

O ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA MERITOCRACIA À DEMOCRATIZAÇÃO

Tiago Felipe Ambrosini, Clarice Monteiro Escott

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS

DOI: 10.15628/rbept.2019.7852

Artigo submetido em jul/2018 e aceito em dez/2018

RESUMO

O objetivo desse estudo é fazer uma análise do acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando a ampliação de vagas nesse segmento, a histórica seletividade dos processos de ingresso e a necessidade de democratizar o acesso ao ensino público. Pretende-se, a partir de uma pesquisa exploratória, caracterizada pela abordagem qualitativa, problematizar o critério da meritocracia, considerando a perspectiva da democratização do ensino e os condicionantes históricos que envolvem a EPT. Esta análise aponta para a necessidade de encarar o acesso além dos sistemas de ingresso, de modo que a democratização do ensino público não fique apenas na ampliação de vagas, mas se efetive na ocupação das mesmas, considerando também a permanência e a qualidade do ensino.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Acesso. Meritocracia. Democratização. Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica.

ACCESS TO VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: FROM MERITOCRACY TO DEMOCRATIZATION

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the access to Vocational and Technological Education (EFA), considering the expansion of vacancies in this segment, the historical selectivity of enrollment processes and the need to democratize access to public education. It is intended, from an exploratory research, characterized by the qualitative approach, to problematize the criterion of meritocracy, considering the perspective of the democratization of education and the historical determinants that involve EFA. This analysis points to the need to face access beyond access systems, so that the democratization of public education is not only in the expansion of vacancies, but also in the occupation of them, also considering the permanence and quality of education.

Keywords: Professional and Technological Education. Access. Meritocracy. Democratization. Federal Network of Scientific, Professional and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

Propõe-se fazer uma análise do acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando o cenário da ampliação de vagas nesse segmento, a histórica seletividade dos processos de ingresso e a necessidade de democratizar o acesso ao ensino público. Para tanto, propõe-se uma pesquisa exploratória, caracterizada pela abordagem qualitativa a partir de uma revisão de literatura. Esse estudo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado que visa desenvolver um produto educacional no intuito de contribuir com a orientação aos estudantes que ingressam nos processos seletivos do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. No presente artigo, a partir da análise bibliográfica, objetiva-se problematizar o critério da meritocracia, considerando a perspectiva da democratização do ensino e os condicionantes históricos que envolvem a EPT.

Inicialmente será realizada uma análise teórica a fim de compreender os conceitos principais que envolvem a questão do acesso, como: igualdade, desigualdade, inclusão, exclusão, justiça, mérito e democratização. A partir desse referencial, objetiva-se problematizar as formas meritocráticas de selecionar os candidatos, mostrando como o critério do mérito acadêmico pode distorcer ou até reforçar a exclusão social e educacional, prejudicando assim, o acesso ao ensino público federal. Ocorre que o ingresso nas instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ se dá, na maioria das vezes, a partir de exames de seleção e vestibulares, que são avaliações meritocráticas, ou seja, avaliam o mérito acadêmico como critério de ingresso nos cursos técnicos de nível médio e superiores.

Posteriormente, será feita uma abordagem do conceito de acesso, a fim de compreendê-lo para além dos exames de seleção e dos vestibulares tradicionais. Esse entendimento possibilitará uma perspectiva ampliada do acesso, mostrando que a permanência e a qualidade também devem ser

¹ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica->>. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.

consideradas quando se analisa as formas e estruturas de ingresso e seleção.

Em seguida, verificaremos como ocorre e qual os condicionantes históricos do acesso, especificamente na EPT. Considerando aqui o duplo sentido que a questão do acesso tem na histórica dualidade estrutural² do ensino profissional no Brasil. Seja o acesso para ingressar nas instituições de ensino profissional, seja nas implicações que o ensino profissional, sobretudo de técnico nível médio, tem no acesso ao ensino superior.

Por fim, será abordado em que medida o surgimento dos Institutos Federais podem trazer possibilidades para a questão da ampliação e democratização do acesso à RFEPCT, bem como os consequentes desafios advindos desse contexto. Esta análise aponta para a necessidade de encarar o acesso além dos sistemas de ingresso, de modo que a democratização do ensino público não fique apenas na ampliação de vagas, mas se efetive na ocupação das mesmas, considerando também a permanência e a qualidade do ensino.

2 MERITOCRACIA, INCLUSÃO, IGUALDADE E JUSTIÇA

A temática do acesso à educação profissional e tecnológica pode ser analisada a partir das categorias teóricas da igualdade e da inclusão. Numa sociedade democrática todos são iguais e têm direito ao acesso aos bens públicos, como é o caso da educação. Nesse sentido, Santos (1995), explica como se dá a relação igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão, na sociedade capitalista contemporânea. Segundo esse autor, a modernidade, na medida em que foi pautada pelo desenvolvimento do capitalismo, por um lado, manteve os ideais de emancipação e igualdade social, mas por outro, foi desenvolvendo um sistema regulatório, onde foram geridos processos de exclusão e desigualdade, frutos do modo de produção capitalista. É

² Dualidade Estrutural refere-se a um conceito desenvolvido pelos pesquisadores da história da EPT – citados nesse estudo – Frigotto (2010), Kuenzer (2010 e 2017) e Moura (2007) – que analisam o desenvolvimento da educação profissional no Brasil enquanto segmento separado da educação propedêutica. Nessa perspectiva, assim como na sociedade há uma divisão entre os que pensam e executam, também na educação, há uma separação entre o ensino escolar regular e a educação para os que vivem do trabalho.

fundamental compreender esse processo de desigualdade e exclusão para entender em que medida o acesso à educação pública federal, no âmbito da educação profissional, pode ser entendido ou como inclusão ou como igualdade na sociedade capitalista.

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo (sic) está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo (sic), está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 1995, p. 2).

