



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DETERMINANTES E INDICADORES EDUCACIONAIS**  
**RELACIONADOS ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO**  
**SUPERIOR**

**JOÃO OLIVEIRA BATISTA**  
**RODRIGO FERRER DE ARGÔLO**  
**JOSÉ ALBERTINO DE CARVALHO LORDÊLO**

SALVADOR

2016

## RESUMO

O atual trabalho tem como objetivo debater a importância dos determinantes e indicadores para os estudos em Educação acerca das políticas de ações afirmativas voltadas à inclusão e democratização do acesso no Ensino Superior. Na área, as pesquisas usualmente investigam os fatores (ou determinantes) relacionados à instituição, ao corpo docente e ao corpo discente que podem estar associados às discrepâncias encontradas entre os grupos de alunos. Costuma-se avaliar desempenho acadêmico, índices de retenção, evasão e conclusão, além de outros indicadores educacionais. Este artigo é uma exposição teórica e não possui análise de dados empíricos. Além de expor conceitos da qualidade educacional, eficácia e equidade, trata quanto à recente implantação de políticas inclusivas no Brasil, apresentando, por fim, alguns resultados da literatura voltada às políticas de reserva de vagas. O artigo intenta incitar a produção de pesquisas com o uso de dados empíricos para a gestão de políticas inclusão e acesso no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Indicadores Educacionais; Determinantes; Inclusão; Ensino Superior;

## 1 INTRODUÇÃO

Em Educação, a investigação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno frente aos estímulos educacionais se faz elementar: permite comparar objetivamente os resultados dos alunos. Os resultados gerados após os processos avaliativos tornam possível averiguar sobre os percursos de grupos ou de indivíduos estudantes. As pesquisas educacionais com grande número de dados se baseiam nos indicadores educacionais e investigam os fatores, ou determinantes, que ajudariam a explicar as variações dos resultados. Devido a atual valorização dos debates e questionamentos associados à inclusão e democratização do acesso, cresceu o número de trabalhos de natureza quantitativa na área da Educação sobre as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011; LAGO et al., 2014; PEIXOTO et al., 2013; PEREIRA, 2013; SANTOS & QUEIROZ, 2006; VELLOSO, 2009).

O Ensino Superior é a etapa final da escolaridade formal no sistema escolar do Brasil, de modo que os profissionais que aderirão ao mercado de trabalho e irão compor o setor produtivo do país terão passado pela formação neste nível de ensino. Além disto, os professores escolares que ensinarão aos alunos do Ensino Básico terão se formado nas escolas superiores. Uma recente popularização e crescimento pelo interesse na formação superior elevou o número de ingressantes e o número de universidades no país, movimento também visto em outros lugares do mundo.

A crescente apreciação pela formação em cursos de ensino superior, apesar do desenvolvimento das universidades, influiu os índices de concorrência para o processo seletivo de ingresso, o vestibular, e uma grande parte da população, mais carente e com formação insuficiente, tinha pouco acesso aos cursos de graduação. Passou a se pensar na democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES).

As intenções de democratização foram vigentes através de políticas públicas que buscavam ampliar as perspectivas de inclusão aos setores mais afastados do ensino formal. Estas políticas eram chamadas de ações afirmativas. A criação de políticas de ações afirmativas, com propostas implantadas desde os anos iniciais de 2000, levou a questionamentos no meio acadêmico. Desde então, alguns trabalhos têm sido elaborados para responder sobre os impactos e efeitos dos programas.

Diferentes resultados foram encontrados pelas pesquisas, realizadas em algumas universidades federais do país. Alguns trabalhos apontaram que o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelo sistema de reserva de cotas de vagas (estudantes cotistas) foi inferior aos não beneficiados (não cotistas), no geral, com exceção para algumas áreas e cursos (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011; PEIXOTO et al., 2013; CAVALCANTI, 2015). Alguns resultados encontrados pontuaram não houve diferença significativa entre o desempenho médio de cotistas e não cotistas durante a graduação (SANTOS & QUEIROZ, 2006). Outros enfatizaram a vantagem dos cotistas sobre os cotistas em alguns cursos de baixo prestígio de Humanidades e Ciências Exatas (VELLOSO, 2009).

Outros resultados encontrados na Universidade Federal da Bahia (UFBA) indicaram que os beneficiários do sistema de reserva de vagas tiveram maior percentual de transferência para outras universidades e demoraram mais tempo para concluir os cursos (SANTO & SANTOS, 2013), conclusões similares aos dados de Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011).

