

## DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Maria da Rocha Ramos<sup>1</sup>

1. Professora EBTT do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Departamento das Áreas de Base Comum. Coordenadora do Curso Técnico Integrado em Secretariado. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

### RESUMO

Em busca de respostas às exigências da globalização e do processo de internacionalização das políticas públicas educacionais, órgãos federais e estaduais estabelecem parcerias voltadas à inclusão social de camadas populares socialmente vulneráveis, sobretudo por meio da inserção profissional no mercado de trabalho e na economia do país. A presente pesquisa tem por fim o estudo das condições de acesso dos candidatos socialmente vulneráveis aos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Rondônia (IFRO). O objeto de pesquisa tem como foco os destinatários do processo seletivo para os vários cursos voltados à formação técnica integrada ao ensino médio. O campo de pesquisa limita-se a três Campi considerados pertinentes à questão levantada e escolhidos a partir dos dados documentais e de campo. A abordagem de análise dos dados é qualitativa e a estratégia metodológica contemplada é o estudo de casos múltiplos. Destacamos, a contribuição de Frigotto (2003; 2018), Ciavatta (2003), Saviani (2008), Freire (1997; 2001), Pochmann (2018), Pacheco (2008), entre outros. Os resultados demonstraram um aumento considerável do acesso e do ingresso de candidatos de baixa renda nos cursos técnicos integrados do IFRO via Sistema de Cotas Sociais, porém, constatou-se que estes estudantes são, em grande parte, reprovados e/ou evadem ao longo dos estudos. Verifica-se, portanto, que ocorre um deslocamento na dinâmica de exclusão dos alunos socialmente vulneráveis, ou seja, anteriormente esta se dava no processo seletivo e, na atualidade, acontece no decorrer do ensino-aprendizagem, denotando a ausência de políticas estudantis eficazes para o êxito acadêmico e conclusão dos cursos.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais, Educação profissional e Democratização do Acesso Escolar.

### ABSTRACT

In search of answers to the demands of globalization and the process of internationalization of educational public policies, national and state organizations establish partnerships aimed at the social inclusion of socially vulnerable people, especially through the professional insertion in the labour market and the economy of the country. The present research aims at the study of the conditions of access of the candidates to the technical courses of the Federal

Institute of Education, Science and Technology in Rondônia (IFRO). The object of research focuses on the candidates of the selection process to the various teaching modalities aimed to professional and technical training. The field of research is limited to three school units considered pertinent to the question raised and the documentary data collected in loco. The data analysis approach is qualitative and the methodological strategy contemplates the multiple case study. We also highlight the contribution of Frigotto (2003; 2018), Ciavatta (2003), Saviani (2008), Freire (1997; 2001), Pochmann (2018), Pacheco (2008), among others. The results showed a considerable increase in low-income candidates in the Technical Education of the IFRO through the Social Quota System, however, it was found that these students are, in large part, disapproved and/or evade throughout their studies. It can be seen, therefore, that there is a shift in the dynamics of exclusion of socially vulnerable students, that is, previously this took place in the selection process and, currently, it occurs during teaching-learning, denoting the absence of effective student policies to academic success and course completion.

**Keywords:** Educational Policies, Professional Education and Democratization of School Access.

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais implantadas nas escolas públicas brasileiras, a exemplo de outras, sofrem o impacto das demandas impostas pela ideologia neoliberal amplamente fomentadas por agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), entre outros. Por outro lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), retoricamente, a educação é vista pelos órgãos governamentais nacionais como prioridade e é apresentada à população como meio de democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento e ascensão social (LDB/96, art. 3º, § I). É nesta perspectiva neoliberal que a LDB/96 (arts. 35, II) estabelece os princípios da educação profissional, neste âmbito, o discurso ideológico atribui à educação a função de “passaporte” para a empregabilidade e inclusão socioeconômica (36-D).

No Brasil, a partir da década de 1990 são implementadas na rede pública de ensino a racionalidade administrativa/empresarial caracterizada pela busca por resultados e pela organização dos sistemas de avaliação dos vários níveis de ensino em escala nacional, visando atender às pressões internacionais por estatísticas condizentes às diretrizes estabelecidas. No entanto, o financiamento internacional das políticas públicas de educação e o estímulo por resultados não produziram a esperada melhoria de qualidade da educação, os constantes contingenciamentos de recursos por parte do Estado minaram a efetividade do princípio que busca o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (Saviani, 2008). Consequentemente, perde-se competitividade, a mão-de-obra mal formada e/ou escassa não

responde satisfatoriamente à demanda do mercado de trabalho e, quando qualificada, não consegue inserir-se produtivamente na economia do país, mantendo, assim, o baixo patamar de desenvolvimento e reforçando as desigualdades sociais (FRIGOTTO, 2018; POCHMANN, 2018).

Como resposta a essa questão social, surge o Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP), retomado no governo Lula e, posteriormente, incrementado no primeiro mandato de Dilma Rousseff, foi financiado por órgãos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM, os quais traçaram as diretrizes educacionais e as condicionalidades necessárias à sua implantação (SABBI, 2012). A finalidade principal do PROEP envolvia a busca de soluções técnicas, assim como a geração de novas tecnologias produtivas de modo a responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, para tanto o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se propunha viabilizar o acesso ao Ensino Médio e à formação para o trabalho de alunos socialmente vulneráveis oriundos das escolas públicas.

