



Comunicação oral: Eixo 5 – Educação Superior

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA NA PERSPECTIVA DO ENGAJAMENTO DE ESTUDANTE

Atair Silva de Sousa – Universidade de São Paulo (USP) *

Resumo: Neste estudo se propõe avaliar a variável engajamento de estudante em suas três frentes: cognitivo, afetivo e comportamental. O objetivo central desta pesquisa consiste em realizar estudos acerca do engajamento de estudante no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Taguatinga. A metodologia utilizada nesta pesquisa possui uma abordagem dual que abrange tanto a análise qualitativa quanto a análise quantitativa. O *Campus* Taguatinga foi escolhido como ponto focal em razão de possuir as três modalidades de curso de graduação: bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Além disso, dentre os *Campus* do IFB, este *Campus* é o que tem o maior número de cursos de graduação. Para além destes fatores, também foi elaborado um acervo de documentação governamental, artigos, dissertações, dentre outros. A partir de evidências nas comparações da variável: engajamento de estudante, entre estudantes das modalidades de cursos e entre outras diferenças de perfis, apontar propostas pedagógica que minimizam as diferenças.

Palavras-chave: Educação superior. Engajamento de estudante. Estudantes cotistas.

Introdução

No Brasil, processos de expansão da educação superior ocorreram, principalmente, nos anos 1960 e 1990. Entretanto, o crescimento no número de matrícula de estudantes da educação superior no país, tanto nos anos 1960 quanto nos anos 1990, foi predominante no setor privado. A partir dos 1980 e 1990, foram criados diversos tipos de Instituições de Educação Superior (IES) tanto públicas quanto privadas, sendo que, dentro do grupo das privadas, se enquadram, por exemplo: as sem fins lucrativos e com fins lucrativos. Essas últimas crescerem em maior número, principalmente, na tentativa de atender à demanda do mercado, enquanto as públicas crescerem em menor número.

No grupo dessas IES podem ser citados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências. Dessa rede federal, além dos Institutos, fazem parte: a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas

* Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) - <https://orcid.org/0000-0002-1355-8797> - <http://lattes.cnpq.br/2459273724635926>

Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sendo que, este último tem a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Neste contexto legislativo, o Instituto Federal de Brasília (IFB) foi criado em 2008 e é uma instituição pública que, além de oferecer educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão, também oferece educação profissional gratuita, na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e educação profissional técnica de nível médio. A estrutura *multicampi* do IFB faculta à instituição fixar-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal (IFB, 2022a).

Os cursos ofertados pelo *Campus Taguatinga* não focam apenas na formação profissional, mas também na formação cidadã, tecnológica, empreendedora e inovadora dos discentes, que tem à disposição 10 cursos, entre técnicos e superiores: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Suporte e Manutenção em Informática, Técnico em Vestuário, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Artesanato (Proeja), Bacharelado em Ciência da Computação, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Física, Tecnologia em Automação Industrial e Tecnologia em *Design* de Moda (IFB, 2022b).

Na extensão, o *Campus Taguatinga* também oferta, considerando as demandas da comunidade, cursos de formação inicial e continuada nas diversas áreas de conhecimento dentro de seus eixos de atuação, além da realização de parcerias com os setores produtivos do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).

Na pesquisa, há o desenvolvimento de projetos específicos e multidisciplinares que permeiam diversas áreas de conhecimento e demandas dos setores produtivos, com projetos nas áreas de mecânica e automação industrial, computação e vestuário. Além das ações de ensino, pesquisa e extensão, o *Campus* mantém as portas abertas para a comunidade disponibilizando acesso público à biblioteca e ao acervo bibliográfico. Também são colocados à disposição da comunidade estruturas como: sala *maker*, auditório, ginásio poliesportivo e salas em geral (IFB, 2022b).

De acordo com o censo da educação superior de 2020, no *Campus Taguatinga*, havia 524 estudantes matriculados na educação superior, dos quais 173 são do sexo feminino e, portanto, 351 são do sexo masculino. Do total das matrículas, 254 são originários de reservas de vagas (INEP, 2022). Partindo dessa análise quantitativa preliminar, poder-se-ia estudar o engajamento destes estudantes, atentando-se para o fato de que, o engajamento de

estudante deve ser entendido como a quantidade e a qualidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica.

