

POLÍTICAS DE ACESSO NOS PROCESSOS SELETIVOS DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: uma análise de desempenho

ACCESS POLICIES IN THE PROFESSIONAL EDUCATION NETWORK SELECTIVE PROCESSES IN BRAZIL: a performance analysis

Jeremias Rodrigues Da Silva¹, Livia Freitas Fonseca Borges²

Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa exploratória desenvolvida em 2018, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional – PPGEMP – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Nela, intentou-se empreender uma análise quantitativa e qualitativa dos processos seletivos adotados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – REPTC - para o ingresso de estudantes no Ensino Médio Integrado. Neste sentido, o aporte teórico privilegiou as intercessões entre conceitos de Política Pública e Educação Profissional. A ancorou-se em pesquisas anteriores as quais abordaram questões de representatividades docentes e discentes acerca dos processos seletivos e os seus possíveis impactos na qualidade do ensino. Outrossim, valeu-se da análise documental para examinar, a partir dos editais e dos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, os processos seletivos. Na Plataforma Nilo Peçanha, levantou-se os dados relativos às instituições quanto aos percentuais de conclusão, evasão, retenção e eficiência. Estes serviram de base para comparar as formas de ingresso x o desempenho da Rede. Observou-se que as instituições, em sua maioria, optam por processos seletivos por provas ou por análises de histórico escolar. Nas primeiras, verificou-se maiores índices de eficiência, de conclusão e menores percentuais de evasão escolar. Entretanto, nas instituições optantes por sorteio público, registrou-se um número inferior de retenção. Os processos seletivos ainda seguem a uma tradição meritocrática de aplicação de provas. Os fatores analisados sugerem uma variação nos níveis de eficiência que extrapolam a sua conexão com o modelo de seleção empregado.

Palavras-chave: Políticas de Acesso. Educação Profissional. Desempenho Escolar.

Abstract

This article is the result of an exploratory research developed in 2018, in the Postgraduate Professional Master Program - PPGEMP - Faculty of Education, University of Brasilia - UnB. It aimed to undertake a quantitative and qualitative analysis of the selection processes adopted in the Federal Network of Vocational and Technological Education - REPTC - for the entry of students in Integrated High School. In this sense, the theoretical support privileged the intercessions between concepts of Public Policy and Professional Education. It was anchored in previous research which addressed issues of teacher and student representativeness about the selection processes and their possible impacts on the quality of teaching. Moreover, it used the document analysis to examine, from the edicts and the Institutional Development Plans - PDIs, the selective processes. At the Nilo Peçanha Platform, data on institutions were collected regarding percentages of completion, dropout, retention and efficiency. These served as the basis for comparing the ways of entry x the performance of the Network. It was observed that most institutions opt for selection processes for tests or analysis of school records. In the former, there were higher efficiency, completion rates and lower dropout rates. However, in institutions that opted for public draw, there was a lower retention number. The selection processes still follow a meritocratic tradition of applying tests. The factors analyzed suggest a variation in the efficiency levels that go beyond its connection with the selection model employed.

Keywords: Access Policies; Professional Education; School Performance.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, com habilitação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3671-1635> E-mail: jeremias.lab@gmail.com

² Doutora e Professora do quadro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidades Acadêmica e Profissional.

INTRODUÇÃO

Em um estado democrático um dos princípios basilares de sua constituição é a equidade nas políticas públicas. Elas, aliás, são os principais mecanismos de verificação da sua efetividade na promoção da justiça social e da construção de uma sociedade igualitária, capaz de enxergar e de conviver com as diferenças e de reconhecer o direito de todos (as) aos recursos estatais.

Na educação, a equidade pressupõe, em primeiro lugar, o reconhecimento de que a distribuição do conhecimento produzido pela humanidade é feita de forma desigual (APPLE, 2006). Em segundo lugar, denota o entendimento de que a exclusão engendrada historicamente a algumas classes à educação plena alimenta um ciclo de miséria, de exploração e de perpetuação das desigualdades (ARROYO, 2011). Em terceiro lugar, impõe ao Estado o dever de instituir políticas públicas que busquem a reparação dos povos que foram privados em seus direitos se conectarem plenamente com o saber universal (SAVIANI, 1977).

A equidade (ou a sua ausência) é percebida à medida que o Estado se põe em ação. Isto é, a forma como implementa as leis e as executa. O presente estudo investigará a política de acesso a formação profissional em nível de ensino médio. Para isto, se voltará para os processos seletivos adotados nesta fase e suas correlações com as taxas de conclusão, evasão e retenção apresentadas pelas instituições.

Criada pela lei nº 11.892/2008, a REPTC realizou entre 2003 e 2016, de acordo com dados do MEC (Ministério da Educação)¹, entre 2003 e 2016, a construção de mais de 500 novas unidades. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. É formada também por instituições que não aderiram aos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), mas que oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs (Centro Federais de Educação Tecnológicas), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha², atualmente, a Rede possui cerca de 2 (dois) milhões de alunos inscritos em cursos distribuídos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. As matrículas na educação de nível médio integrado correspondem a cerca da metade do total de vagas preenchidas em 2018. A Rede de educação profissional adotou nesta etapa da educação básica a integração entre a formação técnica e o ensino médio científico.