A expansão da RFEPCT, atualmente denominada de Institutos Federais (IFs), foi criada em 1909 por Nilo Peçanha como resposta à questão social da época, isto é, a assistência aos meninos pobres e desamparados que perambulavam pelas ruas expostos aos perigos e à criminalidade. O programa de expansão da RFEPCT constituiu-se num marco histórico à medida em que essa ampliação produziu não somente o aumento significativo da quantidade das unidades de ensino em todo o território nacional, mas afetou, igualmente, a sua natureza estrutural no que diz respeito à política implantada anteriormente, cujo objetivo era e continua sendo a promoção da formação dos trabalhadores (Santos, 2018).

Estruturalmente, a nova expansão da RFEPCT se fundamenta essencialmente em dois fatores, o primeiro deles se baseia nas novas formas de organização político-administrativa instituídas no conjunto de escolas que integram a RFEPCT; o segundo, articulado ao primeiro, se constitui nas estratégias político-econômicas e sociais que norteiam as ações em espaços geográficos capazes de atender ao desenvolvimento local/regional em que os campi estão inseridos.

Nesse sentido, é importante ressaltar o movimento de “interiorização” característico dessa política de ampliação em larga escala da RFEPCT, originalmente sediada nas capitais, agora são implantadas no interior dos estados, possibilitando àqueles que não tinham acesso

a escolas e ensino de qualidade, capacitar-se para o trabalho e para o ingresso no ensino superior.

Desta forma, pode-se dizer que a política de expansão da RFEPCT introduziu em sua organização estrutural e espacial uma nova institucionalidade e territorialidade, marcadas, neste caso, pela intencionalidade de inclusão das classes menos favorecidas, historicamente excluídas devido a processos altamente seletivos e discriminatórios (PACHECO, 2008). A democratização escolar na RFEPCT tem sofrido resistência desde a sua criação em 1909, já nesta época se estabeleceu uma alta seletividade de políticas de acesso e ingresso de candidatos aos vários cursos e modalidades de ensino, reforçando o processo de contenção da demanda em que apenas os alunos mais abastados economicamente conseguiam se classificar para as vagas via ampla concorrência (TAVARES, 2012).

Frigotto (2018), afirma que definitivamente, “a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo” e como condição de capacitação para as mudanças que se operam nos processos produtivos” em âmbito local e nacional, a fim de que desfrutem de igualdade de oportunidades de reprodução da vida material em toda a sua abrangência, a começar pela satisfação de necessidades básicas de cunho social, cultural, afetivo e ético. Esse direito de participação nos bens culturais e sociais encontra-se evidente nas determinações constitucionais de 1988 e, no que diz respeito à educação especificamente, os artigos 205-214 a instituem como direito social e dever do Estado, a quem compete garantir o acesso e a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis da rede pública, estendendo-a para o ensino médio e sua progressiva universalização, inclusive aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria” (CF/88, Art. 208, I).

Dentre todas as modalidades de ensino, talvez a educação profissional seja a mais afetada pelo capitalismo globalizado e financeiro, pois a influência do ideário neoliberal no âmbito das políticas públicas relativas à RFEPCT revelou-se na interferência de grandes organismos internacionais, sobretudo do BM, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que estabeleceram as medidas de ajuste da educação nacional à lógica do mercado mediante a manipulação ideológica da formação para o trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; PAIVA, 2015). Tais premissas provocaram um reducionismo conteudístico e economicista das políticas e processos educativos que acabaram provocando uma assimilação passiva e gradual dos interesses hegemônicos do capital por parte dos gestores escolares e das classes populares.

Segundo a retórica neoliberal, os sistemas de educação são afetados atualmente por uma crise profunda de eficiência, eficácia e produtividade, essa é uma crise relacionada mais à “qualidade” das práticas pedagógicas e da gestão dos estabelecimentos escolares do que da universalização de oportunidades e de acesso ao ensino. Tal ineficiência da escola somada à grave incompetência dos atores educativos são os responsáveis pela existência de mecanismos de discriminação e exclusão ao interno da instituição escolar, bem como dos fenômenos de evasão, repetência, reprovação e analfabetismo funcional recorrentes na contemporaneidade. Conforme esse diagnóstico, a crise se explica pela ineficiência estrutural do Estado em gerenciar as políticas públicas, logo, o que temos é uma crise gerencial e não de democratização (GENTILI, 2001).

Nessa perspectiva, a solução da crise e a garantia de um ensino de qualidade dependem da realização de uma efetiva reforma administrativa do sistema escolar, mediante a utilização de mecanismos decorrentes do conceito da qualidade total entendida como a eficácia do processo produtivo orientado à obtenção do máximo resultado com o mínimo de custo (GENTILI, 2001). Esta não era a lógica dos serviços públicos, mas sim aquela da produção empresarial privada, agora aplicada aos serviços educacionais. Afirmam que a superação da crise educacional demanda instituições escolares cujo dinamismo e flexibilidade assegurem a eficiência, a eficácia e a produtividade dos serviços oferecidos, recorrendo para isso à competitividade e a um sistema de premiação/punição, pautados em critérios meritocráticos arbitrários de avaliação do desempenho dos sujeitos da ação educativa (GENTIL, 2001).

