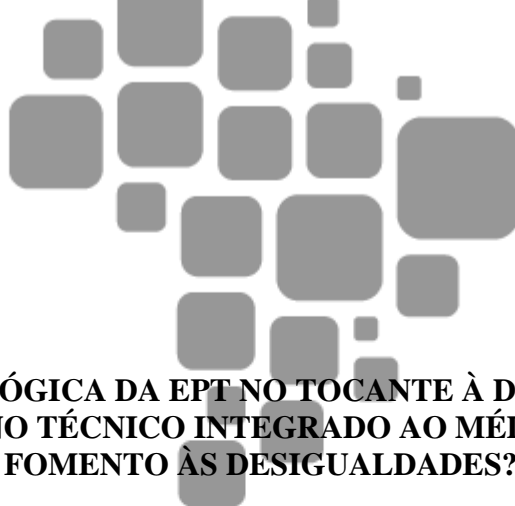


**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO**
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT

EDMUNDO ZANOLINI NAZARETH DA SILVA



**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EPT NO TOCANTE À DEMOCRATIZAÇÃO DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: COMBATE OU
FOMENTO ÀS DESIGUALDADES?**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro

Uberaba-MG
2026

EDMUNDO ZANOLINI NAZARETH DA SILVA

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EPT NO TOCANTE À DEMOCRATIZAÇÃO DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: COMBATE OU
FOMENTO ÀS DESIGUALDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial e obrigatório para o título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

**Uberaba -MG
2026**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba Parque Tecnológico-MG

S38a Silva, Edmundo Zanolini Nazareth da
Análise epistemológica da EPT no tocante à democratização de acesso
ao Ensino Técnico Integrado ao Médio: combate ou fomento às desigualdades?
/ Edmundo Zanolini Nazareth da Silva.- 2026.
213 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro- *Campus* Uberaba Parque Tecnológico - MG, 2026.

1. Desigualdade social. 2. Análise epistemológica. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Democratização de acesso. Martins, Adriano Eurípedes Medeiros. II. Título.

CDD 305.56

EDMUNDO ZANOLINI NAZARETH DA SILVA

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EPT NO TOCANTE À DEMOCRATIZAÇÃO DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: COMBATE OU
FOMENTO ÀS DESIGUALDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial e obrigatório para o título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Uberaba 05 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
(IFTM- Orientador)

Profa. Dra. Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães
(IFNMG- Membro Interna)

Dr. Wilian Santos de Souza
(IFTM- Membro Externo)

Prof. Dr. Anderson Clayton Ferreira Brettas
(IFTM- Membro convidado)

Edmundo Zanolini Nazareth da Silva

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EPT SOBRE O CUMPRIMENTO DE SUAS BASES CONCEITUAIS NO TOCANTE À
DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: COMBATE OU FOMENTO ÀS DESIGUALDADES?**

FOLHA DE APROVAÇÃO – DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da aprovação: 5 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Orientador / Presidente
Profa. Dra. Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Membro Interno
Prof. Dr. Wilian Santos de Souza	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Membro Externo
Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Membro Convidado

Local: Uberaba/MG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico.

ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/03/2026, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETTAS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/03/2026, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

WILIAN SANTOS DE SOUZA
ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO

Documento assinado eletronicamente por WILIAN SANTOS DE SOUZA, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO, em 05/03/2026, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

IZA MANUELLA AIRES COTRIM GUIMARÃES
EXAMINADORA PROFEPT

Documento assinado eletronicamente por IZA MANUELLA AIRES COTRIM GUIMARÃES, EXAMINADORA PROFEPT, em 05/03/2026, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **816DC3F** e o código CRC **DD8316B2**.

EDMUNDO ZANOLINI NAZARETH DA SILVA

CARTA ABERTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: POR UMA COERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Produto Técnico-Tecnológico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba Parque Tecnológico, como requisito para habilitação de defesa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Uberaba 05 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
(IFTM- Orientador)

Profa. Dra. Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães
(IFNMG- Membro Interna)

Dr. Wilian Santos de Souza
(IFTM- Membro Externo)

Prof. Dr. Anderson Clayton Ferreira Brettas
(IFTM- Membro convidado)

Edmundo Zanolini Nazareth da Silva

CARTA ABERTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: POR UMA COERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS.

FOLHA DE APROVAÇÃO – PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Data da aprovação: 5 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Orientador / Presidente
Profa. Dra. Iza Manuella Aires Cotrim Guimarães	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Membro Interno
Prof. Dr. Wilian Santos de Souza	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Membro Externo
Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Membro Convidado

Local: Uberaba/MG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico.

ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/03/2026, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

WILIAN SANTOS DE SOUZA
ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por WILIAN SANTOS DE SOUZA, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO, em 05/03/2026, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

05/03/2026

DOCS/IFTM - 0000813015 - FOLHA DE APROVAÇÃO - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETAS
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ANDERSON CLAYTOM FERREIRA BRETAS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 05/03/2026, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

IZA MANUELLA AIRES COTRIM GUIMARÃES
EXAMINADORA PROFEPT



Documento assinado eletronicamente por IZA MANUELLA AIRES COTRIM GUIMARÃES, EXAMINADORA PROFEPT, em 05/03/2026, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **F6ADFC5** e o código CRC **5FF8D5AE**.

Referência: NUP: 23880.000734/2026-73

DOCS nº 0000813015

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos, talvez mais do que o possível de se fazer constar em pouco mais de uma página.

Ao professor, orientador e companheiro de outras batalhas, Adriano Eurípedes Medeiros Martins, agradeço pela parceria e por tornar o caminho muito menos árduo com suas orientações, mas, principalmente, pela sua abertura para entender, compreender e viabilizar as demandas do percurso, em uma relação professor-estudante que Gramsci endossaria sem ressalvas.

Aos professores Marise Ramos e Luiz Maurício B. R. Menezes, que compuseram a banca de qualificação, proporcionando ótimas sugestões que viabilizaram inúmeros *insights*, enriquecendo em larga escala o desenvolvimento de raciocínios e reflexões.

Aos professores do ProfEPT/IFTM, sobretudo aos que a mim ministraram disciplinas presencialmente (Otaviano Pereira, Paula Nakamoto, Geraldo Gonçalves e Luís Domingues).

Aos membros da banca examinadora, Wilian Santos e os professores Anderson Brettas e Iza Cotrim, por participarem e contribuírem brilhantemente com este importante momento.

Ao Marcos “Norton” Capucci, por participar ativamente da minha politização, que desaguou em grande parte da mentalidade e visão que compuseram praticamente a totalidade do quadro teórico desta pesquisa.

Nesta mesma linha, a todas as minhas referências, praticamente diárias, produtoras de conteúdos politizantes, como Humberto Matos, João Carvalho, Jones Manoel, Ian Neves e Guilherme Terreri (Rita Von Hunty), dentre outros que são essenciais para um melhor entendimento da realidade material. Constam nestes agradecimentos, bem como em citações, mesmo diante de toda uma resistência academicista.

À minha avó e ao meu pai, ambos *in memoriam*, por terem tido participação fundamental na minha formação como pessoa, para muito além do estudante.

À minha mãe e à Karoll, por comporem o que hoje é a minha família em uma convivência diária, compartilhando todas as vitórias e percalços do cotidiano.

Aos amigos Diego Martos, Ricardo Avigo, Túlio Matos e Bruno Santos, pelo apoio moral e técnico essencial ao longo desta jornada.

Aos tios Vanderlei Zanoline, Elexânia Paiva e Renata Bertualdo (e família), bem como à madrinha Vânia Zanolini, pelo interesse, apoio, presença e entusiasmo nesta progressão acadêmica e em todas as outras áreas de minha vida.

À Thamires (e família), minha prima-irmã, que, mesmo de longe, sempre é importante em qualquer fase ou etapa.

A toda a minha família, que, mesmo sem uma convivência necessariamente próxima (devido às distâncias geográficas ou de rotina), é importante e, em menor ou maior medida, tem influência no que sou.

Aos colegas da Turma 7 (ProfEPT), sobretudo à Ariane Ferreira, ao Weller Gonçalves, à Sheila Cristina Borges e ao Luís Fernando Howeler, pela parceria por todo o percurso e em todos os desafios, que não foram poucos.

Aos colegas do IFTM, principalmente aos de setor, que tornaram tudo isso viável e, em grande medida, confortável.

À própria instituição IFTM, pela oportunidade em todos os sentidos, tanto do curso em si, quanto no que se refere a todos os incentivos, licenciamentos e possibilidades de ausências, que foram fundamentais para a realização e, principalmente, para a busca por uma qualidade que não seria possível sem este apoio.

Ao Brasil, que, mesmo com um cenário educacional geral precário (como a própria pesquisa demonstra), possibilita o acesso a uma pós-graduação *stricto sensu*, gratuita e de qualidade, embora ainda para poucos. Um cenário que, entretanto, esperamos alterar.

“É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” (Fisher, 2009, p. 188).

“ A crise na educação não é uma crise, mas um projeto” (Ribeiro, 2019, p. 55).

“De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (Marx, 2012, p. 32).

RESUMO

Esta dissertação tem como eixo central a análise das desigualdades sociais a partir de uma abordagem crítica e epistemológica, tomando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente o Ensino Médio Integrado, como objeto de investigação. Parte-se do entendimento de que as desigualdades constituem fenômenos estruturais e historicamente produzidos, exigindo uma leitura que ultrapasse abordagens superficiais ou naturalizantes e alcance suas determinações materiais, políticas, econômicas e ideológicas, as quais formam a superestrutura. Diante dessa premissa, a pesquisa orienta-se pela seguinte problematização central: a EPT, especificamente o Ensino Médio Integrado da Rede Federal, atua como um instrumento de combate ou de fomento às desigualdades sociais no que tange à democratização do seu acesso para as populações em vulnerabilidade socioeconômica? Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar criticamente a democratização do acesso à EPT, a partir de uma lente epistemológica, para identificar seus limites estruturais e aferir se a institucionalidade consegue exercer resistência à lógica excludente do capitalismo ou se acaba por reproduzi-la. O trabalho desenvolve-se a partir de um itinerário teórico-metodológico que articula os planos ontológico, deontológico, teleológico e, sobretudo, o epistemológico, o que, inclusive representa o principal vetor analítico, compreendendo a EPT tanto em sua existência concreta quanto em suas finalidades e contradições. Nesse percurso, discute-se a desigualdade como elemento estrutural e estruturante do capitalismo, destacando o papel da ideologia na manutenção do *status quo* e na reprodução das assimetrias sociais, bem como os limites de concepções liberais de democracia, que reduzem a noção democrática a procedimentos formais, como o sufrágio. A pesquisa aprofunda a relação dialética entre educação e desigualdade, compreendendo a educação simultaneamente como causa e consequência das condições materiais de existência e rejeitando leituras que a tomem como panaceia salvacionista. Nesse contexto, a democratização do acesso à EPT é problematizada à luz de uma concepção ampliada de democracia, entendida como processo e horizonte, ancorada em critérios de universalidade e acesso efetivo. Metodologicamente, o estudo adota a análise documental, a abordagem histórico-crítica e a pesquisa estatística com dados secundários, utilizando informações do IBGE e da Plataforma Nilo Peçanha, além da aplicação do Índice de Oportunidade Educacional (IOE). A análise dos dados desenvolve-se em duas etapas: uma de caráter nacional e geral, e outra de recorte institucional, envolvendo mais de quarenta instituições da Rede Federal, classificadas segundo padrões de acesso de estudantes das faixas de renda mais vulneráveis. Como produto educacional, a pesquisa propõe a elaboração de Cartas Abertas direcionadas a instâncias de decisão política e administrativa, visando a sensibilizar, fomentar o diálogo e subsidiar reflexões e possíveis revisões de políticas públicas e práticas institucionais. Assim, a dissertação busca contribuir para o debate crítico sobre a democratização da EPT e para o enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, articulando rigor teórico, análise de dados e compromisso social.

Palavras-chave: desigualdade social; análise epistemológica; educação profissional e tecnológica; ensino médio integrado; democratização do acesso.

ABSTRACT

This dissertation has as its central axis the analysis of social inequalities from a critical and epistemological perspective, taking Professional and Technological Education (PTE), especially Integrated Upper Secondary Education, as its object of investigation. It is based on the understanding that inequalities are structural and historically produced phenomena, requiring an analytical approach that goes beyond superficial or naturalizing interpretations, reaching their material, political, economic, and ideological determinations, which together constitute a superstructural framework. Given this premise, the research is guided by the following central problematization: does EPT, specifically the Integrated High School of the Federal Network, act as an instrument to combat or foster social inequalities regarding the democratization of its access for populations in socioeconomic vulnerability? To answer this question, the study's general objective is to critically analyze the democratization of access to EPT, from an epistemological lens, to identify its structural limits and assess whether the institutionality can exert resistance to the exclusionary logic of capitalism or if it ends up reproducing it. The study is developed through a theoretical-methodological itinerary that articulates ontological, deontological, and teleological dimensions, with particular emphasis on the epistemological dimension, which functions as the central analytical vector of the research. Within this framework, PTE is examined both in its concrete existence and in its purposes and contradictions. Inequality is discussed as a structural and structuring element of capitalism, highlighting the role of ideology in maintaining the status quo and reproducing social asymmetries, as well as the limits of liberal conceptions of democracy that reduce democratic meaning to formal procedures, such as suffrage. The research deepens the dialectical relationship between education and inequality, understanding education simultaneously as a cause and a consequence of material conditions of existence, while rejecting interpretations that treat it as a salvational panacea. In this context, the democratization of access to PTE is problematized based on an expanded conception of democracy, understood as both a process and a horizon, grounded in criteria of universality and effective access. Methodologically, the study adopts documentary analysis, a historical-critical approach, and statistical research using secondary data, drawing on information from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Nilo Peçanha Platform, as well as the application of the Educational Opportunity Index (EOI). Data analysis is carried out in two stages: a national and general analysis, followed by an institutional-level analysis involving more than forty institutions of the Federal Network, classified according to access patterns of students from the most socioeconomically vulnerable income groups. As an educational product, the research proposes the development of Open Letters addressed to political and administrative decision-making bodies, aiming to raise awareness, foster dialogue, and support reflections and potential revisions of public policies and institutional practices. In this way, the dissertation seeks to contribute to the critical debate on the democratization of Professional and Technological Education and to the confrontation of educational inequalities in Brazil, articulating theoretical rigor, data analysis, and social commitment.