A proposta de ensino médio integrado visa, de acordo com Ciavatta (2008), unir a educação geral com a formação profissional, em uma espécie de imbricação capaz de educar o ser humano em sua omnilateralidade, ou seja, em sua totalidade física, mental, político-sócio-cultural e científico-tecnológica. Neste Sentido, muito mais do que formar para o mercado de trabalho o ensino médio integrado, ao contrário, dedica-se à formação humana. Por isto, a profissionalização não possui um fim em si mesma, constitui-se apenas de uma possibilidade, entre tantas, de uma formação mais ampla e integral (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2010).

A amplitude da formação no ensino médio integrado ofertado na REPTC, aliada às condições diferenciadas oferecidas ao estudante (professores altamente graduados, laboratórios, salas de aula adequadas etc) elevaram a concorrência a uma vaga nestes cursos. O ingresso depende, na maioria dos casos, de aprovação em vestibulares que cobram conhecimentos básicos predominantemente em Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Quais são as formas de ingresso adotadas pelas instituições para a composição das suas turmas? Como o processo de ingresso se relaciona com o grau de eficiência apresentado nos cursos? A correlação: forma de ingresso + nível de eficiência da instituição seria suficiente para a fundamentação do processo adotado? Estas questões nortearão a presente pesquisa que objetivará (1) mapear os tipos de processos seletivos adotados na REPTC para o ingresso no Ensino Médio Integrado; (2) levantar os desempenhos registrados em cada instituição para esta mo-

¹ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

² Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da REPTC (<https://www.plataformanilopecanha.org/>)

dalidade de ensino no ciclo formativo de 2015-2017; (3) por último, relacionar as políticas de ingresso com os desempenhos registrados neste ciclo.

Inicialmente, discorreremos brevemente sobre o conceito de política pública e a sua materialização no âmbito educacional. Em seguida, retrataremos as políticas de acesso adotados historicamente na educação profissional brasileira. Por último, apresentaremos os resultados da pesquisa em questão e refletiremos sobre as suas possíveis implicações para as políticas de ingresso no Ensino Médio Integrado da REPTC.

BREVE CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA

De acordo com Muller e Surel (2002) conceituar política pública é uma tarefa que exige, em primeiro lugar, o entendimento da palavra “política”. Ela apresenta caráter polissêmico e, portanto, é necessário recorrer à língua inglesa para elucidar tal conceito. Em inglês, “política” pode abrigar três significados. Primeiro, pode designar a esfera da política (*polity*), espaço de distinção entre o mundo da política e a sociedade civil; segundo, traduz-se em atividade política (*politics*), – debates, discursos, disputas, mobilização; terceiro, refere-se à ação pública (*policy*) – “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública” (MULLER e SUREL, 2002, p. 10).

A partir dessa diferenciação de sentidos, podemos avançar na conceituação de política pública. Embora as três dimensões – *polity*, *politics* e *policy* – sejam “entrelaçadas e se influenciam mutuamente” (FREY, 2000, p. 217) é na *policy* que os conteúdos concretos, isto é, a configuração dos programas políticos, os problemas técnicos das decisões políticas ganham vida. Dessa forma, *polícies* são o Estado em ação, em movimento. Segundo Frey (2000), na *policy analysis* as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados.

A política pública é, portanto, uma confluência de *polity*, *politics* e *policy*. Porém, é na *policy analysis* que ela ganha um sentido mais real. Na tentativa de construção de um conceito de política pública toma-

remos emprestado de Saraiva (2007) a sua síntese que afirma ser a política pública

um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que influenciam na decisão (SARAIVA, 2007, p. 28).

Observamos na citação acima que, de acordo com Saraiva (2007) o conceito de política pública está relacionado diretamente à inclusão e à justiça social. Obedecendo a este princípio, os fluxos decisórios são orientados a manter certo equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios para modificar uma realidade de desigualdade social. Nas palavras do autor o elemento orientador geral das ações que compõem determinada política é “a consolidação da democracia, a justiça social, a manutenção do poder e a felicidade das pessoas” (SARAIVA, 2007, p. 29). A gênese da política pública obedeceria, pois, a um ciclo composto por agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação. A política pública seria orientada por um princípio de promoção da igualdade social e obedeceria a um ciclo racional de caráter universalista.

A abordagem cíclica corresponde à abordagem sequencial. Nela, as políticas públicas são separadas em uma sequência de ações que, segundo Muller e Surel (2000) correspondem ao mesmo tempo a uma descrição da realidade e à criação de um tipo ideal de ação pública. Dito de outra maneira, é como se cada etapa correspondesse a um tipo de charada de caça-tesouro, em que os atores participantes do processo político fossem construindo os contornos de uma política pública. Apesar de oferecer um quadro ordenado da complexidade das ações que constituem uma política pública, a abordagem sequencial apresenta, ao nosso ver, riscos de o administrador não “enxergar” nesse processo os conflitos de interesses inerentes à luta de classes.

Muller e Surel (2000), valendo-se da teoria marxista, afirmam que a aparição das classes sociais e suas lutas constantes explicam a gênese e a evolução do Estado. Tal afirmação evidencia o papel do Estado, a saber, servir de instrumento da classe dominante. Nesta perspectiva, as políticas públicas, embora tragam em seus documentos norteadores e reguladores, bem como em seus métodos de abordagens, o fim de alcançar o bem de todos, na prática, as reduções das desigualdades quase sempre são inexpressivas a ponto de mudar a realidade social das classes oprimidas.

Esta dinâmica nem sempre é facilmente observável, em função da teoria generalizante que imprime um sentido universal para a política pública. Nela, ignora-se, em grande parte, os sujeitos demandantes da política pública. Em lugar do seu reconhecimento está a rotulação “grupos de pressão” ou “grupos de interesse” que, não obstante descreva os diversos grupos invisibilizados pelo estado na elaboração de políticas públicas, é insuficiente para identificar a sua gênese social e o grau de exclusão a que foram submetidos.