Não obstante esses mecanismos de avaliação e controle externos, os dados do último Censo Escolar (2019) revelam, em âmbito geral, uma intensa precarização das escolas e do trabalho docente, altos índices de reprovação e de evasão escolar respectivamente nos níveis Fundamental e Médio, fatores que tornam tangível a escassa melhoria da qualidade do ensino na rede pública de educação. Vale ressaltar que esses dados apresentam maiores taxas de reprovação (12%), atraso escolar (31%) e evasão (7%) dentre os adolescentes de 15 a 17 anos. A soma destes dados revela que 50% dos alunos do ensino médio são afetados, de algum modo, pelo fracasso acadêmico, revelando o quanto este nível de escolarização ainda é deficiente em termos de universalização do acesso, permanência e conclusão dos estudos (UNICEF, 2018).

Esse panorama caminha na direção contrária aos objetivos de universalização e inclusão escolar proclamados teoricamente nos discursos e dispositivos legais, como

resposta alternativa a educação profissional e tecnológica da Rede Federal é apresentada como um projeto capaz de

possibilitar a segmentos e setores - que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições - o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade, enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular... (PACHECO, 2011, grifo nosso).

Além de ter como foco a busca de soluções técnicas, geração de novas tecnologias produtivas e responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, o programa de expansão de RFEPCT se propõe a viabilizar o acesso ao Ensino Médio e à formação para o trabalho dos alunos das camadas menos favorecidas e oriundos de escolas públicas.

## 2. MATERIAIS E MÉTODO

Num cenário de oportunidades desiguais, muitos jovens são forçados a se enquadrarem no sistema educacional vigente e levados a escolher os cursos que efetivamente “podem” frequentar e não aqueles que de fato “querem” e gostariam de cursar. Este processo dificulta a inserção e adaptação no mercado de trabalho, uma vez que tolhe a liberdade pessoal, gerando conflitos psicológicos, desajustes nas relações trabalhistas e baixa produtividade. A liberdade de escolha, em uma sociedade capitalista, acaba sendo uma falácia. Ainda que o discurso neoliberal aponte para uma educação básica equalizadora das oportunidades, não é possível afirmar a igualdade quando as condições materiais de existência e de acesso à educação são desiguais e excludentes.

O estado de Rondônia, situado na região amazônica, é marcado pelo subdesenvolvimento, baixa qualificação da mão-de-obra, alto índice de analfabetismo e o índice do IDEB/2019 foi de 4,3 para o ensino médio, abaixo da média nacional conforme publicado no portal de notícias G1 de Rondônia. Dados como estes revelam e aprofundam o abismo das desigualdades sociais, pois elevam o índice de pobreza e de informalidade no estado.

A implantação em terras rondonienses do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) destinado ao ensino profissionalizante e tecnológico foi apresentada à população, pelos governantes, como uma intervenção política necessária à melhoria da qualidade de ensino, ao desenvolvimento regional e, sobretudo, como instrumento de qualificação profissional e inclusão socioeconômica. A democratização escolar no IFRO tem sofrido resistência desde a sua criação em 1909, já nesta época se estabeleceu uma alta seletividade de políticas de acesso e ingresso de candidatos aos vários cursos e modalidades de ensino, reforçando o processo de contenção da demanda em que apenas os alunos mais favorecidos pela condição econômica conseguiam se classificar para as vagas ofertadas via ampla concorrência (TAVARES, 2012).

Diante disso, o interesse pela questão da democratização do acesso dos candidatos socialmente vulneráveis surgiu da constatação que os candidatos de baixa renda eram geralmente excluídos do ensino no IFRO devido a critérios de ingresso altamente seletivos em que estes não tinham condições de competir pelas oportunidades de ensino ofertadas. Ao longo da pesquisa, nos deparamos com a implantação da Lei das Cotas Sociais, o que provocou uma inversão da proporção de candidatos das classes menos favorecidas aprovados no processo seletivo para os vários cursos de nível médio integrado.

É nessa conjuntura que se deu esse trabalho de pesquisa. Como bem coloca Creswell (2007) em educação “os problemas investigativos surgem a partir de questões, dificuldades e práticas correntes”. Portanto, esse estudo de caso teve a sua origem na constante preocupação com a inclusão escolar de adolescentes e jovens pertencentes às classes menos favorecidas e impossibilitados de ingressar nos cursos técnicos e de nível superior devido a processos seletivos pautados exclusivamente em critérios de excelência acadêmica.

O acesso dos alunos das classes menos favorecidas ao ensino do IFRO colocou-se, para a pesquisadora, como uma questão crucial no âmbito da democratização do ensino e da inclusão escolar como expressão do direito à educação. O acesso aos cursos técnicos de nível médio no IFRO se dá, geralmente, por meio da aplicação de um edital que define os critérios para classificação, seleção e aprovação dos alunos mediante provas de matemática e português.

Conforme Coutinho e Melo (2010), “a seleção mediante provas é o mecanismo mais tradicional de ingresso e apresenta as mais altas taxas de seletividade e exclusão social”, tendo presente esse fato, investigamos o processo seletivo para os Cursos Técnicos

Integrados a fim de averiguar a situação atual das suas políticas ingresso à formação profissional.

A problemática central tem como foco, portanto, a democratização do acesso ao ensino médio integrado aos cursos técnicos do IFRO, tendo em vista a inclusão escolar dos candidatos socialmente vulneráveis e, nesse âmbito, a análise das condições objetivas de seleção oferecidas ao público.

A natureza de nosso estudo é qualitativa, cabe notar que tal abordagem permite uma multiplicidade de métodos, estratégias e instrumentos interativos que envolvem a participação ativa dos sujeitos (CRESWELL, 2007). Nesse sentido, o objeto deste estudo são os alunos e professores do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFRO, escolhidos por serem os principais interessados no processo seletivo e de efetivação das políticas de democratização de acesso.