O mesmo autor explica que o sistema de desigualdades e dá quando o trabalhador é integrado ao sistema produtivo pelo trabalho. Essa integração não gera igualdade, mas sim desigualdade, pois o sistema é dividido em classes sociais. Já o sistema da exclusão é um processo cultural, onde uma cultura se impõe a outra por um discurso de verdade, oprimindo e rejeitando as demais.

O universalismo é um dispositivo ideológico de luta contra a desigualdade e a exclusão, que se processa de duas formas: negação das diferenças (igualdade) ou absolutização das diferenças (inclusão). As políticas sociais do Estado-Providência representaram na modernidade capitalista a aplicação do princípio do universalismo, seja para reduzir a desigualdade, com políticas de cidadania e direitos humanos, seja para reduzir a exclusão, com políticas de reinserção social (SANTOS, 1995).

Portanto, é o Estado o responsável pelo equilíbrio do sistema de desigualdade e exclusão. A função do Estado é justamente gerar igualdade, sem acabar com a desigualdade e gerar inclusão sem acabar com a exclusão.

No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada. No que respeita à exclusão, a função consiste em distinguir, entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que

devem ser objeto de assimilação ou, pelo contrário, objeto de segregação, expulsão ou extermínio (SANTOS, 1995, p. 7).

Ou seja, as políticas públicas do estado capitalista não resolvem a desigualdade e a exclusão, que têm suas raízes no princípio regulatório do próprio sistema. Assim, também podemos compreender melhor as políticas de ampliação do acesso ao ensino público federal. Na medida em que ampliam e estendem direitos a grupos que antes não conseguiam ingressar numa instituição de ensino, esses grupos saem do sistema de inclusão-exclusão. Contudo, são inseridos no sistema igualdade-desigualdade, pois dentro dos sistemas educacionais haverá ainda uma hierarquia a separar os indivíduos. Portanto, o acesso pode resolver o problema da exclusão, mas ainda não atinge a questão da desigualdade.

Paralelo às categorias de igualdade e inclusão, também é necessário compreender o acesso à educação como um direito público do cidadão. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010) elucida que, reconhecer a educação como bem público, significa rejeitar a educação enquanto mercadoria.

[...] o princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224).

A educação como bem público se contrapõe a visão de mercado, que toma a educação como sendo um produto e o estudante como cliente. Somado a isso, o mercado está pautado pelo critério da qualidade, que visa atender as expectativas dos setores empresariais, formando mão-de-obra barata. Numa sociedade que produz a exclusão social o Estado democrático tem o dever de priorizar ações que visem reduzir as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais. No entanto, Dias Sobrinho (2010) aponta que o problema das políticas sociais de ampliação e democratização

do acesso é que elas não são estruturais, mas sim específicas. Além disso, as políticas de ações afirmativas apenas inserem novos alunos para dentro das instituições, mas não alteram as formas pedagógicas de ensinar.

Nessa perspectiva, Silva e Veloso (2013a) analisam o acesso ao ensino público a partir da noção de democratização. Segundo a visão das autoras, a democracia consiste em usufruir coletivamente dos bens produzidos socialmente. Nesse sentido, numa democracia capitalista a partilha da riqueza ocorre somente de forma parcial. A partir disso, entende-se que a “democratização significa um processo de consubstanciação da democracia, uma junção de esforços para o seu alcance, avanços no interior da sociedade atual, aquilo que engendra mudanças na perspectiva da democracia efetiva” (SILVA; VELOSO, 2013a, p. 425). Portanto, a democratização do acesso implica em construir propriamente a democracia, seja incluindo as pessoas na educação pública, como também tornando essa mais igualitária e democrática. Para isso, é fundamental analisar a seleção e o ingresso nos sistemas de ensino.

Nas sociedades democráticas, os sistemas de ensino sempre carregaram um certo otimismo com relação as noções de igualdade e meritocracia. Tratando todos como iguais, a escola seria a instituição que por excelência representaria o ideal democrático de dar a todos a oportunidade de conquista, a partir do esforço e mérito individual. A partir disso, Dubet (2004) abordou as noções de justiça e igualdade relacionadas à escola. O que é afinal uma escola justa? Aquela que é puramente meritocrática, promovendo competição entre indivíduos desiguais ou a que compensa as desigualdades, dando mais chance aos que tem menos? Conforme Dubet (2004), nas sociedades democráticas o mérito sempre foi utilizado pela escola como critério de justiça.

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades (DUBET, 2004, p. 541).

Contudo, sabe-se que o critério do mérito esbarra no problema da igualdade de oportunidades. Numa sociedade onde há divisão e desigualdade, social, econômica e educacional, não haverá uma competição justa, ou seja, alguns sairão na frente na disputa. Mesmo garantido o acesso à educação básica, não significa que serão reduzidas as diferenças. A universalização do acesso é apenas uma condição formal da igualdade de oportunidades, as diferenças materiais continuam a determinar o sucesso/fracasso escolar.

O modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...] (DUBET, 2004, p. 543).

O sistema de ensino, que se pretende justo e igualitário, ao utilizar o critério meritocrático puro, legitima as desigualdades sociais. Os vencidos e fracassados nas disputas meritocráticas são cada vez mais excluídos do sistema e, ao invés de serem tratados como vítimas de uma competição injusta, são considerados responsáveis pelo seu próprio fracasso. Diante disso, questiona Dubet: “O mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?” (2004, p. 544).

O autor sustenta que a ideia de mérito é uma ficção necessária para a democracia. Contudo, há que se aperfeiçoar o modelo meritocrático, ampliando a igualdade no acesso e nas condições de ensino. Para isso pode-se usar da justiça distributiva, na tentativa de compensar as desigualdades reais com ações que equilibrem as condições dos estudantes. É nessa perspectiva que podem ser entendidas as cotas, reservas de vaga e ações afirmativas.