Mbembe (2010), ao descrever o *modus operandi* da política pública em tempos de miséria africana, ajuda-nos a compreender a dinâmica e os atores envolvidos nesse processo. Segundo ele, na África negra, as aspirações materiais - expectativa do alimento - alimentam os sonhos e determinam as atitudes e os gestos, induzindo escolhas simbólicas e dando origem à construção dos idiomas políticos. Segundo o autor, controlar o Estado, ou uma fração do mesmo, significa controlar, total ou parcialmente, redes de acumulação.

Assim, em África, o acesso de um grupo ao controle da máquina estatal provoca a exclusão de vários grupos de usufruto dos bens ditos “públicos”. Entre os marginalizados emergem novas formas autônomas de gestão do meio, por parte daqueles que nele vivem (comitês de desenvolvimento, associações de originários, agrupamentos diversos). Neles nascem o que Mbembe (2010, p. 135) chama de “Redes de Entreatada”.

As observações de Mbembe (2010) nos faz refletir sobre a política pública brasileira. Sobre isso

Farah (2001), ao caracterizar as políticas públicas brasileiras até a década de 1980, aponta que

na medida em que os recursos eram controlados pelo governo federal e que as esferas locais de poder eram expostas diretamente a necessidades e demandas dos cidadãos, tendia a estabelecer-se uma articulação entre governos estaduais e municipais e governo federal baseada na troca de favores de cunho clientelista, em que muitas vezes as instâncias locais do poder público transformavam-se em agenciadores de recursos federais para o município ou estado, procurando garantir a implementação de determinada política pública para sua clientela (FARAH, 2001, p. 122).

A situação acima guarda uma relação direta com a realidade descrita por Mbembe (2010), pois, ambas apresentam características semelhantes no que diz respeito a implementação de determinada política pública, a saber, o clientelismo. Ele caracteriza-se por concessões de benefícios a determinados grupos em troca de apoio à continuidade de determinada elite no poder. Resume-se, portanto, a um pacto entre a elite política e a elite econômica com o fim de espoliação dos recursos do Estado.

Outra característica levantada por Farah (2001) remete a exclusão de grande parte da sociedade civil do processo de formulação das políticas públicas no Brasil. Para ela, as políticas públicas promovidas pelo Estado incorporavam interesses da sociedade civil e do mercado, no entanto, “tal incorporação era excludente e seletiva, beneficiando segmentos restritos dos trabalhadores e interesses de segmentos dos capitais nacional e internacional” (FARAH, 2001, p. 123).

A exclusão seletiva apresenta, portanto, duas ações em direções opostas, porém, fundamentais para a manutenção das desigualdades sociais. A primeira é a incorporação de alguns segmentos da classe trabalhadora como beneficiários da política pública. A segunda é (apoiada na primeira ação) excluir a grande maioria dos recursos do Estado. No lugar dessa maioria excluída instalam-se as elites políticas e econômicas, as quais, regulam o acesso aos bens materiais e imateriais do Estado.

A educação, como uma instância de reprodução dos conhecimentos socialmente valorizado, conver-

te-se em palco de luta por legitimação do saber considerado válido. Torna-se, por excelência, o território de disputas por acesso, formação e manutenção/subversão das estruturas de poder/subalternidade presentes nas relações de classe (APPLE, 2006).

POLÍTICAS DE ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE A TRADIÇÃO E A INCLUSÃO.

As políticas de acesso à educação no âmbito brasileiro têm apresentado historicamente em seus documentos legais uma duplicidade normativa a depender do público-alvo a que se destinam e do tipo de preparação que se quer empreender. Quando se tratam de ações voltada para os filhos da classe trabalhadora as regras direcionam à formação para as competências manuais, bem como à obediência aos “bons costumes” do “bom cidadão”. Os processos seletivos para este grupo tendem a ser “simplificados” para atender tantos quanto o sistema possa “suportar”. Prevalece aqui a ideia assistencialista aos “desvalidos de sorte”. As ações, portanto, precisam de um alto grau de abrangência (RAMOS, 2011).

Em contraposição, à classe dominante o ensino se volta para a formação de líderes, para a preparação para as carreiras de Estado valorizadas e reconhecidas socialmente. E por seu caráter restrito, os processos seletivos tendem a ser mais rigorosos do ponto de vista acadêmico. Exige-se que o candidato domine - tomando emprestado o termo de Bernstein (1990) - “os códigos elaborados”, os quais configuram-se como uma linguagem própria de sua classe.

Sob estes signos, os dispositivos legais que regulamentam o acesso a determinadas políticas educativas manifestam textualmente o seu caráter extensivo a todos. Entretanto, na prática, operam com mecanismos tácitos exclusivistas, capazes de direcionar, por meio de seus processos, as vagas a determinados grupos. Tal mecanismo de seleção/exclusão atende, sobretudo na educação básica, a uma lógica dual em que, de um lado, mantém a tradição científica no processo formativo, com a finalidade de transmitir para os filhos da classe burguesa uma cultura dominante, que os permitirá manter a posse dos meios de produção. De outro, encaminha os filhos dos trabalhadores

para cursos de natureza profissionalizante, em que o objetivo é sua preparação para a empregabilidade no sistema produtivo capitalista (KUENZER, 2008).