Optamos pelo estudo de casos múltiplos incorporados em uma mesma rede educacional de ensino público, o IFRO. As unidades de análise selecionadas foram três Campi cuja fisionomia institucional possui elementos comuns e características geográficas, culturais e sociais essencialmente semelhantes, não obstante a diversidade do grau de urbanização das localidades nas quais se situam e, em função disto, da oferta diversificada de cursos técnicos.

Os três *Campi* mencionados estão localizados respectivamente nas regiões sul, central e norte do estado, na pesquisa estes serão denominados respectivamente pelos nomes das primeiras três letras do alfabeto grego, ou seja, Alfa, Beta e Gama. Eles foram selecionados para o estudo devido às suas características geográficas, demográficas e socioculturais: o Campus Alfa localiza-se em uma cidade de porte médio na região central do estado com cursos voltados para a área de serviços, indústria e meio ambiente; o Campus Beta está situado em região altamente urbanizada ao norte do estado e oferece cursos na área da construção civil, eletrotécnica, administração e gestão ambiental; o Campus Gama, está localizado ao sul do estado em área rural e desenvolve cursos voltados para as áreas de agronomia, piscicultura, agropecuária, apicultura, alimentos e laticínios. Acreditamos serem estes Campi um universo plausível dos aspectos que compõe a realidade diversificada do campo de pesquisa e do objeto da investigação proposta.

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo, escolhemos o questionário e a entrevista por serem fontes de recolha de dados primários, mais aderentes à realidade dos sujeitos em seu contexto natural e histórico. A coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário semiestruturado para os alunos, de uma



entrevista com os professores, do acesso aos dados dos documentos acadêmicos, dos indicadores institucionais e da observação não-participante da pesquisadora.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, trabalhamos com 231 alunos do IFRO com idade igual ou maiores de 18 anos dos 3º anos dos cursos técnicos integrados de Informática, Florestas e Agropecuária. Cremos que o conhecimento pessoal adquirido ao longo do percurso acadêmico os tenha habilitado a formular respostas embasadas na experiência pessoal quanto às políticas institucionais de seleção e ingresso aos cursos, proporcionando mais veracidade e clareza aos dados.

No âmbito docente, 12 professores cotidianamente envolvidos com os alunos e com o ensino no IFRO participaram da entrevista, acreditamos que o convívio diário com as questões, desafios e problemáticas pertinentes à ação educativa, os qualificasse a se pronunciar com competência e profissionalismo frente às indagações da entrevista.

O questionário aplicado aos alunos continha 11 questões orientadas a delinear o perfil demográfico, socioeconômico e acadêmico dos candidatos selecionados para o ensino técnico integrado ao médio, além de verificar se o IFRO estabelecia em seus processos seletivos condições objetivas para o acesso das classes menos favorecidas de acordo com a sua finalidade institucional. As 10 perguntas da entrevista tinham o intuito de averiguar quais as representações docentes em relação à implantação das Cotas Sociais e sua efetividade enquanto instrumento de democratização do acesso no IFRO. Ambos, alunos e professores, tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os primeiros, responderam ao questionário proposto em sala de aula sob a orientação da pesquisadora; os segundos, responderam a entrevista pessoalmente em local pré-determinado por eles.

Para o tratamento dos dados, a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) pareceu-nos ser o procedimento mais apropriado por nos proporcionar o contato direto com os sujeitos da investigação. Como sabemos, o contato direto com o objeto de estudo nos aproxima de uma maior veracidade em relação às informações e respostas coletadas, logo, possibilita uma maior confiabilidade e aderência à realidade já que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001).

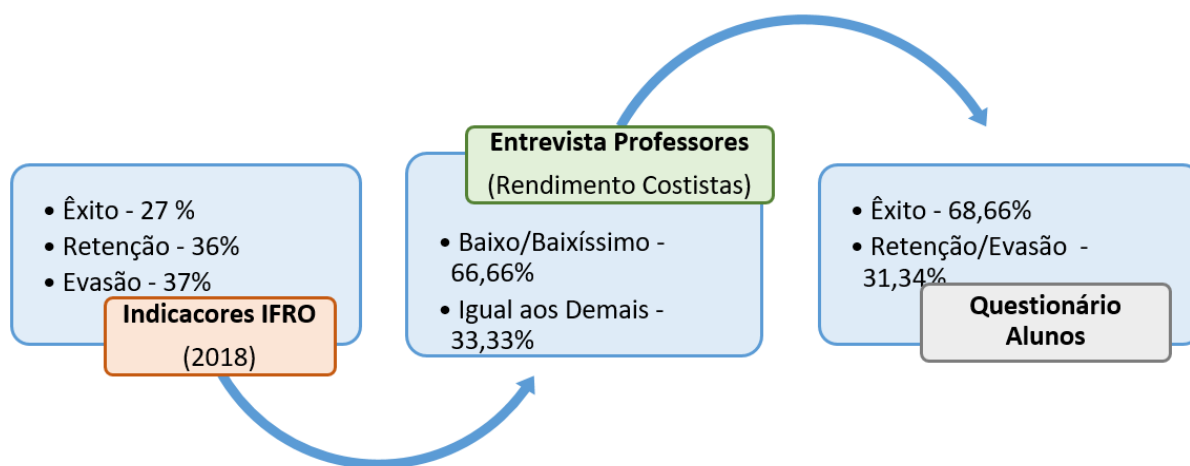
Coletados os dados, procedemos à tabulação, à categorização das informações obtidas via Questionário para os alunos, Entrevista para os professores e Indicadores Institucionais do IFRO, à análise de conteúdo e posteriormente, à elaboração das conclusões do estudo (GIL, 2002). Achamos por bem organizar os dados coletados para a triangulação