O engajamento de estudante é visto como fator importante para o sucesso dos estudantes nos estudos de nível superior (CARNEIRO; PEDREIRA, 2021). Esta pesquisa é guiada por meio do estudo da variável anunciada, pois, estudos como, por exemplo, (INDER, 2022; BOND; BEDENLIER, 2019; KAHU; PICTON, 2019; VITÓRIA, et al., 2018), mostram que, por meio do engajamento de estudante é possível gerar conhecimentos da vida acadêmica do estudante universitário que, de fato, possam contribuir com os instrumentos e processos que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem da educação superior. Mais adiante, na seção Referencial Teórico, retoma-se a essa discussão para aprofundamentos que se fizerem oportunos.

Para Schaufeli et al. (2002) a inclusão dessas discussões nos modos de como o estudante interage no meio acadêmico é de suma importância, pois, um estudante com altos níveis de comprometimento estaria disposto a investir maiores esforços para ter energia e resistência mental suficiente enquanto estuda (vigor), expressaria entusiasmo, inspiração e desafio enquanto faz esta atividade (dedicação), e estaria concentrado para absorver a atividade em estudo (absorção). Em função da diversidade de perfis de estudantes universitários no *Campus* Taguatinga, principalmente, se levar em conta as políticas de ações afirmativas nesse nível de ensino, é relevante a associação dessa variável às políticas de ações afirmativas.

Essas políticas de ações afirmativas contribuíram de forma significativa para a democratização do acesso e permanência na educação superior. Para este estudo, em relação às políticas de ações afirmativas, é importante sinalizar que seria desnecessário o aprofundamento da análise dos conceitos e dos marcos legais dessas políticas, pois, em primeiro momento a identificação do estudante beneficiário de tais políticas seria suficiente para analisar e estudar a associação das ações afirmativas na educação superior e a combinação da variável em questão. Ainda assim, seria importante contextualizar e potencializar as políticas de ações afirmativas em função de seu relevo na história recente da educação superior brasileira. Essa contextualização e potencialização ocorrem mais adiante na seção Referencial Teórico.

Considerando esse processo de democratização do acesso e da permanência, empreendida especialmente nas últimas décadas, o perfil do estudante ingressante nas IES brasileira já não pode ser associado apenas às classes sociais ou econômicas mais favorecidas (PATARO, 2019). Outro fator é a existência de estudantes de primeira geração cujos pais e familiares não possuem escolarização, “[...] indica também o resultado de algumas das

políticas de universalização da educação superior que estão em movimento no Brasil nas últimas décadas.” (PATARO, 2019, p. 85).

Os estudantes de primeira geração, de um modo geral, relatam o fato de não terem aprendido os conteúdos abordados nos exames de seleção, o que evidencia a existência de lacunas na aprendizagem. Essas falhas nos processos de ensino e da aprendizagem, que de acordo com Pataro (2019, p. 87), “são uma característica predominantes em estudantes de primeira geração, elemento que deve ser levado em consideração ao pensarmos políticas de permanência.”. Para esse autor, a democratização da educação superior não pode prescindir de políticas públicas de ampliação do acesso e da permanência.

Nesses termos, este estudo ficou assim organizado: além dessa introdução, foram desenvolvidas mais três seções, sendo que na primeira seção procurou-se apresentar o objetivo e a metodologia; na segunda seção detalhou-se o referencial teórico; na última seção apresentou-se as considerações finais realizando uma síntese do estudo e, por fim, as referências.

Do objetivo e da metodologia deste estudo

Considerando os cenários da educação superior projetados para o futuro no país, esta pesquisa busca realizar estudos que possam contribuir com os processos do ensino e da aprendizagem da educação superior, por meio de novas variáveis como, por exemplo, a variável: o engajamento de estudante, associada às políticas de ações afirmativas.

Nesse sentido, surgem questionamentos que podem servir de guias para as análises de problemáticas envolvendo o ensino e a aprendizagem da educação superior, tais como: que medidas o *Campus* Taguatinga do IFB tem adotado para atender aos seus estudantes ingressantes por vias de políticas de ações afirmativas? Considerando que o *Campus* Taguatinga atende a todos os seus estudantes de forma isonômica, o tipo da modalidade: bacharelado, licenciatura ou tecnólogo, interfere no engajamento de estudante? O engajamento de estudante seria afetado pelo gênero estudantil? O engajamento de estudante de primeira geração do *Campus* Taguatinga difere do engajamento de estudante de demais gerações?