Keywords: social inequality; epistemological analysis; professional and technological education; integrated high school; democratization of access.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Índice de Gini por países selecionados (ano de referência da última informação disponível).....	117
Figura 2- Mapa da Rede Federal de Educação	123
Figura 3- Tela inicial da Plataforma Nilo Peçanha.....	124
Figura 4- Interface de navegação por ícones	125
Figura 5- Interface de dados gerais de Ensino - Série Histórica (Integrado/faixas de renda)	126
Figura 6- Distribuição percentual da população total, por classes de rendimento domiciliar per capita mensal, em salários mínimos, segundo as grandes regiões – 2022.....	131
Figura 7- Distribuição percentual da população total, por classes de rendimento domiciliar per capita mensal, em salários mínimos, segundo as Unidades da Federação - Brasil – 2022.....	140
Figura 8- Sistema de consulta de contatos (Instituições da Rede Federal)	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados gerais nacionais de matrículas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal	127
Tabela 2- População em idade escolar regular para cursar ensino médio	128
Tabela 3- Universos amostrais populacionais (Dados IBGE - baseados no Censo 2022)	132
Tabela 4- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"	142
Tabela 5- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"	143
Tabela 6- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"	143
Tabela 7- Representante do grupo "Amplio Acesso das Faixas de Renda Mais Baixas"	145
Tabela 8- Representação de dados modelo (maiores níveis de acesso de faixas de renda vulneráveis aliados a altos índices de declaração).....	146
Tabela 9- Representante do grupo "Acesso Razoável/Intermediário das Baixas Rendas"	147
Tabela 10- Representante do grupo "Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas" .	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPII	Colégio Dom Pedro II
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
HOI	Índice de Oportunidade Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco

IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSERTÃO-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSUDESTEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFSUL	Instituto Federal do Rio-grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Tocantis
IMDS	Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOE	Índice de Oportunidade Educacional
MEC	Ministério da Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNP	Plataforma Nio Peçanha
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PTT	Produto Técnico-Tecnológico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

MEMORIAL

Desde muito cedo, apresentava uma característica muito reflexiva, crítica, observadora e racional. Não demorou muito, mais precisamente no início da adolescência, para que surgissem inúmeros incômodos em várias vertentes, mesmo que o pouco discernimento aliado ao senso comum, fruto de uma ideologia dominante, pregasse uma normalidade.

Nessa mesma época, em meio a um tsunami de pensamentos, reflexões, dúvidas e divagações, deparei-me com os hoje chamados “Filósofos Pops”. Mário Sérgio Cortella, Leandro Karnal, Clóvis de Barros, e posteriormente Pedro Calabrez, Rossandro Klinjey, Eduardo Marinho, Eduardo Moreira, dentre outros. Nesse contexto, entendi que aquilo que eu fazia, o que eu tanto pensava e refletia, na verdade, tinha nome, tinha método, tinha lastro. Em outras palavras, eu era da filosofia muito antes de ter condições de chegar a essa conclusão.

Mais adiante, passei a registrar essas divagações, e disso nasceram projetos, textos, blogs, um perfil no Instagram com postagens de reflexões, e até o protótipo de um livro de provocações filosóficas, cujo título é “Bastidores do Óbvio”.

Nessa mesma vertente, essa criticidade e essa inquietação se estendiam a inúmeras outras áreas da vida, e a questão social, naquele instante, já era intensamente contemplada. Tornou-se impossível não reparar e não se interessar pelo porquê de as dinâmicas sociais serem como são.

Por que tanta gente passa fome ou vive em situação de extrema miséria? Por que tanta gente mora na rua? Por que há tanto desemprego? Por que há tanta precariedade nos empregos existentes (que se desdobram em uma multiplicidade de formas de subempregos)? Por que tanta subserviência de uns em detrimento de outros? Por que tanta gente servindo a poucos servidos? Por que tanta gente que trabalha tanto e, no entanto, não tem direito ao acesso a confortos básicos? Por que tanta gente que trabalha tanto, mas que possui, com o que ganha, apenas o direito de sobreviver, para voltar no dia seguinte e produzir mais para seus empregadores? Por que essa dinâmica é tão normalizada dentro de uma lógica de maior/menor qualificação técnico-acadêmica ou de posse ou não de propriedades? Do porquê de se valorizarem tanto os bens e tão pouco o trabalho. Do porquê de sermos treinados desde tão cedo a competir em busca de vencer na vida. O que é vencer na vida? E, se há vencedor, logo há perdedor. E como ficam esses perdedores?

São muitos “porquês” que saltam aos olhos, mas que, ao mesmo tempo, não possuem uma adesão coletiva ou um apelo social significativo. Muito pelo contrário: o que há é uma alienação que mantém a estrutura nessa esteira de competição, na qual o objetivo não é cessar

a opressão, mas sim alçar individualmente uma posição mais privilegiada nessa pirâmide que se forma, na qual o importante para cada um é que haja camadas sublocalizadas em relação a si.

Para tudo isso, há uma resposta muito simples: o capitalismo!

Na verdade, o que possui certa complexidade e que, por sua vez, inicia uma saga na vida deste que escreve são os mecanismos de operação, manutenção e manipulação desse sistema.

Inserido nesse contexto intrigante, a radicalização (não no sentido de extremismo, como consta no senso comum, mas no de aprofundar, de ir à raiz) foi uma medida que se impôs. Referências como Humberto Matos, Jones Manoel, Ian Neves, Rita Von Hunty (Guilherme Terreri), Alysson Mascaro, Sabrina Fernandes, João Carvalho, Eduardo Moreira, dentre outros (a grande maioria destes, marxistas estudiosos), foram se tornando cada vez mais frequentes, em doses praticamente diárias, entre obras, vídeos e *podcasts*.

Dessa forma, acumulados alguns anos de atenção e de estudo das desigualdades para além do altruísmo, frutos de certa indignação que foi se afluando e segue amadurecendo no íntimo, formou-se uma bagagem que levou à percepção de que não se trata de um acaso, mas de todo um sistema gerador e, principalmente, mantenedor dessas assimetrias. Um sistema que, por sua vez, sobrevive por meio da ideologia, que tem o condão de normalizar ou, pior, de fazer com que os próprios oprimidos pelo sistema o defendam.

Diante dessas inquietações, passei a almejar uma atuação como pesquisador, pautando uma possível carreira no estudo dessa temática, procurando averiguar suas engrenagens mais ocultas. Isso vai muito além do simples existir, que carrega uma mera obviedade (caráter ontológico: “a desigualdade existe”), e busca penetrar em suas engrenagens, principalmente pelas vias macroeconômicas e sociais (luta de classes), sempre buscando alternativas para sua mitigação e, quiçá, superação.

Sendo assim, qualquer que fosse a área de realização de um mestrado, lá estaria presente essa temática, buscando-se apenas a adequação e a pertinência entre esse foco e as linhas de pesquisa possíveis dentro do determinado programa e da área do conhecimento que viesse a servir de plataforma. O que não é difícil, pois, através da relação infra/superestrutura, o capitalismo coloca seus tentáculos (termo melhor detalhado adiante) em todas as áreas do conhecimento e da sociedade, sendo quase sempre possível fazer correlações entre as desigualdades e a área de pesquisa eleita.

Pautado por esse paradigma apresentado e orientado sobre a aderência entre a EPT/ProfEPT (Educação Profissional e Tecnológica e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, respectivamente) e a temática desejada, buscando integrar e

amadurecer essa perspectiva de possibilidade, averiguou-se cada vez mais que a aderência entre a Educação Profissional e Tecnológica e o combate às desigualdades não é somente garantida, mas total.

Tudo isso aliou-se à observação mais detida e interessada do modelo EPT, uma vez que estou inserido em um Instituto Federal há praticamente 13 (treze) anos, entre estágio não obrigatório e serviço público federal, somando-se ao contexto superestrutural (que é objeto de interesse e estudo cotidiano) mencionado, no qual a educação em geral se encontra localizada.

Nesse contexto, identifica-se uma série de escopos intrínsecos no âmago do espírito desse modelo educacional. Porém, pelas impressões baseadas em observações pessoais, há a sensação, por ora empírica, de que toda essa essência não venha se cumprindo de modo satisfatório.

A alusão descrita acima foi posta cuidadosa e propositalmente nesses exatos termos, pois aliou-se à detalhada percepção social descrita, indignada e inquieta deste memoriante, que o levou a intuitivamente compreender o que posteriormente descobriria que Paulo Freire e Darcy Ribeiro já haviam tratado tão bem e muito anteriormente, como também será melhor abordado adiante, mais precisamente no início da seção IV, sobre o projeto “crise na educação”.

Tudo isso colocado e fechando esta seção memorial, informa-se que minha graduação inicial se deu na área do Direito. Fato este que em nada acomodou ou acalmou as descritas inquietações, mas, muito pelo contrário, apenas proporcionou mais propriedade para reconhecê-las (as desigualdades) e melhor identificá-las como uma área superestrutural estratégica, um pilar e uma ferramenta essencial para a manutenção de uma ideologia dominante.

Nesse sentido, justamente para não se limitar a empirismos, a presente dissertação tem como objeto, em termos macro e gerais, a desigualdade, neste caso específico, atrelada à educação, buscando, por meio de metodologia científica de pesquisa, aferir o que a princípio era apenas uma elucubração particular.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	24
2 DO CARÁTER EPISTEMOLÓGICO	33
2.1 Da conceituação de epistemologia	33
2.2 Da análise epistemológica do objeto	38
2.2.1 Da análise epistemológica a partir de conceitos e normas que permeiam o objeto	38
2.2.2 Da análise epistemológica aplicada à camada objeto de pesquisa (EPT)	45
3 DESIGUALDADE COMO ASPECTO ESTRUTURAL E ESTRUTURANTE .	48
3.1 Desigualdade: um quadro criado e minuciosamente mantido	48
3.2 O papel da ideologia	57
4 EDUCAÇÃO: INÍCIO E FIM, CAUSA E CONSEQUÊNCIA DA DESIGUALDADE	69
4.1 Vértice conectivo: aderência entre macrotemática e programa de pesquisa (desigualdade e EPT)	72
4.2 Trajetória histórica da EPT e sua relação com o combate às desigualdades até os dias atuais (ponto de partida da pesquisa)	74
4.2.1 Reflexão qualitativa sobre integralidade/omnilateralidade da EPT	78
4.2.2 Reflexão sobre o nível de inclusão e democratização de acesso ao EPT com enfoque ao Ensino Técnico integrado ao Médio	82
4.2.2.1 Refletindo “democracia” para entender “democratização”	82
4.2.2.2 Democratização: derivação sufixial e semântica de democracia (o movimento em direção ao acesso)	92
4.2.2.3 Reflexão prática contemporânea final	95
4.2.2.4 Ponto de partida da pesquisa (definição de objeto)	105
5 DA METODOLOGIA E DELINEAMENTO DE OBJETO E UNIVERSOS ...	107
5.1 Metodologia	107
5.1.1 Análise documental	107
5.1.2 Da metodologia histórico-crítica	107
5.1.3 Da pesquisa estatística com dados secundários	110
5.2 Do delineamento de objeto e universos	110
5.2.1 Por que Ensino Médio Integrado?	111
5.2.2 Por que somente ingresso/matricula?	113
5.2.3 Por que somente análise socioeconômica?	115
5.2.3.1 Linhas de pobreza e as populações consideradas pobres no Brasil (para fins de delimitação de objeto e universo)	116

5.3 Da metodologia descrita e do objeto e universo delineados	119
6 A EPT ENTRE O COMBATE E O FOMENTO ÀS DESIGUALDADES (PESQUISA PROPRIAMENTE DITA)	120
6.1. Do estado da arte	121
6.2 Da análise de dados estatísticos secundários	122
6.2.1 Do panorama nacional de acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal	124
6.2.2 Do Panorama regional/institucional de acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal	139
6.2.2.1 Do grupo “Prevalência de Não Declarados”	142
6.2.2.2 Do grupo “Ampla Acesso das Faixas de Renda Mais Baixas”	144
6.2.2.3 Do grupo “Acesso Razoável/Intermediário das Baixas Rendas”	147
6.2.2.4 Do grupo “Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas”	148
6.2.2.5 Das análises qualitativas dos dados.....	149
6.2.2.6 Do Índice de Oportunidades Educacionais (IOE)	154
6.2.3 Breves reflexões adicionais de pontos não centrais	158
6.2.4 Breve abordagem sobre políticas públicas e/ou institucionais existentes	159
6.2.4.1 Do “Vestibulinho/IFTM”	159
6.2.4.2 Das análises curriculares, sorteios e comunicações ativas	160
6.2.4.3 Da Política Pública de Cotas (Lei nº 12.711/2012).....	161
6.2.4.4 Da política pública de assistência estudantil.....	162
6.2.4.5 Da política pública de expansão dos Institutos Federais.....	163
6.2.4.6 Da política pública “Partiu IF”	164
6.2.4.7 Da análise crítica dos programas	165
7 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO - “CARTA ABERTA”	168
7.1 Das conceituações de e do produto	168
7.1.1 Do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	168
7.1.2 Da Carta Aberta	169
7.1.3 Do enquadramento e compatibilidade entre “Carta Aberta” e “Produto Educativo”	170
7.1.4 Da validação	171
7.1.5 Da interface do protótipo	172
7.1.6 Dos destinatários	172
7.2 Do Protótipo (Carta Aberta)	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	187

APÊNDICE A - DADOS INSTITUCIONAIS DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL (POR ANO/FAIXA DE RENDA)	196
APÊNDICE B – GRUPOS/INSTÂNCIAS/INSTITUIÇÕES E SEUS RESPECTIVOS CONTATOS OFICIAIS (DESTINATÁRIOS DAS “CARTAS ABERTAS” - PRODUTO)	210
APÊNDICE C – COMPROVANTE DE RECEBIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ABERTURA DE PROCESSO PELO MEC/SETEC	211
ANEXO A – TABELA 1209 – POPULAÇÃO, POR GRUPOS DE IDADE	212
ANEXO B – RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E VAGAS “PARTIUIF”	213

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa nasceu do sentimento de necessidade e vontade de se trabalhar o tema “desigualdades”, que é algo extremamente presente no cotidiano de praticamente toda civilização mundial, sem riscos de exageros. Seja em lugares com características mais amenas ou mais acentuadas, mas, em regra, presentes.

Porém, para tanto, há inúmeras formas e formatos de abordagens. Desde as mais diretas e pontuais, que porventura possam inclusive naturalizar vários aspectos, até as mais complexas, contextuais, históricas, políticas e socioeconômicas, que busquem raízes e causas em uma materialidade histórica.

Neste caso, buscou-se uma realmente mais “tortuosa”; entretanto, não porque a abordagem tenha essa característica, mas porque o tema em si possui essas nuances quando se propõe uma dinâmica de aprofundamento.

Tema este que é o principal objeto de pesquisa deste pesquisador, de modo que, perante a plataforma do programa (entendendo-se pertinente em quaisquer das possíveis linhas de pesquisa, inclusive na de Práticas Educativas, que foi a adotada), não foi difícil identificar as conexões pertinentes; ao contrário, elas são até bastante evidentes. Pois, diante de qualquer área na qual haja o desejo de se abordar o tema da desigualdade, uma questão paira de forma quase que imediata: o que esta determinada área tem a ver com o seu combate, ou como nele contribui ou participa?