nas seguintes categorias: 1) Desempenho dos Alunos; 2) Efetividade das Cotas Sociais; 3) Alunos de Baixa Renda; 4) Alunos Provenientes da Rede Pública; 5) Cotistas – Etnia e Renda.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente confrontamos os dados acadêmicos, tendo em vista que estes estão diretamente implicados no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão dos estudos, nomeadamente, do sucesso escolar daqueles que ingressam nos cursos técnicos integrados do IFRO. De que serve garantir o direito à educação no acesso, se não garantirmos que os alunos matriculados integralizem os estudos e obtenham a certificação necessária para a inclusão socioeconômica no mercado de trabalho?

A figura 1 coloca em evidência o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos técnicos, os Indicadores do IFRO a respeito do desempenho acadêmico dos estudantes em âmbito institucional e a avaliação dos professores a respeito do desempenho dos alunos Cotistas 2018, ou seja, do primeiro ano de efetivação das Cotas Sociais no IFRO.



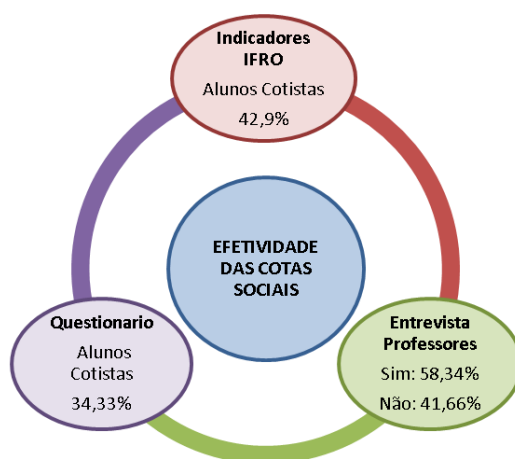
**Figura 1.** Desempenho dos Alunos.

Verifica-se que o Sistema de Cotas está favorecendo o ingresso de um maior número de alunos socialmente vulneráveis sem, no entanto, garantir-lhes o sucesso no desempenho acadêmico ou aprendizagem. A constatação derivada da comparação de dados da figura 1 parece nos dizer que o IFRO não estabelece condições objetivas de acesso aos cursos

técnicos aos alunos para os quais a sua política educativa se destina, isso se dá, no momento, não tanto no ato do ingresso, mas, principalmente no processo de ensino-aprendizagem que vem comprometendo diretamente o desempenho nos estudos dos alunos cotistas.

Dessa forma, o IFRO, enquanto instituição originalmente destinada à formação profissional das classes menos favorecidas, parece não proporcionar oportunidades iguais de inclusão socio escolar aos candidatos de baixa renda, socialmente vulneráveis. A insuficiência de suporte e assistência pedagógica efetivas no que se refere ao desempenho destes alunos contribui decisivamente para o fracasso escolar, chegando a uma taxa de reprovação de 36% e uma evasão de 37%. A título de esclarecimento, é relevante lembrar que dentre esses 37% de evasão, há a uma maioria de alunos que evadem para inscrever-se em cursos do ensino superior após atingirem a pontuação requerida nas provas do ENEM, estes são aqueles candidatos que ingressam no IFRO para preparar-se melhor à disputa por uma vaga na Universidade.

Em relação ao ingresso de alunos de baixa renda nos cursos técnicos do IFRO, a triangulação de dados relacionada à efetividade do programa de Cotas Sociais nos oferece o seguinte panorama:



**Figura 2.** Efetividade das Cotas Sociais.

Os dados dos Indicadores do IFRO juntamente com aqueles do questionário de alunos são aproximados, com uma diferença de 8,57% entre um e outro, revelando uma percentagem maior em relação aos dados institucionais. Já os dados entre os Indicadores

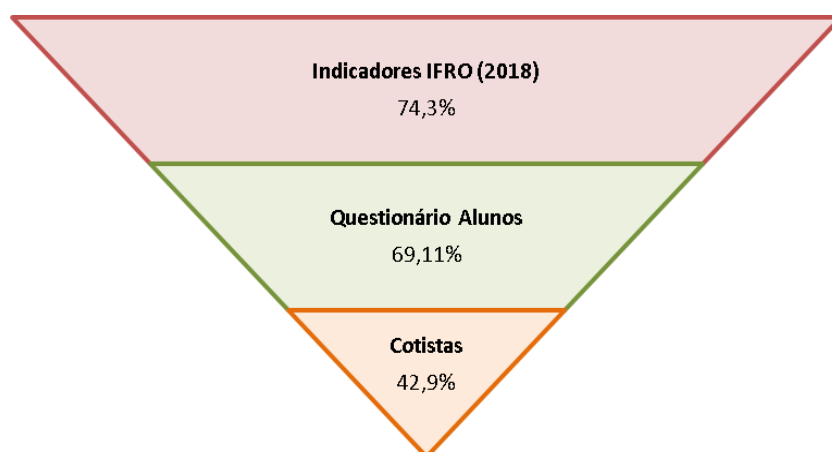
do IFRO e a entrevista com os professores mostram uma diferença de 15,44%, acentuando uma visão mais positiva dos educadores referente à política do Sistema de Cotas Sociais, demonstrando seu interesse e desejo de inclusão das classes menos favorecidas.