A partir das respostas a esses questionamentos, poderia verificar, por exemplo, se o engajamento de estudante do curso de licenciatura difere do engajamento de estudante do curso de bacharelado e/ou do curso de tecnologia ou vice-versa. Outro exemplo de verificação seria: se o engajamento de estudantes do sexo masculino difere do engajamento de estudantes do sexo feminino e, daí por diante.

As discussões iniciadas no entorno desses questionamentos e, à medida que elas avançam indo na direção e no sentido do núcleo das respostas desses questionamentos, tendem-se a dialogar com novas informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da educação superior. Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa consiste em realizar estudos acerca do engajamento de estudante no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Taguatinga*, na busca de compreender esta variável para além de uma metodologia de interação do estudante com sua vida acadêmica.

Referencial teórico

A realidade dos estudantes no contexto da educação superior está inserida em um sistema heterogêneo, complexo, em expansão, segmentado socialmente e com alta demanda social. Com isso, o acesso se torna pauta inicial de uma discussão que se estende aos aspectos da permanência neste nível de ensino. Isto conduz a busca de informações que contribua com a compreensão da realidade dos estudantes no contexto emergente da educação superior (FELICETTI; SANTOS, 2019).

Para as autoras “no âmbito da educação superior brasileira, outrora destinada somente à elite da sociedade [...] visto que ela é apenas um grau de todo o processo educacional, logo, também está em contínua transformação.” (FELICETTI; SANTOS, 2019, p. 211). Com a implementação das políticas de inclusão na educação superior, houve um aumento significativo nos incentivos para estudantes não pertencentes a essa classe elitizada. Portanto, essa mudança implicou numa transformação do perfil dos estudantes que frequentam a educação superior brasileira.

De acordo com essas autoras:

Ao mesmo tempo, os próprios estudantes quando chegam à educação superior vêm de universos heterogêneos, com grande diversidade psicossocial e socioeconômica que precisa ser abarcada em suas especificidades, mas sem afastar-se demasiadamente do ponto de vista coletivo do nível superior. [...] Devido ao novo perfil estudantil, quer seja ele inserido no grupo de primeira geração, com necessidades especiais ou desprovidos de capital econômico ou cultural, o processo de ensino e aprendizagem na educação superior demanda novas práticas capazes de atender o novo emergente já instaurado nas IES. Assim, cabe às instituições, desenvolver políticas de permanência que permitam a essa diversidade de estudantes dar continuidade e concluir a sua formação profissional (FELICETTI; SANTOS, 2019, pp. 219-221).

Para Alrajeh e Shindel (2020) o engajamento de estudantes pode ser identificado nas práticas acadêmicas, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, que levam a resultados mensuráveis. Os autores ressaltam que Trowler (2010) defende que o engajamento de estudante pode ser identificado na disposição e no esforço dos estudantes para se engajar

em atividades acadêmicas que auxiliam no sucesso dos resultados (ALRAJEH; SHINDEL, 2020). Com isso, o engajamento de estudante pode ser classificado em engajamento cognitivo, afetivo e comportamental.

Para Bonde e Bedenlier (2019) o que se refere ao engajamento cognitivo está relacionado a estratégias de aprendizagem, autorregulação e compreensão. Além disso, inclui esforços para vencer os desafios e trabalho árduo para além das exigências, esforço em dominar e construir novos conhecimentos e habilidades e utilizando-se de estratégias de aprendizagem (PEDLER; YEIGH, 2020).

No que tange ao engajamento afetivo, Bonde e Bedenlier (2019) apontam para o que está relacionado a reações positivas ao ambiente de aprendizagem, colegas e docentes, também ao pertencimento e interesse. Incluem ainda as reações afetivas em sala de aula, seja aquelas que levam ao tédio, à felicidade, a tristeza, a ansiedade, a identificação com a IES (PEDLER; YEIGH, 2020).

Por fim, o que se refere ao engajamento comportamental está relacionado à participação, persistência e conduta positiva (BONDE; BEDENLIER, 2019). Pedler e Yeigh, (2020) complementam que, esse engajamento comportamental inclui esforço, atenção, fazer questionamentos pertinentes, participação efetiva, seguindo regras, e a ausência de comportamentos perturbadores e destrutivos (PEDLER; YEIGH, 2020).

Pedler e Yeigh, (2020) lembram que em termos desse entendimento tridimensional, Fredricks et al. (2004) explicam que engajamento de estudante: tem o potencial de vincular os antecedentes e consequências de como os estudantes se comportam, se sentem e pensam. Nesse sentido, embora o engajamento de estudante possa iniciar com um gesto ou com uma participação despreziosa, ele pode resultar em investimento que pode auxiliar na minimização da apatia dos estudantes e um melhor aprendizado.

