações, esta característica está atribuída à disciplina Física.

Gráfico 5 – Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2011



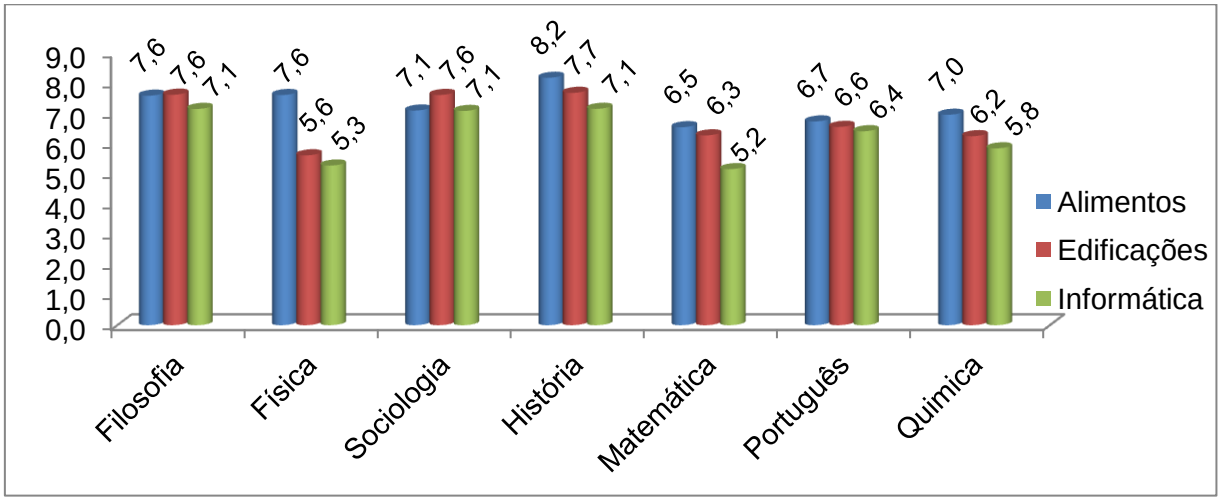
Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Gráfico 6 – Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2012



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

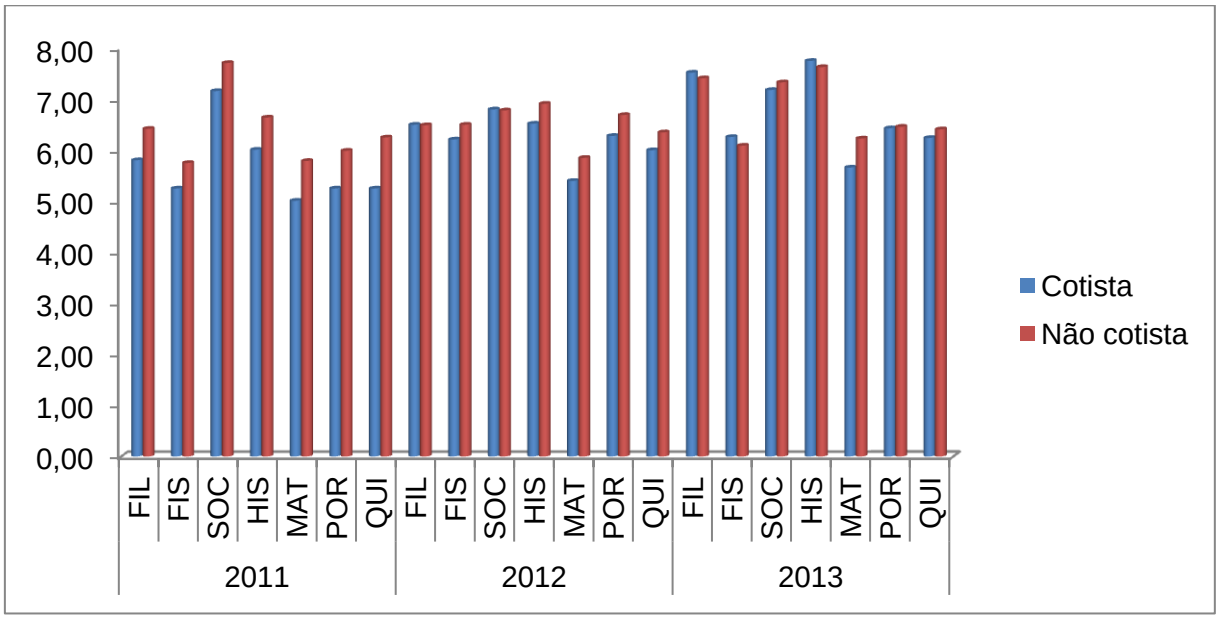
Gráfico 7 – Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, ano 2013



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Na análise do gráfico 8, revela-se que houve significância estatística nas diferenças das médias apenas no ano de 2011 (primeira série) nas disciplinas Filosofia, História, Matemática Português e Química[22].

Gráfico 8 – Desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

5.4 Desempenho dos alunos nas disciplinas Português e Matemática nos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no período de 2011 a 2013

Segundo Soares e Alves (2003), na Educação Básica o desenvolvimento das habilidades de leitura é fundamental bem como o domínio das habilidades básicas em Matemática. Tal fato motivou a autora deste estudo a examinar de forma minuciosa o desempenho dos alunos das três primeiras séries do ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, nas disciplinas Português e Matemática.

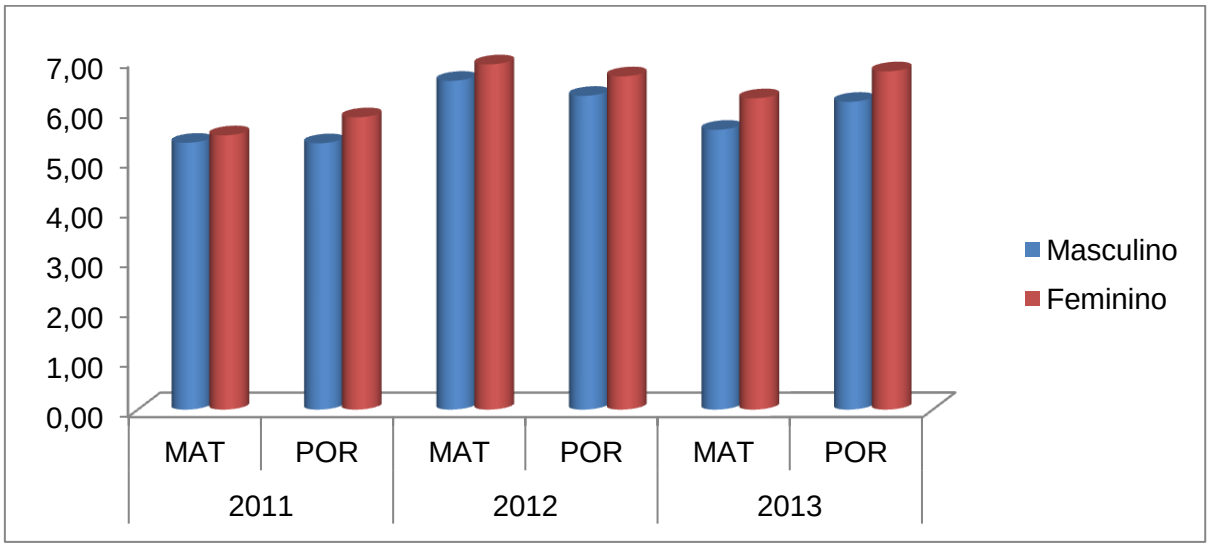
Esta sessão apresenta os resultados acadêmicos das disciplinas Português e Matemática considerando as variáveis sexo, etnia, escola de origem, cotistas e não cotistas e renda familiar por pessoa.

[22] Média de pontos: Teste t ($t = 2{,}500$; $p = 0{,}013$) – Filosofia; Teste t ($t = 2{,}172$; $p = 0{,}031$) – História; Teste t ($t = 2{,}523$; $p = 0{,}013$) – Matemática; Teste t ($t = 2{,}312$; $p = 0{,}022$) – Português; Teste t ($t = 3{,}341$; $p < 0{,}01$) – Química.