Dubet (2004) propõe pensar a justiça escolar a partir de uma noção de conteúdos ou competências mínimas. Nesse caso, se julgaria um sistema de ensino pela forma como trata os mais fracos e não se a competição é meritocrática. Assim, a justiça de um sistema não estaria em todos

disputarem uma mesma seleção, mas sim, em garantir que os mais fracos, aqueles que não conseguem, por diversas razões, atingir o sucesso escolar possam ter acesso a uma formação mínima e também a cursos que lhe tragam eficácia na vida profissional. Portanto, a forma como a escola trata os vencidos parece ser o critério mais importante quando se analisa a justiça do sistema.

Uma escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga a excelência. Assim sendo, a busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros (DUBET, 2004, p. 551).

Essa abordagem teórica nos leva a uma compreensão mais profunda do significado da meritocracia, presente nas avaliações e sistemas de seleção das instituições públicas. É uma falácia acreditar que o acesso, como uma simples competição do mérito acadêmico, que trata pretensamente todos como *iguais*, possa colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As reflexões aqui apontadas conduzem justamente para o lado oposto, pois a escola, ao analisar friamente o mérito acadêmico (basicamente um conjunto de conteúdos, muitas vezes impostos pelos sistemas de ensino), acaba sendo a promotora da real desigualdade e exclusão social.

3 DEFININDO ACESSO PARA ALÉM DO INGRESSO

Tendo presente as implicações que os exames de seleção trazem para a manutenção e aprofundamento das distorções educacionais, verificaremos como é possível estabelecer uma compreensão ampliada do conceito de acesso, no sentido de ir além do simples ingresso, enquanto processo de seleção. Analisaremos também como a legislação atual, Constituição

Federal³ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, tratam a concepção de acesso e também sobre a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵ como sistema de seleção.

Analisando com maior precisão a categoria *acesso*, tem-se um entendimento mais amplo do significado desse conceito no contexto das políticas educacionais.

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à *práxis* criativa (SILVA; VELOSO, 2013b, p. 729).

No caso do acesso ao ensino público federal, não basta considerar a etapa do ingresso (do processo seletivo), mas sim levar em conta a dimensão da permanência do estudante e também para a qualidade da formação. Assim, pode-se considerar o acesso a partir dessas dimensões: ingresso, permanência e qualidade. Cada qual com seus respectivos indicadores de aferição, como mostra a Figura 1:

Categoria	Dimensões	Indicadores
Acesso	Ingresso	➤ Vagas, ingresso, formato seletivo
	Permanência	➤ Matrícula, taxa de diplomação, programas de fixação do estudante.
	Qualidade da formação	➤ Categoria administrativa; organização acadêmica; formação titulação e dedicação do corpo docente; participação discente/docente nas decisões; escolha do curso; avaliação institucional; produção da pesquisa; autonomia política pedagógica e financeira.

Figura 1 – Esquema analítico da categoria Acesso.
Fonte: SILVA; VELOSO, 2013b, p. 731.

³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>.

⁵ ENEM: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>.

Historicamente, observa-se que o surgimento dos exames de seleção, os denominados vestibulares, representaram formas de regulação e classificação. Esse tipo de seleção, para solucionar um problema de demanda e falta de vagas, acabou por gerar um quadro cada vez mais elitista, sobretudo no ensino superior público.

Assim, no contexto do regime militar, a Lei nº 5.540, de 1968, estabeleceu o vestibular classificatório e unificado por região e tipo de curso, configurando uma alternativa para tratar do problema dos excedentes. Em 1971, o Decreto 68.908, de 13/07/1971, consolidou a estratégia de controle do ingresso, definindo que seriam admitidos candidatos até o limite de vagas fixadas no edital, além de que o resultado nulo em qualquer prova os excluiria, sendo a classificação feita em ordem decrescente dos resultados. Em meio a essas regulações, crescia o ensino privado na forma de faculdades isoladas, aliviando, por essa via, a pressão provocada pela demanda. (...) nas décadas de 1970 e 1980 normatizações foram estabelecidas (introdução da redação nas provas, vestibular por etapas, fixação de pesos diferentes por prova, provas de habilitação para certos cursos), parecendo corroborar com um quadro elitista, no qual restava aos segmentos populares opção pelo ensino particular, pela facilitação nos critérios de ingresso (SILVA; VELOSO, 2013a, p. 419).

Na década de 1980, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras consolidou o entendimento que o vestibular é um instrumento que possibilita a igualdade de oportunidades e a seleção dos melhores (SILVA; VELOSO, 2013a).

A Constituição Federal de 1988, também faz menção ao critério do mérito. O Artigo nº 208 define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**” (grifo nosso). A LDB utiliza a expressão processo seletivo ao invés de vestibular, contudo a função continuou sendo classificatória e de caráter meritocrático.

Em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente o exame tinha a função de avaliar as competências da educação geral, no intuito de balizar o currículo do ensino médio. Com o Parecer CNE/CP nº 95, de 02/12/1998, o MEC abre a possibilidade de se utilizar o ENEM como forma de seleção para o ensino

superior. Em 2009, o MEC propõe mudanças no exame, dentre elas: a transformação de uma prova de 63 questões em quatro provas, uma para cada área em que se organiza o Ensino Médio, com 45 questões cada; os enunciados ficaram mais extensos e, na maioria das vezes, o estudante gasta um bom tempo até que a resposta correta possa ser encontrada; a utilização da sofisticada Teoria da Resposta ao Item (TRI)⁶ na correção (BARROS, 2014). Além disso, o novo ENEM estaria mais de acordo com exames de seleção unificados⁷ que ocorrem em países desenvolvidos, onde há maior mobilidade acadêmica. No entanto, qual o sentido dessa forma de seleção e classificação, senão de manter o critério do mérito e da competência, dando mais oportunidade aos melhores?