A este ponto, endossamos a interpretação de Kuenzer (1991, p. 6) sobre a teoria marxista em que a divisão social e técnica do trabalho é “condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção”, pois, rompe a unidade entre teoria e prática e, assim, “prepara diferentemente os homens para atuarem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas” no sistema produtivo. Os sistemas educacionais (incluindo a rede de educação profissional brasileira), “[...] em decorrência natural deste princípio” constituiriam políticas de acesso e de formação marcadas por esta dualidade estrutural (KUENZER, 1991, p. 6).

A educação profissional no contexto brasileiro obedeceu em sua gênese a uma lógica assistencialista, voltada para o ensino das primeiras letras e de algum ofício “[...] às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados[...]” (RAMOS, 2011, p. 24). Almejava-se, com isso, amparar os abandonados e conceder-lhes uma formação capaz de evitar que praticassem ações que atentassem para os bons costumes. O primeiro ato oficial que demarcou esta política foi a criação, em 1809, do Colégio de Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (RAMOS, 2011).

O início do século XX, marcou a necessidade do país de preparação de operários para o exercício profissional. A lógica assistencialista assumiria outra faceta, a saber, a de conceder um ofício às massas das classes proletárias recém-chegadas do campo, com o intuito de conceder-lhes meios de lutar pela sobrevivência na cidade. Neste sentido, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566/1909 que criava nas capitais brasileiras Escolas de Aprendizes Artífices – 19 (dezenove) ao todo - com o objetivo de ofertar ensino profissional primário e gratuito. Em seu preâmbulo, o documento enfatiza a necessidade de se

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...] no trabalho técnico e intelectual [...] como também fazê-los adquirir os hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909, s/p).

Uma vez que a população atendida seria a massa proletária, os requisitos de acesso eram “simplificados” para atender o máximo de alunos possível nestes estabelecimentos oficiais. O artigo 5º asseverava que “[...] as Escolas de Aprendizes Artífices deveriam receber [...] tantos educandos quanto comporte o respectivo prédio”. No processo de admissão o candidato deveria comprovar, por meio de atestados de autoridades competentes, ter idade 10 a 13 anos; ser economicamente desfavorecido; não possuir moléstia infectocontagiosa e; não apresentar deficiência que o impossibilitasse ao aprendizado do ofício requerido.

Se por um lado as portas da Educação Profissional inicialmente se abriram aos pobres e “desvalidos de sorte” por meio de processos simplificados de seleção, por outro, o acesso aos cursos de formação para as carreiras socialmente valorizadas caracterizou-se pela adoção de processos seletivos extremamente rígidos.

O decreto nº 18.890/1931 dispôs sobre a organização do ensino secundário e determinou que o Colégio Pedro II e os estabelecimentos sob regime de inspeção oficial ministrassem cursos em séries fundamentais e complementares. As primeiras, apresentavam a seriação de cinco anos e ofereciam matérias como, Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão, Desenho, Música, Matemática, Ciências físicas e naturais.

Por sua vez, as séries complementares apresentavam caráter intensivo com duração de dois anos, obrigatórias aos candidatos à matrícula em cursos de ensino superior – Direito, Medicina, Engenharia. As disciplinas exigidas variavam de acordo com a carreira escolhida. Por exemplo, para os candidatos a vagas no curso jurídico estudavam-se Latim, Literatura, Psicologia, Lógica, Filosofia, História da Filosofia, entre outras. Quem sonhasse em cursar medicina, farmácia ou odontologia, deveria cursar disciplinas como Alemão, Química, Sociologia etc.

A admissão nos cursos secundários era precedida de exame de seleção composto de requerimento, contendo idade (11 anos), filiação, naturalidade e residência, acompanhado de atestado de vacinação anti-varíola e comprovante de pagamento de taxa de

inscrição; exame de admissão elaborado por banca de professores, contendo questões de português (redação e ditado), aritmética (cálculo elementar), prova oral com questões destas disciplinas e de História e Geografia do Brasil, e Ciências Naturais.

Retornando à política da Educação Profissional, com o país se adentrando no processo de industrialização, a Constituição de 1937 (art. 129) incumbiu o Estado e os seus entes federativos de assegurar às crianças e aos jovens que não possuíam recursos para estudar em instituições particulares (detentoras da tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico voltado para o ensino superior) a formação “adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”.

O ensino pré-vocacional reservado “às classes menos favorecidas” recebia atenção prioritária, pois, concedia um sentido utilitário à formação em matéria de educação primária, a saber, a qualificação de futuros trabalhadores para a indústria. O Estado fundaria instituições profissionais e incentivaria as indústrias, os sindicatos, as associações particulares e profissionais a criarem escolas de aprendizes destinadas aos filhos da classe operária.

A lei nº 3.552/1959 organizou o ensino escolar dos estabelecimentos de ensino industrial e, posteriormente, o decreto nº 47.038/1959, que veio regulamentar esta lei, criou a rede federal de ensino técnico composto por Escolas Técnicas Federais autárquicas. A rede, então, oferecia cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos, com formações que variavam desde a qualificações para ofícios até a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores no processo produtivo. Como novidade a lei e o decreto determinavam como um preceito do processo formativo a necessidade de observância da formação cultural e de conhecimentos gerais associadas a iniciação técnica e/ou aos estudos tecnológicos dos cursos.