A dissertação de Cavalcanti (2015) foi uma importante pesquisa, salientando, entre outras conclusões, que os estudantes cotistas apresentaram desempenho inferior quando comparado aos alunos não cotistas e que as diferenças de aprendizagem entre os grupos tenderam a se reduzir no decorrer do curso. Com estes dados empíricos, a partir de um grande número de casos, a autora propôs que a universidade pode interferir positivamente no desenvolvimento estudantil e reduzir as lacunas de aprendizado entre os grupos de alunos. (CAVALCANTI, 2015).

O atual trabalho se propõe a debater a importância dos determinantes e indicadores para o estudo da inclusão e democratização do acesso no Ensino Superior. O artigo é uma exposição teórica e não possui análise de dados empíricos. A revisão de literatura, próxima seção, tem início com uma conceituação de alguns pontos acerca dos principais determinantes e indicadores educacionais e finaliza-se com a exibição de alguns resultados de trabalhos encontrados na literatura voltada às políticas de ações afirmativas no país, dando destaque às conclusões referentes a reserva de vagas nas universidades.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### Qualidade educacional

As pesquisas que fazem uso dos indicadores educacionais averigam sobre os fatores que supostamente se associam à qualidade educacional. Esta noção se alicerça na tentativa de produção de uma escola eficaz, de um sistema escolar de qualidade. O conceito de qualidade é amplo e condicionado por muitos fatores, não havendo consenso sobre a sua definição na literatura. Conforme apontam Catunda e Verhine (2012), haveria diferentes critérios temporais, locais e contextuais que poderiam influenciar na concepção de qualidade, assim como haveria diversos fatores que a determinariam. Por isto, a qualidade é definida por diferentes conotações e pode ser aferida através de diferentes indicadores.

Considera-se a qualidade educacional associada aos preceitos do que se chama eficácia escolar: deve-se buscar uma escola ou um sistema escolar eficaz. O termo “escola” neste caso não se refere unicamente à escola básica, e sim à educação formal como um todo e se aplicando também, obviamente, ao Ensino Superior. O conceito de educação segue a conotação adotada por Heraldo Vianna (1976). Para ele (VIANNA, 1976, p.17), a educação formal é aquela “ministrada na escola; a que resulta de um esforço deliberado e consciente para a concretização de determinados objetivos” pré-estabelecidos que devem ser realizados, concluídos.

De acordo com Mortimore (1991), escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado levando em consideração sua origem social e seu desempenho ou rendimento inicial. Esta escola deve fornecer meios para que os alunos alcancem o potencial educacional esperado à despeito de suas circunstâncias de gênero, de status socioeconômico ou de origem étnica. (ANDRADE & LORDÊLO, 2016; AVENA & VERHINE, 2013).

Murillo (2003) aponta para três características que devem ser enfatizadas na busca pela eficácia escolar: (1) o valor agregado à educação, (2) a equidade e (3) o desenvolvimento integral dos alunos. Nesta concepção, o valor agregado à educação é uma característica que requer que a produção de uma escola eficaz esteja intrinsecamente

ligada ao conhecimento do rendimento prévio do estudante e à situação socioeconômica e cultural de sua família.

O segundo elemento é a equidade. Este conceito se aproxima à ideia de justiça social aplicada à escola, compreendendo que deve haver distribuição igualitária da aprendizagem. Uma escola eficaz não pode ser melhor, mais benéfica ou vantajosa para alguns alunos do que para outros, como também não pode ser um ambiente de discriminação entre os indivíduos. (MURILLO, 2003). A terceira característica para a eficácia escolar deve ser o desenvolvimento integral de todos os alunos, que se constitui num elemento central da escolaridade, sendo um “objetivo irrenunciável de toda escola e sistema educativo” (MURILLO, 2003, p.3).

As três principais características citadas devem ser consideradas em conjunto ao se buscar uma escola eficaz, uma escola de qualidade. De acordo com esta proposta, a qualidade educacional está atrelada aos resultados dos estudantes (antes e depois do contato com o processo escolar) e aos fatores sociais e demográficos que determinaram as suas distinções.