Nesse sentido, a Educação, neste caso, a Educação Profissional e Tecnológica, possui uma ligação bastante clara, principalmente se levarmos em consideração seus aspectos fundantes, tanto os formais quanto os conceituais. De modo que resta às pesquisas com escopos semelhantes a esta buscar aferir o grau de compatibilidade entre todo o ideal e a realidade cotidiana.

Mas, para isso, há uma longa jornada teórica, que envolve conceituar, situar e localizar a desigualdade, seus alicerces e suas conjunturas, compreender a relação infra/superestrutural que há sob a égide do capital, para só a partir daí adentrar na seara educacional. Uma abordagem na qual, se houver queima de alguma dessas etapas, corre-se o risco de incorrer em um recorte que leve a precipitadas conclusões.

Dessa forma, buscou-se traçar um itinerário que contenha uma certa lógica em seu bojo, uma vez que, diante de uma temática complexa como esta, a organização da linha de raciocínio se torna mais que uma aliada, mas sim uma característica indispensável à montagem da pesquisa.

Seguindo por este caminho mencionado, buscou-se uma repartição didática que, no que se refere ao quadro teórico, abarca os seguintes pontos primordialmente: aspectos filosófico-analíticos; abordagem sobre o conceito de desigualdade; o papel da ideologia na manutenção de todo um *status quo*; o vértice conectivo entre a temática proposta e o programa de pesquisa; uma breve, porém importante, abordagem sobre a trajetória histórica da EPT e sua relação com o combate às desigualdades até os dias atuais; desaguando em uma reflexão e conceituação de “democracia” para se chegar à “democratização” como uma relação derivada.

Esse é um itinerário voltado ao setor do quadro teórico, cujos pontos serão melhor descritos ainda nesta introdução e que antecedem, balizam e alicerçam a parte de pesquisa estatística propriamente dita, que segue nas seções posteriores, mas sob uma ótica e um prisma fornecidos por esta primeira parte, qualificando todo um teor quantitativo.

Feita essa menção geral inicial dos principais tópicos desenvolvidos, parte-se para um melhor detalhamento dos mesmos a fim de efetivamente introduzir a temática por completo.

Primeiramente, em uma vertente um tanto quanto mais abstrata de maneira inicial, como mencionado no título, trata-se de uma análise epistemológica, isto é, uma análise crítica, porém, sem perder de vista o caráter ontológico (da existência), teleológico (das finalidades), tampouco o deontológico (do dever ser), que estão intimamente conectados na proposta de desenvolvimento.

Em outras palavras, o caráter epistemológico, que consta inclusive no título, tamanha a importância no contexto do que se pretende, traz consigo uma intencionalidade, como brevemente apresentado acima, de análise crítica. De uma crítica à EPT por alguém que se propôs a aprofundar-se no estudo desta, tomando um aspecto específico para fins de balizamento (desigualdade). Entende-se que esta característica proporciona caráter epistemológico à pesquisa. E dentro desse bojo, de forma um tanto contextual e automática, inclui outros aspectos analíticos, como os supramencionados.

Nesse sentido, o aspecto ontológico também se faz presente, pois abarca o ser, o existir, que são características que unem a EPT e a desigualdade, pois ambas possuem tal condição de existência no mundo, possibilitando a análise sob este prisma, sendo possível explorar características como o onde, quando, as formas de manifestação e materialização no mundo concreto, inclusive os de aferição quanto aos elos que os conectam.

No tocante ao aspecto deontológico, uma vez bem situado o ontológico, surgem as reflexões e os questionamentos no sentido de que “uma vez que se é assim, por que não, então, de outro modo?”. Essa reflexão, esse questionamento filosófico do “dever ser” (diferente do

que é) diante do que está posto que, por sua vez, é uma grande característica desse projeto de pesquisa, garante o teor deontológico.

Ainda sobre as ferramentas filosófico-analíticas da cientificidade social (que se mostram essenciais, tamanha condição que proporcionam de se analisar, de se aferir e de se desenvolver raciocínios com alto grau de abstração, como temas de relevância e impacto social que se encontram por trás das estatísticas e planilhas, em um campo reflexivo-filosófico existencial), inclui-se também o teor teleológico, pois toda essa comparação que subsidia o desenvolvimento de todo esse raciocínio se apoia no que se entende pela finalidade, neste caso, da Educação Profissional e Tecnológica, isto é, todo raciocínio que se desenvolve parte deste ponto, como marco inicial, do que se entende como os fins, os objetivos e os propósitos da EPT, tendo como um destes (objetivos) um artefato de combate às desigualdades, caracterizando a presença do aspecto teleológico.

Isto posto, vislumbra-se um delineamento do itinerário que se planeja para fins de abordagem de pesquisa, pois compondo a análise crítica sobre os traços internos de um objeto (epistemológico), partindo do que ele é (ontológico) e passando pelo que deveria ser (deontológico), sendo o desenvolvimento representado pelo enfrentamento de toda uma resistência que há sobre essa diferença (entre o que realmente é e o que teórica e idealizadamente se coloca, em uma equação cujas variáveis envolvem, além das mencionadas onto e deontológica, toda uma questão de práxis, a relação dialética entre teoria e prática, na qual nem sempre é possível encontrar a fronteira, ou a primogênita desta relação). Tudo isto, partindo do produto teleológico, que, como dito, proporciona o marco inicial, que possibilita aferir, quase de forma gabarital, a diferença entre o que se cumpre na realidade e o que desliza para os seios do horizonte, do ideal.

Identificados todos esses pontos, que permeiam este, mas não só, dentre inúmeros trabalhos nesta e em outras áreas, mesmo que tal alusão não seja realizada, destaca-se o caráter epistemológico, que possui maior notoriedade, confluência e compatibilidade entre seus conceitos e a materialização dos escopos e essência desta pesquisa. De modo que, inclusive, diferentemente dos outros aspectos presentes, porém, sem protagonismo, este tem a segunda seção desta dissertação inteiramente dedicada a ele, abordando a predominância de seu caráter por todo o desenvolvimento doravante.

De modo bastante resumido pois há todo um desenvolvimento em uma seção exclusiva, como mencionado, esse caráter epistemológico se caracteriza por toda uma análise que envolve internalidades, intrinsecidades e essencialidades, buscando uma análise crítica sobre a evolução e os mecanismos, procurando reavaliar, em certa medida, o que se sabe sobre

Educação Profissional e Tecnológica em sua profundidade conceitual. Como desenvolvido em passagem da seção pertinente, uma análise da fisiologia, do mecanismo de funcionamento de determinado setor, garante o protagonismo deste aspecto epistemológico.

Vencendo este primeiro e importante ponto balizador, adentrar-se-á nos aspectos teóricos da desigualdade. A terceira seção tem esse condão, intitulada “Desigualdade como Aspecto Estrutural e Estruturante”, e traz uma ideia de dialética, no sentido de um sistema que se retroalimenta.

Para abordar essa mecânica, esse *modus operandi*, introduzem-se conceitos como os de capitalismo, liberalismo, neoliberalismo, infraestrutura, superestrutura e ideologia, como principais pontos de contribuição desta seção para a montagem do panorama que se mostra essencial para a contextualização de tudo que se faz necessário para se atingir os pontos de pesquisa que se almeja de forma consistente.

De modo a restar demonstrado que a desigualdade não é um resultado natural aleatório, mas um quadro criado e minuciosamente mantido por toda uma categoria social dominante que se serve por meio de toda uma dinâmica de exploração do trabalho, transferência de renda até fatores históricos e internacionais, como guerras, “tratados” e diretrizes geopolíticas, que mantêm sociedades e países inteiros em zonas de influências e subdesenvolvimento, e tudo isso a serviço da centralidade do capitalismo e seu imperialismo neocolonizante.

E uma engrenagem essencial para que tudo isso funcione à feição é o papel da ideologia, que possui importante destaque na dinâmica em si, e possui retratação equivalente na seção em epígrafe, com reflexões, ilustrações e exemplos que buscam clarear como este termo possui papel efetivo e material, para muito além de um simples conceito qualquer. Funcionando como lentes que mantêm tudo exatamente como está, garantindo docilidade por parte da gigante massa oprimida.

Feitas as referidas demarcações, importantes para situar e entender o funcionamento e as regras tácitas que regem as dinâmicas, parte-se para a quarta seção, que é a de maior volume e maior densidade teórica do trabalho.

Neste ponto, adentra-se na questão educacional, juntando as duas plataformas e encontrando os pontos de interseção (entre desigualdade e educação), atingindo a fusão que se espera. Com o título: “Educação: Início e Fim, Causa e Consequência da Desigualdade”, o texto retratará toda uma questão dialética e cíclica que gira em torno das condições materiais de uma geração, e, diante disso, o acesso a estudo que, em regra, proporciona à geração seguinte; e, com essa escolaridade, qual acesso material obtém, e assim sucessivamente, de forma cíclica,

estando a Educação (ou a ausência dela) em uma posição que acaba sendo a causa e a consequência da desigualdade em grande medida.

A seção desenvolverá ainda, brevemente, a busca por alertar que somente a Educação não tem o poder de alterar toda a realidade de um povo, no que se chamou de “panaceia salvacionista”, pois é um mero componente de toda uma conjuntura superestrutural, que pauta as relações e condições materiais, sendo esta, sim, a condicionadora da realidade.

Então, neste contexto, o papel da escola, em primeiro plano, não é o de resolver todos os problemas, mas o de tentar não refletir tão fielmente os cenários exteriores de exclusão e subjugação em seu âmbito interno, buscando aspectos mais “democráticos”, e, fazendo menção a isso, aproxima-se do epicentro desta pesquisa.

Mas, antes, aprofunda-se na questão do vértice conectivo entre a macrotemática (desigualdade) e a plataforma do programa de pesquisa (EPT), seguida, para isso, de uma abordagem da trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica e sua relação com o combate às desigualdades até os dias atuais, atingindo assim a menção ao ponto de partida da pesquisa, ainda em quadro teórico.

Adentrando efetivamente na reflexão sobre o termo democracia, busca-se toda uma conceituação, toda uma crítica ao senso comum que pauta essa ideia, demonstrando que muito se remonta a um aspecto democrático burguês, que muito valoriza aspectos de livre iniciativa e “sufrágio universal” que muito se resume ao voto. Entende-se isso por uma democracia plena e exemplar, ignorando toda uma subjugação e inacessibilidade material, que acaba sendo ignorada no ato de definir um lugar ou situação como democrática ou não.

Diante disso, efetua-se toda uma reflexão crítica, a ponto de se atingir uma conceituação autoral, que, por sua vez, considera muitos dos elementos liberais, mas que, em contrapartida, complementa com uma gama de condições, em regra, ignoradas no instante de se analisar o grau de democratização.

Toda essa apresentação de raciocínio visa definir “democracia” para, na realidade, se trabalhar “democratização”. Isto é, definir o primeiro termo para se parametrizar um horizonte, um objetivo, uma referência, um norte, em que o segundo signifique “seguir no sentido de”.

Em outras palavras, para se falar em democratização, precisa-se ter muito claro o que é democracia, seguindo no desenvolvimento uma linha argumentativa no sentido de que a segunda é uma derivação sufixial e semântica da primeira, por isso a importância de uma delimitação precisa do que realmente se espera do termo, para muito além de um senso comum tendente a uma superficialidade pouco inclusiva, o que é incompatível com “democracia” como restará demonstrado.

Concluída esta parte tratada como a construção conceitual central, finaliza-se a seção em epígrafe com uma subseção que almeja ser uma “reflexão prática contemporânea final” com base na intelectualidade orgânica, inclusive levando esse exato subtítulo (constante entre aspas). Nela, pauta-se no pensamento de um intelectual desta natureza, que reflete sobre educação integral, e, a partir disso, subsidiam-se elementos para refletir a EPT em todo esse contexto de democratização anteriormente posto. Obtendo o efeito de expandir um aspecto meramente academicista, proporcionando todo um aparato prático, cotidiano que traga o humano ao centro, considerando que, para muito além de números e estatísticas, são vidas, são histórias, são sonhos, são realidades.

Estabelecido o teor do quadro teórico em sua integralidade, abarcando todos os temas e conceitos citados, a fim de remontar todo um cenário dito superestrutural (melhor explicitado no decorrer do desenvolvimento), atinge-se definitivamente o ponto de partida da pesquisa, definindo o seu objeto.

Ficará claro que, ao longo da apresentação, há um duplo incômodo resultante desta junção de plataformas, como mencionado anteriormente. Um que é levantado, apresentado e mencionado, que é uma ponderação em cima dos termos integralidade, omnilateralidade e afins como grau de real eficácia na prática; porém, o que prospera para fins de pesquisa é o de democratização de acesso à estrutura existente no tocante à EPT, representada neste caso pelo Ensino Técnico Integrado ao Médio.

A partir deste ponto, ficará mais claro o porquê do apreço, da ênfase em se conceituar tão profundamente a questão da democracia, logo da democratização. Pois, isso proporcionará um balizamento para se buscar “medir” essa noção que cotidianamente é tão abstrata. Porque, em resumo, verificar-se-á que a democracia tem alguns importantes pilares, dentre eles, universalidade e acesso, de modo que, quanto mais longe esse acesso for da universalidade, menos democrático o objeto em pauta é.

É nesse justo ponto que se atinge de vez o objeto, consolidando a problematização central desta pesquisa: em que medida a institucionalidade da EPT, investigada aqui a partir do recorte do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, atua como um instrumento de enfrentamento às desigualdades ou, inversamente, como um mecanismo de reprodução destas ao impor filtros meritocráticos e limites estruturais à democratização do acesso para as populações em vulnerabilidade socioeconômica? O desafio reside em desvelar se a expansão institucional logrou êxito em sua promessa de inclusão ou se permanece sob o jugo das determinações materiais que historicamente segregam o ingresso escolar no Brasil.

Para responder a esse impasse, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar criticamente a democratização do acesso à EPT sob uma perspectiva epistemológica, buscando identificar os gargalos que impedem a universalidade e aferindo se a estrutura institucional resiste à lógica excludente do capital ou se acaba por reproduzi-la. Trata-se de uma investigação que transcende a mera descrição estatística para alcançar uma compreensão das contradições do acesso educacional, confrontando o horizonte democrático idealizado com a materialidade das oportunidades oferecidas, de modo a evidenciar as reais potencialidades e os limites da Rede Federal diante do projeto de redução das assimetrias sociais.