Kahu e Picton (2019) apontam que ao realizar análises acerca de engajamento de estudante e suas implicações nas rotinas acadêmicas, tem-se percebido que boas relações entre estudantes e docentes tendem a aumentar a motivação dos estudantes em seus aspectos pessoais, tais como: esforço, engajamento, satisfação, aprendizado, realização. O engajamento de estudante apresenta aspectos fundamentais para o sucesso do estudante no que se refere às dimensões do emocional, comportamental e cognitivo, ou mesmo com seu aprendizado. Outras dimensões fundamentais advindas do engajamento de estudante são: a autoeficácia, as emoções, o pertencimento e o bem-estar (KAHU; PICTON, 2019).

Nesse sentido, a estrutura do engajamento de estudante propõe que a experiência e vivência do estudante ocorram em um ambiente educacional, um espaço dinâmico no qual os estudantes vivem e aprendem formados pela interação entre as características do estudante

e as práticas da educação superior. Nesse processo dinâmico e mutável ao longo de sua vida acadêmica, o engajamento de estudante contribui com a aprendizagem e é um instrumento útil no número de egressos dos cursos. Dentro do ambiente educacional as emoções produzem efeitos significativos no engajamento e aprendizado dos estudantes (KAHU; NELSON; PICTON, 2017).

De acordo com Martins e Ribeiro (2017, p. 225), “a ideia central do engajamento de estudante considera a aprendizagem do estudante, o ambiente da IES, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual o mesmo está vinculado.” Em sua definição, o engajamento de estudante se acomoda em três etapas sequenciais, complementares, longitudinais e harmônicas entre si, sendo elas: condições prévias; apoios do curso e da IES e; expectativas futuras (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

Retomando as questões das políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira, na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) em seu artigo 206, inciso I e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), em seu artigo 3º, inciso I estabelecem que o ensino seja ministrado respeitando-se o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesses termos, que foram inseridas as políticas de ações afirmativas e, são entendidas como iniciativas para promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais e escolares (BAYMA, 2012).

Foi a partir do tema relacionado à ação afirmativa contido na CF/88 que se observou uma repercussão nacional sobre o assunto. Nesse sentido, as políticas inclusivas, em forma de cotas sociais e raciais nas IES públicas, passaram a ser intensificadas nas lutas antirracistas e contra a exclusão social. Cotas são entendidas como tipo de ação afirmativa que reserva percentual de vagas a certos grupos sociais (negros, indígenas, escolas públicas, baixa renda, deficiência...) (CAREGNATO; OLIVEN, 2017).

No Brasil, as políticas de ações afirmativas, no âmbito da educação, estão amparadas nas legislações a seguir: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003); Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008); Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), do estatuto da igualdade racial; e Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que trata de reservas de vagas em IES pública e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica.

O estabelecimento de políticas de ações afirmativas na educação superior pública brasileira no início da década dos anos 2000, por meio da Lei n. 12.711/2012, também chamada de Lei de Cotas, foi um importante marco político para a história da ampliação do acesso ao ensino

superior por negros e indígenas no Brasil (ARAÚJO, 2019). Nestes termos, é importante registrar que:

[...] há três famílias de ações de inclusão no ensino superior. A primeira é a política de cotas, ou política de ação afirmativa, que reserva vagas de IES para estudantes de grupos desprivilegiados (seja por critério de raça ou social). A segunda é uma política de bolsas para estudantes de grupos desprivilegiados, e a terceira, uma política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES pagas. (WAINER; MELGUIZO, 2018, p.3).

O sistema de política de cotas tem suas origens no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) nos anos 2000. Estas iniciativas “chamaram a atenção quando reservaram 40% das vagas para a população negra e parda, nos termos da Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, apesar da Lei Estadual nº 3.524, já ter instituído 50% das vagas nas universidades estaduais.” (FERREIRA, 2019, p.489).

Entretanto, somente em 2012, um marco fundamental foi instituído para as políticas de cotas por meio da aprovação da Lei nº 12.711/2012. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012b), que definiu as condições de reservas de vagas e estabeleceu a transição das reservas de vagas nas IES públicas. A partir da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, foi estabelecido o conceito básico para a aplicação da Lei (CAVALCANTI, 2019).