No exame da qualidade educacional, portanto, se avalia o desenvolvimento dos sistemas escolares compreendendo características das turmas, dos cursos, das instituições, dos docentes e dos discentes. Pode se dizer, de forma resumida, que avaliar a qualidade educacional é compreender os fatores relacionados às dificuldades estudantis para facilitar na mobilização de instrumentos pedagógicos que contribuem na superação destas. Deve se produzir, ao fim, um sistema escolar de melhor qualidade. Como a definição do que se chama qualidade escolar é pouco específica e muito ampla, se leva em conta algumas dimensões -que supostamente fazem parte da noção de qualidade- no processo investigativo.

Sob uma perspectiva prática, observa-se a necessidade de optar por modelos teóricos que permitam a investigação instrumental dos dados encontrados. Na área da avaliação institucional em Educação costuma-se utilizar a ideia de função de produção, conceito da microeconomia, que expressa a relação entre as entradas (*inputs*) e as saídas (*outputs*) em um sistema. A função de produção seria a visualização do acompanhamento dos fluxos das entradas e saídas ao longo do tempo e que descreve, de forma gráfica ou matemática, as saídas que serão obtidas da combinação de diferentes entradas. (ANTUNES JR, 1994).

As pesquisas sobre os fatores associados às diferenças de desempenho estudantil seguem este modelo e tem os insumos escolares como entradas e os resultados dos alunos como saídas. Nesta proposta, o desempenho estudantil, índices de evasão escolar ou outros indicadores são utilizados como variáveis dependentes, enquanto os insumos ou fatores sociodemográficos, como sexo, idade, etnia/raça, escolaridade dos pais, tipo de escola do ensino médio que frequentou, tempo dedicado aos estudos, experiência com pesquisa, nível de formação do quadro docente, e outros, são utilizados como variáveis independentes ou explicativas. (ANDRADE & LORDÊLO, 2016).

### **Determinantes e indicadores em Educação**

Os estudos na área examinam as relações entre (i) os determinantes (variáveis independentes, geralmente) ou o histórico escolar e as características socioeconômicas do estudante, do professor ou da instituição de ensino, e (ii) os indicadores (geralmente variáveis dependentes), ligados ao desenvolvimento do aluno no processo escolar (CATUNDA & VERHINE, 2012). Ambos, determinantes e indicadores, devem estar teoricamente fundamentados – devem ser selecionados por sua relação com os conceitos de qualidade ou eficácia escolar.

Por este caminho uma pesquisa pode explorar o progresso de turmas, de cursos, ou de áreas de conhecimento, averiguar a qualidade de Instituições de Ensino Superior ou estudar acerca da implantação de políticas e ações de acesso e inclusão. No processo investigativo, se compara os alunos ou grupos de alunos e analisa-se os possíveis fatores condicionantes das diferenças encontradas para os indicadores ponderados. Nota-se que a compreensão dos fatores explicativos ou determinantes é fundamental às pesquisas.

Os grupos de determinantes encontrados nos estudos se associam (a) às especificidades técnicas e profissionais do corpo docente, (b) à infraestrutura e modo de funcionamento da instituição e (c) às características do discente. De acordo com o conceito da função de produção, os determinantes são tratados como *input* ou entrada.

Dentro dos três grupos podem ser vistos alguns determinantes que se associam ao corpo docente, como o nível de titulação docente, o regime de trabalho, sua formação pedagógica e se teve treinamento quando em serviço. Quanto à instituição de ensino,

observa-se fatores como os recursos tecnológicos disponíveis, a infraestrutura das salas, os recursos didáticos utilizados, o tamanho das turmas, o ambiente de estudo da escola e a quantidade de tempo que os alunos passam na sala de aula. Em termos do corpo discente, pode se citar a idade, o gênero, sua raça ou cor, a renda de sua família (ou o status socioeconômico), a escolaridade dos seu pais, se o aluno possui filhos e sua cidade de origem.

Os fatores ligados ao corpo discente são chamados de determinantes sociodemográficos ou socioeconômicos, na literatura. Devido às recentes discussões sobre inclusão e acesso na universidade, alguns trabalhos atuais tendem a enfatizar este grupo de determinantes (CAVALCANTI, 2015; PEIXOTO et al., 2013). A importância dos determinantes sociodemográficos é reiterada largamente na área da Educação, conforme Vianna (2014). O autor aponta que os estudos da qualidade educacional devem “identificar criticamente os fatores não diretamente ligados à escola que afetam a educação” (VIANNA, 2014, p. 37). Estes fatores estariam conectados à história do aluno e seu desenvolvimento social e cognitivo.