Com isso em vista, agora entrando em seara metodológica, que por sua vez, possui também uma seção exclusiva (sendo a quinta desta sequência), inicia-se apresentando as principais metodologias conscientemente adotadas, com destaque para Análise Documental, Histórico-Crítica e a Pesquisa Estatística com Dados Secundários (pelo fato de não se ter produzido dados, mas usado em perspectiva e cruzado dados existentes, com destaque para Plataforma Nilo Peçanha e IBGE), menciona-se ainda a aplicação de Índice de Oportunidade Educacional (IOE), como ferramenta metodológica complementar a fim de cumprir os escopos.

Ainda nesta mesma seção, buscar-se-á justificar como se chegou à idealização de um objeto ou ponto específico, revelando os critérios de delimitação ao Ensino Médio Integrado, aos números de matrículas e aos aspectos socioeconômicos, estabelecendo critérios e fronteiras adotadas neste tópico, formando praticamente um tripé de sustentação que contorna o objeto.

Percorrida toda esta trilha, chega-se finalmente à sexta seção, que compila e concentra a fase de análise estatística da pesquisa, na qual buscar-se-á responder, subsidiado nos dados trabalhados, ao questionamento presente inclusive no título, bem como o cumprimento dos escopos apresentados. Sempre em mente, como bússola norteadora, não perder de vista as diretrizes conceituais construídas no quadro teórico, a fim de qualificar o que a pesquisa estatística quantificará.

Em síntese, a mencionada análise de dados estatísticos secundários foi dividida em duas etapas. Uma primeira em posse de dados populacionais gerais, via último Censo Demográfico IBGE, na qual se buscou filtrar a população em idade média compatível com ensino médio regular.

Conjuntamente a isso, em paralelo, mineraram-se dados na Plataforma Nilo Peçanha, em que, por meio do acionamento de filtros específicos, obtinham-se informações voltadas a número de alunos (matrículas) do Ensino Médio Integrado, entre 2017 e 2024, divididos entre faixas de renda disponíveis.

Dessa forma, foi possível, mediante o cruzamento desses dados, traçar parâmetros de acessos gerais, em números e porcentagens que retratavam um cenário macro de acesso ao redor de todo o Brasil. Isso, aliado à adoção de padrões oficiais de distribuição de renda *per capita*, proporcionou uma visão panorâmica extremamente útil para a continuidade das análises.

Na sequência, em formato semelhante, preencheu-se mais um filtro às tabelas da Plataforma Nilo Peçanha que altera significativamente a disposição de informações. Referindo-se, neste caso, à “Instituição”, variável essa ausente nos primeiros exames, tem o condão de tornar específico o que em primeiro plano era geral, proporcionando, como dito, uma mudança de fase, de etapa na construção da pesquisa.

O que em um primeiro momento atingiu um cenário geral e nacional agora possibilita um retrato institucional providencial, proporcionando um complemento que torna o estudo completo e multifacetado.

Neste diapasão, representando uma fase muito mais longa, robusta e específica, foram colhidos os referidos dados de todas as Instituições (salvo raras exceções descritas em trecho conveniente) que compõem a Rede Federal mantenedora do Ensino Médio Integrado, o que totaliza mais de quarenta.

Para se trabalhar esse volume de maneira inteligível e gerível, observaram-se características que conectavam umas às outras, extraíndo-se quatro grandes grupos. O primeiro, o grupo no qual a disposição de dados era inconclusiva, sendo apenas três instituições pertencentes a este. Um segundo grupo de “amplo acesso” de estudantes pertencentes às menores faixas de renda catalogadas. O terceiro grupo refere-se a um “acesso intermediário” desse mesmo público-alvo. E o quarto grupo com um “relativo baixo acesso” dessa categoria.

Nesta seção, os dados serão dispostos identificando-se as instituições nominalmente, sendo escolhida apenas uma para compor tabela ilustrativa do respectivo grupo no corpo do texto, sendo as demais hospedadas em apêndice, a fim de não congestionar e poluir o desenvolvimento do conteúdo propriamente dito.

Toda essa análise e cruzamento de dados secundários possibilitaram uma apreciação rica e fértil que, conjuntamente aos conceitos do quadro teórico, proporcionam conclusões que vão muito além de uma disposição fria e óbvia de números, dados ou informações. Isso catapulta a uma leitura que capta cenários ocultos e pouco óbvios, o que pode ser de grande utilidade para o tão justo e necessário combate às desigualdades.

Neste exato ponto, em posse dessas conclusões, é etapa regulamentar criar um produto, um Produto Educacional, ou Produto Técnico-Tecnológico (PTT), que tem o condão de

introduzir uma proposta de solução ou ao menos mitigação de eventuais pontos, sobretudo considerados negativos, encontrados nos resultados da pesquisa.

Em cumprimento a isso, a sétima seção é inteiramente dedicada a esta missão. De modo que, diante do cenário que se impôs frente às análises, definiu-se pela elaboração de “Cartas Abertas”. Estas são destinadas a algumas instâncias, sendo mais precisamente quatro modelos distintos, porém de grande semelhança, diferenciando-se basicamente apenas no “item 3”, de modo a serem direcionadas a vinte destinatários, entre instâncias políticas e institucionais.

Mais detalhadamente, na primeira etapa da pesquisa estatística, por trazer dados gerais, totais, e pelos resultados que serão conferidos adiante, sugestionou-se o envio a instâncias políticas como o Gabinete da Presidência da República, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), sendo todos estes destinatários de um único modelo de Carta. O quarto destinatário, ainda considerando uma instância política, porém inaugurando um segundo modelo da Carta, é o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF).

Um terceiro modelo ficou a cargo das instituições com dados inconclusivos, por haver altos índices de “não declarantes” de informações socioeconômicas, aos quais se somam mais três destinatários, totalizando sete.

E, por derradeiro, o quarto modelo, direcionado a treze instituições, totalizando os vinte destinatários, que compõem o grupo de relativo baixo acesso das faixas de renda mais vulneráveis.

Entendendo-se que este é o produto mais promissor que se pode adotar e desenvolver para o caso em tela, uma vez que o cenário é de constatações de déficits de acessibilidade de classes mais necessitadas, pois, se uma política pública for revista ou ampliada, ou se uma instituição refletir sobre sua política de preenchimento de vaga, toda esta pesquisa não terá sido em vão.

E, mediante isso, a melhor forma de buscar um resultado dessa natureza é a notificação, sensibilização, abertura de diálogo e convite à reflexão, tudo isso baseado em dados, números e estatísticas oficiais, bem como todo um aparato teórico apoiado na tão mencionada democracia/democratização.

Feitas as devidas apresentações e introduções aos principais aspectos, segue a sequência de seções que contêm na íntegra tudo que foi até agora brevemente mencionado.

2 DO CARÁTER EPISTEMOLÓGICO

Conforme o título desta seção anuncia, a análise aqui empreendida assume um caráter eminentemente epistemológico. Para tanto, torna-se imperativo delimitar os contornos conceituais da epistemologia e definir como tal perspectiva será procedimentalizada. Dado que as vias de investigação são múltiplas, busca-se fundamentar as escolhas teóricas que conferem a esta pesquisa sua característica essencial, estabelecendo o rigor necessário para o exame do objeto.

2.1 Da conceituação de epistemologia

Primeiramente, é importante esclarecer do que se trata o termo “epistemologia”, para posteriormente construir o raciocínio que demonstra o caráter epistemológico que caracteriza a essência do desenvolvimento desta pesquisa.

Para conceituar a palavra, iniciando pela primeira metade do termo, Ivan Domingues, em “O Grau Zero do Conhecimento”, explica: “Por Episteme entendemos, com a tradição filosófica que nos vem dos gregos, o sistema de conhecimentos racionais fundado no *lógos*¹ demonstrativo, incluindo a ciência e a filosofia, e não uma sorte de inconsciente do saber ou de a *priori* histórico [...]” (Domingues, 1991, p. 7).

Mais adiante, em um detalhamento completo, Mariângela Castejon, em seu artigo “Epistemologia: saberes, reflexões e travessias”, esclarece:

Epistemologia, termo utilizado pela primeira vez pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808-1864), etimologicamente, é composto pelas palavras *episteme* e *logos*, cujos significados são, respectivamente, “conhecimento” e “palavra”, embora a segunda seja mais usada no sentido de “estudo” ou “ciência”. Assim, pode-se compreender que epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos direcionando o olhar do pesquisador para a possibilidade de construir um conhecimento significativo.

[...]

Dentre os enfoques epistemológicos, alguns apresentam diversidade e relevância, quase sempre evidentes pela corrente teórica predominante. Assim, esse tratamento epistemológico, aplicado ao processo de formação trabalha com a possibilidade de gerar conhecimentos, de expor modelos distintos, de realizar as inter-relações de saberes e de perceber os movimentos no decorrer de sua evolução (Castejon, 2021, p. 70).

¹ Racionalidade que distingue o ser humano dos demais animais, sendo este capaz de raciocinar, de compreender a realidade; razão.

Como dito, a epistemologia estuda a estrutura e os métodos (em sentido mais amplo e genérico, pois em sentido estrito estes ficam a cargo da metodologia) de um determinado objeto, possibilitando uma análise crítica constante de modo a viabilizar uma evolução contínua, pois os métodos estão em constante prova, sob rotineira reflexão.

A autora comenta ainda sobre a diversidade e relevância evidentes pela corrente teórica predominante, a qual, nesta proposta, possui correspondência explícita adiante (mais precisamente na seção III, no subtítulo “O Papel da Ideologia”, p. 57), com o enfoque no papel da ideologia, em que as evoluções epistemológicas são bastante enviesadas a serviço de uma corrente dominante.

Em uma abordagem complementar a esta, Gustavo Castañon, na obra “Introdução à Epistemologia”, disserta:

Epistemologia pode ser definida etimologicamente como discurso racional (*logos*) da ciência (*episteme*). A palavra grega *episteme* pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega *logos*, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por “teoria racional”. Portanto, nosso livro é sobre epistemologia, a “teoria racional do conhecimento seguro”, a teoria da ciência (Castañon, 2007, p. 6).

O autor vai um pouco mais além, elaborando um conceito, uma definição para além da explicação e da etimologia, tratando-a como a “teoria racional do conhecimento seguro”. Na sequência, o autor avança para uma importante abordagem que abarca a riqueza semântica do termo, que, por vezes, para fins de entendimento, acaba trazendo mais problemas que soluções, entretanto, o fato é que seus efeitos são de grande amplitude. Nesta esteira, ele retoma:

Então podemos começar com os problemas. No século passado, a palavra *Epistemologia* foi progressivamente perdendo sua acepção ampla, de teoria do conhecimento, para ganhar uma acepção mais estrita, de estudo metódico da ciência moderna, suas aplicações, limites, métodos, organização e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, alguns filósofos de influência francesa também passaram a usar o termo *Epistemologia* para designar o sentido bem amplo de estudos gerais dos “saberes”, especulativos e científicos (ciência, teologia, filosofia, técnicas), suas histórias, organizações e funcionamentos (Castañon, 2007, p. 6).

Na sequência, acaba apresentando o uso de espécies de um gênero epistemologia, que separa conceitualmente cada tipo de objeto de análise, para fins didáticos e organizativos, e ao mesmo tempo acolhe tudo em um mesmo guarda-chuva, o da Epistemologia, em uma forma de inclusão ao invés de exclusão. Recorramos diretamente à fonte para maior clareza:

Para evitar a vaguidade e confusão conceitual, vamos convencionar a partir de agora os seguintes sentidos específicos para alguns termos centrais usados neste livro. A

palavra *Epistemologia* se referirá aqui ao sentido mais amplo entre os já conferidos a ela. É o estudo geral dos métodos, história, critérios, funcionamento e organização do conhecimento sistemático, seja ele especulativo (teologia e filosofia) ou científico. Para o sentido mais restrito de Epistemologia, usaremos o termo *Filosofia da Ciência*, ou seja, o estudo sistemático das condições de possibilidade, métodos e critérios deste corpo especial de conhecimento, o conhecimento científico. Por fim, designaremos *Teoria do Conhecimento* a disciplina filosófica que estuda as condições de possibilidade de todo e qualquer conhecimento (não somente o científico), a saber: a *possibilidade* de conhecer, a *origem* do conhecimento, a *essência* do objeto do conhecimento, os *tipos* de conhecimento e os *métodos* de obtenção de conhecimento (Castañon, 2007, p. 6).

Enfim, uma dúvida que pode surgir é se o objeto de análise é ciência e, caso não seja, se epistemologia seria um termo pertinente nas análises de suas internalidades. E fica evidenciado que sim, pois, como mencionado, a Epistemologia acaba sendo um termo abrangente e inclusivo. Cabe apenas, talvez, a depender da circunstância de análise, buscar a delimitação dentro de alguma espécie deste gênero. Ainda neste sentido, segue-se explorando a amplitude de interpretações do termo.

Sob este prisma, Japiassu (1986. p. 23), sobre a extensão do termo, reforça a ideia, argumentando que:

[...] definir o estatuto da epistemologia atual é tarefa delicada, pois os limites do domínio de investigação dessa disciplina são muito flutuantes. Além disso, não existe sequer um acordo quanto à natureza dos problemas que ela deve abordar. Seu campo de pesquisa é imenso, supondo grande intimidade com as ciências, cujos princípios e resultados ela deveria estar em condições de criticar. Donde a variedade de conceitos de epistemologia.

Sendo assim, Daniel Pando e Carlos de Almeida, no artigo “Análise sobre a Epistemologia e sua Aplicação à Ciência da Informação” dizem que a epistemologia “é a disciplina que estuda como construímos o conhecimento ou como sabemos o que cremos que sabemos” (Pando; Almeida, 2021, p. 682). Esses autores trazem uma interessante provocação, cujo contraste evidente é instigante. Isto é, uma relatividade constante, em que se deve estar preparado para ser refutado mesmo nas convicções mais íntimas sobre um objeto que se julga dominar. Essa é uma possibilidade existente devido à mencionada exposição de distintos modelos. Como o movimento evolucionar é dinâmico, do que hoje é, amanhã pode não restar sombra do ponto de vista metodológico. A epistemologia proporciona esta possibilidade de mudança, de progresso (nem sempre, mas também).

Mais adiante, neste mesmo artigo e página, afirma-se:

[...] é possível perceber que existe uma série de definições que, ao longo do tempo, procuraram dar um delineamento a este termo sem, no entanto, chegar a um consenso

quanto a sua delimitação, escopo de aplicação e usos que podem ser feitos a partir da sua utilização (Pando; Almeida, 2021, p. 682).

Isso traz a perspectiva de que a epistemologia possui um vasto campo, e que análises desta natureza podem possuir inúmeras faces, incontáveis nuances e objetos específicos desde que os alvos, a análise e a pesquisa envolvam método, mecanismo, modelo de atuação, produção, mesmo que consagrados. Essa análise das internalidades de formas e mecanismos é quase que como uma aferição fisiológica dos processos e procedimentos.