A Lei 12.711/2012 impôs que: “um programa crescente de cotas em todas as universidades e institutos federais até atingir, em 2016, o patamar de 50% das vagas de todos os cursos dedicadas a cotas, e uniformiza os critérios para sua distribuição.” (WAINER; MELGUIZO, 2018, p.3). Ela foi finalmente julgada constitucionalmente, por unanimidade pelos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de abril de 2012. Bayama (2012, p. 331) argumenta que a CF/88, “ao mesmo tempo em que consigna a meritocracia para o acesso aos níveis mais elevados do ensino, pesquisa e criação artística, efetivados segundo a capacidade de cada um; também acolhe a igualdade de acesso e o pluralismo de ideias.”

No que se refere ao *Campus* Taguatinga, a resolução de autorização de cursos de graduação ocorreu em 2013 e, já em 2016, havia 79 matrículas na licenciatura, 139 matrículas no bacharelado e 142 matrículas no tecnólogo. Em 2020 esses números já eram 165 na licenciatura, 321 no bacharelado e 306 no bacharelado. Assinalando um aumento significativo no número de matrículas, tanto em cada modalidade quanto no total, ou seja, um aumento médio de 30% ao ano no número de matrículas (IFB, 2022c).

Na Tabela 1 a seguir estão apresentados os dados de reservas de vagas no *Campus* Taguatinga do IFB, de acordo com o censo da educação superior de 2020.

Tabela 1 – Matrícula em 2020 - Campus Taguatinga – reserva de vagas

RESERVA DE VAGAS – CAMPUS TAGUATINGA (IFB) 2020									
Rede Pública		Étnico		Pessoa com necessidades especiais		Social/Renda familiar		Outros	
Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
87	174	45	96	2	13	31	85	2	0
261		141		15		116		2	

Fonte: Inep (2022).

Percebe-se, portanto, que 67,6% dos estudantes do *Campus* Taguatinga são ingressantes por reservas de vagas. Deste percentual, 21,1% são do sexo feminino e 46,5% são do sexo masculino.

Considerações finais

Diante desses apontamentos, seria possível compreender que as políticas de ações afirmativas são imprescindíveis, embora não sejam suficientes para corrigir as mazelas da produção de desigualdade e atender por completo as deficiências da educação pública, evitando a evasão de estudantes da educação superior, principalmente daqueles utilitários destas políticas afirmativas.

É importante ressaltar que no Brasil, o sistema educacional foi estruturado e expandido pela classe dominante, de cor branca e de elite, que se apoiou na questão da meritocracia para o controle do acesso à educação, como se a meritocracia consistisse em aferição do desempenho dos estudantes neutra e cega à sua cor, à sua classe social e econômica. Sublinha-se que a expansão e a democratização do acesso à educação superior impactam não apenas na estrutura produtiva do país, mas no próprio desenvolvimento do setor educacional como um todo (FERREIRA, 2019).

Além disso, considerando que o engajamento de estudante se acomoda nas etapas sequenciais, complementares, longitudinais e harmônicas, dadas pelas: condições prévias; apoios do curso e da IES e; expectativas futuras. Na primeira se encaixa as perspectivas iniciais do estudante, na segunda interação do estudante ao longo de sua trajetória no curso e, na terceira as expectativas futuras do estudante.

Referências

ALRAJEH, T. S; SHINDEL, B. W. Student engagement and math teachers support. *Journal on Mathematics Education*. v. 11. n.2, 2020. p. 167–180. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252000.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ARAÚJO, D. P. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito Práxis*. v. 10, n.03. Rio de Janeiro,

2019 p. 2182–2213. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rdp/a/7xQjqmcDHrcyRnLcHV4tqxn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BAYMA, F. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. v. 20, n.75. Rio de Janeiro, abr./jun. 2012. p. 325–346. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xWK9mv8FbJ6NMnf53PvzQ9s/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em: 12 nov. 2022.

BOND, M; BEDENLIER, S. Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Interactive Media in Education*, v.1, n.11, 2019. p. 1–14. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/jnl-up-j-jime-files/journals/1/articles/528/submission/proof/528-1-4168-1-10-20190910.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm . Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. *Institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394/96, 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: 12 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. *Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Planalto. 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/112711.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAREGNATO, C. E; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. *Educar em Revista*. n. 64. Curitiba, abr./jun. 2017. p. 171–187. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mtWPfDQppWKCKWdLVhRp39q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARNEIRO, A. M; PEDREIRA, L. U. Engajamento estudantil e características pessoais dos estudantes em universidades de pesquisa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 29, n. 158. Arizona, nov. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356453969_Engajamento_estudantil_e_caracteristicas_pessoais_dos_estudantes_em_universidades_de_pesquisa. Acesso em: 06 jan. 2023.