Estudos sinalizam que o sexo masculino apresenta desempenho superior em Matemática, enquanto o sexo feminino ultrapassa o desempenho masculino em Português (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002)

Ao detalhar a análise do desempenho dos alunos na disciplina Matemática por sexo, constata-se uma contraposição aos estudos realizados, pois em todas as séries consideradas o desempenho feminino supera o masculino. Por sua vez, no desempenho apresentado na disciplina Português, os alunos do sexo feminino, apesar de obterem médias maiores que os do sexo masculino, seguindo uma tendência aos estudos, apenas em 2013, o desempenho feminino apresenta uma diferença estatisticamente significativa[23].

Gráfico 9 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e sexo

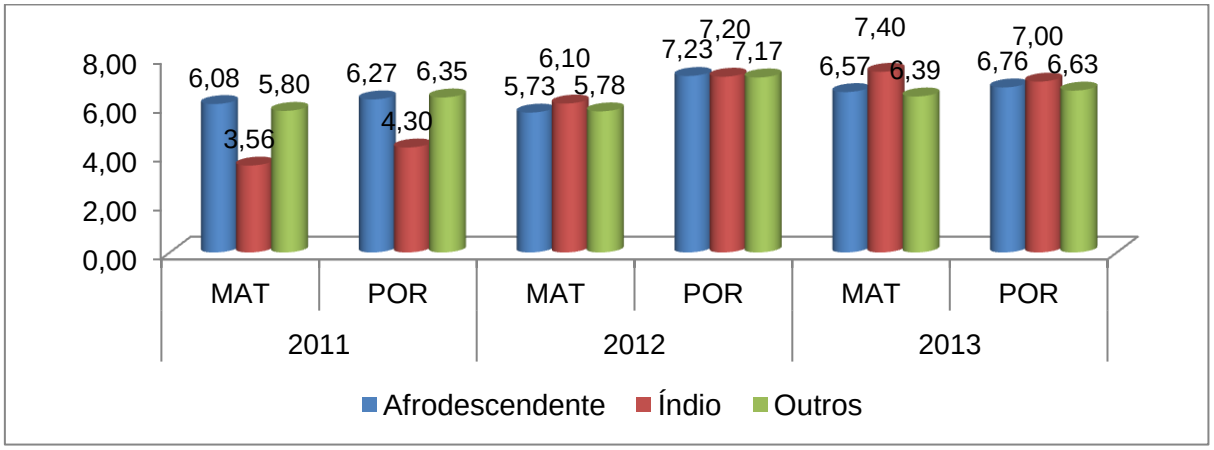


Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

O gráfico 10 mostra que não há diferenças estatísticas significativas quanto ao desempenho dos alunos por etnia.

[23] Média de pontos: Teste t ($t = 2{,}208$; $p = 0{,}03$) – Português.

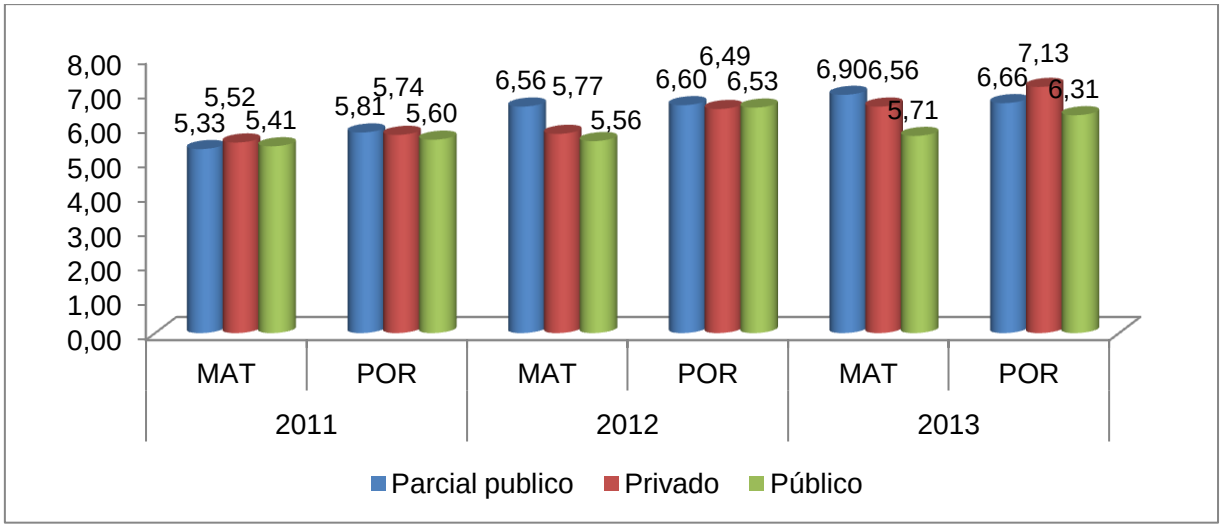
Gráfico 10 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e etnia



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

A variável escola de origem não interferiu no desempenho dos alunos, pois a exemplo da etnia, os estudos feitos demonstram que não há diferenças estatísticas significativas quanto ao desempenho dos alunos considerando-se a escola de origem. É provável que, a forma de ingresso dos alunos no IFBA, seja um fator determinante para tal resultado.

Gráfico 11 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e escola de origem

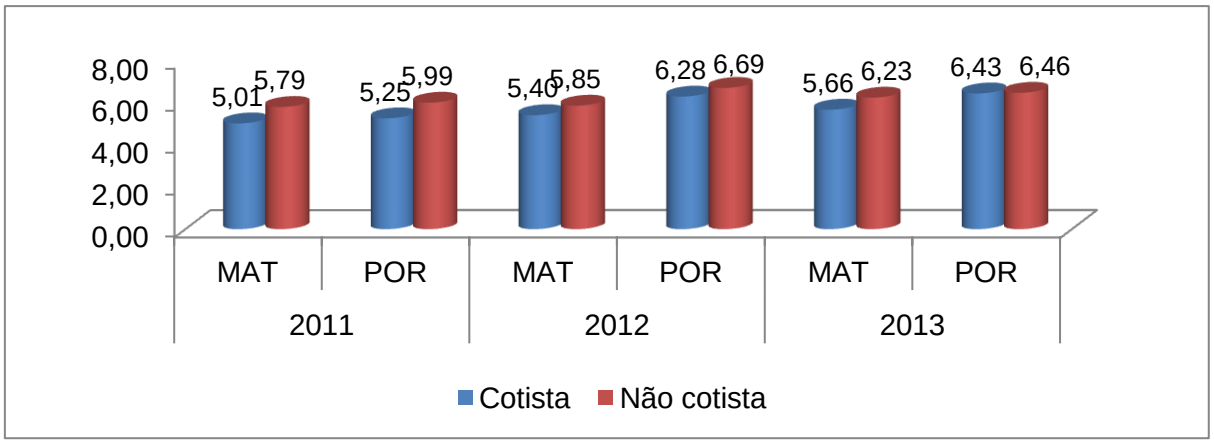


Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Após análise do gráfico 12, constata-se que houve significância estatística na diferença das médias para as disciplinas Português e Matemática no ano de 2011,

em favor dos não cotistas, fato comprovado também pelo desempenho desse grupo nas provas do processo seletivo do IFBA[24].