A lei previa a entrada de alunos nos cursos condicionada ao atendimento de critérios como certidões que atestassem a idade exigida, a atualidade das vacinas, não ser portador de doenças contagiosas. A novidade, neste caso, foi a necessidade de compro-

vação de estudos em alguns cursos e a possibilidade de se instituir concurso caso o número de candidatos fosse superior às vagas ofertadas. Às instituições da rede foram instituídos processos de avaliação de rendimento escolar, eficiência e adequação dos cursos ministrados em suas unidades (Lei nº 3.552/1959, art. 21).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), os cursos técnicos de grau médio foram equiparados ao ensino médio acadêmico para efeito de continuidade nos estudos. E embora este último mantivesse o seu *status* de “socialmente mais valorizado”, ainda assim, a equiparação representou avanços na consolidação da rede de educação profissional (MACHADO, 1989).

Passada uma década desde a equiparação do ensino técnico ao regular a Lei nº 5.692/1971 trouxe a profissionalização compulsória para o ensino médio para atender a uma demanda desenvolvimentista. Materializava-se o que Ramos (2011, p. 30) descreveu como “um vínculo linear entre educação e produção capitalista”. À esta época o Brasil já se encontrava sob o regime militar que empreendeu o golpe de 64 e abriu as suas portas ao capital estrangeiro por tomada de grandes quantias de empréstimos. Ramos evidencia a contradição desta lei de promover a universalização do ensino técnico ao passo que contém nesta fase o acesso ao nível superior.

Segundo Ramos (2011, p. 33) a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau (aliada a inexperiência das escolas de ensino médio regular na oferta de formação técnica) conferiu protagonismo às escolas técnicas federais na oferta de cursos técnico. Neste cenário, as escolas técnicas federais se consolidaram como “as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante voltado para a formação e a habilitação técnica”.

Com a entrada em vigor da Lei nº 6.545/1978 algumas escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET – e passaram a ofertar, além dos cursos de 2º grau, cursos superiores. Assim, a partir da década de 1980 a rede federal adquiria reconhecimento pela tradição em formação técnica. Como consequência, o ingresso em seus cursos passou a depender de aprovação

em vestibulares cada vez mais concorridos.

As instituições que compunham a Rede de Educação Profissional se firmaram no cenário nacional como entes de natureza jurídica de autarquia detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Isto significou uma certa independência na organização dos seus processos seletivos. Embora tenham convivido na década de 1990 com políticas neoliberais tendentes a reduzir o seu campo de atuação no ensino médio, em 2004, a aprovação do decreto nº 5.154/04 pavimentou o caminho do ensino médio integrado.

Com a criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica – REPCT, por meio da Lei nº 11.892/2008 as instituições consolidaram a sua autonomia político-administrativa. Isto significou maior liberdade na escolha dos seus cursos a serem ofertados, bem como na forma de ingresso a serem adotadas em cada caso. Abaixo, descreveremos a pesquisa que abordou as políticas de processos seletivos adotados na REPCT e suas repercussões nos índices de eficiência acadêmica.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação seguiu uma abordagem mista e triangulou dados quantitativos e qualitativos (BRIDGES, 2017). Nos valem da análise documental, a partir de documentos contidos na Plataforma Nilo Peçanha e nos editais publicados nos sites das instituições pesquisadas. Na plataforma, consideramos as instituições, as quais encerraram um ciclo de formação em 2018, nos cursos de ensino médio, modalidade presencial, em ofertas do tipo integrado regular.

A análise se pautou pelo princípio da eficiência acadêmica, em que se levou em conta os percentuais de conclusão, evasão, retenção e eficiência das instituições no segmento ensino médio integrado regular – modalidade profissional – para um ciclo formativo. A partir daí, categorizamos as respectivas formas de ingresso (dados obtidos nas páginas eletrônicas das instituições) em três tipos de entrada: provas, análise de histórico escolar ou sorteio público. Ressalta-se que, embora as formas de ingresso variassem nessas

três categorias, ainda assim, todos os processos seletivos utilizam-se da lei de cotas (nº 12.711/2012).

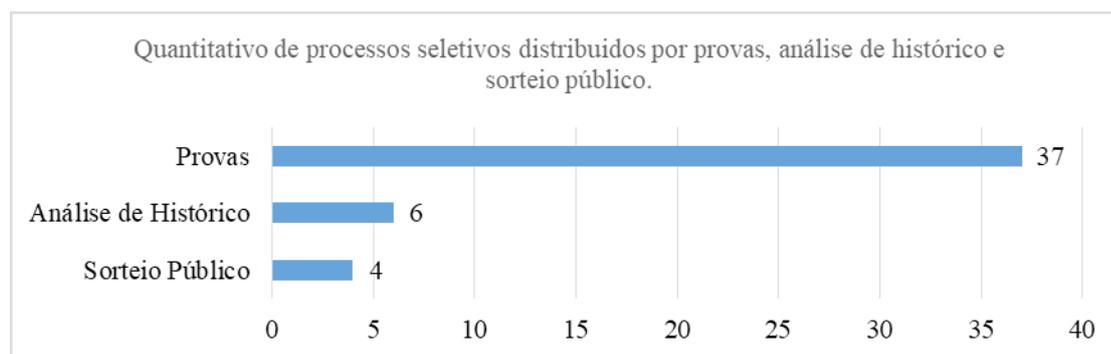
Esta lei determina que as instituições devem reservar no mínimo 50% (cinquenta por cento) das suas vagas ofertadas para estudantes de escolas públicas. Destas, pelo menos metade é destinada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Para concorrer pelo sistema de reserva de vagas, os ingressantes precisam comprovar que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino.