Essa analogia é pertinente, pois a fisiologia analisa o funcionamento interno de um organismo, e a epistemologia analisa os mecanismos internos do conhecimento. A fisiologia não estuda somente o corpo e sua composição (isso fica a cargo da anatomia), mas investiga o sistema, as relações internas, o funcionamento do organismo como um todo, suas funções e inter-relações.

Em outras palavras, ambas lidam com a análise da sustentação do funcionamento, com a diferença de que a primeira possui um caráter mais específico, com um objeto delimitado, de modo a obter um acúmulo teórico que possibilite uma autonomia, assim como qualquer área era Filosofia até constituir estrutura, conteúdo, autonomia, metodologias próprias a ponto de se emancipar como uma área específica do conhecimento.

A fisiologia trata de processos biológicos concretos e objetivos, enquanto a epistemologia pode incluir dimensões abstratas, históricas, sociais e filosóficas. A primeira pertence às ciências biológicas, a segunda, à filosofia e às ciências sociais.

Para não incorrer em uma simplificação excessiva, busca-se uma melhor explicitação, no sentido de que a fisiologia examina os mecanismos internos que sustentam a vida de um organismo, enquanto a epistemologia investiga as estruturas internas que fundamentam o conhecimento, permitindo compreender não apenas suas manifestações externas, mas também suas condições de possibilidade.

Em suma, a epistemologia é essa possibilidade de analisar a internalidade de algo, em uma revisão ou aprofundamento constante. Na verdade, não são raras as ações, reflexões, produções e pesquisas epistemológicas; talvez estejam mais presentes no nosso cotidiano do que consigamos intuir, apenas não são percebidas sob este prisma.

Pois, para se avançar minimamente em uma área, para se avançar um degrau, em regra, o que ocorre é um grande domínio de um aspecto, das internalidades de um mecanismo, e na sequência a alteração, correção ou aprofundamento de um ponto às vezes muito específico. Toda essa análise do que está posto a fim de extrair algum avanço, possui todo um arcabouço epistemológico.

Neste ponto, a diferença deste projeto é tão somente a proposição de se identificar a presença desta característica, mas o fato é que inúmeras outras pesquisas e produções possuem o mesmo caráter, mesmo que isso não seja abordado expressamente.

Ainda repercutindo este mesmo artigo (Análise sobre a epistemologia e sua aplicação à ciência da informação), nele elaborou-se um quadro, trazendo várias definições desse termo, por vários autores, em diferentes momentos (Santos, 2000, p. 19-20 *apud* Pando; Almeida, 2021, p. 682-683). Pincemos algumas para balizar novas reflexões.

Essa relação menciona que Piaget (1967) a define como “o estudo da constituição dos conhecimentos válidos, em que o termo ‘constituição’ abrange tanto as condições de acesso como as condições propriamente constitutivas”. Runes (1968) afirma que “epistemologia é o ramo da Filosofia que investiga a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento”. Na sequência, faz menção a Lalande (1972), o qual diz que se trata do “o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados de diversas ciências”. E como último pinçamento dentre outras interessantes definições disponíveis, Almeida e Pinto (1976) dizem que:

A epistemologia tem por objeto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos. Uma disciplina que não funda do exterior o saber científico e que, por isso, é parcialmente parasitária, uma vez que a sua intervenção se verifica sempre após se ter alimentado dos quadros conceituais, disciplinares (Almeida; Pinto, 1976 *apud* Pando; Almeida, 2021, p. 682-685).

Esta sequência de definições reforça a mencionada ideia de amplitude, não do termo em si, mas de seus raios e possibilidades de ação. Isso comprova a ideia apresentada de um termo não exclusivo, mas inclusivo, como mencionado. O que não quer dizer que seja banal, tampouco vulgar, entretanto, apenas busca dar conta da complexidade dos mecanismos que a realidade e suas possibilidades possuem, por isso os objetos de estudo têm uma rica gama de análises epistemológicas pertinentes. Entretanto, limitando um pouco o universo, a epistemologia acaba sendo mais adequada quando há uma relação objetiva, metodológica posta, em um aspecto menos especulativo do que se possa supor. Talvez isso se encaixe bem com a ideia apresentada de certo “parasitismo”, uma vez que não se apoia no nada, mas em um objeto um tanto quanto bem delineado, auxiliando em sua lapidação e não exatamente em seu surgimento.

Uma vez desenvolvidas estas páginas voltadas para a definição do termo amplamente mencionado até aqui, o momento agora é de demonstrar como essa conceituação pautará a pesquisa e o conjunto da dissertação como um todo; sobre como, onde e por que há um caráter epistemológico.

2.2 Da análise epistemológica do objeto

Para iniciar este aspecto menos genérico, mais voltado para as características deste trabalho, avança-se para uma abordagem, não mais da conceituação ampla, mas agora aplicando um filtro de especificidade, evoluindo, portanto, para o tratamento breve da epistemologia na educação, como derradeiro aspecto anterior ao atingimento do real tema, qual seja a análise epistemológica da EPT sobre o cumprimento de suas bases conceituais no tocante à democratização de acesso ao ensino técnico integrado ao ensino médio, de buscar conferir se combate ou fomenta as desigualdades. Essa ideia, por sua vez, compõe o título deste estudo.

2.2.1 Da análise epistemológica a partir de conceitos e normas que permeiam o objeto

Diante de tudo que foi dito, quanto à amplitude do termo, é possível afirmar que epistemologia na educação vai muito além da questão estritamente pedagógica. O entorno disso, como a análise da aderência entre fundamentos teóricos e realidade, bem como o nível democrático de acesso, também compõem aspectos epistemológicos. Portanto, avaliar a universalidade possui essa característica. Nessa exata esteira, Figueiredo, Boneti e Poulin dissertam (2017, p. 962, grifo nosso):

Abordar a educação inclusiva é tratar necessariamente da educação enquanto **direito universal**, resultado de uma conquista social, e da diferença como um dado da realidade humana que se expressa nas práticas da educação escolar. Este é o foco central da discussão deste artigo. Inicialmente busca-se confrontar os **pressupostos epistemológicos** dos dois campos, o da educação clássica e o da **educação inclusiva**, na perspectiva de buscar compreender as possibilidades e limites desta ação. Em seguida, na perspectiva de avaliar os avanços percorridos neste campo, esboça-se um quadro dos progressos realizados em termos de Educação Inclusiva no Brasil especialmente no que se refere aos avanços institucionais na área das Políticas educacionais, da questão do acesso às escolas regulares especialmente no que se refere às práticas pedagógicas no contexto das diferenças.

Esse enfoque no macro, no todo, no aspecto periférico, holístico do processo educacional muitas vezes acaba sendo desconsiderado por não se localizar no epicentro, na atividade-fim; entretanto, é de essencial importância no desenvolvimento de uma sociedade. Nesse contexto, a preocupação com os processos qualitativos didático-pedagógicos sem inclinações e aprofundamentos no que se refere ao alcance disso, deságua fatalmente em efeitos de fomento às desigualdades.

Isso posto, buscando conexão com o mencionado objeto de pesquisa, isto é, Educação Profissional e Tecnológica, cuja bases conceituais possuem em seu bojo uma gama de

princípios que formam seu alicerce teórico, logo suas diretrizes principiológicas e horizontes de alcance. Princípios esses, explícitos e implícitos, que consagram integralidade, omnilateralidade, unicidade, politecnia, democratização de acesso e permanência dentre outros (que serão melhor abordados em seções adiante, sobretudo na quarta).

Dentro dessa perspectiva, breve e objetivamente, vale apresentar amostras normativas que formam, junto com a doutrina e literatura da área, o delineamento estrutural dessa base conceitual. Tais amostras, obviamente, foram criadas buscando atender a demandas e anseios, mas que, por sua vez, uma vez materializadas, sustentam a mencionada base via positivação.

Sendo assim, por uma questão cronológica e hierárquica, começa-se pela menção à Constituição Federal da República de 1988, no tocante às demonstrações da carga principiológica supramencionada:

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - universalização do atendimento escolar;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988).

Nota-se que a aqui chamada “democratização de acesso” é algo garantido pela Constituição e para muito além da Educação Profissional e Tecnológica, mas também a inclui, por óbvio. Sigamos na abordagem, agora em um aspecto um tanto quanto mais específico, pois cita-se a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em sendo assim, pinçaram-se dispositivos demonstrativos do teor dessa abordagem. Em primeiro plano, essa norma reproduz em seu art. 3º a íntegra dos preceitos elencados na citação constitucional apresentada. Devido a isso, suspende-se a reprodução duplicada; entretanto, vale

a menção da adoção. Seguindo essa linha, inferem-se outros preceitos inéditos, mas que seguem e desenvolvem a mesma linha voltada à democratização de acesso, como segue:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

II – democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)

III – qualidade social da educação (Brasil, 1996, art. 14, inc. II, grifo nosso).

Um primeiro ponto essencial a se tratar, que surtirá efeito em toda a estrutura semântica doravante, é o uso do termo “acesso” em um sentido de ingresso, assim como o dispositivo legal sugere, uma vez que o diferencia de permanência. Essa distinção delimitadora se faz necessária, pois o termo “acesso” pode trazer a ideia de ingresso, permanência e conclusão. Esse sentido não é o inserido pela norma, e também não o será neste estudo. Quando se deparar com o referido termo, este deve ser entendido como o ingresso (explanção detalhada quanto às delimitações tanto do objeto de pesquisa em si, quanto da aplicação do termo acesso nessa seara, constará na quinta seção).

Ainda sobre itens da mesma importante lei de diretrizes e bases, apresenta-se uma citação apartada por ser fruto de alterações promovidas por uma importante lei, a 11.741/2008 (Brasil, 2008a), que foi instituída para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Essa alteração demonstra a aderência, a pertinência e a legitimidade do foco do objeto de pesquisa (o ensino médio integrado) como componente do universo EPT.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Brasil, 2008a, art. 39, inc. II).

Seguindo, a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contempla aspectos que remontam à ideia da integralidade, a qual também é um dos pontos de reflexão desta apuração.

Art. 2º 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 suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (Brasil, 2008b, grifo nosso).

Adiante, a Resolução nº 06/2012/CNE/CEB tem por função definir diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, contribuindo para um subsídio normativo ainda mais específico para as bases conceituais que dão escopo a essa demanda.

Capítulo I Objeto e Finalidade

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral** do estudante;

Capítulo III Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II - **promover a expansão de sua oferta**, em cada eixo tecnológico;

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, **com ênfase no acesso, na permanência e no êxito** no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade. (Brasil, 2012a,, grifo nosso).

É imperativo ressaltar que a citação da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 justifica-se por seu papel como um verdadeiro marco histórico e epistemológico no avanço das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Embora tal norma tenha sido

posteriormente revogada e substituída pela atual Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 05 de janeiro de 2021, esta nova diretriz deu continuidade ao escopo formativo de sua predecessora. O documento vigente recepcionou em seu texto os preceitos primordiais da formação integral, a indissociabilidade entre educação e prática social, bem como as premissas de avaliação voltadas ao acesso e à permanência, mantendo intacto o arcabouço que alicerça esta análise.

E, por fim, dentro desse breve apanhado normativo que alicerça a teorização das bases conceituais, apresenta-se ainda a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação. Este foi idealizado com vigência para 10 (dez) anos, visando ao atendimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal (transcrito anteriormente, juntamente com o restante da abordagem dos dispositivos da Magna Carta), sendo esse prazo prorrogado para o final de 2025 via Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024d). Vejamos os principais itens presentes que impactam esta discussão:

Lei nº 13.005/2014

Art. 2º São diretrizes do PNE:

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

[...]

Anexo

Metas e Estratégias

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; (Brasil, 2014, art. 2º).

Quanto a essa citação normativa final, vale salientar dois pontos. Primeiramente, que se faz menção à expansão de vagas para matrícula na educação profissional técnica de nível médio,

que abrange muito mais do que o ensino médio integrado, objeto de estudo desta pesquisa. Além deste, há também o concomitante (o aluno cursa o ensino médio regular em qualquer rede, e a formação técnica na rede federal, em paralelo, sob matrículas distintas) e o subsequente (voltado para quem já concluiu o ensino médio e quer apenas a formação técnica) como modalidades paralelas², porém desse mesmo gênero.

Complementarmente, infere-se que esses dispositivos vão ao encontro do ideal de ampliação que leve a uma maior democratização de acesso também ao ensino médio integrado, pois, além de fazer parte, como constatado, ministrar educação profissional técnica de nível médio, deve ser feito prioritariamente nesse formato, como certificado no art. 7º, inc. I, da Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008b) Criadora dos Institutos Federais, demonstrada acima, no trecho destinado ao comentário e transcrição dos dispositivos presentes nessa lei. Isto é, infere-se que, havendo políticas de expansão nesse sentido, ao menos em tese, o ensino médio integrado é direta e preferencialmente atingido.

Feito isso, apresentada uma base normativa, viabiliza-se um campo fértil para, junto com o conteúdo literário da doutrina (essa parte desenvolvida ao longo das seções subsequentes) referente à Educação Profissional e Tecnológica, reunir condições para balizar uma análise epistemológica que busque comparar a realidade prática com os escritos tanto teóricos quanto normativos.

Este é um tipo de análise no qual a acepção de aferição que se busca é do maior ou menor grau do que Kosic (1969, p. 11) chama de pseudoconcreticidade, de modo que melhor do que explicar o conceito, é trazê-lo:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. A ele pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
 - O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
 - O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
 - O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.
- O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.

² Distinção essa, realizada pelo Decreto nº 5.154/2004 (mais precisamente nos incisos do §1º do art. 4º) que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Mais adiante, na mesma obra, complementa esse mesmo raciocínio, tornando a ideia ainda mais clara e acessível:

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (Kosic 1969, p. 16).

Avançando um pouco mais, percebe-se que a pseudoconcreticidade acaba sendo uma possibilidade de leitura da parte, de fração e que nubla a observação mais precisa da realidade. Nesse contexto, a partir de uma verossimilhança, de uma faceta da realidade, se desenvolve a interpretação da totalidade. Isso pode ocorrer por inúmeros motivos e circunstâncias. No âmbito das ciências políticas e sociais, uma importante causa dessa nublagem, desse sequestro da realidade se dá primordialmente pela ideologia (será tratada especificamente na seção seguinte, mais precisamente no subtítulo: “O papel da ideologia”).

A fim de conectar os pontos, sobre a abordagem dessa pseudoconcreticidade e dessa aderência entre teoria e realidade praticada, recorre-se ainda à mesma obra de Kosic (1969), na qual mais adiante ele mesmo trata de efetuar as devidas amarrações, trazendo a perspectiva do caráter epistemológico para análises dessa natureza:

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se invertem em orientação heurística e princípio **epistemológico** para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de **questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social** (Kosic, 1969, p. 34, grifo nosso).