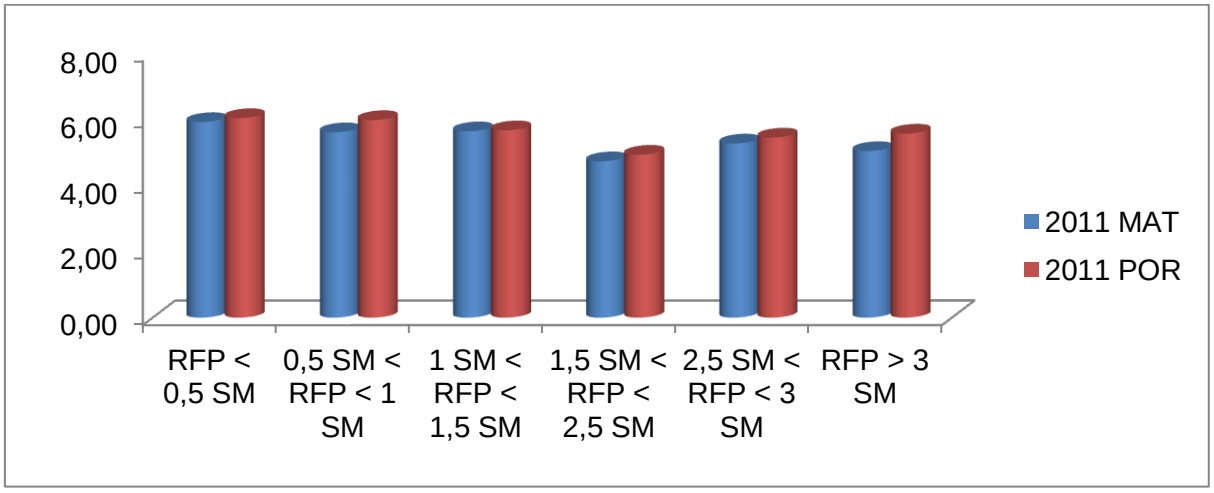
Gráfico 12 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e cotistas e não cotistas.



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Acerca do desempenho acadêmico em Português e Matemática e renda familiar por pessoa, os testes estatísticos não apontam diferenças significativas nas médias dessas disciplinas, conforme demonstram os gráficos 13 a 15.

Gráfico 13 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e renda familiar por pessoa - 2011



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

[24] Média de pontos: Teste t ($t = 2{,}523$; $p = 0{,}013$) – Matemática Média de pontos: Teste t ($t = 2{,}312$; $p = 0{,}022$) – Português.

Gráfico 14 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e renda familiar por pessoa - 2012

Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

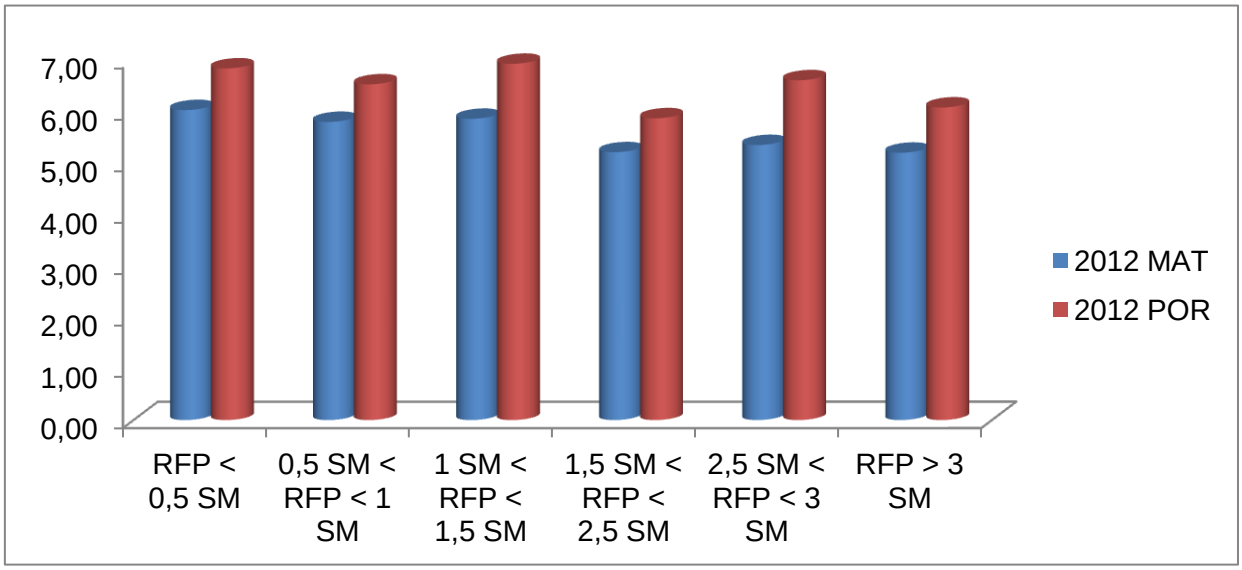
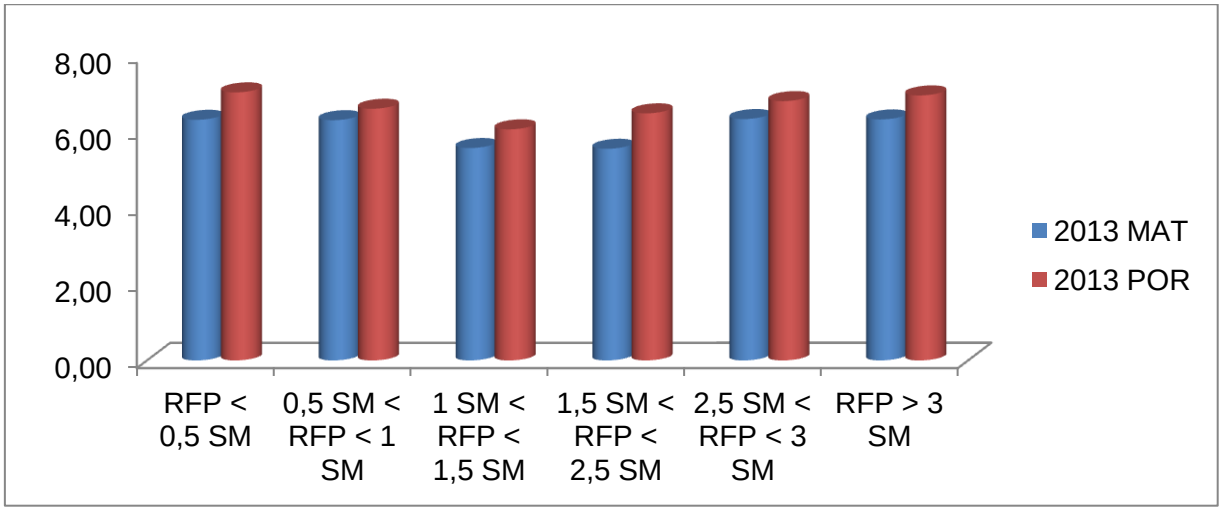


Gráfico 15 – Desempenho acadêmico em Português e Matemática e renda familiar por pessoa - 2013