CAVALCANTI, V.T. N; ANDRADE, C.S. M; TIRYAKI, G. F; COSTA, L. C.C. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. *Avaliação*. v. 24, n. 1. Campinas; Sorocaba/SP, mar. 2019. p. 305–327. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/3Cx6Y5J3HnYV8w8BYDKs3gd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FELICETTI, V. L; SANTOS, B. S. *Estudante da educação superior em contextos emergentes*. In FRANCO, S. R. K; FRANCO, M. E. Dal P; LEITE, D. Balarine C. (Orgs.) Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. 302 p. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17654/2/Estudantes_da_Educacao_Superior_em_contextos_emergentes.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023.

FERREIRA, N. T. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. v.27, n.104. Rio de Janeiro, jul./set. 2019. p. 476–498. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LGb4NSSF8HGhyps4yhnrDB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

IFB. Instituto Federal de Brasília. *Institucional*. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/institucional>. Acesso em: 05 dez. 2022a.

IFB. Instituto Federal de Brasília. *Quem somos*. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/taguatinga/pagina-inicial>. Acesso em: 05 dez. 2022b.

IFB. Instituto Federal de Brasília. *Ensino*. Disponível em: <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022c.

INDER, S. Factors Influencing Student Engagement for Online Courses: A Confirmatory Factor Analysis. *Contemporary Educational Technology*, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://www.cedtech.net/article/factors-influencing-student-engagement-for-online-courses-a-confirmatory-factor-analysis-11373> . Acesso em: 24 nov. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. *Sistema Fala*. BR. Inep. Brasília, 2022.

INKELES, A. Measuring social capital and its consequences. *Policy Sciences*, v. 33, dez. 2000. p. 245–68. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226060594_Measuring_social_capital_and_its_consequences Acesso em: 20 dez. 2022.

KAHU, E. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*. v.38. n. 5, Australia, 2013. p. 758–773. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233479969_Framing_Student_Engagement_in_Higher_Education . Acesso em: 18 nov. 2022.

KAHU, E; NELSON, K; PICTON, C. Student interest as a key driver of engagement for first year students. *Student Success*. v. 8. n. 2. Sippy Downs, Australia jul., 2017. p. 55– 66. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318749963_Student_interest_as_a_key_driver_of_engagement_for_first_year_students . Acesso em: 20 nov. 2022.

KAHU, E; PICTON, C. The benefits of good tutor-student relationships in the first year. *Student Success*. v. 10. n.2 New Zealand, aug.2019. p. 23–33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335108241_The_benefits_of_good_tutor-student_relationships_in_the_first_year . Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, L. M; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento de estudante no Ensino Superior como indicador de avaliação. *Avaliação*. v. 22, n. 1, Campinas; Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZKxzTNfHSYk/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 15 dez. 2022.

MARTINS, L. M; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento de estudante da modalidade a distância. *Avaliação*. v. 24, n. 01, Campinas; Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/h6BHwjD6qsHyjpKcsnsMSCj/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 dez. 2022.

PATARO, R. F. Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335460826_Democratizacao_da_universidade_publica_e_estudantes_de_primeira_geracao_na_UNESPAR . Acesso em. 10 de jan. 2023.

PEDLER, M; YEIGH, T; HUDSON, S. The Teachers' Role in Student Engagement: A Review. *Australian Journal of Teacher Education*. v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=4362&context=ajte> . Acesso em: 05 jan. 2023.

SCHAUFELI, W; MARTINEZ, I. M; PINTO, A; SALANOVA, M; Bakker, A. Burn out and engagement in university students: A cross–national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, v. 33. 2002. p. 464–481. Disponível em: https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf . Acesso em: 10 dez. 2022.

TROWLER, V. Student Engagement Literature Review. *The Higher Education Academy*. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review . Acesso em: 05 jan. 2023.

VITÓRIA, M. I. C; CASARTELLI, A; RIGO, R. M; COSTA, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, mai./ago., 2018. p. 262–269. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960/17262> . Acesso em: 05 jan. 2023.

WAINER, J; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. *Educação Pesquisa*. v. 44, e162807, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJMDNRctDcpydfndzTsfq3C/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 dez. 2022.