Kosic refletiu sobre o termo “epistemológico” como produção do conhecimento a partir de uma análise das características internas ao fenômeno, visando à externalização dessas determinações como conhecimento objetivo. Significa ir além do fenômeno, ir além das características visuais que podem ser enganosas, portanto, teorizadas do mesmo modo, sendo necessárias análises mais profundas que busquem as raízes, a essência.

Portanto, esta análise é dita epistemológica justamente por essa busca. Não que se insinue que as bases conceituais são uma pseudoconcreticidade, entretanto, busca-se aferir

graus de aderência, adequação entre teoria posta e a prática, podendo, por outro lado, mas se referindo ao mesmo objeto, averiguar o grau de pseudoconcreticidade, nesse caso das bases conceituais da EPT, que é um amplo objeto, portanto, com foco no aspecto da democratização de acesso, sobretudo ao ensino médio integrado.

2.2.2 Da análise epistemológica aplicada à camada objeto de pesquisa (EPT)

Conclui-se esta varredura aos contextos afins do termo “epistemologia”, que sinteticamente partiu do significado do termo e vem permeando pela Educação de modo mais amplo, afinando para o âmbito da EPT, a fim de se atingir o destino final, sendo este a presente pesquisa que dá título ao projeto. Dessa forma, vencido todo um itinerário inteligivelmente lógico necessário, finalmente, conecta-se o referido aspecto epistemológico à Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse ponto, é mais do que pacífica a compreensão sobre os princípios e bases conceituais alicerçados na integralidade, na omnilateralidade, na politecnicidade, na unicidade e na ontologia do trabalho como princípio educativo, como visto nas descrições normativas acima apresentadas, nas citações trazidas nas seções subsequentes (sobretudo na quarta) e na literatura e doutrina da Educação Profissional e Tecnológica em geral.

Entretanto, a fim de concluir a presente seção, retomam-se passagens do artigo “Educação Profissional e Tecnológica: (re)Conceituando a (contra)Hegemonia”³, de autoria da professora Marise Ramos, que retratam muito das perspectivas, anseios e mentalidade deste estudo dentro dessa seara epistemológica. De início já há uma menção nesse sentido (Gramsci, 1987, p. 13-14 *apud* Ramos, 2021, p. 28):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializadas’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens ser conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’ de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.

Esse ponto vai totalmente ao encontro dos objetivos levantados, de modo que não se tem a pretensão de apresentar algo extremamente inovador, revolucionário do ponto de vista da

³ Fruto de exposição realizada na aula inaugural do ProfEPT do IFCS, IFPI, CEFET-MG e do IFSULDEMINAS.

criação, mas, por ora, de tão somente aferir e fomentar a democratização de acesso do que já existe.

Nesse contexto, a questão da democratização de acesso é um princípio quase implícito, pois a epistemologia da EPT é claramente voltada majoritariamente aos aspectos pedagógicos em si, o que é natural; entretanto, buscando um cenário um tanto quanto atípico, porém, ainda assim dentro da aferição epistemológica, apenas por outro ângulo, por outra face, por outra abordagem, atinge-se a presente proposição.

Pois os princípios que formam a base conceitual, e que por sua vez buscam o efeito de combate contra-hegemônico da lógica capitalista, apenas surtirão efeito uma vez que tenderem à universalidade de acesso; caso contrário, será uma ilha educacional, lugar de poucos, com dinâmicas meritocráticas ao gosto neoliberal, engolida pela superestrutura de modo a vagarosamente tornar-se mais do mesmo, porém com interessantes princípios teóricos.

E é justamente esse aspecto da análise epistemológica que se busca, isto é, uma vez que a Educação Profissional e Tecnológica se desenvolve baseada nesses princípios, consolidados ou não na prática, a quem isso tem atingido, a quem isso tem servido, a fim de realmente alterar as perspectivas de vida de quem mais carece de ter a vida alterada?

E nesse sentido, para conclusão desta seção que objetiva identificar o condão epistemológico, recupera-se nova passagem do mesmo artigo mencionado, o qual se entende dialogar diretamente com os anseios deste estudo:

É possível, por exemplo, fazer dialogarem as dimensões estruturais das relações sociais com as perspectivas da micropolítica e da microfísica do poder? É necessário construir os objetos tendo-se clareza do referencial epistemológico e metodológico, discutindo-se sobre a concepção de ciência e de humanidade que nos orienta, sobre que tipo de sociedade envolve essa rede e com a qual temos compromisso.

São pertinentes objetos nas áreas específicas do conhecimento, no plano pedagógico e sobre práticas pedagógicas. Mais do que nunca temos que problematizar a legislação vigente, descortinar seu caráter conservador à luz do conhecimento histórico sobre educação e das lutas que produzimos. Inclusive, cabe recuperar e confrontar o momento atual com legislações e documentos que conseguimos construir até pelo menos 2016, quando conseguíamos propor e atuar na contra hegemonia da lógica do capital na educação (Ramos, 2021, p. 41).

Entende-se que a busca desta investigação vai justamente nesse sentido, de avançar sobre as micro e macropolíticas, usando da epistemologia para discutir a concepção geral de humanidade que deságue nos reais efeitos sociais, trazendo à tona aspectos normativos que norteiam a teorização das bases, ao mesmo tempo usando de toda uma análise histórico-

contextual superestrutural dominante e da luta contra-hegemônica e de suas barreiras, inclusive aquelas instaladas no bojo dos oprimidos. E para encerrar, ainda na mesma sequência citacional.

Em síntese, entendemos que cabem no projeto do ProfEPT estudos que produzam conhecimentos no plano da política de educação, da política científica, da política de trabalho e da política pública em geral. Cabem, ainda, pesquisas sobre aspectos relacionados à institucionalidade da educação profissional e tecnológica nesta rede. Assim, concluímos e incentivamos pesquisadores docentes e estudantes ao aprofundamento dessas reflexões se as considerarem pertinentes. O consenso nem sempre é fértil, o dissenso nos ajuda a construir novas possibilidades (Ramos, 2021, p. 41-42).

Finaliza-se com alusão a esse programa (ProfEPT), descrevendo complementarmente que se enxerga aderência com as premissas desta produção, principalmente quando se fala em política da educação, logo políticas públicas, bem como a aspectos da institucionalidade da educação profissional e tecnológica, uma vez que a democratização de acesso se enquadra perfeitamente em todo esse âmbito, buscando, como dito, “aprofundamento dessas reflexões”.

Realizada a apresentação sobre o caráter epistemológico desta pesquisa, parte-se para a abordagem contextual que permeia, que envolve todo o cenário da Educação Profissional e Tecnológica. Esta não é uma ilha, mas, pelo contrário, é um ente pertencente a toda uma superestrutura, e os efeitos disso e maiores detalhamentos de termos como este serão abordados e aprofundados nas seções a seguir.

3 DESIGUALDADE COMO ASPECTO ESTRUTURAL E ESTRUTURANTE

A compreensão da desigualdade na contemporaneidade exige o enfrentamento das raízes materiais que a originam e a reproduzem. Longe de ser um fenômeno espontâneo, a disparidade social revela-se como uma construção minuciosa, alicerçada na lógica da acumulação e na exploração do trabalho. Nas seções que se seguem, examinam-se as variáveis que compõem essa estrutura, do capitalismo ao neoliberalismo, evidenciando como a ideologia atua como o amálgama que naturaliza a exclusão e pauta as relações de poder na realidade brasileira.

Antes de adentrar na análise estatística do acesso à EPT, esta seção estabelece o balizamento teórico acerca da desigualdade como aspecto estruturante da sociedade. Busca-se aqui traçar uma ordem inteligível de conceitos que permitam visualizar a desigualdade como um produto dialético do sistema de produção e da propriedade privada. Através desse exame, pretende-se demonstrar que a manutenção das brechas sociais não é obra do acaso, mas o resultado de engrenagens políticas e econômicas perfeitamente alinhadas aos interesses do capital

3.1 Desigualdade: um quadro criado e minuciosamente mantido

Inicialmente, a fim de traçar uma ordem inteligível de conceitos, buscando um radicalismo no sentido de ir às raízes, é primordial o balizamento e o enfrentamento de alguns destes especificamente, a fim de vencer o itinerário, que tem por escopo contextualizar a desigualdade, formando uma espécie de camadas que a envolvem. Esta vai muito além de um fenômeno autônomo, espontâneo, heterogêneo ou heterodoxo, mas pelo contrário, trata-se de um produto, de uma resultante que envolve variáveis importantes, conectadas e com relação dialética entre si.

Capitalismo, liberalismo/neoliberalismo, desigualdade, igualdade (como um horizonte antagonista), infra/superestrutura (democracia/democratização em seções posteriores) e ideologia como importante conector, são alguns contextos e conceitos-bases, pilares para uma construção material que remonte a uma leitura da realidade social.

Como mencionado na seção memorial, apresentada anteriormente, a questão da desigualdade não é algo a ser desmitificado, a se buscar causas ou motivações, como se fosse um aparente efeito colateral de uma realidade nublada e espontânea. Pois esta tem seus pilares

bem alicerçados e suas engrenagens perfeitamente alinhadas e bastante claras no âmago do capitalismo, sendo este último, a causa primária de todas as atuais mazelas sociais.

“Atuais”, pois não quer dizer que outro sistema produtivo político-econômico seja livre de mazelas, entretanto por atender a outras lógicas, tenderia a efeitos diversos aos apresentados no capitalismo. E, “diversos”, pois não se prega que a luta anticapitalista seja uma questão dualista e maniqueísta, de um combate entre o bem e o mal, mas apenas uma circunstância histórica que merece e necessita ser superada, sob pena de extinção das condições de vida na Terra. Trata-se de otimização coletiva a bem da sobrevivência.

Nesse sentido, faz-se mister abordar conceitos de forma categórica para a partir disso apresentar desenvolvimentos crítico-analíticos de cada aspecto, de modo que somados, alinhados, representem uma fundamentação contextual sólida, com uma trilha nítida, no momento de envolver a Educação Profissional e Tecnológica na argumentação.

No que se refere ao rol que se impõe como chave para o vislumbre do todo, inicia-se pela abordagem do capitalismo, seguido de seus fiéis escudeiros, liberalismo/neoliberalismo. Estes formam roupagens viabilizadoras de realização do primeiro, representando sua adaptabilidade às circunstâncias e ao tempo.

Buscando conceituar de forma simples, porém não simplória ou reducionista, o capitalismo é um sistema econômico, que representa a lógica produtiva dominante vigente, a qual se baseia no lucro, na acumulação e na exploração do trabalho e da mais-valia, tudo isso via propriedade privada dos meios de produção.

Por outras palavras, quando se fala em lógica de produção, neste caso, ela é calcada na mercantilização, e no potencial que qualquer situação, objeto e até pessoas têm de se tornar produtos. Tendo como eixo central a propriedade de um meio de produção, que vai desde empresas, terras, aparelhagens, maquinários, equipamentos, ferramentas, veículos, até aplicativos e plataformas em uma instância mais sofisticada, a qual, em grande medida, representa a consolidação dessa evolução do Liberal para o Neoliberal.

Dessa forma, então, o capitalismo tem um estereótipo, uma roupagem, como dito. A primeira delas, o Liberalismo, é uma corrente filosófica da economia política, com suas bases teóricas elaboradas por John Locke, marcada como uma fase do capitalismo na qual a característica de centralidade da propriedade privada dos meios de produção era a essencial, primordial para sustentar a dinâmica do sistema. Tal fase estabeleceu, inclusive, a fronteira de classes, com a primeira fase de acumulação primitiva do capital, promovendo a ascensão de uma nova classe social ao poder: a burguesia.

Guilherme Terreri, na persona de Rita Von Hunty (Como funciona o liberalismo e o neoliberalismo), resume bem quais são os efeitos práticos disso quando diz que “[...] espero que já vá ficando claro que, só significa ‘liberdade’ para burguesia do jogo do rei, mas continua significando dominação da burguesia sobre os meios de produção, o aparato do Estado, e a todos os corpos subalternizados” (Hunty, 2019, 12min 5 s.).

Como bem remontado no artigo “Do liberalismo ao neoliberalismo: uma crítica à desregulamentação e à precarização do século XXI” (Tergilene, 2024), este primeiro tem seu apogeu no século XIX e início do XX, subsidiando todo o período imperialista que culminou na 1ª Guerra Mundial, perdendo força na quebra da bolsa de 1929. E, após um grande período marcado historicamente pelo *New Deal*, *Welfare State*, 2ª Guerra Mundial e Guerra Fria, essa concepção não necessariamente se esvaiu, mas metodologicamente sofisticou-se. De maneira que o Neoliberalismo surge como reformulação, extensão, avanço, evolução e etapa subsequente ao Liberalismo, na qual o que outrora tinha como centralidade a propriedade privada dos meios de produção repagina-se, via evolução perversa, para um formato em que tudo se resume a mero produto, com a finalidade de realizar o capital a qualquer custo.

Esta fase tem sua origem intelectual a partir de economistas como Friedrich Hayek (Escola Austríaca) e Milton Friedman (Escola de Chicago) e politicamente pelo trio formado por Ronald Reagan (Estados Unidos), Margaret Thatcher (Reino Unido) e Augusto Pinochet (Chile), entre as décadas de 1970 e 1980.

Já a sua origem político econômica dá-se com o ‘Consenso de Washington’ (com maior detalhamento mais adiante), criando o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, viabilizando ainda mais a neocolonização dos países à época chamados de terceiro mundo, agora com títulos econômicos, para tornar-se uma dominação legítima para além do uso da força.

Apresentadas brevemente as fases e roupagens do capitalismo, Mascaro (2018, p. 23), na obra "Crise e Golpe", aborda o tema no seguinte sentido:

O Capitalismo porta necessariamente crise. Pode-se ler o capitalismo como crise constante, por sua natureza exploratória e conflituosa que faz, então, com que a instabilidade social seja sua marca: onde há exploração e dominação, há incômodo, instituições não lhe são suficientes nem totalmente estáveis, e isso é um viver sob crise. Mas ele também pode ser lido como portador de crise estrutural, quando suas bases soçobram, em condições particulares e não quotidianas, por razões de reprodução geral do sistema. Das manifestações mais patentes da crise capitalista, despontam ao menos duas vertentes. No campo da acumulação, a valorização do valor é empreendida mediante concorrência entre agentes, lastreada na extração de mais-valor absoluto e relativo. Tal acumulação enfrenta, em razão de sua concorrência e suas próprias estratégias, leis tendenciais de queda da taxa de lucro. Estas, por gerarem crises ao capital, são contrabalanceadas por instrumentos variados. Rebaixamento

salarial e das condições de proteção aos trabalhadores, golpes e espoliações são algumas de suas contra tendências típicas, tudo isso em processos crivados de contradições e lutas. No campo político, sociedades da exploração estruturam-se a partir do conflito social, da dominação, com instituições políticas e sociais que não são capazes de manter coesões perenes. É possível pensar casos de crise política ou de crise social como fenômenos independentes em face da crise econômica, mas, em muitos contextos, em especial os estruturais, crises econômicas, políticas e sociais se imbricam.