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

5.5 Permanência dos alunos nos cursos de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, no período de 2011 a 2013

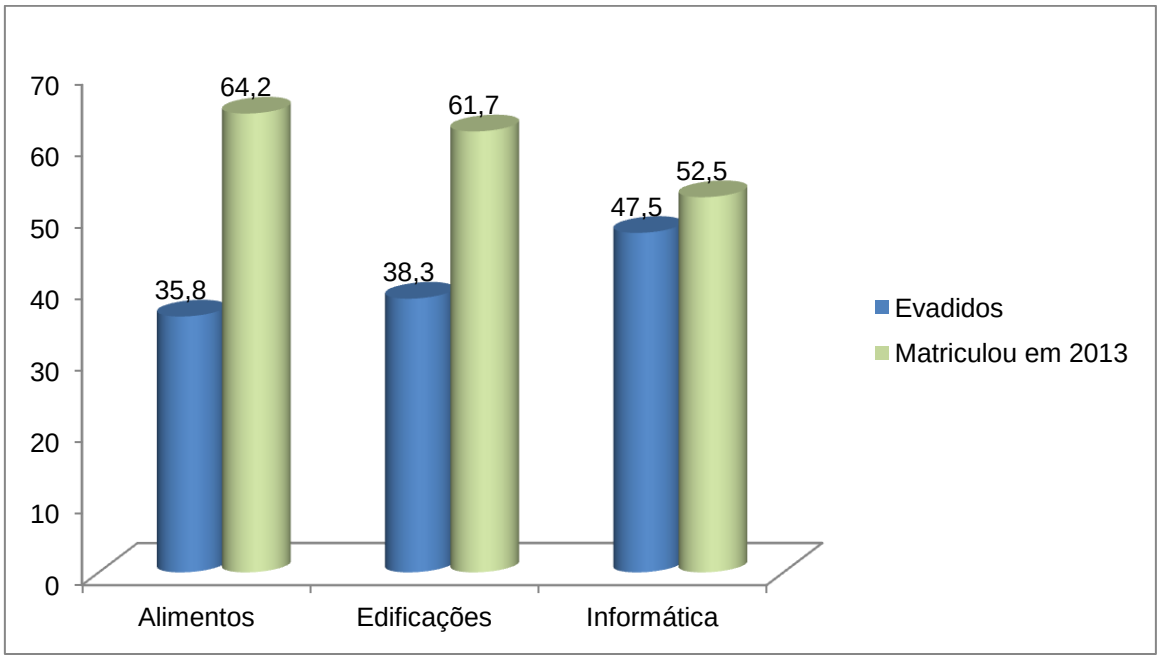
A análise da permanência dos alunos dos cursos de ensino médio integrado no IFBA/Campus Barreiras não é objeto desta pesquisa. Entretanto, tais informações se

fazem imprescindíveis para uma análise fidedigna sobre o desempenho dos alunos nas três primeiras séries desses cursos, relacionando-o com os fatores socioeconômicos, bem como, para se estabelecer um posicionamento acerca da eficácia e da equidade no âmbito da comunidade estudantil do ensino médio dessa instituição federal de ensino.

Para os estudos dos gráficos a seguir, definiu-se para esta pesquisa o termo evadidos como sendo os alunos transferidos, alunos com matrícula cancelada, jubilados e que não cursaram em 2013 (desistentes).

Pela leitura dos dados do gráfico 16, ficou evidente que no curso de Alimentos 35,8% dos alunos ficaram pelo caminho, contra 38,3% do curso de Edificações e 47,5% de Informática, comprovando-se que as perdas são bastante significativas, especialmente no curso de Informática. Isto comprova que a instituição apresenta eficácia inferior ao previsto no Termo de Acordo de Metas e Compromissos celebrado pelo Ministério da Educação e Institutos Federais, que estabelece para o ano de 2013 o alcance mínimo de 70% de eficácia (BRASIL, 2010).

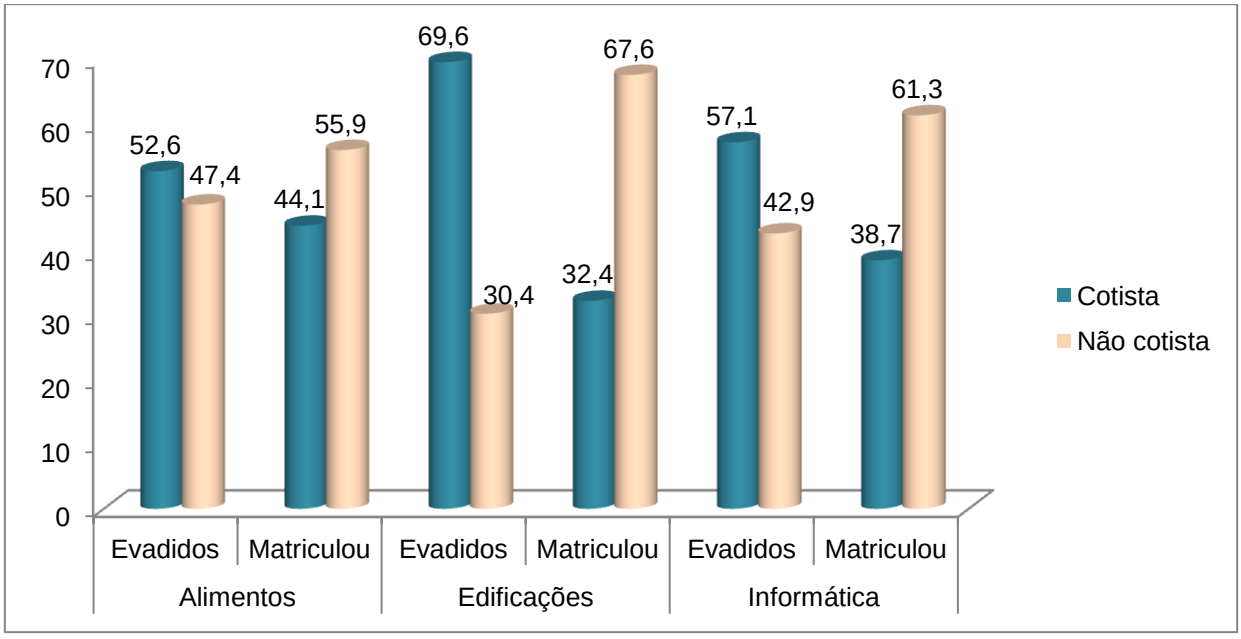
Gráfico 16 – Permanência nos cursos de ensino médio integrado



Fonte: Elaboração da autora com base nas Planilhas de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Para a associação das variáveis constantes no gráfico 17 (cotistas e não cotistas, evadidos e matriculados) utilizou-se o teste Qui-quadrado, evidenciando que apenas no curso de Edificações há uma diferença de associação entre as variáveis citadas[25]. Apesar da diferença de associação entre as variáveis ser significativa apenas para o curso de Edificações, percebe-se que, para os três cursos, a concentração do número dos estudantes evadidos ocorre no grupo dos cotistas.

Gráfico 17 – Permanência nos cursos de ensino médio integrado – cotista e não cotista



Fonte: Elaboração da autora com base nas Planilhas de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Os dados apresentados no Gráfico 17 demonstram que a questão da permanência no IFBA/Campus Barreiras tem revelado que os cotistas tem maior dificuldade de permanecer na Instituição, o que sugere uma possível relação com dificuldades materiais e de aprendizagem. Diante deste contexto, necessário se faz que a Instituição desenvolva políticas e ações no sentido de possibilitar a permanência e aprendizagem de todos os alunos, de forma a garantir a equidade e uma educação de qualidade.

[25] Qui quadrado: $x^2 = 7{,}858; p = 0{,}005$

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa versa sobre o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras, identificando e analisando a relação entre as variáveis das características individuais, o perfil socioeconômico e o desempenho desses alunos.

Para o embasamento teórico do capítulo “Fatores Associados ao Desempenho educacional, Eficácia Escolar e Equidade na Educação” buscou-se estudar os fatores associados ao desempenho educacional, eficácia escolar e equidade na educação. Dentre esses fatores, se destaca a avaliação, pois direciona as nossas ações, nos conduz à tomada de decisões e à busca de novos caminhos que podem nos auxiliar no alcance dos objetivos desejados. Quando se trata da educação, a avaliação está intrinsecamente relacionada à qualidade. O alcance do que se deseja como qualidade na educação está vinculado aos aspectos socioeconômicos, às políticas educativas, aos diferentes espaços, aos atores, à nossa trajetória histórico-cultural, aos processos de ensino e à forma como a avaliação se processa.

Não se pode falar de qualidade sem considerar um dos grandes desafios da educação que é a eficácia na perspectiva de promoção da equidade. Assim, a avaliação do sistema educacional e seus efeitos na sociedade e na vida dos alunos representa um fator estratégico no fortalecimento do repensar o funcionamento do sistema educacional no país, em busca da democratização, do acesso e da permanência com sucesso dos jovens que têm na educação uma forma de inclusão social e fortalecimento da cidadania plena.

Avaliar o resultado do desempenho dos alunos pode nos levar a uma reflexão sobre o nosso desempenho enquanto profissionais da educação, visando à melhoria do trabalho da escola, em busca do sucesso das metas estabelecidas e da promoção da qualidade e da equidade na escola.