Os indicadores considerados em Educação são construídos ou elaborados de acordo com o aporte teórico dos pesquisadores e com a investigação pretendida. Quando considerando a perspectiva da função de produção, os indicadores representam a dimensão de resultado ou à saída (*output*). Nos trabalhos acadêmicos voltados ao Ensino Superior, geralmente utiliza-se indicadores de desempenho acadêmico, indicadores de evasão, de fracasso e sucesso, o tempo para a conclusão do curso de graduação e alguns outros.

Um trabalho sobre o desenvolvimento dos alunos ao longo de um processo de aprendizagem pode fazer uso do indicador de desempenho acadêmico e comparar os resultados do alunado nas avaliações (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011). Uma pesquisa com base nos índices de evasão estudantil pode considerar o indicador de evasão (quantidade de alunos que evadiram do processo educativo antes de sua conclusão) e comparar os dados de diferentes turmas ou de diferentes indivíduos, com distintos históricos escolares e de vida (QUEIROZ, BRASIL & SAMOHYL, 2004).

Diversos indicadores podem ser utilizados nas análises científicas. Uma pesquisa pode analisar, por exemplo, o tempo levado pelos alunos para a conclusão de um curso de graduação e checar os fatores que podem ter influenciado nas diferenças encontradas,

aquilatando dados sobre a permanência estudantil. As intenções do modelo investigativo delimitam os diferentes objetos, metodologias e indicadores que serão tomados pelos pesquisadores.

Os estudos em avaliação institucional fazem uso de conceitos da Estatística, baseando suas análises em premissas desta área. Por conta disto, os indicadores também denominados de medidas. Como se voltam à educação, são conhecidas como medidas educacionais. Uma medida é a expressão numérica de elementos reais observados empiricamente. É um dado representado numericamente baseado em observações relativas a "características que podem ser mensuradas e expressas numa escala numérica: os graus da temperatura; notas em uma escala definida" (GATTI, 2004, p. 15).

Observa-se que uma medida não é uma indicação direta da própria realidade e não se propõe a isto: é arbitrada, criada, estabelecida de acordo com alguns critérios e tem sentido somente limitada a eles. Não é uma demonstração real e direta do fenômeno estudado e sim uma expressão suposta e indireta, não devendo ser entendida como a própria natureza do que descreve. (GATTI, 2004).

Em Educação, enfatiza-se as medidas ligadas à aprendizagem estudantil. Isto ocorre pelo caráter objetivo deste indicador e pela importância da avaliação, um dos principais preceitos do processo educacional. Outros indicadores ou resultados considerados como medidas são, conforme já exposto, os índices de evasão estudantil, o tempo para conclusão de um curso, assim como os índices de formação/retenção de classes, cursos e instituições.

### **Inclusão e acesso nas Instituições de Ensino Superior**

Nos últimos anos, houve um florescente interesse pelo ingresso nas Instituições de Ensino Superior. A conclusão desta etapa formativa está atrelada à expectativa de desenvolvimento pessoal provido pela qualificação e aumento das perspectivas de remuneração e possibilidades de inserção no mercado de trabalho. O retorno esperado pela dedicação de horas de estudo e pelos custos de manutenção do curso superior vai além da melhoria individual, havendo indícios de que a escolaridade poderia gerar impacto positivo no crescimento social e econômico dos países.

Estes fatos decorrem e estão intrinsecamente ligados à teoria do capital humano, conceito clássico da área de Economia. A principal premissa do conceito criado por Schultz (1961) é a do impacto positivo da escolaridade na renda e nas chances de obtenção de emprego (BALASSIANO, SEABRA & LEMOS, 2005). Os largos investimentos destinados ao setor da educação no Brasil e no mundo, correntes ao longo das três últimas décadas do século passado, se basearam em pressupostos associados à teoria.

Assim, no século XX, visando a propagação e a popularização do conhecimento, diversos países tomaram medidas e políticas públicas para garantir que grupos minoritários fossem incluídos nos setores de educação, de trabalho e de economia. Estes grupos se encontravam subrepresentados nestes importantes setores do desenvolvimento individual, social e nacional.

No Brasil, os debates e questionamentos quanto à equidade e inclusão social de grupos minoritários versavam sobre o acesso dos grupos subrepresentados nas Instituições de Ensino Superior, percebidas as disparidades de acesso entre estes e outros grupos mais abastados. Dada a importância da qualificação da população neste nível de ensino para o desenvolvimento econômico. Isto culminou na criação de diversas propostas, medidas e ações para ampliação das vagas e democratização do acesso, vigentes a partir dos anos 2000.