Os artigos 3º e 5º, modificados pela lei nº 13.409/2016, preveem também a reserva de vagas reservadas para autodeclarados pretos, pardos e in-

dígenas e por pessoas com deficiência, considerando os dados dos respectivos grupos contidos no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Com isso, a lei pretende atender ao princípio da inclusão social ao reservar percentuais de vagas a essas “minorias”.

Observados os limites de reserva de vagas, as instituições federais que ofertam cursos de ensino médio integrado por força da lei nº11.892/2011, valem-se de processos seletivos diversificados para o preenchimento das vagas. Os métodos adotados são provas (largamente empregado), análise de histórico escolar, e sorteio público (menor frequência). O quadro comparativo abaixo mapeia a distribuição das 47 (quarenta e sete) instituições ofertantes e os tipos de processos adotados.

Figura 1- Proporção entre as formas de seleção adotadas na rede



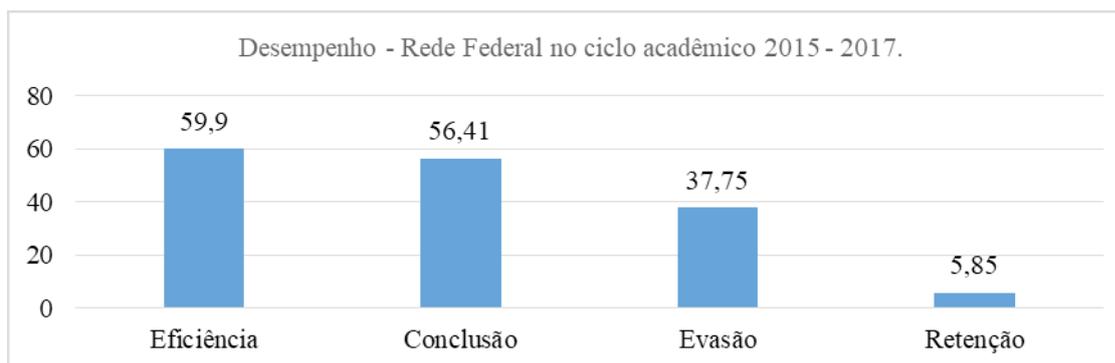
Fonte: Elaboração própria.

Nos processos seletivos por provas (79%), bem como nos processos que analisam os históricos escolares (13%), em sua maioria, requereram dos candidatos os conhecimentos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dentre as habilidades exigidas estavam, conforme previsto no Art. 32 da LDB nº 9394/96, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia.

Por outro lado, as instituições que elegeram o sorteio eletrônico em seus certames (apenas 8%) como um meio de compor as suas turmas ressaltam em

seus Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI - o caráter inclusivo destes processos, nos quais se consideram o contexto de vulnerabilidade socioeconômica dos sujeitos que integram as comunidades atendidas. Neste sentido, norteiam-se pelo entendimento de que a ausência de provas minimizaria as desigualdades de acesso a esta etapa.

Adotamos quatro critérios de análise de rendimento das instituições considerados para um ciclo formativo, a saber, percentuais de conclusão, evasão escolar, retenção e eficiência acadêmica. Considerando os dados consolidados de toda a rede federal para o ensino médio integrado temos o seguinte quadro:

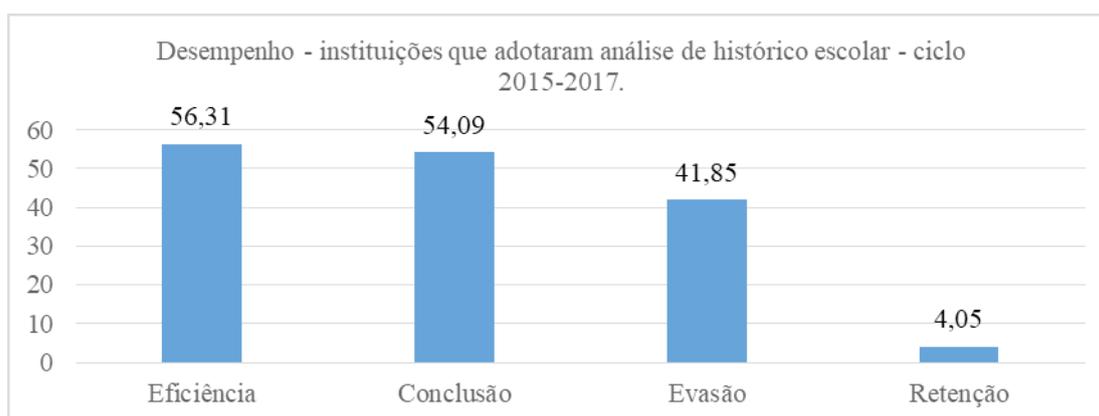
Figura 2- Desempenho geral da rede.

Fonte: Elaboração própria.

Se considerarmos o desempenho da rede no segmento integrado em termos de conclusão x evasão/retenção diremos que a cada 10 estudantes que ingressam nos cursos cerca de 4 deles não logram sucesso na formação. A eficiência da rede permanece em 59,9%. Entretanto, quando as instituições são separadas de acordo com os processos seletivos adotados estes indicadores tendem a apresentar alterações acentuadas.