O tema qualidade na educação ganhou relevância mundial com o desenvolvimento de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos na década de 60, que culminou com a divulgação do Relatório Coleman. A principal conclusão desse relatório se refere às diferenças socioeconômicas, responsáveis pelas desigualdades no desempenho entre os alunos. Esse relatório motivou vários

países, dentre eles o Brasil, a iniciarem estudos sobre os fatores que influenciam no desempenho escolar.

Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, a escola precisa ser eficaz e garantir a justiça social e a equidade. Essa perspectiva aponta para a equidade, para a eficácia na educação e para a autonomia dos estudantes, como forma de justiça social.

As políticas públicas, como forma de inclusão social, precisam estar articuladas com ações que possibilitem a permanência dos estudantes com sucesso na escola, levando em consideração a realidade social dos alunos, suas vivências e sua condição histórica, cultural e econômica, para que garanta a equidade, a educação para todos como direito do cidadão. Entretanto, o sistema escolar sozinho não consegue alterar essa determinação social. Assim, em realidades sociais de desigualdades e o nível socioeconômico dos estudantes podem interferir no seu desempenho acadêmico.

A educação formal, valendo-se através do sistema educacional, enquanto produção histórico-cultural, precisa ser compreendida e analisada em relação ao seu papel na sociedade. No entanto, se a instituição de ensino não é eficiente para atingir os seus objetivos e também não compreende e considera as diversidades e subjetividades dos estudantes, precisa ser reavaliada, permitindo a eficácia no seu fazer pedagógico.

Assim, destacamos a importância do sistema educacional e de sua relevante contribuição para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade do ponto de vista econômico e cultural. A escola passa a ser local privilegiado na construção e na socialização do conhecimento dos grandes desafios da humanidade.

Cabe ao Estado programar políticas afirmativas como forma de acesso e de garantia à equidade em uma perspectiva dos direitos humanos, avaliando esse processo e redirecionando, quando necessário, para que seja efetivamente garantida a justiça social.

A equidade não se refere apenas à possibilidade de todos terem acesso à escola, mas à possibilidade do sucesso em termos de aprendizagem e no reconhecimento às diferenças e tratamento especial na medida das suas

necessidades específicas, não havendo discriminação de qualquer espécie entre os estudantes com relação à aprendizagem e ao seu desempenho acadêmico no sistema educacional formal.

A eficácia na educação, no sentido de agregar valor a todos os alunos, conduz a escola à promoção da equidade, que está relacionada aos conceitos de igualdade, direitos e justiça social. A possibilidade do reconhecimento das diferenças caracteriza a equidade, se constituindo assim, num valor ético.

No que diz respeito ao processo educacional, a equidade implica no direito ao acesso e permanência na educação pública de qualidade a todos, sem qualquer tipo de discriminação, especialmente àqueles segmentos sociais que já são excluídos do ponto de vista econômico e social, precisando ser pautada no respeito às necessidades e às diferenças.

Nesse sentido, o ensino médio integrado, como concebido, deve oferecer uma educação que além da qualidade promova a equidade, independente da origem social do estudante. Mas ao analisar os documentos que regulamentam esta modalidade de ensino, ficou evidenciado que não existe um compromisso para que esta seja realmente integrada, que atenda a sua finalidade educacional, que é a formação humana integral, acolhendo o conceito de escola unitária.

O processo de industrialização iniciado nos anos 50 despertou a necessidade de preparar pessoas para o mercado produtivo, predominando a função profissionalizante no ensino médio.

Ao longo dos anos 1980, os educadores passaram a defender a superação da desigualdade de classes a partir da oferta de uma educação de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional, tendo como base a formação profissional e a preparação para a vida. Deste modo, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para uma nova realidade.

O dispositivo legal para a implantação do ensino médio integrado é o decreto n. 5154/04, cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, com formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, objetivando a oferta de uma formação que garanta o direito à educação básica e também possibilite a formação para o exercício profissional. Neste sentido, indica

que não é possível a dissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

A discussão atual sobre a preparação profissional não está focada no ensino médio como uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior nem como uma necessidade da economia brasileira. Defende-se a necessidade de desvinculação das finalidades do ensino médio do mercado de trabalho e colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos, visando à verdadeira integração desse sujeito à sociedade, permitindo a realização de escolhas e a construção de caminhos para a condução de uma vida exitosa.

Para a efetivação desta pesquisa, de abordagem quantitativa, buscou-se mostrar quem são os alunos do ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras. Estes alunos têm idades que variam de 14 a 19 anos, porém a maior parte se localiza na faixa etária dos 14 aos 16 anos; constituem-se, em sua maioria, pelo sexo feminino, pela etnia afrodescendente, origem escolar pública, residem em casa própria, localizam-se na classe média, não trabalham e não ingressaram no IFBA pelo sistema de cotas.

Constatou-se quanto ao desempenho dos alunos no ingresso, que houve uma diferença significativa na média dos pontos obtidos em favor dos estudantes não cotistas. Na análise do desempenho por curso, percebe-se que esta diferença se mantem em todos os cursos. No entanto, quando se analisa o desempenho dos alunos classificados por tipos de cotas (cotista afro, cotista escola pública, cotista indígena, cotista outras etnias), evidencia-se que as diferenças significativas encontradas nas médias dos pontos aparecem apenas nos cursos de Alimentos e Edificações. Quanto à origem escolar, houve diferença expressiva apenas no curso de Edificações para os alunos oriundos de “parcial público”.

Quando se analisa o desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns a todos os cursos, fica evidente que as disciplinas Sociologia, Filosofia e História se destacam como as de maior rendimento, enquanto as disciplinas Matemática e Física como as de menor rendimento, nas três séries consideradas. Na leitura do desempenho dos alunos cotistas e não cotistas percebeu-se que houve diferenças significativas apenas na primeira série, sendo que os alunos não cotista expressaram maior rendimento.

Ao analisar o desempenho dos alunos nas disciplinas Português e Matemática, conclui-se que: quanto ao sexo, contrariando os estudos que afirmam a

superioridade do sexo masculino no desempenho da disciplina Matemática, constatou-se nesta pesquisa que as mulheres apresentam um desempenho superior nesta disciplina. Este resultado se repete na disciplina Português; quanto à etnia, escola de origem e renda familiar por pessoa não houve diferenças significativas; considerando as variáveis cotista e não cotista, houve diferenças significativas em favor dos não cotistas apenas na primeira série.

Considerando que este estudo trata da eficácia escolar e da equidade educacional, fez-se necessária a análise da permanência, mesmo não sendo objeto desta pesquisa, pois sem esses dados, os resultados apontariam na direção de que o IFBA/Campus Barreiras seria uma escola eficaz e equânime, visto que as diferenças significativas de desempenho apareceram apenas nas primeiras séries dos cursos. A partir dos estudos sobre a permanência, os dados sugerem que a instituição está longe de ser considerada eficaz e equânime, pois há um elevado percentual de alunos que não obtiveram êxito nos seus estudos, no período considerado.

Sugere-se que a Pró-reitora de Ensino do IFBA, juntamente com a Coordenação Técnica de Seleção de Alunos, promova mudanças no questionário socioeconômico, no sentido de acrescentar variáveis que possam melhor caracterizar os alunos da instituição, a saber: nível de instrução do pai ou responsável; nível de instrução da mãe; existência de bens móveis, tais como computador, telefone celular, tablet, smartphone, automóvel; acesso à internet.