Mas, afinal, qual é o mérito do mérito, senão o de classificar, selecionar? Em outras palavras, permitir que seja aceito socialmente o fato de que não há vagas para todos, apenas para os considerados melhores. Entretanto, apurar a inteligência ou o que se convencionou chamar de competência do candidato, convenientemente, faz esquecer que esses traços são condicionados pela trajetória não apenas escolar, mas de vida particular, social, cultural, e, inclusive, envolve o episódico, o imediato, o circunstancial (o “momento da prova”). Ao se desconsiderar esse universo complexo de condições, decreta-se uma sentença, na maioria das vezes, condenatória aos candidatos excluídos. Em nome do mérito, como fosse o fiel da balança, um ente neutro, isento, imaculado, à parte de condicionamentos (SILVA; VELOSO, 2013a, p. 422).

Veloso e Luz (2013) apontam que a visão de acesso presente na Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é assentada em princípios liberais de liberdade e igualdade de oportunidade, enfatizando a responsabilidade individual pelo sucesso acadêmico e escolar. Destacam também que as políticas públicas do governo federal, no que diz respeito ao acesso, trataram da ampliação de vaga e também de ações de assistência

⁶ “A TRI baseia-se em modelos matemáticos que permitem a elaboração de provas diferentes com o mesmo grau de dificuldade. Anteriormente, não havia como dizer, com segurança estatística, se um eventual aumento das notas médias dos estudantes seria resultado de melhora efetiva na capacidade dos candidatos ou apenas reflexo de uma prova formulada com questões mais fáceis.” (BARROS, 2014, p. 1073)

⁷ Exemplo o SAT (Scholastic Aptitude Test) é um dos mais famosos. Ele seleciona estudantes interessados em estudar nas concorridas universidades norte-americanas. Mais de 1,3 milhão de estudantes participaram do teste em 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/31/brasil-nao-e-unico-a-ter-exame-nacional-conheca-outros-enems-pelo-mundo.htm?cmpid=copiaecola>>.

estudantil, mas em nada alteraram as formas e mecanismos de seleção e ingresso, que continuam sendo meritocráticos. A utilização do ENEM, a partir de 2009, como forma de ingresso ao ensino superior, embora altere o mecanismo de seleção, não altera a lógica meritocrática. Por isso, enfatizam as autoras:

A incompatibilidade de posicionamentos em relação ao acesso provoca de certa forma o antagonismo, ou seja, de um lado uma classe que quer manter a hegemonia dominante, e do outro a classe menos favorecida que deseja ingressar em uma instituição de nível superior pública que necessita e luta para ter condições para tal. São esses antagonismos próprios do movimento do real, que acaba por muitas vezes bloqueando perspectivas de mudanças. É necessário romper com essa lógica de competição, onde apenas alguns vencem (VELOSO e LUZ, 2013, pp. 55-56).

Conforme Silva e Veloso (2013b), apesar de ocorrer uma ampliação das vagas, a unificação das formas de seleção (ENEM) e o aumento das ações e programas de assistência estudantil, os estudantes não escapam do filtro do mérito individual, que acaba por favorecer os melhores e excluir os que sobram.

Há, pois, nessa equação a possibilidade de ingresso aparentemente favorável aos “excluídos”, mas que preserva o princípio da competência ou do mérito individual. Por sua vez, o filtro classificatório também vale para um contingente numeroso de estudantes, os que se submetem à competitiva seleção nas instituições federais e em estaduais renomadas. Portanto, o mérito como princípio motriz perpassa as diferentes políticas educacionais, renovando o sentido de “captar os melhores”, que, no reverso, representa a exclusão dos que “sobram”. Ao que está indicado, essa é a lógica fundante das políticas da educação superior no trato do ingresso do estudante. (SILVA; VELOSO, 2013b, p. 742).

Analisando o acesso ao ensino público federal, seja para os cursos superiores como também para os cursos técnicos de nível médio, percebemos que as formas e estruturas atuais de seleção consideram o acesso apenas como ingresso, ou seja, as ações ficam restritas ao vestibular ou processo seletivo. Conforme a reflexão aponta, a superação de uma visão meritocrática, na perspectiva da democratização, implica em considerar o acesso ao ensino público nas suas múltiplas dimensões: ingresso, permanência e qualidade.

4 O ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No caso da EPT, as políticas de acesso foram modificando-se com o tempo, assim como a própria EPT que, com o passar dos anos, sofreu alterações que refletiram intenções governamentais, mutações sociais e movimentos no cenário educacional e profissional.

Moura (2007), ao realizar uma análise histórica da educação profissional e tecnológica, reflete como esse tipo de educação foi marcada por um dualismo estrutural, ou seja, desde a sua origem havia uma educação propedêutica e geral que foi destinada às elites e grupos mais favorecidos e a educação profissional, inicialmente de cunho assistencial e depois destinada a formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Os trabalhadores tinham acesso a educação que qualificava para trabalhar na agricultura, comércio, serviços e indústria, mas que não dava acesso ao prosseguimento dos estudos em nível superior. Somente com a LDB de 1961⁸, que foi estabelecida a equivalência entre ensino técnico e propedêutico, contudo, essa equivalência foi apenas formal, pois os currículos dos cursos profissionais eram deficitários em letras, ciências e humanas, o que dificultava o acesso ao nível superior.

A LDB de 1971⁹, em decorrência das pressões do mercado e pela necessidade de formar mão de obra, tornou compulsória à profissionalização no então ensino de 2º grau. Contudo, essa medida foi fraudada pelas escolas da rede privada, que privilegiaram nos seus currículos o ensino letras, ciências e humanas. Ao passo que a escola pública, sofreu uma precarização, pois com poucos recursos, a profissionalização compulsória empobreceu o currículo geral em detrimento de uma formação profissional instrumental para o mercado. A partir de 1982, é flexibilizada a profissionalização compulsória no 2º grau. A partir daí, se consolida a dualidade entre ensino geral e profissional. Na escola pública predomina o ensino profissional precário ou ensino médio propedêutico de baixa

⁸Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

⁹Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

qualidade, já nas escolas privadas ocorre o ensino propedêutico destinado à aprovação dos alunos no vestibular. Nas escolas técnicas e agrotécnicas federais a profissionalização teve mais êxito, devido ao financiamento e ao quadro docente especializado (MOURA, 2007).