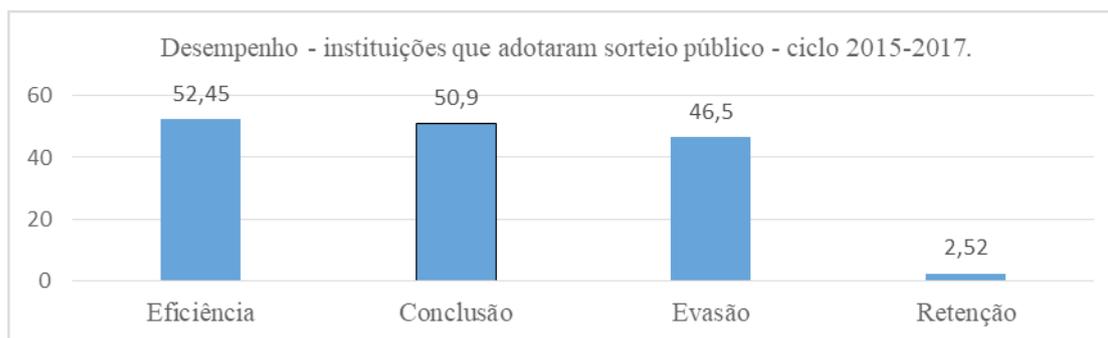
A análise de histórico escolar (figura 3) foi adotada como forma de ingresso por 06(seis) unidades da

rede – IFBaiano, IFCE, IFGoiano, IFPB, IFRO e IFSP. Em comparação com a média da rede estes institutos apresentaram redução de eficiência em cerca de 3%. A retenção, entretanto, diminuiu 1%. Dentre eles o IFSP apresenta eficiência acima da média da rede (65,7%). Chama atenção também o fato de esta unidade registrar um dos menores índices de retenção escolar (1,7%). Por outro lado, o IFCE contabilizou eficiência abaixo da média da rede (47,7%).

Figura 3 - Desempenho - análise de histórico escolar.

Fonte: Elaboração própria.

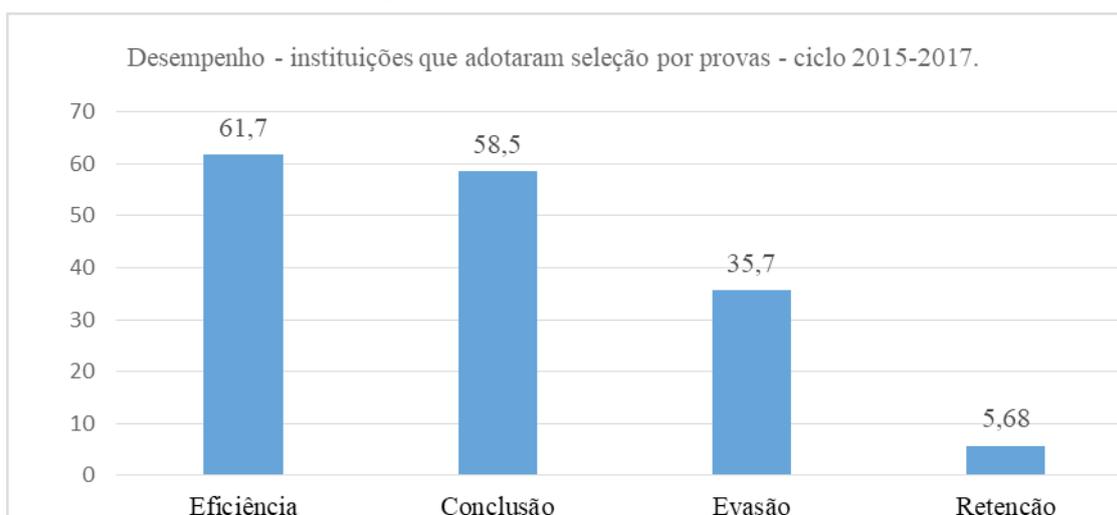
O grupo que optou por sorteio público (figura 4) em seus processos seletivos – IFAC, IFAP, IFB, IFSC - apresentou médias abaixo das apresentadas pela rede. A eficiência acadêmica, por exemplo, caiu cerca de 7% e a evasão escolar aumentou em média 9%. Registrou-se um número elevado de evasão escolar – quase metade dos que iniciaram abandonaram a escola no decorrer do curso. Em compensação, a retenção reduziu cerca de 3%. O IFAP apresentou média de eficiência bem acima da rede (72,5%) e o IFAC registrou 33,1% de eficiência – terceira pior da rede.

Figura 4 - Desempenho- sorteio público.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro grupo que optou por manter a tradição de seleção por provas representa a maioria da rede – 37 (trinta e sete) institutos no total – e registram maior variação de desempenho entre as unidades. Mas, em geral, elevam um pouco a média da eficiência da rede em cerca 1,7%. Os níveis de evasão escolar caem consideravelmente (cerca de 10,8%), quando comparados com o grupo que optou por sorteio público. Entretanto, observa-se uma elevação nos níveis de retenção (3.16%) comparados ao mesmo grupo.

Entre as instituições com maiores índices de eficiência estão o CPII (88%), a UFSM – CTISM (81,7%), a UFMG – COLTEC (79.2%). Chama atenção o fato de que as três instituições não registraram retenção escolar. Neste sentido, os estudantes em sua maioria conseguiram concluir o ciclo formativo. Entretanto, o insucesso ao que parece resulta em evasão escolar. Em sentido contrário, duas das três instituições que tiveram os menores índices de eficiência também compõem o grupo que optou por provas. O IFMS, por exemplo, apresenta apenas 29,4% de eficiência, com evasão escolar em 67,9% e taxas de conclusão de apenas 28,2%.