Espera-se que os indicadores desta pesquisa possam subsidiar projetos e ações voltados para a melhoria da qualidade do ensino, com práticas pedagógicas que promovam o crescimento no desempenho acadêmico dos estudantes, na busca da concretização de uma escola eficaz e na consolidação da equidade, o que poderá alterar a realidade escolar no âmbito do IFBA/Campus Barreiras. Além disso, que esta possa servir de base para a efetivação de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A; FERREIRA, F. H. G; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Texto para discussão nº. 455.** Departamento de Economia. PUC-Rio, 2002. Disponível em: http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td455.pdf. Acesso em 02 de maio 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDDSZNJADER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVES, Fátima**. Políticas Educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras.** Cadernos de Pesquisa PUC, Rio de Janeiro, v. 38, n. 134, p. 413-440,maio/ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134pd. Acesso em: 09 fev. 2014.

ANDRADE, J. M; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB 2001. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília: UNB, instituto de psicologia, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan/mar. 2007. Acesso em: www.scielo.br/pdf/ptp/v.23n1/905v23n1.pdf. Acesso em: 01 mai. 2014.

ALVES, M. T.G; SOARES, J. F. S. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade & Estado.** Brasília, v.22, n.2, p.435-473, maio/ago. 2007. Disponível em:www. scielo.br/pdf/se/v22n2/07. Pdf. Acesso em: 12 de out. de 2013.

ALVES, M. T.G; FRANCO, C**.** A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

ANDRADE, E.R; NETO, F. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R; ESTEVES, L. C.G. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade; UNESCO, 2007. - (Coleção Educação para todos).

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade**:** qual é a medida da justiça social?. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v.18, n.1, p. 129 – 150, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008 Acesso em: 18 de mar. 2015.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D. ; QUINTAES, G. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4075. Acesso em: 07 de mai. 2014.

BENFATTI, X. D. **O currículo do ensino médio integrado:** da intenção à realização. 2011, 221 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010 / Organização: Márcia Abreu e Marcos Cordiolli. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: www.fasubra.org.br. Acesso em: 18 de out. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 de out. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em: 09 mar. 2015.

_____. Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 18 de out. 2013.

_____. Lei nº 4 024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Lei nº 5 692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/L**5692**.htm> Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Lei nº 7 044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-7044.html> Acesso em: 03 mar. 2015.

_____.Relatório Definição da classe média no Brasil. 2012.Disponível em: http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/Relat%C3%B3rio-Defini%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-M%C3%A9dia-no-Brasil1.pdf. Acesso em 23 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Institutos Federais: comentários e reflexões. Organização, Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009. 70p. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____.Ministério da Educação. Termo de Acordo de Metas e Compromissos. 2010. Disponível em: http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/reitora-assina-acordo-de-metas-em-brasilia.html. Acesso em: 25.06.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica: por uma

profissionalização sustentável. Proposta de agenda mínima pactuada pelo MEC/SETEC,CONCEFET, CONDAF, CONDETUF, SINASEFE. 2004. Disponível em: www.portalmec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Lei nº 12 711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. Lei 12 796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 de out. 2013.

_____.Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Decreto nº 5.154, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Decreto nº 2.208, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 16/99 - CEB, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 39 - CEB, de 08 de dezembro de 2004. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5154/2004 da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer392004.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015

_____. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: SETEC, 2001

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional:** legislação básica. Brasília, 2008.

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

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de Educação**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar:** origens e trajetórias**.** Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke: Rômulo Monte-Alto .Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2008.

CASTELLS, M**. Fim de Milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATUNDA, A. C. **Fatores de qualidade da educação superior: estudo sobre os dados dos cursos de administração**. 230 f. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CEFET-BA**. Organização Didática dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** 2008. Disponível em: www.portalifba.edu.br. Acesso em: 10 de dezembro 2012.

_____. Conselho Diretor. Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006. Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes/RE_10-2006_Sobre_COTAS.pdf. Acesso em: 12 jun. 2015

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasilia, v.5, n.8, p. 27 - 41, jan/jul-2011. Disponível em: <http//esforce.org.br>. Acesso em: 23 jan 2015.

CONCEFET. Conselho de Dirigentees dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. John W. Creswell; tradução Magda Lopes. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 23 de jul. 2014.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2013, vol.18, n.1, pp. 107-126. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>. Acesso em: 25 de jul. 2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-blioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf> Acesso em: 05 de fev. de 2014.

FERRAO, M. E. et al**.** O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez./2001. Disponível em: http://rebep.org.br/index.php/revista/article/viewFile/347/pdf_324. Acesso em: 01 maio 2014.

FARTES, V.L.B. A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos de 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. In: FARTES, V.L.B; MOREIRA, V.C.(Orgs). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009).- Salvador: EDUFBA, 2009.

FARTES, V.L.B; MOREIRA, V.C.(Orgs). **Cem anos de educação profissional no Brasil:** História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009).- Salvador: EDUFBA, 2009.

FERRETTI, C. J; SILVA, J.J. R. **Reformas educacionais e formação profissional no Brasil**. *Revista Portuguesa de Educação*, Praga, Portugal, I.E.P., Universidade do Minho, n. 11, v. 2, 1998.

FRANCO, C; *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p.277 – 298, abr./jun.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000200007&script=sci_arttex. Acesso em: 1º de maio 2014.

FERES JÚNIOR, J. Ação afirmativa: Política Pública e Opinião. **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p. 38-77, set-dez. 2008. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/sescrj_artigo_2008_JFeresJunior.pdf. Acesso em: 04 jun. 2014.

FERREIRA, R; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M; LOPES, U.M. (Orgs). **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. – Salvador: EDUFBA, 2010.

FIÚZA, A. L. C. et al. Difusão de tecnologias e sexismo nas Ciências Agrárias. **Ciência Rural**, vol.39 no.9 Santa Maria Dec. 2009 e pub Nov 13, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

84782009000900036. Acesso em: 22 jun. 2015.FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 299-325. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 de maio de 2014.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf. Acesso em: 09 fev. 2015.

GADOTTI, M. **Qualidade da educação**: uma nova abordagem. São Paulo, 2010. Instituto Paulo Freire. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3086. Acesso em: 28 de jul. 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. Ed. – 8. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Manual do Candidato – Cursos Integrados 2011. Coordenação Técnica de Seleção de Alunos – CTSA/IFBA, 2010.

_____.Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Modalidade Integrada ao Ensino Médio. Barreiras, 2009.

_____.Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Modalidade Integrada ao Ensino Médio. Barreiras, 2009.

_____.Projeto do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na Modalidade Integrada ao Ensino Médio. Barreiras, 2009.

_____.Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Salvador, 2013.

_____.Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA/Campus Barreiras 2009 - 2013. Barreiras, 2009. Versão: Dezembro, 2012.

_____.Conselho Superior. Resolução nº 84 de 21 de dezembro de 2010. Estabelece a **Matriz** Básica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do **IFBA**, na Modalidade Integrada ao **Ensino Médio**. Disponível em: http://www.ifba.edu.br/informativo/resolucoes. Acesso em: 12 jun. 2015.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012**- Resultados Brasileiros. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 07 abr. 2015.

_____.Educação básica. Institucional. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc. Acesso em: 07 abr. 2015.

_____.Enem. Institucional. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem. Acesso em: 07 abr. 2015.

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 50-66.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas de estado neoliberal. 4. ed – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

_____. **Ensino de 2º Grau**: O trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez editora, 1988.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.70, abr/00. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf. Acesso em: 11 jun. 2015.

LESSA, J. S. **CEFET-BA**- uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador, CCS/CEFET-BA, 2002. 100p. II.

LIMA FILHO, D. L. **A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002, 390 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2002.

LOMBARDI, M.R. Mulheres engenheiras no mercado de trabalho brasileiro: qual seu lugar? Mulher e Trabalho, v. 4, 2004. Disponível em: http://cdn.fee.tche.br/mulher/2004/artigo3.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

MACIEL, C. M. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do mercado de trabalho.** 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 2005.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONSTELLER, F; MOYNIHAN, D.P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 33-49.

MENDONÇA, E. F; PEIXOTO, E. M**. A educação profissional técnica de nível médio** – objetivos, empregabilidade e o prosseguimento de estudos. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/127.pdf. Acesso em 02 mai. 2015.