Araujo e Rodrigues (2010) abordam o desenvolvimento da educação profissional no Brasil destacando as concepções de educação e sociedade que perpassam as diversas configurações de educação profissional. Eles destacam que a partir de 1982 ocorre o incremento das pedagogias das competências nos currículos de educação profissional. Isso intensifica o projeto do capital, de formar o cidadão mínimo, pautado pelas noções de individualismo, acomodação, formação fragmentada, aligeirada e a serviço do capital. Essa visão coloca o indivíduo como responsável pelo seu sucesso pessoal e profissional, de modo que esse sucesso está relacionado à capacidade de adaptação as circunstâncias. Não há modificação da realidade, apenas manutenção das estruturas existentes. Os processos avaliativos (ai incluídos os exames de seleção e de admissão), nessa perspectiva, servem ainda mais para legitimar uma visão reducionista do ser humano e da educação, como se a verificação de competências e habilidades fosse o critério mais importante para qualificar o processo educativo.

Com a LDB de 1996 a dualidade não é combatida. O texto aprovado revelou-se minimalista e ambíguo, dele sendo possível deduzir uma completa integração ou uma total desarticulação entre a educação geral e a educação profissional. O governo Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto nº 2.208/1997¹⁰, ao regulamentar a educação profissional, intensificou a separação entre ensino médio geral e educação profissional. A partir desse decreto, a educação geral ficou separada da educação profissional e essa passou a ser ofertada na modalidade subsequente e concomitante ao ensino médio (MOURA, 2007).

A partir de 2003, com a troca de governo, houve uma efervescência nos debates em torno da educação profissional. Discutia-se um novo modelo de educação média, voltado para a politecnia, integrando trabalho, ciência e

¹⁰Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>.

cultura, sem uma formação específica. Contudo, na situação atual, a implantação da politecnia não teria base de sucesso, pois muitos estudantes precisam de uma formação específica já no ensino médio, a fim de buscar uma colocação no mundo de trabalho. Assim o novo Decreto nº 5.154/2004¹¹ manteve a concomitância e os cursos subsequentes, além de permitir a integração dos cursos, dando maior formação geral e científica, mas com uma perspectiva da formação profissional (MOURA, 2007).

O ingresso ao ensino ofertado pelas instituições de Rede Federal EPT, nos cursos técnicos e superiores, se dá mediante formas de seleção e classificação. Nesse sentido, muitos cursos técnicos ofertados pela Rede tem, historicamente, um alto índice de disputa e seletividade. Conforme Coutinho e Melo:

Os processos seletivos para os cursos técnicos surgiram a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no ano de 1909, e são realizados por meio de um edital que define critérios para classificação, seleção e aprovação dos alunos. A seleção por provas é o mecanismo mais tradicional de ingresso e apresenta as mais altas taxas de seletividade e exclusão social. Esses concursos acentuam essas diferenças e restringem as oportunidades para aqueles que, por cursarem escolas de melhor padrão de qualidade, conseguem ser selecionados nos exames, contribuindo para a reprodução e a manutenção das desigualdades sociais (COUTINHO; MELO, 2011, p. 23).

Inicialmente, nas Escolas de Aprendizes e Artífices o critério de seleção era a renda, sendo que os candidatos deveriam comprovar carência econômica. A partir de 1942, quando as instituições foram transformadas em Escolas Técnicas, passou a ser utilizado o critério do mérito individual, verificado através de exame de seleção. Em 1961, ocorreu um aumento na procura pelos cursos técnicos, pois passou a ser adotada a equivalência entre cursos técnicos e educação profissional, sendo que as duas formas davam acesso ao ensino superior. A partir de 1971, com a compulsoriedade do ensino médio profissional, a procura pelos cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aumentou consideravelmente, devido a qualidade dos cursos e infraestrutura das

¹¹ Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.

instituições. As alterações na organização da Rede EPT em 1997 e 2004, não modificaram o aspecto meritocrático que caracteriza o acesso a essas instituições. Portanto, é necessário considerar esses fatores para compreender as dificuldades e condicionantes relacionadas ao acesso, não como uma simples etapa, mas no contexto de outros fatores sociais, econômicos e culturais.

O acesso não é o produto de um único e episódico exame seletivo, mas a culminância de um processo excludente que se desenvolve ao longo da educação básica nas escolas públicas do país. Trata-se de reconhecer uma diferença, construída social, histórica e culturalmente, que coloca os alunos dessas escolas em desvantagem em relação aos demais candidatos, no momento de um processo seletivo competitivo. Trata-se de reconhecer que os alunos das escolas públicas enfrentarão barreiras que podem se tornar impeditivas para seu ingresso nos cursos técnicos (COUTINHO; MELO, 2011, p. 33).

A partir dessa característica do acesso à Rede de EPT, Kuenzer (2011) desenvolve a categoria *dualidade invertida* para analisar a situação atual do ensino médio no país. Essa etapa educacional tem oferta predominantemente pública na rede estadual, na forma de educação geral e propedêutica. O ensino estadual, na maioria das vezes noturno, acaba sendo a única opção para os jovens em situação de vulnerabilidade. Por isso a autora explica que, a partir de 1990, ocorreu a inversão da dualidade, que antes:

[...] apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Esse modelo começou a ser invertido desde a metade dos anos 90, na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, propondo a oferta de educação geral aos jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente (KUENZER, 2011, p. 50).