Confrontando os dados relativos à proporção de alunos de baixa renda e alunos cotistas inscritos no processo seletivo é notável uma diferença de 31,4% e 26,21% respectivamente entre as porcentagens indicadas pelos documentos institucionais e questionário dos alunos e, ainda, em relação ao número efetivo de estudantes que optaram pelo programa de Cotas Sociais. Essa relação desproporcional pode ser explicada via observação direta não participativa em sala de aula, de fato é evidente o desconhecimento do direito e dos critérios de participação nas Cotas Sociais por parte de muitos candidatos. Além disso, é necessário mencionar o visível constrangimento dos alunos cotistas diante dos colegas que disputaram as vagas pela ampla concorrência, estes se veem como inferiores porque favorecidos por uma política inclusiva ao invés da classificação pelo mérito pessoal. A cultura da meritocracia nas instituições escolares acaba motivando com frequência comentários preconceituosos até mesmo entre os professores, sem mencionar os episódios de *bullying* por parte dos colegas no ambiente escolar e fora dele.

Devido a esses fatores, muitos alunos deixam de fazer a opção pelo Sistema de Cotas Sociais, abrindo mão de um direito adquirido por causa do desconhecimento ou para evitar serem vistos como inferiores ou pouco inteligentes. Instala-se indiretamente, dessa forma, um processo de restrição na seleção dos candidatos provocada pelo desconhecimento dos critérios do programa de Cotas, assim como pelos preconceitos próprios ou alheios derivados do conceito de meritocracia.

Temos assim, elementos que parecem corroborar a premissa de que os critérios de seleção e ingresso nos cursos técnicos do IFRO, direta ou indiretamente, favorecem na prática a exclusão de candidatos das classes menos favorecidas. A figura 03 contrapõe os dados efetivos dos candidatos de baixa renda e dos estudantes cotistas matriculados a partir dos indicadores institucionais e dos resultados do questionário aplicado aos alunos.

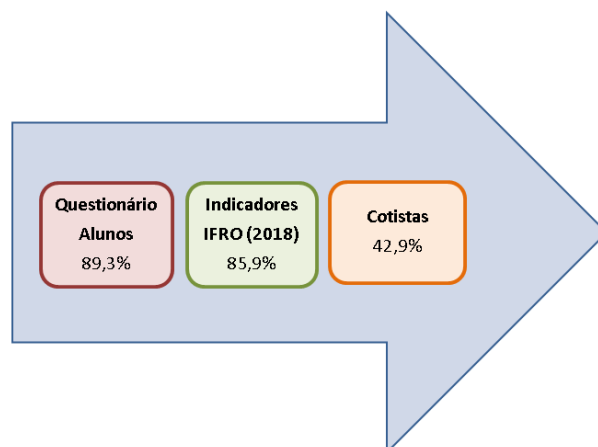
A proveniência escolar, fator determinante na distribuição de vagas das Cotas Sociais também contribui para a compreensão de sua efetividade na busca pela democratização do acesso dos candidatos de baixa renda.



**Figura 3.** Alunos de Baixa Renda (2018)

Embora a proveniência de uma escola pública seja critério determinante para o acesso às vagas ofertadas pela política do Sistema de Cotas, a quantidade de candidatos que se inscreve ainda não supre a demanda, uma vez que permanecem 5,3% de vagas ociosas se considerada a média entre os dados do questionário e institucionais. Essa lacuna parece reafirmar o desconhecimento da aplicação das normas que regem a distribuição de Cotas ou o temor de serem inferiorizados diante dos colegas em relação ao mérito da classificação e ingresso nos cursos escolhidos impedem o preenchimento da oferta.

A observação direta não participante permitiu constatar, por meio do relato de alunos matriculados, que colegas desistem de se inscrever no processo seletivo pelo receio da incapacidade pessoal quanto ao desempenho que garanta a conclusão do curso, essa incerteza surge ao ouvirem depoimentos de ex-alunos que passaram pela experiência de reprovação na instituição, não conseguindo dar continuidade aos estudos. Eles alegam que o excesso de disciplinas e a exigência de um alto nível de excelência geram dificuldades de aprendizagem e de nivelamento ao padrão dos candidatos recrutados pela ampla concorrência. Tudo isso, acaba interferindo na decisão de concorrer às vagas ofertadas, induzindo-os a desistirem de se inscrever no processo seletivo mesmo havendo direito às Cotas Sociais. A figura 4 mostra que metade dos alunos provenientes da rede pública de ensino são cotistas, isto é, 42,9%, esses dados comprovam um maior acesso das camadas populares aos cursos técnicos integrados do IFRO.



**Figura 4.** Alunos Provenientes da Rede Pública

Os critérios relacionados ao ingresso dos Cotistas pelos traços étnicos apresentam uma ampla faixa de candidatos de baixíssima renda, ou seja, cuja renda per capita é de até 0,5 salário mínimo, valor que a UNICEF/PNAD classifica como de extrema pobreza.

Seguem os candidatos que têm uma renda de 0,5 até 01 salário mínimo, estes, também, incluídos na linha de extrema pobreza, o que confirma que ambas as faixas salariais de renda familiar compõem 70% dos alunos Cotistas inscritos pelo critério racial como demonstrado na figura 5.