MENEZES-FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://72.55.165.238/sites/default/files/documentos/desempenho_escolar.pdf Acesso em: 26 maio 2014.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **HOLOS**. Ano XXIII, Revista eletrônica do CEFET-RN. Vol. 2. 2007. Disponível em:

http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 03 mar. 2015.

NEY, A. F. V. **A reforma do ensino médio**: concepções, política e legislação. Niterói. EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M. **A reforma do ensino profissional:** desmantelamento da educação de qualidade ministrada pelos CEFETS. 2001. 148 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação, Campinas, 2011.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 09 mar. 2015.

PARO, V. H**. Reprovação escolar**: renúncia à educação, São Paulo: Xamã, 2001.

PEIXOTO, E. M; SILVA, M.A. As reformas da educação profissional de 1997 a 2004: percursos e reflexões. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo14.pdf. Acesso em: 11 jun 2015.

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

QUIVY, R; Campenhoudt, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4ª ed. Lisboa, Portugal: Ed. Gradiva, 2005.

RAMOS, M. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2015.

RUTTER, M; MAUGHAN, B; MORTIMORE, P; OUSTON, J; SMITH, A. **Conclusões**: Especulações e implicações. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 225-251.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel**. Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1992. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho. **Educação e Saúde**, v.1, n.1, p, 131 – 152, 2003. Disponível em: www. scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2015.

_____.**História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1reimp. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação)

SOARES, J. F. 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: 07 de maio 2014.

_____. Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira**:** fatos e possibilidades. **Archivos Analíticos de Políticas**, v. 12, n. 38, p. 1-24, 2004. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf. Acesso em 13 jan. 2014.

SOARES,J. F; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio**: **aval. pol. públ. educ**., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p.107 – 126, jan. /mar./2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf. Acesso em: 24 maio 2014.

SOARES, J.F; ALVES, M.T.G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo v.29, n.1, jan-jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100011&script=sci_arttext . Acesso em 22 jun. 2015 .

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. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/pdf/270.pdf. Acesso em: 15 de março de 2014.

TORRECILLA, F.J.M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 466-481.

APÊNDICE – Tabelas e gráficos elaborados conforme base de dados do PROSEL 2011 - DGTI/IFBA e Planilhas de Resultados Finais – CORES/IFBA

Tabela 11 – Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por pontos na prova objetiva do PROSEL, ano 2011.

PONTOS	Alimentos		Edificações		Informática		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
10	-	-	-	-	01	1,7	01	0,6
11	01	1,9	-	-	03	5,1	04	2,3
12	03	5,7	07	11,7	06	10,2	16	9,3
13	03	5,7	03	5,0	06	10,2	12	7,0
14	14	26,4	07	11,7	07	11,9	28	16,3
15	10	18,9	06	10,0	12	20,3	28	16,3
16	04	7,5	09	15,0	07	11,9	20	11,6
17	08	15,1	03	5,0	04	6,8	15	8,7
18	04	7,5	03	5,0	03	5,1	10	5,8
19	02	3,8	09	15,0	03	5,1	14	8,1
20	02	3,8	06	10,0	01	1,7	09	5,2
21	-	-	01	1,7	03	5,1	04	2,3
22	01	1,9	03	5,0	-	-	04	2,3
23	01	1,9	-	-	01	1,7	02	1,2
24	-	-	03	5,0	-	-	03	1,7
25	-	-	-	-	02	3,4	02	1,2
TOTAL	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

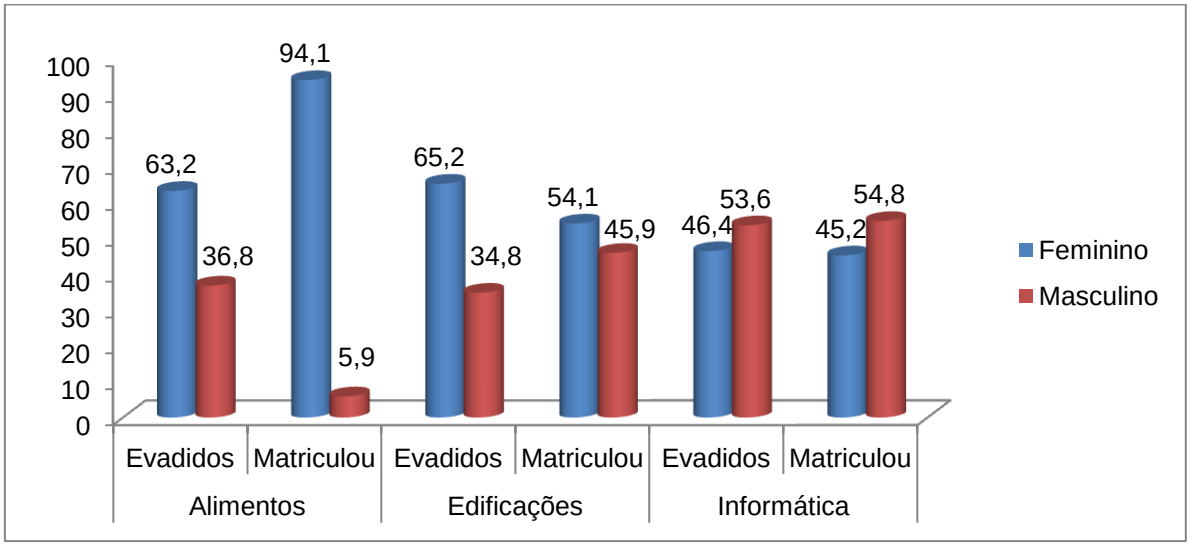
Fonte: Elaboração da autora com base no banco de dados PROSEL/2011 DGTI/IFBA.

Tabela 12 – Distribuição dos estudantes ingressos nos cursos integrados do IFBA/Campus Barreiras, por pontos na prova de Redação do PROSEL, ano 2011.

Pontos Redação	Alimentos		Edificações		Informática		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
40	-	-	03	5,0	4	6,8	07	4,1
50	03	5,7	14	23,3	11	18,6	28	16,3
60	32	60,4	30	50,0	21	35,6	83	48,3
70	17	32,1	12	20,0	19	32,2	48	27,9
80	01	1,9	-	-	2	3,4	03	1,7
90	-	-	01	1,7	2	3,4	03	1,7
TOTAL	**53**	**100**	**60**	**100**	**59**	**100**	**172**	**100**

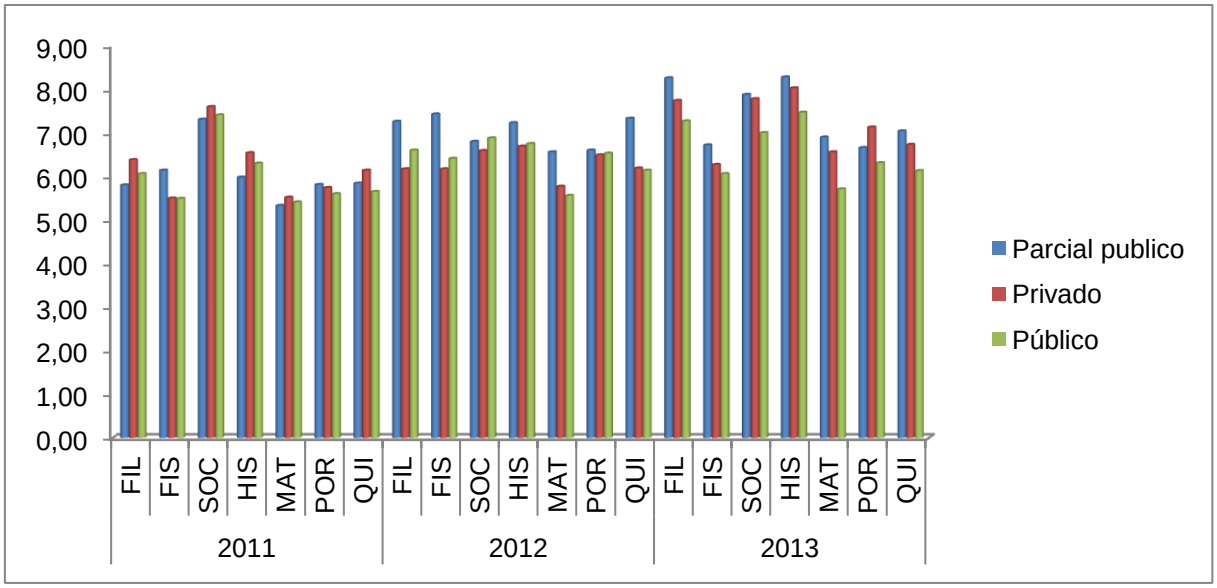
Fonte: Elaboração da autora com base no banco de dados PROSEL/2011 DGTI/IFBA.