Considerando essa situação da escola média brasileira, de ensino propedêutico precário, destinada majoritariamente para a classe trabalhadora, a educação profissional e tecnológica de qualidade, ofertada pela Rede Federal, acaba sendo usufruída pelos jovens da classe média. No ensino

médio técnico da Rede Federal, os jovens encontram uma educação integral que possibilita um futuro ingresso no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior. Dessa forma, é fundamental democratizar o acesso à EPT para a classe trabalhadora, a fim de que também tenham condições de usufruir de um ensino de qualidade.

Com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto 2012¹², lei de cotas, parece que, em parte, começa a se reverter esse quadro de seletividade, dando maior oportunidade aos estudantes da escola pública, considerando outros aspectos, como cor, deficiência e renda familiar. A referida Lei prevê que as Instituições Federais de Educação Superior e de ensino técnico de nível médio devem reservar, para os processos seletivos de ingresso de cada curso, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente em escolas públicas, o ensino médio (para ingressar nos cursos superiores) ou o ensino fundamental (para ingressar nos cursos técnicos). Metade das vagas reservadas deverá ser destinada para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Além disso, deve ser previsto a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, segundo o último censo do IBGE.

A referida Lei estipulou, para as Instituições Federais de Ensino Superior, um prazo de 4 anos para implementação integral da reserva de vagas, iniciando em 25% (vinte e cinco por cento) em 2013. No caso dos Institutos Federais o cumprimento da Lei iniciou já a partir de 2013. É importante ressaltar que, além da reserva mínima e obrigatória de 50% das vagas, os Institutos Federais, dentro da sua autonomia e considerando a sua realidade, podem estabelecer outras ações afirmativas como, por exemplo, reserva de vaga para pessoa com deficiência independente de ser de escola pública. Nesse caso, aumenta o percentual de vagas reservadas. Já há estudos que mostram que esses percentuais de reserva, embora ofertados nos processos seletivos, nem sempre acabam se efetivando na ocupação das vagas (WANDROSKI; COLEN, 2014). Isso demonstra a necessidade de se

¹² Lei nº 12.711, de 29 de agosto 2012: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

ampliar as ações concernentes ao acesso, pois não bastam as vagas serem reservadas no edital. É fundamental desenvolver ações que promovam a inclusão e orientem o cidadão de modo a garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência do estudante.

A ampliação e democratização do acesso em EPT deve ser analisada considerando também o significado que a universalização da educação básica tem para a educação profissional. Nesse item, Frigotto (2010) coloca que educação pública, de qualidade para todos, não é e nunca foi uma prioridade para as classes dominantes, pois elas se alimentam da miséria da grande maioria de excluídos. Nunca foi prioridade a universalização da educação básica muito menos da EPT. A histórica desigualdade social é um fator determinante de exclusão, de modo que, qualquer tentativa de ampliar o acesso a educação pública de qualidade é um fator de risco para as classes hegemônicas brasileiras.

Desse ponto de vista, as grandes transformações ocorridas no país, como a revolução de 1930, a era Vargas, o golpe militar de 1964, nunca efetivaram uma reforma estrutural da educação, a fim de torná-la pública e universalizá-la. No governo militar predominou a teoria do capital humano e implementação da qualificação para o mercado ao estilo do sistema S. Com a abertura política e a Constituição Federal de 1988, a influência do neoliberalismo e da globalização não privilegiaram reformas educacionais estruturais, pois o objetivo foi reservar para o mercado a responsabilidade da educação. Assim também a década de 1990, que foi marcada pelas reformas legais educacionais, pela universalização precária da educação básica e pela desarticulação entre ensino médio e educação profissional. Portanto, é fundamental considerar que uma política pública consistente de ampliação e democratização do acesso a EPT enfrente fortes condicionantes das estruturas de poder que se articulam na sociedade.

Vemos, portanto, que a questão do acesso aos cursos técnicos de nível médio e superior no âmbito da EPT sempre foi uma questão preocupante. Isso porque, do lado do ingresso na EPT, o estudante sofre pela existência de formas meritocráticas de seleção e, do lado da saída, quando se conclui um curso técnico de nível médio, em se almeja continuar os

estudos no nível superior, os estudantes historicamente sofreram as consequências de uma educação profissional marcada pela dualidade, que sempre visou a preparação para o trabalho e pouco se preocupou com uma formação integral, que qualificasse para o acesso ao ensino superior. A possibilidade de integração curricular, com o Decreto nº 5.154/2004, trouxe novas possibilidades de uma formação completa, com qualidade, que considera as múltiplas dimensões formativas. Contudo, também esse ensino é ainda elitizado, pois as vagas tem uma disputa elevada entre os estudantes.

5 O ACESSO NOS INSTITUTOS FEDERAIS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Embora muitas das instituições que compõe a Rede Federal de EPT terem uma história centenária, a partir de 2008, a população brasileira passou a contar com uma nova institucionalidade, que traz novas perspectivas para a questão do acesso ao ensino público. Mas o que ampliação e interiorização das vagas provocadas pelo surgimento dos Institutos Federais podem acrescentar em termos de possibilidade de ampliação do acesso à EPT?

Aguiar e Pacheco (2017) mostram como o nascimento dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia focaram na “[...] formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho.” (p. 14) Ou seja, a educação, empreendida nesse sentido, é voltada para a vida e não somente para o mercado. Dessa forma, os Institutos Federais são locais onde convergem experiências do mundo do trabalho, de pesquisas tecnológicas e práticas inovadoras de cunho político e social. São instituições que vão além de uma escola técnica, mas também não são universidades, que buscam interagir teoria e prática, visando um processo integrado de formação do ser humano.