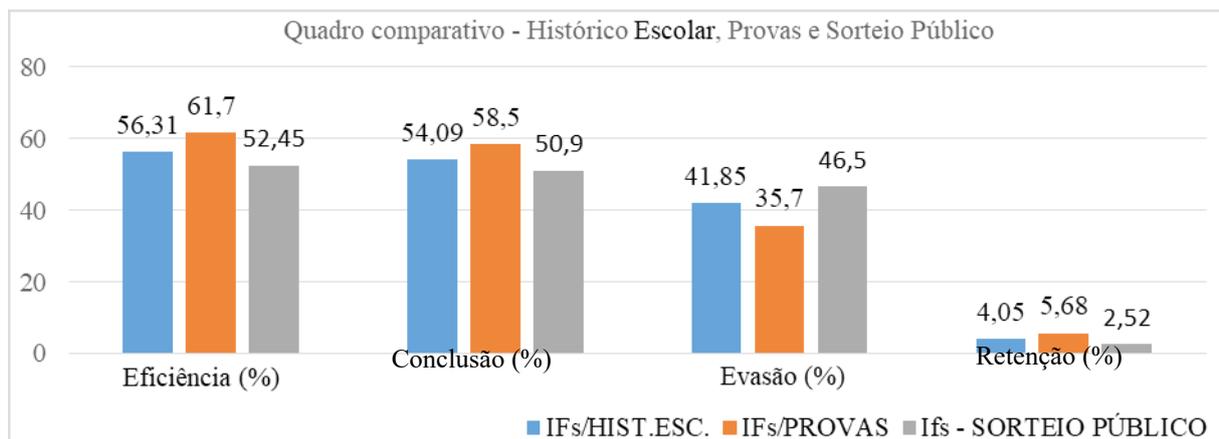
Figura 5- Desempenho - provas.

Fonte: Elaboração própria.

Um resumo comparativo entre os três grupos indica uma pequena elevação da eficiência acadêmica da rede quando se consideram os dados das instituições que optaram por selecionar os seus estudantes por meio de provas e por análise de histórico escolar. Entretanto, cabe aqui destacar três pontos relevantes:

(1) as instituições que optaram por sorteio, embora apresentem altos índices de evasão e, conseqüentemente, baixos graus de eficiência conseguiram manter um nível baixo de retenção por período; (2) o grupo que optou por provas registrou desempenhos opostos entre as suas instituições.

Figura 6 - Comparativo entre os três grupos.



Fonte: Elaboração própria.

Considerando os percentuais de Evasão e Retenção Escolar (Figura 6), constatou-se que os grupos que adotaram processos seletivos por análises de históricos escolares ou por provas, não obstante registrarem maiores índices de retenção (4,05% e 5,68% respectivamente), apresentaram menores taxas de evasão escolar (41,85% e 35,7%) quando comparadas com o grupo que optou por sorteio no ingresso de seus estudantes (46,5%). Embora estes dados não revelem as razões para este fenômeno, ainda assim, sugerem que, diante da possibilidade de retenção, nas escolas em que os estudantes ingressam por provas, a opção pela permanência aparentemente é mais frequente do que a decisão pela evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa investigou as formas de ingresso adotadas pelas instituições da REPTC. Na Plataforma Nilo Peçanha, levantou-se os dados relativamente às instituições quanto aos percentuais de conclusão,

evasão, retenção e eficiência. Estes serviram de base para comparar as formas de ingresso x desempenho da Rede. Observou-se que as instituições, em sua maioria, optam por processos seletivos por provas ou por análises de histórico escolar. Nas primeiras, verificou-se maiores índices de eficiência, de conclusão e menores percentuais de evasão escolar. Entretanto, nas instituições optantes por sorteio público, registrou-se um número inferior de retenção por período.

Os resultados sugerem que os métodos de seleção adotados talvez não representem uma relação direta com o desempenho registrado pelas instituições no ensino médio integrado. Há outros fatores qualitativos não abordados nesta pesquisa, tais como, fatores socioeconômicos, motivações do alunado com os cursos ofertados etc. Ainda assim, os dados aqui apresentados potencializam o embasamento das discussões no âmbito das instituições sobre os rumos das políticas de acesso ao Ensino Médio Integrado, além de, suscitar novas investigações quanto aos fatores aqui investigados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. London and New York: Routledge, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Constituição (1937)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasil, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 17 fev. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 16 out. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **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. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 04 jul. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **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. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRIDGES, David. **Philosophy in Educational Research: epistemology, ethics, politics and quality**. Switzerland: Springer, 2017.

FARAH, Marta F. S. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo**. Planejamento e Políticas Públicas. VOL. 2. No 20. (pp.187-216), Jun, 2001. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6364/4949>> Acesso: 20/08/2017.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. No 21. pp.211-259 - JUN DE 2000. Disponível em : <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa. **A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Z.. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Reduc Inep, 1991. 126 p

KUENZER, Acácia Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Educação Superior em Debate, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.

MACHADO, L. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2Ed, São Paulo: Cortez:1989.

MBEMBE, Achille. **África insubmissa: Cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial**. Lisboa/Portugal: Edições Pedago, 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. RAMOS, M.N. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAIVA, Enrique ; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas Coletânea. Volume 1 .Brasília: ENAP, 2007. Disponível: em <http://www.enap.gov.br/documents/586010/601525/160425_coletanea_pp_v1.pdf/ee7a8ffe-d904-441f-a897-c4a2252a2f23>. Acesso: 18/08/2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1977, 103 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo ; v. 5).