Gráfico 18 – Permanência nos cursos de ensino médio integrado, por sexo.



Fonte: Elaboração da autora com base nas Planilhas de Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

Gráfico 19 – Desempenho dos alunos nas disciplinas propedêuticas comuns às três primeiras séries, por escola de origem



Fonte: Elaboração da autora de acordo com a base de dados PROSEL 2011, DGTI - IFBA; Planilhas Resultados Finais – CORES/Campus Barreiras.

ANEXOS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA- IFBA
CONSELHO DIRETOR
RESOLUÇÃO Nº 19 DE 21 DE DEZEMBRO DE 2005
Alterada pela Portaria n° 922, de 03/08/2009, ad referendum do Conselho Superior do IFBA

O REITOR EM EXERCÍCIO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFBA, no uso de suas atribuições legais e, considerando o processo no 23142.10265/2005,

RESOLVE:
Art. 1o Conceder isenção de pagamento da taxa de inscrição do Exame de Seleção para os candidatos aos cursos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em cada Campus Unidade de Ensino que compõe a instituição IFBA. **Art. 2o** A isenção da taxa de inscrição será concedida, para inscrição no Exame de Seleção, ao solicitante que atenda um dos seguintes requisitos:
I – Para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Subseqüente:
a – tenha cursado todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país; b – tenha cursado todo o Ensino Fundamental em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país e tenha cursado os dois primeiros anos e seja concluinte do Ensino Médio em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país; c – tenha cursado todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país e seja concluinte do Ensino Médio, através de exames supletivos ou curso equivalente, em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país, e comprove a aprovação, até a data do pedido de isenção, em no mínimo quatro disciplinas, incluindo, dentre elas, obrigatoriamente Português e Matemática.
II – **Para o Ensino Médio, para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Integrada e para os cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA:**
a – tenha cursado todo o Ensino Fundamental em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país; b – seja concluinte do supletivo do Ensino Fundamental ou curso equivalente, em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país; c – tenha cursado os sete primeiros anos e seja concluinte do Ensino Fundamental em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país.
Art. 3o A solicitação da isenção parcial será feita em formulário próprio e deverão ser entregues cópias legíveis acompanhadas do original, sem direito a devolução das cópias, dos seguintes documentos: **I –** Para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Subseqüente:
a – Cédula de Identidade (frente e verso); b – Histórico Escolar do Ensino Médio e Fundamental, ou seus equivalentes, em papel timbrado com carimbo constando o nome por extenso do diretor do estabelecimento ou de seu substituto legal

devidamente assinado; c) comprovação nas quatro disciplinas, referidas na alínea c, inciso I do Art. 2o desta Resolução.

II – Para o Ensino Médio, para os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade Integrada e para os cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: a – Histórico Escolar que comprove que tenha cursado todo o Ensino Fundamental em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país; b – Histórico Escolar ou documento equivalente que comprove que cursou os sete primeiros anos e seja concluinte do Ensino Fundamental em estabelecimento da rede pública de ensino sediado no país.

Parágrafo Único Não será concedida isenção ao solicitante que deixe de apresentar qualquer documento em conformidade com o estabelecido neste artigo.

Art. 4o O solicitante perderá o direito à isenção e terá sua inscrição cancelada a qualquer tempo, além de outras implicações legais, no caso de fraude ou falsidade das informações declaradas, inclusive no caso das informações constantes no respectivo Histórico Escolar.

Art. 5o O IFBA publicará Edital de Regulamento do Processo de Concessão de Isenção pela Internet e em jornal de grande circulação no estado da Bahia.

Art. 6o O deferimento dos pedidos será divulgado em listagens afixadas nas Unidades do IFBA, em conformidade com o Edital.

Art. 7o Os casos omissos serão apreciados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e deliberados pelo Conselho Diretor do IFBA.

Art. 8o Esta Resolução vigorará a partir desta data, revogadas as disposições em contrário.

Aurina Oliveira Santana
Presidente do Conselho Diretor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFBA
CONSELHO DIRETOR
RESOLUÇÃO Nº 10 DE 1o DE JUNHO DE 2006

A REITORA PRÓ-TEMPORE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA-IFBA, no uso de suas atribuições legais e, considerando o que foi deliberado na sessão realizada no dia 26.05.2006.

RESOLVE: Art. 1o Estabelecer o sistema de reserva de vagas, cotas para afro descendentes, indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFBA.
Art. 2o Haverá reserva de vagas em todos os cursos do IFBA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste Artigo.
Parágrafo Único 50% (cinqüenta 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 afro-descendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais; b) cursos técnicos subseqüentes ao Ensino Médio: 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 afro-descendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais; c) ensino médio, PROEJA, técnico integrado ao Ensino Médio: estudantes que tenham cursado da 5a a 8a série do ensino fundamental 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 índios descendentes e 35% para os demais;
d) Nas Unidades de Eunápolis e de Porto Seguro, por estarem situadas em uma região com características étnicas específicas, dos 50% (cinqüenta por cento) das vagas reservadas, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se autodeclararem afro-descendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se autodeclararem índios e índios descendentes e 40% (quarenta por cento) será destinado para os demais estudantes oriundos de Escola Pública;
e) no caso de não preenchimento dos 50% (cinqüenta por cento) das vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos nas alíneas antecedentes, as vagas remanescentes desse percentual, serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem afro-descendentes, índios e índios descendentes.
Art. 3o Os 50% (cinqüenta por cento), referentes às vagas não reservadas, bem como as vagas reservadas eventualmente não preenchidas nos termos desta Resolução, serão ocupadas por candidatos de qualquer etnia e procedência escolar, selecionados, exclusivamente, pelo critério de desempenho acadêmico nas provas de Seleção.

Art. 4o A classificação quanto à procedência dos candidatos, se de escola pública ou privada e, ainda, quanto à etnia decorrerá das declarações destes no formulário de inscrição na Seleção, feitas de forma irrevogável.
§ 1o Perderá o direito à vaga e à matrícula o candidato selecionado, se no ato da matrícula ou posteriormente, em qualquer época, for constatada a falsidade das declarações.
§ 2o O candidato, que não declarar expressamente a natureza da escola de origem, não será incluído na reserva de vagas, conforme a presente Resolução.
Art. 5o A seleção final dos candidatos será feita até o limite das vagas oferecidas para cada curso, pela ordem decrescente do escore global de cada candidato, atendida a reserva de vagas estabelecida nesta Resolução.
Art. 6o Os candidatos terão que apresentar, quando da matrícula no IFBA, documento que comprove a escola de origem.
Art. 7o A ordem de classificação geral dos candidatos na Seleção obedecerá, exclusivamente, aos critérios de desempenho acadêmico nas provas.
Art 8o A ordem de seleção e convocação dos primeiros classificados, até o limite de 50% (cinqüenta por cento), obedecerá, exclusivamente, aos critérios de desempenho acadêmico nas provas.
Art 9o A ordem de seleção e convocação para os outros 50% (cinqüenta por cento), levará em conta os critérios para a reserva de vagas estabelecidos nesta Resolução.
Art. 10. Esta Resolução tem vigência a partir da data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Aurina Oliveira Santana

REITORA