COR	0,5 salário mínimo	0,5 a 1 salário mínimo	1 a 1,5 salários mínimos	1,5 a 2,5 salários mínimos	2,5 a 3,5 salários mínimos
Parda	41,33%	29,38%	11,26%	7,86%	0%
Branca	35,47%	35,90%	9,83%	7,05%	0%
Preta	37,21%	33,72%	6,40%	8,14%	0%
Amarela	23,83%	43,96%	0%	0%	0%
Indígena	61,11%	22,22%	16,67%	0%	0%

**Figura 5.** Cotistas – Etnia e Renda.

Fonte: PNP/2019 (Adaptado).

Infelizmente, esse 70% de baixa renda, anteriormente excluídos do IFRO nos processos seletivos e que atualmente acedem aos cursos técnicos integrados via políticas afirmativas, escassamente constam nos percentuais de êxito e integralização dos estudos devido aos seguintes fatores: 1º) parte dos candidatos desconhecem seu direito de

participação e os critérios de acesso às Cotas Sociais; 2º) outros desistem de concorrer como cotistas por temor do constrangimento e do preconceito de inferioridade perante os classificados mediante a ampla concorrência; 3º) a formação de baixa qualidade adquirida no ensino da rede pública dificulta e impede o desempenho necessário ao êxito nos estudos e conclusão dos cursos escolhidos; 4º) a ausência de uma política de assistência estudantil e suporte pedagógico efetivos favorecem as altas taxas de retenção e evasão; 5º) métodos de avaliação pouco aderentes à realidade sociocultural dos alunos; 6º) organização escolar alheia às dimensões territorial, social e cultural do público alvo; 7º) baixa escolaridade dos pais que se sentem despreparados para oferecer o devido suporte e acompanhamento escolar.

Silva (1999) observa que embora as políticas educacionais de ação afirmativa proponham a “concessão” de direitos universais como estratégia de redução das desigualdades sociais, a estratégia consolidada pelo Estado brasileiro de “contenção” dos gastos com serviços essenciais como saúde, educação e previdência social sobrepõe os interesses públicos e coletivos, instalando um processo de naturalização da negação de direitos sociais e da ampliação da pobreza gerada pelo capitalismo. Do mesmo modo, a escola assimila como comum o fato de alunos das camadas mais pobres serem repetentes ou evadirem dos cursos ao perceberem o abismo existente entre os seus sonhos acadêmicos e as exigências de desempenho impostas pela rede de ensino em que ingressaram.

A cultura recorrente da meritocracia internalizada como natural escamoteia o favorecimento da *performance* de estudantes das classes sociais mais altas como padrão, não atentando-se para a negação dos direitos ou redução das oportunidades de acesso real daqueles socialmente vulneráveis. Torres (2013) atesta que não obstante estudos reportem as dimensões organizacionais da escola como variáveis relevantes, são os fatores extraescolares, especificamente as dimensões socioculturais, as mais determinantes na definição das trajetórias de excelência acadêmica.

A democratização do acesso ao ensino só pode ser considerada efetiva quando for real, ou seja, quando for capaz de garantir com políticas de organização escolar e assistência estudantil, a permanência e o êxito nos estudos. Alimentar a expectativa de estudo de um adolescente/jovem carente numa instituição de qualidade e não oferecer condições objetivas de sucesso escolar é somar à privação de quase tudo, a desilusão da esperança de uma vida melhor no futuro.

## 4. CONCLUSÃO

A dupla pressão exercida pela ideologia neoliberal de gestão empresarial assumida pelo governo pesa sobre as organizações escolares compelindo-as a promoverem, ao mesmo tempo, uma educação democrática e apresentarem resultados de qualidade. Essa conjuntura incide inevitavelmente no comportamento, nas decisões e nas ações dos atores educacionais, provocando como consequência, a tendência a buscar em suas estratégias e práticas educativas a excelência acadêmica necessária para garantir o prestígio da escola nos rankings de avaliação externa (TORRES, 2012), assim como, os subsídios financeiros indispensáveis ao seu funcionamento e visibilidade.

Na Instituição alvo deste estudo, observamos a incidência dessa conjuntura política e sociocultural no processo de democratização do ensino quanto às políticas de acesso dos candidatos de baixa renda aos cursos técnicos do IFRO, nesse sentido pudemos constatar que os critérios de distribuição e classificação para as vagas ofertadas, somada à tendência de centralização da gestão no âmbito das Pró-Reitorias e Reitoria das políticas de ingresso e seleção, tem levado, entre outros, a duas discrepâncias nas práticas escolares.

A primeira é relativa à falta de participação docente na discussão e estabelecimento da política e dos critérios de seleção e classificação dos candidatos para as vagas disponíveis nos vários cursos e modalidades de ensino. Com efeito, em momento algum os docentes participam desse processo seja por meio da eleição de representantes da categoria para a composição da equipe responsável ou por meio de Consulta Pública online como é *práxis* no IFRO. Nesse sentido, constata-se a recorrência da centralização de tomadas de decisão por parte da Reitoria como amplamente demonstrado nos editais de seleção: “O Processo Seletivo Unificado 2018/1 está a cargo do COPEX, Comissão nomeada pelo Reitor por meio da Portaria nº 483, de 2/4/2015, D.O.U. nº 64, de 6/4/2015, Seção 2, pág.20”.