As ações pretendiam ampliar as perspectivas de acesso e de permanência aos grupos historicamente afastados do Ensino Superior: alguns grupos étnicos (negros, quilombolas, índios e índio-descendentes e outras raças/etnias) e estudantes egressos das escolas públicas de ensino médio. Este tipo de política, chamada de política educacional (PIRES, 2005), ficou em evidência após os questionamentos sobre a desigualdade social das oportunidades.

As políticas educacionais em prol da inclusão social fazem parte das políticas de ações afirmativas. Em termos conceituais, ações afirmativas são “políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente” (GEMAA).

A mais conhecida destas políticas é a reserva de vagas. Esta proposta se estruturou na estipulação de reservas de vagas aos grupos desfavorecidos historicamente nos setores da Educação. Ela foi construída sob o pressuposto de que o desempenho do estudante no

exame de entrada não deveria ser o único critério para a adesão à universidade -sua história e suas condições socioeconômicas também seriam levadas em conta- notado que havia grande disparidade entre os indivíduos que conseguiam ingressar e se graduar nos cursos superiores.

Seguindo a tendência de inclusão e fomento à mão de obra qualificada a partir dos anos 2000, algumas universidades do Brasil adotaram ações afirmativas para garantir o acesso aos grupos desfavorecidos: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), cuja política (conjunta) de reserva de vagas começou a funcionar a partir de 2002, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMG) em 2003, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), também em 2003, a Universidade de Brasília (UnB) em 2004 e a UFBA, em 2005.

A natureza polêmica das políticas incitou uma miríade de debates anteriores à sua implantação nas universidades. A principal crítica, na época, argumentava que as ações afirmativas e a inclusão de egressos do ensino médio público levariam a uma diminuição progressiva da qualidade educacional das IES.

### **Pesquisas educacionais sobre políticas afirmativas**

Para responder sobre os efeitos das políticas de inclusão social foram produzidos alguns trabalhos acadêmicos com foco nas questões trazidas pelo aumento de vagas e mudanças de oportunidades de acesso nas Instituições de Ensino Superior. As pesquisas analisavam a eficácia, a eficiência e a efetividade de políticas públicas, nas instituições e nos cursos, e procuravam compreender as vantagens e desvantagens das medidas, ações e programas, explorando o destino dos indivíduos e grupos menos privilegiados da sociedade (HONORATO, 2011).

Os trabalhos investigaram a qualidade da educação -por ora de forma indireta- e pertencem à área de avaliação institucional (ANDRADE & LORDÊLO, 2016). Eles começaram a surgir a partir dos anos 2000, tendo sido mais encontrados recentemente. (CAVALCANTI, 2015; PEIXOTO et al., 2013; PEREIRA, 2013; SANTO & SANTOS, 2013; VELLOSO, 2009).

A partir da comparação entre os grupos de estudantes, os pesquisadores procuram saber quais são os fatores da trajetória escolar e do histórico de vida dos alunos (insumos escolares ou determinantes) correlacionados às diferenças notadas (resultados dos indicadores considerados). As análises utilizam o desempenho ou índices de evasão e conclusão e avaliam os cursos de ensino superior, as áreas de conhecimento, as próprias IES e, ultimamente, os programas e ações institucionais, em especial as políticas de inclusão e acesso. Usualmente, compara-se os resultados de dois grupos de estudantes: o grupo ou os diferentes grupos que ingressaram pelo sistema de cotas de vagas e o grupo dos que ingressaram pela prova de acesso universal, concorrendo às vagas comuns.

Dados interessantes sobre esta temática podem ser encontrados na dissertação de Joaquim Pereira (2013), que aquilatou dados dos estudantes de 59 cursos e cerca de 74 mil estudantes do sistema universitário brasileiro, tendo por base os dados estudantis e os indicadores da prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A pesquisa debateu resultados de diversos cursos, enfatizando alguns dos resultados encontrados. (PEREIRA, 2013).

Entre os resultados, vale a pena citar o principal: as cotas tiveram efeito negativo e significativo para os cursos de Pedagogia, História e Física e tiveram efeito positivo para os estudantes do curso de Agronomia. Ou seja, Pereira encontrou que a reserva de vagas levou à diminuição das médias das notas dos estudantes em Pedagogia e História, dois cursos de Humanas, e das médias em Física, curso das Ciências Exatas. Além disto, observou que os resultados médios dos estudantes de Agronomia no ENADE se elevaram após a implantação das cotas (PEREIRA, 2013).