Em termos de políticas públicas, os Institutos Federais miram no desenvolvimento com inclusão social. Essa é a intencionalidade que está por trás da proposta: não só compreender o mundo, mas também transformá-lo. Essa perspectiva é uma resposta à visão neoliberal que marcou as políticas

de educação profissional no Brasil, sobretudo na década de 1990, que foram pautadas pelo individualismo e pela competitividade, impostas por organismos financeiros representantes do capital internacional. Então, com o objetivo de superar o déficit de formação profissional e superar a lógica de formação voltada somente para o mercado de trabalho, em 2008, no governo do presidente Lula, através da Lei 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Trata-se de um novo conceito de educação profissional e tecnológica sem similar no mundo. Os Institutos Federais foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico (AGUIAR e PACHECO, p. 19, 2017).

Os Institutos foram pensados para serem unidades autônomas em que, articulados com as políticas de desenvolvimento nacionais, possam atuar junto as comunidade que estão inseridos, promovendo ações que visem ao desenvolvimento local, integrados com os arranjos produtivos e culturais das respectivas localidades.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A partir dessas características, os Institutos Federais, conforme a Lei nº 11.892/2008, possuem uma oferta diversificada de cursos: técnicos (50%), formação de professores (20%), além de tecnólogos, bacharelados, engenharias, pós-graduação e educação de jovens e adultos. Nessas modalidades, existe a oferta de cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitantes e subsequentes), superiores (licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e engenharias) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Dentro de uma mesma área de conhecimento existem cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação, formando assim a verticalização

do ensino profissional e tecnológico. Aliado a essa verticalização, desenvolvem-se atividades de ensino pesquisa e extensão. Portanto, os institutos além de aliar diferentes níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica, também desenvolvem um ensino em dois sentidos: vertical (cursos de diferentes níveis) e horizontal (relacionando diferentes eixos tecnológicos) (FERRETTI, 2017).

Está na intencionalidade dos Institutos Federais ampliar e democratizar o acesso. O que se percebe é que houve uma considerável ampliação das vagas e das unidades existentes. Conforme balanço da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC, 2016), de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país, já entre 2003 e 2016, segundo o MEC foram feitas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da EPT, totalizando 644 campi em funcionamento (61 destes criados no período de 2015-2016). Ao todo, são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, atendendo a 568 municípios (BRASIL, 2016). Com relação a interiorização das unidades, 85% dos campi estão fora das capitais dos seus estados. Sendo que, 221 unidades estão em municípios com menos de 50 mil habitantes, reforçando a preocupação com a promoção e o desenvolvimento regional.

Há que se considerar também a necessidade de maior oferta pública de cursos de EPT. Conforme Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017), no ciclo 2007 – 2015, houve a primeira redução, em 2015, do número total de matrículas na educação profissional de nível médio, sendo que a rede pública aumentou de 913.698 (2014) matrículas para 977.504 (2015), já a rede privada saiu de 972.469 (2014) e caiu para 847.953 (2015). Isso mostra a importância dos Institutos Federais, que ofertam educação pública, de qualidade, com cursos técnicos de formação integral, muito além do que vemos no setor privado, com a oferta de cursos aligeirados e que preparam apenas para o mercado de trabalho.

Contudo, paralela a essa expansão e interiorização de instituições e aumento substancial na oferta de cursos técnicos, superiores e até de pós-graduação, os Institutos Federais enfrentam dificuldades, como por exemplo: evasão nos cursos; dificuldade de formar parcerias com os setores produtivos

locais; descompasso entre atividades de extensão e pesquisa; poucas ações envolvendo empreendedorismo e incubadoras; dificuldades na empregabilidade dos alunos egressos; déficit de professores e técnicos; carências estruturais de biblioteca, laboratórios, salas de aula (SOUZA; SILVA 2016). Essas dificuldades não tiram o mérito da política dos Institutos Federais, enquanto promotora de um maior acesso e democratização da EPT, mas, como foi analisado antes, é fundamental considerar essas dificuldades a fim de se construir um acesso pleno dos estudantes, de modo que os Institutos Federais não sejam apenas um porta de ingresso e que, por diversos fatores, acaba sendo somente uma porta giratória, ou seja, de entrada e logo saída.

Araújo e Mourão (2015) analisam que, além da expansão e interiorização da oferta de EPT proposta pelos Institutos Federais, existe a hibridização, ou flexibilização dos cursos. Segundo ele, os Institutos Federais são instituições híbridas, pois tem a prerrogativa de universidades, de escolas técnicas, de centros universitários, unidades de formação de jovens e adultos, além disso, são responsáveis por outros programas e ações governamentais, como Programa Mulheres Mil e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Os Institutos Federais são híbridos também na oferta variada de cursos: técnicos, tecnólogos, bacharelado, engenharias, licenciaturas e pós-graduação. Além disso, também são considerados agências de desenvolvimento, realizando parcerias com o setor produtivo local.

Na arena de disputa das políticas públicas, a criação dos Institutos Federais, com a sua variedade de ações e funções, pode ser vista como uma expansão precária e flexibilizada do ensino público, que serve aos interesses de organismos internacionais e do setor produtivo, que exige formação rápida de baixo custo para suprir as necessidades do mercado (ARAÚJO; MOURÃO, 2015). Essa ampliação da oferta do ensino público, pode ser vista como um processo de inclusão excludente, já apontado por Kuenzer (2010), de modo que do lado do mercado há um processo de *exclusão includente*: exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-las de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Do lado do sistema