A segunda discrepância, talvez a maior, diz respeito à execução da Resolução nº 71/IFRO/CONSUP/2016 que estabelece a realização do processo seletivo em uma única etapa e a classificação dos candidatos a partir do desempenho escolar (notas/conceitos) nas disciplinas de Português e Matemática do 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, constantes no Boletim Escolar, Histórico Escolar ou documento escolar oficial equivalente (Art. 8º, Inciso I). Embora seja esta a norma regulamentada, na prática, a classificação dos candidatos pelo desempenho (notas/conceitos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental é altamente excludente, pois estas são disciplinas complexas



e que envolvem os maiores índices de reprovação, sobretudo para os candidatos oriundos da precária rede de ensino público brasileiro. Vale lembrar, que este critério é aplicado também na classificação de cotistas quando o número de candidatos aprovados nesta modalidade de ingresso excede as vagas disponíveis.

O paradoxo está no fato de a Rede Federal de Educação Profissional ter sido criada para promover instrução para os “desfavorecidos da fortuna” expostos à criminalidade nas ruas em uma sociedade cujo desenvolvimento industrial era incipiente (TAVARES, 2012) e por favorecer, na atualidade, a exclusão das camadas populares socialmente vulneráveis via processos seletivos de acesso aos cursos, dinâmicas de ensino-aprendizagem inadequadas e políticas estudantis de acompanhamento pedagógico ineficazes.

Considerando que o IFRO é uma instituição de educação pública e historicamente surgiu para atender à escolarização e à formação profissional dos menos favorecidos, é um contrassenso que, sendo considerada uma escola de excelência, exclua já na fase de seleção de ingresso aos cursos aqueles para os quais foi destinada. Confrontada com o impasse imposto pela matriz cultural do sistema capitalista e neoliberal, o IFRO acaba por ceder ao paradigma da racionalidade econômica em detrimento da matriz identitária institucional, denotando que a tensão entre a dimensão democrática e a pressão por resultados de excelência se resolve em favor desta última (TORRES, 2012).

Uma possível resposta a esse impasse talvez possa começar pela base, isto é, pelos alunos suscetíveis de exclusão no momento do ingresso e ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Se “a organização democrática não nos pode ser dada por quem nos governa, depende da incansável procura no cotidiano de quem é governado, é um fazer-se, é um constante exercício prático que nos liberta da passividade [...] que a escola alimenta e reproduz” (CARVALHO, 2009), começar ouvindo a “voz dos excluídos” é uma importante tentativa de conscientização e construção de consensos geradores de iniciativas que conduzam à redução dos mecanismos que desencadeiam a exclusão escolar. Nesse sentido, Freire lembra que “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito” (FREIRE, 1997), imprescindível para o desenvolvimento de sua autonomia e emancipação de estruturas hegemônicas opressoras.

Criar espaços de participação e discussão com os alunos pode ser um primeiro passo no sentido de transformar a realidade socio escolar dos envolvidos, respeitando a linguagem deles tanto quanto o conhecimento das classes populares para, com elas, ir além (Freire,

2001) estimulando a participação e comprometimento coletivo por uma escola mais democrática. Proporcionar aos estudantes, sobretudo aqueles socialmente vulneráveis, espaços capazes de estimular a problematização da realidade é uma forma de potencializar o seu entusiasmo pela escola, pela sua finalidade e funcionalidade pedagógica. Somente com os alunos e através deles poderão ser encontradas soluções mais viáveis em prol de ações benéficas à construção de uma escola cidadã, este é, com certeza, um percurso de empoderamento social e de transformação assente com os reais atores da comunidade escolar (FRAGA; CORREIA, 2013).

Nesse envolvimento dos alunos na busca por soluções, todos os atores educacionais serão implicados a participarem de modo livre, refletido e responsável na dinamização da visão e missão da organização escolar como uma instituição democrática, seja no âmbito pedagógico ou administrativo. Só numa escola indutora de vivências democráticas que inclua em suas práticas todos os atores educativos de forma indagadora e comprometida estaremos em condições de humanização e emancipação (CARVALHO, 2009), especialmente das classes socialmente vulneráveis.

## 5. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 29/03/2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 06/1/2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESQUERDA E DIÁRIO. **Censo Escolar 2018: a evasão escolar continua aumentando; mas a “culpa” é dos alunos e dos professores?** Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Censo-Escolar-2018-a-evasao-escolar-continua-aumentando-mas-a-culpa-e-dos-alunos-e-dos-professores>> Acesso em: 12/03/2020.

FERRETTI, C.J.; SILVA JR., J.R. Educação profissional em uma sociedade sem emprego. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, 2000.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar**. Editora Olho d'Água: São Paulo, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. Editora: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

IDEB. **Resultados e Metas**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 16/07/2018.

PACHECO, E.; REZENDE, C. **Institutos federais: um futuro por amar**. In: **Institutos Federais: Lei nº 11.892, de 20/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

PAIVA, A. C. Mundialização financeira e educação: os impactos das políticas neoliberais no ensino superior, o caso do Brasil e Chile. **Itinerarius Reflectionis– Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 2, p. 01-19, 2015.

PNP. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>>. Acesso em: 14/05/2019.

POCHMANN, M. Desempenho econômico conjuntural e a situação recente do trabalho no Brasil. **Revista NECAT**, v. 7, n. 13, p. 11-27, 2018.

SABBI, V. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira na década de 1990**. In: IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

SANTOS, J. A. **Política de expansão da RFEFCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?** In: FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SAVIANI, D. O Choque teórico da Politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11ª Ed. (Revista), Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao\\_distorcao\\_idade-serie\\_abandono\\_escolar\\_2018.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf)> Acesso em: 12/03/2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.