O trabalho de Velloso, publicado em 2009, investigou três turmas de alunos da UnB, em 2004, 2005 e 2006. Utilizando os indicadores de desempenho, comparou as notas médias de cotistas e não cotistas. Foram pesquisados diversos cursos, separados por prestígio social e por área (Ciências, Saúde e Humanidades).

A pesquisa exibiu algumas conclusões que não concordaram com as observadas em Pereira (2013). Possivelmente, as distinções foram vigentes pelos procedimentos metodológicos escolhidos pelos autores ou pelos indicadores de desempenho tomados. Velloso utilizou os dados do rendimento acadêmico dos alunos gerados pela própria universidade, enquanto Pereira fez uso dos dados da prova do ENADE.

Entre os muitos debates trazidos pelas análises de Velloso, destacou-se a vantagem que os cotistas tiveram sobre os não cotistas, concentrada nos cursos de baixo prestígio das áreas de Humanidades e Ciências. Quanto à terceira área analisada, Saúde, não houve vantagem dos cotistas. (VELLOSO, 2009).

No contexto da Universidade Federal da Bahia, nota-se os resultados do trabalho realizado por Santos e Queiroz (2006), que não constataram diferença entre o desempenho de cotistas e não cotistas durante a graduação. Para estes autores, as perspectivas de inclusão dos setores minoritários foram atendidas e o sistema de reserva de vagas funcionou conforme o esperado, já que os cotistas, egressos do ensino de má qualidade, tiveram desempenho próximo aos não cotistas. Os achados desta pesquisa corroboram com os achados de Velloso (2009), da Universidade de Brasília, mas contrariam os resultados de outros trabalhos feitos na própria UFBA (CAVALCANTI, 2015; LAGO, 2013; PEIXOTO et al., 2013).

A pesquisa de Ana Cristina Santo e Georgina dos Santos avaliou os impactos das ações afirmativas com dados de 847 estudantes de 10 cursos, sendo dois cursos de cada uma das cinco áreas do conhecimento. Um dos grandes diferenciais deste estudo foi a utilização das mesmas categorias de reserva de vagas que são adotadas pela universidade no momento de entrada, dividindo os tipos de cotas em A, B, C, D, E, F (cada categoria referente a um grupo étnico, social ou de grupo egressos do ensino médio). (SANTO & SANTOS, 2013).

A pesquisa trabalhou as questões relacionadas à trajetória do estudante com ênfase nos indicadores voltados à permanência, evasão e conclusão do curso. Com estas intenções, as autoras observaram que os estudantes não cotistas tiveram o maior percentual de graduados, de mudança de curso, de jubramento e de desistência nos períodos estudados. Os cotistas tiveram maior percentual de transferência para outras universidades e demoraram mais tempo para concluir os cursos. (SANTO & SANTOS, 2013).

A pesquisa de Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011) utilizou os dados de alunos de 2003 a 2008 em todos os cursos da UFBA. Este trabalho se estabeleceu em torno de algumas análises com indicadores educacionais para investigar os estudantes cotistas e não cotistas em seu caminho de graduação na UFBA. Foram estudados indicadores de desempenho e indicadores de fracasso/sucesso.

Um fator de destaque do trabalho repousou na ideia de haver diferentes perfis de estudantes dentro do mesmo rótulo de “cotistas”, que culminou na redefinição destas variáveis e sua transformação em três novas categorias: “beneficiários efetivos”, “beneficiários não efetivos” e “não beneficiários” (não cotistas). Os não beneficiários seriam os estudantes aprovados pelo exame de entrada e que não tiveram direito às vagas destinadas ao sistema de cotas, logo, não cotistas. Os beneficiários efetivos são aqueles que ingressaram somente por causa das vagas do sistema, tendo rendimento baixo. Os beneficiários não efetivos seriam os estudantes que tem direito às cotas de vagas, mas tem desempenho equiparável aos não beneficiários e seriam aprovados no processo seletivo universal de entrada caso não houvesse o referido sistema. (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011).

Dentre os diversos resultados, os pesquisadores encontraram que o desempenho relativo médio dos não beneficiários foi similar ao desempenho dos beneficiários não efetivos e o desempenho dos beneficiários efetivos foi em média menor que o dos outros estudantes. Notou-se diferença de desempenho para todas as áreas, no geral, enquanto não houve diferença para os cursos de Humanas de alta demanda (alto prestígio social e alta concorrência no vestibular), Ciências Exatas de baixa demanda, nas Artes e nos cursos do interior. (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011).