Nessa passagem, Mascaro traz a questão de que a crise faz parte do mecanismo do capitalismo, e não é obra do acaso e das circunstâncias. Trata-se de uma característica fruto da instabilidade advinda das desigualdades e bolhas especulativas que movimentam a entidade “mercado”. A crise é uma resultante e, ao mesmo tempo, uma ferramenta e engrenagem para justificar a criação de novos nichos comerciais e transferência de renda em favor dos mais ricos.

Nesse mesmo contexto, com grande didática, João Carvalho a fim de buscar descrever fielmente como o capitalismo age, diz que:

O capitalismo falhou, falha e falhará em cada uma das sociedades onde ele colocar os seus tentáculos que se baseiam na expropriação, e na exploração do homem pelo homem.

[...]

O pior socialismo real é melhor que o melhor capitalismo. Ele pode não sê-lo para suas elites.

[...]

É uma questão de percepção de mundo centrada na individualidade contra uma questão centrada na coletividade (Tempos [...], 2018, 167 min 32 s).

Complementarmente à citação anterior, Carvalho menciona a dinâmica expropriatória e exploratória, na qual a expressão “tentáculos” se mostra uma analogia rica e pertinente, pois, como um polvo, a capacidade de envolvimento que o capitalismo possui, a fim de pautar a realidade, é brutal, e finaliza revelando o caráter individualista que caracteriza e abastece o sistema.

Uma vez abordadas essas características íntimas do capitalismo, a desigualdade é a essência (para não dizer resíduo), uma extração, um produto dialético dessa dinâmica (uma dialética superestrutural). Trata-se do resultado de toda essa exploração, expropriação, crise continuada, mazelas, opressões e criminalidade.

Nesse ponto, como uma das grandes referências e inspirações no âmbito da militância antidesigualdade, Eduardo Moreira, em uma linguagem muito didática, como lhe é característico, dentre inúmeras passagens no tocante a essa temática, apresenta-se a seguinte citação, constante no livro “Desigualdade e caminhos para uma sociedade mais justa”

[...] já disse, em *O que os donos do poder não querem que você saiba*, que a vida e as estruturas de poder funcionam de forma muito parecida às de um show de mágica. Enquanto ficamos distraídos olhando para o que não tem importância, não percebemos os truques sendo feitos. E, de uma hora para outra, as ilusões tinham sido reveladas e tudo passara a fazer sentido. As mágicas do poder caíram como castelos de carta diante de mim.

Pois bem, minha grande descoberta foi que o maior problema do mundo é a desigualdade. Simples assim. Todo o resto - corrupção, violência, carência de saúde e educação, e o que mais vier à mente - é apenas consequência desse problema inicial (Moreira, 2019, p. 20, grifo nosso).

Na busca por detalhar e conceituar o que se entende como a desigualdade, e que tanto deve ser combatida, aqui entra-se em um campo complexo, sobretudo para convencer a coletividade de que se trata de algo muito além do socialmente natural, pois adentra-se no âmago da ideologia, cuja dominante é o capitalismo e suas teorias “naturalizadoras” como a de última geração: o neoliberalismo, como conceituado anteriormente.

Primeiramente, antes de falar em desigualdade, talvez seja salutar abordar o que seria a igualdade, no sentido de se traçar e vislumbrar o objeto de desejo; caso contrário, corre-se o risco de se lutar contra moinhos de vento como nas histórias de Dom Quixote⁴.

Quando se fala em igualdade, o senso comum embriagado de ideologia liberal/neoliberal, fruto de uma indústria propagandista que ganhou amplitude no âmbito da Guerra Fria, e que permeia até os dias atuais, logo imagina uma igualdade nominalmente matemática, incipiente, insipiente, ingênua, com um mecanismo de compensação raso, no qual quem produziu muito compartilharia tudo com quem não produziu nada.

Vale ressaltar que o sistema que proporciona possibilidades de ganhos para quem não produz está posto e chama-se capitalismo. Este opera por meio da cooptação do produto do trabalho via concessão que o Direito Burguês (mais um aspecto superestrutural como qualquer outro, porém, com a incumbência, via posituação, de defender a propriedade privada dos meios de produção como objetivo central, antes mesmo da vida) proporcionou de se realizar tal aferição mediante propriedade dos meios de produção.

O fato é que, quando se fala em igualdade, não se trata, de forma alguma, dessa percepção indiscriminadamente igualitária de resultados, mas da possibilidade de ficar com o produto do próprio trabalho⁵ (não necessariamente o materialmente falando, mas

⁴ *Dom Quixote*, obra clássica de Miguel de Cervantes, narra a história de um fidalgo que enlouquece por ler romances de cavalaria e passa a ver o mundo através de suas ilusões. Em famosas passagens, Quixote confunde moinhos de vento com gigantes monstruosos e os ataca com sua lança, sendo arremessado pelas pás. A cena tornou-se o maior símbolo literário do idealismo cego e da luta contra inimigos imaginários ou batalhas impossíveis.

⁵ Quando se faz menção a "ficar com o produto do próprio trabalho", o sentido é de classe, e não individual. Afinal, se assim não fosse, haveria o risco de o impossibilitado de trabalhar (por vezes, desde o nascimento) ser marginalizado e excluído. Contudo, a "igualdade" em questão promove a classe como um todo, garantindo-lhe

valorosamente), em sua integralidade, sem a intervenção ou taxaço de intermediários privados, com a naturalizada e naturalizadora alcunha de “lucro” (via “mais-valia”).

Buscando ancorar essa reflexão, menciona-se que concepções desta natureza, que habitam produções de influência marxiana, sugerem uma reconfiguração da justiça que transcende a mera equivalência formal. Esse horizonte emancipatório dialoga diretamente com a célebre reflexão da obra “Crítica do Programa de Gotha”, que projeta uma dinâmica social capaz de superar as amarras da exploração e inscrever em suas bandeiras a máxima: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (Marx, 2012, p. 32).

Nesse cenário, o acesso aos meios de produção necessários não se transformaria propositalmente em barreira praticamente intransponível a fim de justificar e legitimar a ação destes, o que evitaria um desequilíbrio escravizante, dominante, subjugante, a ponto de haver diferenciação de classes sociais.

De modo que essas medidas impeditivas de exploração do trabalho e da mais-valia, aliadas a uma tributação progressiva e ao investimento massivo do Estado (enquanto não se tornasse obsoleto) para fomentar nichos e setores econômicos visando avanços sociais, fazem-se estritamente necessárias. Tais ações deveriam ocorrer sem a observação de tetos de gastos e da austeridade fiscal (principalmente num país como o Brasil, que possui moeda forte e soberana).

Regras estas que não passam de uma cartilha da centralidade do capitalismo para a manutenção da periferia na atualmente chamada "divisão internacional do trabalho". Essa dinâmica é muito bem demonstrada nas obras 'Chutando a escada...', de Chang, (2004) e 'Como os países ricos ficaram ricos...', Reinert (2016), que evidenciam que políticas industriais nacionais, protecionismo e alto investimento estatal são medidas que se impõem para fins de desenvolvimento interno.

Nesse cenário, um dos efeitos que se busca deve ser a ausência de acumulação bilionária, pois esta, em regra, é desconectada do próprio trabalho. Mesmo em casos excepcionais de artistas e esportistas, tal acúmulo deve, via Direito, ser desatrelado de poderio político - como ocorre hoje na China, combatendo o epicentro da temática, que é essa máquina de transferência de riqueza a ponto de, em último estágio, produzir bilionários e miseráveis.

Feita a menção à China, é óbvio que esse país, mesmo com todos os avanços conferidos nas últimas décadas, sua evolução social e com o *status* de potência econômica que adquiriu, ainda enfrenta mazelas que são naturais ao capitalismo e seus escombros, como por exemplo a

subsistência, dignidade e toda uma manutenção social, bem como do próprio trabalho, exatamente como ilustra a premissa citada na sequência: “[...] a cada um segundo suas necessidades”.

ainda existência de super-ricos. Porém, o que ocorre é que a existência desses indivíduos (mesmo em uma era de transição, pois qualquer sistemática que busque vir após o capitalismo, nascerá, como dito, dos escombros deste) é cada vez mais desatrelada do poder político.

Elias Jabbour, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), é um dos principais expoentes do Brasil no estudo sobre a China. No artigo “O caminho chinês: desenvolvimento desigual, projeto e socialismo”, acompanhado por Vitor Boa Nova e Javier Vadell, o autor menciona que:

Grandes capitalistas não detêm poder político no país, o que não significa que a luta de classes na China não aconteça, ao contrário, é parte fundamental do horizonte político. A superestrutura de poder chinês não tem similaridade com nenhuma experiência do Leste Asiático, muito menos da Europa e EUA (Jabbour; Nova; Vadell, 2024, p. 388).

Ainda nesse contexto, a saudosa Maria da Conceição Tavares, economista, Professora Universitária, falecida recentemente, mais precisamente em 2024, que deixou uma extensa e qualificada obra como legado, sempre alertava, em livros, artigos e entrevistas, sobre a falácia, que, em sua visão, era a dinâmica de crescimento e distribuição pregada pelo liberalismo. Conectado à citação acima, um dos principais marcos dessa questão é o chamado “Consenso de Washington”. Em seu texto “O Consenso e o dissenso de Washington”, a autora alega haver intencionalidade na manutenção do subdesenvolvimento da periferia por parte da centralidade do capitalismo, e defende a não adesão a essas cartilhas que sabotam o desenvolvimento interno.

O Estado não deve retirar-se, mas reformar-se e obrigar os mais ricos (os que usam a medicina privada, os carros importados e têm acesso a mercados de trabalho privilegiados) a pagar, para estender os benefícios da educação, da saúde e da Previdência Pública aos excluídos, que só assim terão acesso à cidadania.

O Estado não deve ceder aos lobbies empresariais, mas empreender junto às empresas, mesmo as maiores e mais transnacionalizadas, uma política industrial e tecnológica que lhes dê efetiva competitividade no “mercado global”, mas que assegure emprego e modifique as relações capital/trabalho, isto é, as relações industriais obsoletas do país.

Este é o novo “dissenso de Washington”. Nós, com mais fortes razões do que eles, devemos optar com determinação pelas razões nacionais e sociais do nosso povo, tanto mais quanto as nossas elites cosmopolitas só por vaidade e alienação podem se pretender “imperiais”, tornando-se paladinas da nova modernidade conservadora (Tavares, 1994, p. 324).

Em síntese, todos esses pontos abarcados, desde o capitalismo e o liberalismo/neoliberalismo até a formação e manutenção da desigualdade via cartilhas subdesenvolvimentistas (como se observa no tocante às obras de Chang e Reinert, finalizando com o breve trecho das considerações de Tavares) demonstram o quanto o acaso pouco atua na

formação dessa realidade de má distribuição e desigualdade. Esta tem seu maior vetor nas relações políticas, econômicas e diplomáticas internacionais, refletindo, por óbvio, nas realidades internas de cada povo, de cada sociedade, e mais específica e ferozmente sobre a classe trabalhadora pertencente a estas sociedades.

Em outras palavras, buscando uma melhor síntese reflexiva na relação antagônica igualdade/desigualdade, o ponto é que o capitalismo é o mais eficaz modo de produção se comparado aos seus antecedentes. Isso é um fato; a questão é: a que custo? Tudo se dá mediante a imposição de total violência, guerras, genocídio, massacres, explorações, subjugação, escravização, adoecimentos e destruição da natureza como uma coleção de efeitos colaterais, resultando em concentração de riqueza e, logo, de poder político, derivando em desigualdade social e em uma dinâmica retroalimentar, em um novo exemplo da dita dialética superestrutural.

O sistema desenvolve-se dessa maneira, e a classe trabalhadora por algumas vezes se mobiliza, organiza-se, e consegue arrancar algum direito dentro dessa dinâmica opressora. Entretanto, um movimento um tanto quanto peristáltico por parte do capitalismo busca sempre reaver essa pouca margem de conquista, com formas cada vez mais extenuantes de trabalho, uma linha da miséria cada vez mais ameaçadora, imóveis a serviço da especulação enquanto pessoas moram na rua, toneladas de alimentos desperdiçados enquanto pessoas passam fome, e o agronegócio dispende de milhares de litros de água para enriquecer a poucos, enquanto se incute no imaginário popular que o banho de quinze minutos do trabalhador, em um de seus pouquíssimos momentos de deleite, ainda vai acabar com o mundo.

E, por fim, há a promoção da destruição do meio ambiente para manter a lógica de mercantilização e de realização do capital via consumo desenfreado. Essa dinâmica alimenta pouquíssimos super-ricos, que usam uma classe média como escudo intelectual e ideológico para a manutenção de seus privilégios e da opressão sobre a classe trabalhadora.

Fica evidente que toda a escassez existente é artificial. O capitalismo serviu para atingir esse patamar via desenvolvimento de força produtiva; entretanto, esse sistema não promove o fluxo de distribuição, pelo contrário, exalta a acumulação. Nesse ponto, a única forma é superar essa força, e socializar os recursos via massa crítica, consciência de classe e organização da classe trabalhadora, sob pena de extinção da espécie.

A igualdade a que se faz menção não é uma alusão obtusa, de produção em série, mas, muito pelo contrário, de liberdade para ser diferente no desenvolvimento das potencialidades de cada ser, uma vez que ninguém é igual. De modo que se almeja canalizar o termo “desigualdade” para a diferenciação de classes hierarquizada, a qual, esta sim, não tem nada a

ver com a liberdade como se prega, mas apenas com a propriedade, da qual decorre todo o resto. Isto é, sendo a propriedade o fio condutor ou isolador no que diz respeito à liberdade.

É isso que compõe a questão da igualdade/desigualdade, essa real liberdade que se conecta intimamente com uma real democracia, que garantiria o direito a esta verdadeira liberdade, a qual é ceifada por grilhões invisíveis, algemas exercidas pela limitação material de toda uma classe em detrimento de outra.

Em colocações mais diretas, afinal, qual é a liberdade do pobre? Madrugar, pegar condução lotada, trabalhar inúmeras horas por dia em troca de um salário próximo ao mínimo, voltar para casa e buscar descansar para, no dia seguinte, voltar a produzir mais. Onde está a liberdade desse cidadão?

Portanto, superado o capitalismo, não é uma igualdade incipiente que se busca, mas a liberdade de ser diferente via desenvolvimento das reais potencialidades de cada ser, mediante o equilíbrio de condições e acessos, o qual popularmente se chama de igualdade/desigualdade, e o qual a ideologia busca nublar, invocando para o debate a igualdade formal⁶.