educacional há um processo de *inclusão excludente*: tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada para os que vivem do trabalho, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece inclusão subordinada ao longo das cadeias produtivas. No sistema capitalista, inclusão e exclusão fazem parte de um mesmo processo, sendo uma subordinada a outra. “Primeiro, precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para, depois, ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas ao longo da história” (KUENZER, 2010, p. 255). Assim, é necessário ter presente que, aumentar as formas de inclusão e de acesso ao ensino de EPT, não implica uma transformação substantiva na vida das pessoas, ao contrário, muitas vezes, o que ocorre é uma inclusão subordinada, de modo que o sujeito torna-se só mais uma peça de uma engrenagem exploratória.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino público possui, historicamente, a marca da meritocracia e a EPT, que envolve cursos técnicos e superiores, não foge a essa regra. A seletividade dos vestibulares e sistemas de ingresso acaba por promover a exclusão das pessoas que mais precisam do ensino público, onde estudantes de classe média acabam sendo privilegiados, gerando mais exclusão e desigualdade. A utilização do ENEM como forma de seleção, embora almejasse aumentar as oportunidades e democratizar o acesso, acaba mantendo a lógica meritocrática de seleção. Com a lei das cotas, começa um processo de garantia de reserva de vagas na fase do ingresso, porém, além desses percentuais é fundamental garantir a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino. Portanto, em que pese as inúmeras ações que promovem a inclusão, a ampliação e democratização do acesso, a expansão de instituições e a ampliação de vagas, todos esses esforços, precisam do empenho e do engajamento dos atores envolvidos no processo,

aí compreendidos, a instituição e seus servidores, os estudantes, a sociedade em geral e o Estado.

Conforme apontam as reflexões apresentadas nesse artigo, a questão da desigualdade e da exclusão estão na estrutura da sociedade, de modo que as instituições educacionais cumprem uma dupla função, seja para manter e reproduzir as desigualdades ou, através de políticas públicas emancipatórias, superar as condições de exclusão. Nesse sentido, ampliar e democratizar o acesso ao ensino público é algo fundamental aos que desejam uma sociedade mais justa e igualitária. Acesso, segundo o que foi enfatizado, compreendido para além dos sistemas seletivos de ingresso, mas abrangendo também a permanência e a qualidade do ensino.

Sendo assim, a partir dessa prévia análise teórica, já podemos inferir a necessidade de se desenvolver, junto as instituições da Rede Federal de EPT, ações e estratégias que visem tornar os sistemas de seleção mais inclusivos e democráticos. Para isso, é fundamental superar a lógica meritocrática dos processos de ingresso discente, é necessário também desenvolver estratégias de orientação aos estudantes que almejam uma oportunidade de ensino público federal como, por exemplo, tornar mais claras as regras dos editais, mostrando as formas de acesso através das cotas e ações afirmativas, além das políticas de assistência estudantil, de forma que o público historicamente excluído tenha, de fato, pleno acesso ao ensino público federal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. F. V. PACHECO, E. M. (2017). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como Política Pública. In: ANJOS, M. B. RÔSAS, G. (Orgs.) **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 188p. Recuperado em 2 de agosto de 2018: Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2016). São Paulo: Moderna, 151p. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/anuario_educacao_basica_brasil_2016.pdf>.

ARAUJO, R. M. L. RODRIGUES, D. S. (2010). Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 36, n.2, 51-63. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>>.

ARAÚJO, J. J. C. N. MOURÃO, A. R. B. (2015). A Hibridização Institucional da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica do Brasil. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, vol. 15, 139-157. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1507_AHibridizacaoInstitucionalRedeFederal.pdf>.

BARROS, A. S. X. (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: avaliação políticas públicas educação**. Rio de Janeiro, v.22, n. 85, 1057-1090. Recuperado em: 2 ago. 2018:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf>>.

BRASIL (1988). Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Recuperado em; 10 abr. 2018: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Ministerial N.º 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Brasília, DF, 1º jun. 1998.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET)**.

Recuperado em: 10 abr. 2018:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>.

BRASIL (2012). Lei nº 12.711 de 29 de agosto 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Recuperado em: 10 abr. 2018: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

BRASIL (2016). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília-DF, 2016. Recuperado em: 10 abr. 2018: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

COUTINHO, E. H. L. MELO, F. L. B. (2011). Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, 15(3), 22-35.

Recuperado em: 10 abr. 2018:

<<https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/278/279>>.

DUBET, F. (2004). O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, 539-555. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi.

Recuperado em: 10 de abril de 2018:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>.

FERRETTI, C. J. (2017). Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: ANJOS, M. B. RÔSAS, G. (Orgs.) **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017, 188p. Recuperado em: 10 abr.

2018:

<<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

FRIGOTTO, G. (2010). A relação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 312p.

KUENZER, A. Z. (2011). Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível, a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, 43-55. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>>.

KUENZER, A. Z. (2010). As políticas de Educação Profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 312p.

Moura, D. H. (2007). Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2, 04-30. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>.

SANTOS, B. S. (1999). **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, janeiro de 1999, 61p. Recuperado em: 10 abr. 2018: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>.

SILVA, M. G. M. VELOSO, T. C. M. A. (2013a). Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n.39, 409-428. Recuperado em: 10 abr. 2018:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7595/7055>>.

Silva, M. G. M. & Veloso, T. C. M. A. (2013b). Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. *Avaliação*: Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 727-747. Recuperado em: 10 abr. 2018: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&nrm=iso>.

SOBRINHO, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 1223-1245. Recuperado em: 10 abr. 2018: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400010>.

SOUZA, F. C. S. SILVA, S. H. S. C. (2016). Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, nº. 05, UERN, Mossoró, RN, 16-26. Recuperado em: 10 abr. 2018: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949>>.

VELOSO, T. C. M. A. LUZ, J. N.N. (2013). Os Mecanismos de Seleção e o Discurso da Democratização do Acesso na Perspectiva das Políticas Educacionais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.1, 44-59. Recuperado em: 10 abr. 2018: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/viewFile/17779/10144>>.

VELOSO, T. C. M. A. MACIEL, C. E. (2015). Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, 224-250. Recuperado em: 10 abr. 2018: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7178/5304>>.

WANDROSKI, S. F. COLEN, F. R. C. (2014). As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão** - Ano XVII - nº 32, 165-182. Recuperado em: 10 abr. 2018: <http://osocialemquestao.ser.pucrio.br/media/OSQ_32_8_Wandrosky_Colen_WEB.pdf>.