O indicador de sucesso delimitado pelos autores teve base no percentual de estudantes que concluiu o curso com êxito no período analisado (2003 a 2008). Quanto a este indicador, os não beneficiários e beneficiários não efetivos tiveram maior percentual de formandos, e além disto, em termos relativos, havia mais beneficiários efetivos ainda cursando a universidade. Para o indicador de fracasso, baseado no percentual de jubilados (alunos que perderam uma mesma disciplina mais de quatro vezes ou que perderam todas as disciplinas de um mesmo semestre mais que uma vez), os beneficiários efetivos, ou cotistas, tiveram menor índice de fracasso, em termos descritivos. (GUIMARÃES, COSTA & ALMEIDA FILHO, 2011).

Em 2013, um trabalho elaborado por Peixoto e colegas, na UFBA, analisou os indicadores de desempenho acadêmico em todos os cursos da universidade. Como parte da conclusão, os autores apontaram que os não cotistas tiveram desempenho superior aos cotistas, na maioria dos cursos. Os pesquisadores encontraram que os cotistas possuíam melhor desempenho em apenas 13 cursos de todos os 51 analisados, sendo os 13 cursos

das áreas de Artes e de Ciências Humanas que possuíam baixo prestígio social. (PEIXOTO et al., 2013).

Outros resultados similares foram encontrados na dissertação de Ivanessa Cavalcanti (2015) que analisou os efeitos e impactos da política de cotas na Universidade Federal da Bahia. A pesquisa utilizou dados dos alunos matriculados nos cursos de graduação a partir de 2005 e que se graduaram até 2013. Teve base nos indicadores de desempenho, comparando a trajetória estudantil durante alguns semestres.

A autora Ivanessa encontrou que os estudantes cotistas apresentaram desempenho inferior quando comparado aos alunos não cotistas e que as diferenças de aprendizagem entre os grupos tenderam a se reduzir no decorrer do curso. Outro resultado da pesquisa pontuou sobre os diferentes níveis de conhecimento entre os estudantes, notado no rendimento acadêmico inferior dos cotistas durante os primeiros semestres, e para uma redução destas diferenças ao longo da graduação, propondo que a universidade pode interferir positivamente no desenvolvimento estudantil, reduzindo os *gaps* [as lacunas] de aprendizado entre os grupos de alunos. (CAVALCANTI, 2015).

As pesquisas consideradas no atual trabalho apresentaram alguns resultados diferentes entre si. Isto pode decorrer, conforme já dito anteriormente, devido aos percursos metodológicos escolhidos pelos autores, à escolha de diferentes objetos de pesquisa, às bases de dados investigadas, a origem acadêmica dos autores (tendo que muitos autores que trabalham com métodos quantitativos em Educação não são da área) assim como aos períodos que foram sondados e outros fatores. Apesar de apresentarem resultados diferentes, observa-se que a maioria dos trabalhos debatem em consonância e identificam as discrepâncias existentes entre os cotistas e não cotistas, apontando possíveis caminhos para as políticas de gestão universitária.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A literatura acerca dos efeitos e impactos das políticas de ações afirmativas na Educação é diversa e analisa alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento de alunos: desempenho na prova de entrada (vestibular), índice de evasão/retenção e desempenho

acadêmico durante a graduação (por rendimento médio ou nota em exames externos) são alguns destes. Outras questões também são debatidas na área a partir do uso dos indicadores e dos seus fatores explicativos, os determinantes.

Apesar das vantagens dos indicadores educacionais, utilizados nas pesquisas com abordagens metodológicas quantitativas, é notável que ainda são poucos os trabalhos em Educação com esta proposta. Isto é problemático, pois existem dados e conteúdos ligados à educação nacional, principalmente após a abertura de reserva de vagas nas universidades, mas não há tantos pesquisadores empenhados neste estudo. Além disto, muitos dos que pesquisam os indicadores educacionais são de outras áreas do conhecimento.

No Brasil, alguns grupos de pesquisa se voltam à realização de análises quantitativas para apurar a qualidade da educação, se baseando nas relações entre os indicadores e os determinantes educacionais. Nesta linha, aponta-se o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação (GAME/FAE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estes grupos de pesquisa contribuem para ampliação no número de investigações quantitativas na área da Educação.

Por fim, este artigo procurou reforçar quanto à importância dos indicadores educacionais para os estudos relacionados à inclusão e acesso no Ensino Superior, especialmente no período recente, passados quase 15 anos desde as primeiras experiências com políticas de ações afirmativas nesta etapa do ensino. Os indicadores permitem que se estudem distintas questões sobre grupos de alunos e expõem dados eficientes sobre seu desenvolvimento, sendo elementos fundamentais às pesquisas em Educação. Assim, o trabalho deve incitar a produção de pesquisas com o uso de dados empíricos para o debate das questões de inclusão e acesso no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. M.; LORDÊLO, J. A. C. **Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados de concluintes cotistas e não-cotistas.** 2016.

ANTUNES JR, José Antônio Valle. **O mecanismo da função de produção:** a análise dos sistemas produtivos do ponto-de-vista de uma rede de processos e operações. Prod., São Paulo, v.4, n.1, p.33-46, June 1994. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65131994000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65131994000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 July 2016.

AVENA, C. P.; VERHINE, R. E. **Diferenças de estoque de capital humano e seus efeitos sobre produtividade e ausência de equidade no acesso ao ensino superior no Brasil.** Revista da FAGED (Impresso), 2013.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A.; LEMOS, A. H. **Escolaridade, salários e empregabilidade:** tem razão a teoria do capital humano? Rev. adm. contemp., Curitiba, v.9, n.4, p.31-52, Dec. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552005000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000400003&lng=en&nrm=iso)>. access on 05 July 2016.

CATUNDA, A. C.; VERHINE, R. E. **Determinantes da qualidade de cursos superiores de administração.** Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 16, p. 101, 2012.

CAVALCANTI, I. T. N. **Análise dos diferenciais de desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching.** Dissertação de Mestrado. Salvador, 2015.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, Brasil, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27922/29694>>. Acesso em: 02 dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>.

GUIMARÃES, A. S.; COSTA, L.; ALMEIDA FILHO, N. **Inclusão social e rendimento escolar:** o caso da UFBA. In: GT30 – Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. Caxambu, MG, outubro de 2011.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). **O impacto da lei de cotas nos estados:** um estudo preliminar. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/publicacoes/textos-para-discussao/tpd1.html/>>. Acesso em: 05 de jun. de 2016

HONORATO, G. S. **A permanência de estudantes de origem popular no ensino superior: o caso dos alunos beneficiários do ProUni.** Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura. Faculdade de Tecnologia de Bauru, v. 1, p. 161-186, 2011.

LAGO, J.; MALBOUISSON, C.; SILVA, V. F.; CAVALCANTI, I. **Cotas e desempenho na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos ingressantes de 2010 a 2012.** In: X Encontro de Economia Baiana, 2014, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

\_\_\_\_\_. **Cotas e desempenho na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos ingressantes de 2010 a 2012.** Dissertação de Mestrado. Salvador, 2013.

MORTIMORE, P. **School effectiveness research: which way at the cross-roads?** Paper presented at the Fourth International Conference for School Effectiveness and Improvement, Cardiff. 1991.

MURILLO, F. J. T. **Una Panorámica De La Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol.1, No. Disponível em:  
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. Acesso: 12 de maio de 2016.

PEIXOTO, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. B. A.; BASTOS, A. V. B.; RAMALHO, M. C. K. **Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento.** III Colóquio de Gestión Universitaria en Américas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114822>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

PEREIRA, J. I. R. **Análise do impacto da implantação das cotas na nota ENADE 2008.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Curitiba, 2013.

PIRES, V. **Economia da Educação: Para além do capital humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIROZ, F. C. B. P.; BRASIL, G. H.; SAMOHYL, R. W. **Análise fatorial e a evasão de alunos no Ensino Superior.** In: XXXVI Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, 2004, Sao Joao Del Rei. XXXVI Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, 2004.

SANTO, A. C. E.; SANTOS, G. G. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes, em cursos de alta demanda pós-ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia.** 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12261803-Palavras-chave-acoes-afirmativas-perfil-de-estudantes-trajetoria-academica-educacao-superior.html>>. Acesso em: 04/05/2016.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. **Vestibular com cotas**: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 58-75, dez./fev. 2005-2006.

SCHULTZ, T. W. **Investment in human capital**. American Economic Review. v.51, n1. Rio de Janeiro: 1961.

VELLOSO, J. R. **Cotistas e não cotistas**: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 621-644, 2009.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 2ª ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

\_\_\_\_\_. **Medida da qualidade em educação**: Apresentação de um modelo. Estudos em Avaliação Educacional, 24(60). 2014.