Dessa forma, a busca é por quebrar a lógica mercantilista, predatória e exploratória do capital e seus conglomerados, promovendo o advento da lógica do ser humano. Nessa conjuntura, a dinâmica que rege as formas de produção não seria a do mercado, mas a do atendimento às necessidades do indivíduo dentro do aspecto social. Nela, os acessos seriam garantidos, independentemente de títulos de propriedade, uma vez que, em outra lógica que não a capitalista, também não existiriam certas dinâmicas devido à ausência de um mercado especulativo.

Ou seja, as liberdades e os acessos têm seus fins em si mesmos e não em seu valor ou potencial valor de troca, uma vez que a escassez programada deixa de ser uma variável indexadora⁷, ocasionando uma desgeneralização⁸ da forma mercadoria, aliada a investimentos estatais desatrelados de uma lógica neoliberal (austeridades e superávits) que capitaneie o progresso, tendo como prisma o atendimento das necessidades, transformando-as em nichos de estímulos.

Para além de toda a subjugação sistemática e dos projetos de subdesenvolvimento dos blocos neocolonizados por força do imperialismo das potências da centralidade do capitalismo, ainda há pouca resistência a esse cenário, pois, além de toda essa hegemonia imposta, há

⁶ Todos são iguais perante a lei.

⁷ Parâmetro, referência para determinar ou ajustar valores.

⁸ Uma das principais características do capitalismo é a generalização da forma mercadoria. O termo apresentado “desgeneralização”, busca tão somente trazer a ideia de caminho contrário. Isto é, uma promoção de desmonte ao capitalismo.

também outra poderosíssima ferramenta aliada a tal contexto apresentado, a qual tem papel primordial em manter os oprimidos extremamente dóceis e desmobilizados: a ideologia.

3.2 O papel da ideologia

Atingido esse estágio, primeiramente faz-se mister buscar esclarecer, conceituar, ou no mínimo demonstrar no que consiste essa importante variável nessa equação.

Iniciando por uma vertente neutra, o termo possui, etimologicamente, uma origem grega e significa o estudo das ideias. Entretanto, este configura-se como apenas um breve e simples ponto de partida para uma questão que contém extrema relevância, mesmo que nem sempre esteja tão visível.

Ao avançar um pouco mais, saindo do aspecto etimológico e adentrando o ontológico, como o próprio título sugere (Para a ontologia do ser social), Lukács (2018) traz uma definição mais pontual e categórica, na qual deixa claro ser uma síntese de uma bifurcação conceitual deixada por Gramsci:

Ideologia é, antes de tudo, aquela forma de elaboração intelectual da realidade a qual serve para fazer consciente e capaz de ação a práxis social dos seres humanos. Assim surgem a necessidade e a universalidade de concepções para lidar com os conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia tem o seu ser-precisamente-assim: ela emerge imediata e necessariamente do *hic et nunc*⁹ social dos seres humanos que agem socialmente na sociedade. Essa determinabilidade de todos os modos de manifestação humanos através do *hic et nunc* do ser-precisamente-assim histórico-social de seu surgir tem por consequência necessária que toda reação dos seres humanos a seu mundo ambiente sócio-histórico pode se tornar, sob determinadas circunstâncias, ideologia (Lukács, 2018, p. 398).

Ao aprofundar os conceitos e seus desdobramentos, Marx e Engels (2007) em “A ideologia alemã”, elaboram visões aprofundadas de ideologia, de sua força e de seu papel. Dessa obra destacam-se breves pílulas sequenciais, a fim de ampliar os horizontes, servindo de lanterna e bússola na sequência.

Nesse sentido, inicia-se a exposição com o que, para eles, é a fonte das ideologias dominantes:

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

⁹ *Hic et nunc* designa imediatismo, a recusa da espera, da paciência. Neste exato instante e local.

Mais adiante, os autores desenvolvem um capítulo (A ideologia em geral, em especial a filosofia alemã) que busca fazer uma contextualização na relação gênero/espécie, a fim de desaguar no objeto final da obra, como bem esclarece o título, e trazem uma descrição da alocação da ideologia:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, **pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história** (Marx; Engels 2007, p. 86, grifo nosso).

O trecho deixa clara a ideia de que a história dos homens é composta de versões e ângulos, e que, por mais metodológica que seja do ponto de vista científico, a subjetividade não é possível de ser inteiramente eliminada. Além disso, em uma sociedade de classes, as versões das classes dominantes tendem, obviamente, a prevalecer. Na sequência, em outro trecho da referida obra, aborda-se outro desdobramento desse raciocínio Marx e Engels (2007, p. 94):

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Esse ponto traz uma importante vertente que desembaraça um forte senso comum quanto ao poder do ato do indivíduo na intenção de alterar uma realidade macro. Nessa perspectiva, torna-se uma missão inglória remar sozinho contra uma ideologia preponderante na esperança de conversão de um número relevante de pessoas. De forma complementar a isso, os autores trazem à tona a ideia de que o indivíduo é produto do meio em que habita e não o contrário. Mais adiante, a obra expressa também:

Com sua fé capaz de mover montanhas, nosso *Jacques le bonhomme* aceita como base real, profana, do mundo burguês a forma distorcida pela qual a ideologia carola e hipócrita dos burgueses expressa seus interesses particulares como interesses universais (Marx; Engels, 2007, p. 180).

O trecho faz menção aos efeitos que essa ferramenta busca implementar no sentido de distorcer a tal ponto que interesses conflitantes sejam enxergados como convergentes pelas

classes oprimidas. Para fechar a contribuição dessa renomada obra, depara-se com uma conjecturação mais complexa, porém proporcionalmente lúcida e aderente à realidade:

As condições de existência – expressas idealmente nas leis, na moral etc. – da classe dominante (condicionadas pelo desenvolvimento da produção até aqui), a qual se torna, com mais ou menos consciência, teoricamente independente dos seus ideólogos, podem representar a si mesmas, na consciência dos indivíduos singulares dessa classe, como vocação etc. e, assim, podem ser confrontadas aos indivíduos da classe dominante como norma de vida, em parte como paliativo ou consciência da dominação, em parte como seu meio moral. Aqui, como em geral ocorre com os ideólogos, é de se notar que eles necessariamente colocam a questão de cabeça para baixo e veem na sua ideologia tanto a força motriz como o objetivo de todas as relações sociais, enquanto ela é tão somente sua expressão e seu sintoma (Marx; Engels, 2007, p. 194):

Portanto, o excerto descreve mecanismos de atuação, como as leis e a moral, que têm o condão de implantar e inculcar no imaginário do indivíduo, algo como a concepção de uma pura leitura de realidade. É nesse momento que se afirma haver a criação de uma independência de seus ideólogos, isto é, ganha-se vida própria. Esse efeito abarca tanto os dominados, na intenção de alçar maiores voos inspirados nessa retórica, quanto os dominadores, que se sentem meritosos, vencedores de uma corrida.

Tudo isso ocorre mediante uma inversão de causa/consequência, entendendo privilégios como consequência do êxito, quando a sistemática é exatamente a oposta. É nessa conjuntura que tal contexto invertido termina por pautar o objetivo popular. Em primeira instância, pode ser tido como reflexão sobre o mundo real/social ideal. A ideologia de um sujeito é, portanto, a forma como ele enxerga o mundo ideal. É por isso que, quanto menos estranheza o indivíduo sente ao interagir com o mundo, mais alinhado à ideologia dominante ele se encontra. Pois a sua visão de mundo ideal se assemelha ao que está posto. Sendo como colocar óculos de grau zero.

Por essa razão, não existe uma ideologia neutra, central, politicamente técnica. O que há é alinhamento ou pouco incômodo com a realidade posta, e esta hoje é capitalista neoliberal. Nesse cenário, a situação desenha-se de tal maneira que, um exercício simples de autoavaliação de ideologia política é o de buscar examinar o quanto, e em que grau, a realidade o incomoda. Quanto mais naturalizadas as coisas forem enxergadas como são, mais neoliberal o sujeito há de ser.

É perceptível que a grande parte da população não se opõe a essas ideias, porém, via ideologia, entende que o mais adequado já acontece e que o outro lado da moeda desaguará na ingênua e simplista divisão descrita, fazendo com que aqueles que seriam diretamente

beneficiados com o fim da propriedade privada dos meios de produção sejam os primeiros a defender esse sistema que os oprime.

A questão da ideologia posta é tão intensa que dizer que “o ar que se respira é liberal”, é uma analogia pertinente, cirúrgica na verdade, na qual tudo que se toca é eivado dessa mentalidade, proporcionando uma atmosfera de normalidade. Mais do que isso: esta apresenta-se como uma forma inexorável, inevitável, condição *sine qua non*¹⁰ para conduzir a existência. É uma submersão inconsciente, tal como a de um peixe em relação à água. Chega-se ao ponto de se concluir que “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” (Fisher, 2009, p. 188).

Este é o papel da ideologia, que através do “projeter” infraestrutura, à luz da lâmpada/lente do capital, reflete na tela “superestrutura”, transmitindo o que se quer que seja visto.

A superestrutura é tudo que os sentidos alcançam: mídias, como televisão, rádios, jornais e internet; ambientes sociais, como bares e praças; ambientes profissionais e educativos, como escolas e universidades; além das produções artísticas e literárias, das religiões e das próprias famílias. Em suma, tudo isso compõe a superestrutura.

É por meio disso que a ideologia preponderante, por ser a mais benéfica para as classes dominantes e a favor da dinâmica do capital, se propaga, se normaliza, se legitima, e ganha ares de indispensabilidade para a humanidade, tal como o oxigênio. Nesse caso, a ideologia tem a função de imunizar, impermeabilizar as pessoas para a realidade.

Quanto a isso, Mészáros, em sua obra “O poder da ideologia” aborda com profundidade esse tema, com várias passagens pertinentes e ilustrativas. Deste modo, destaca-se a seguinte passagem:

[...] a pura verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de maneira a apresentar suas próprias regras de seletividade, tendenciosidade, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de sermos levados a aceitar, absolutamente sem questionamento, um determinado conjunto de valores a que se poderia opor uma perspectiva alternativa muito bem fundamentada, juntamente com as consequências práticas que nele se encontram mais ou menos implícitas. O simples ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente nos impõe as seguintes

¹⁰ É uma expressão usada para descrever uma condição essencial, indispensável ou absoluta. Se algo é uma condição *sine qua non*, isso significa que, sem ela, um evento, ação ou situação específica simplesmente não pode existir ou acontecer.

determinações “racionais” preestabelecidas: (a) o quanto (ou quão pouco) se pode considerar questionável; (b) de que ponto de vista; e (c) com que finalidade (Mészáros, 1996, p.13).

Mészáros descreve com clareza a atuação da ideologia, de modo que o termo “impregnado” usado é preciso. Percebendo ou não, carregamos concepções preestabelecidas que servem de lentes¹¹ para se ver o mundo; o efeito destas é tamanha que as mesmas pessoas, se tivessem origens e culturas extremamente distintas das que possuem, carregariam outras pré-compreensões.

Essas concepções são inculcadas via consumo de cultura e que criam uma predisposição para concluir em certos sentidos diante de cada circunstância de vida com a qual o indivíduo se depara. Trata-se de uma programação da qual é difícil se desvencilhar, uma vez que a aparência é de clara leitura da realidade. Na mesma sequência de parágrafos, finaliza:

Naturalmente, aqueles que aceitam tacitamente a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso “racional” e do “erudito” rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar as suposições ocultas e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante. Assim, em nome da “objetividade” e da “ciência”, têm de desqualificar o uso de algumas categorias essenciais do pensamento crítico. **Reconhecer a legitimidade de tais categorias significaria consentir no exame das próprias suposições aceitas como verdadeiras, em conjunto com as conclusões convenientes que podem ser** – e efetivamente o são – delas extraídas ((Mészáros, 1996, p. 13, grifo nosso)

Conclui-se que o percurso em tela detém um aspecto gerador de resistência, principalmente quando o discurso da ideologia dominante consagra algumas ideias e conceitos, obtendo um rótulo erudito e científico, que promove impossibilidades de refutações, por mais inovadores e coerentes que os questionamentos e reformulações possam ser.

Em uma vertente contemporânea, que se baseia em tudo o que foi dito e apresentado até aqui, Humberto Matos define:

O que é a ideologia para nós, marxista? Não é só um conjunto de crenças que orienta a nossa prática e a nossa vida. Não! É muito mais do que isso. É um conjunto de crenças da classe dominante que ofusca a realidade, a fim de manter a ordem política (Matos, 2025, 39 min 37 s).

Na sequência, avança no raciocínio revelando as causas e a necessidade desse fenômeno:

¹¹ A alegoria de lentes (óculos) para demonstrar a ideologia (principalmente a dominante e seu aspecto de aparente neutralidade) e seus efeitos é clara e didaticamente retratada no filme (Eles Vivem, 1988, 93 min).

Cria histórias... Porque, vejam: A exploração é perceptível no capitalismo. As pessoas percebem que alguma coisa está errada, as pessoas percebem a injustiça, as pessoas percebem que não há uma linha reta rumo ao progresso, ao desenvolvimento, as pessoas percebem que a promessa de liberdade nunca chega. Então, as pessoas têm que atribuir um culpado, ou culpados por esses problemas que elas sentem. Como não é bom para reprodução do capital, para a lógica do capitalismo, para os capitalistas, que as pessoas percebam que a lógica de reprodução do capital que produz esses problemas, é necessário criar muitos mitos, muitas histórias, muitas coisas para as pessoas colocarem a culpa dos problemas que elas estão (Matos, 2025, 39 min 37 s).

Feito tal desenvolvimento até aqui, não é a ideologia (toda e qualquer) que teria a função e escopo de nublar, mas, nesse caso, refere-se à dominante liberal/neoliberal a serviço do capitalismo. Logo, pode-se questionar como diferenciar a ideologia que busca nublar e a que busca clarear, pois, em precipitada análise, aparentemente deságua em uma subjetividade inevitável. Até porque, quando se depara com adeptos neoliberais, a argumentação antiprogressista/socialista/comunista é baseada também em crítica ideológica, como se a intenção fosse também embaçar a realidade com falsas leituras, fruto de um sofismo mal-intencionado, ou no mínimo reprodutor de teorias das quais não se tem discernimento para criticar devidamente a ponto de averiguar as “claras” contradições.

Entretanto, para buscar fugir desta aparente subjetividade ideológica, um caminho promissor é o de pretender refletir sobre qual delas busca contemplar mais, para além de uma competição segregatória naturalizada, de modo que, para se atingir dignidades e confortos básicos, não seja obrigatoriamente necessário ser um legítimo vencedor (na mais pura acepção da palavra, isto é, aquele que produz vencidos, perdedores, derrotados).

É razoável supor que, para se ter acesso ao mínimo para sobreviver, para se realizar e para almejar certo conforto que uma sociedade tecnologicamente sofisticada já alcançou, seja necessária uma dinâmica selvagem de seleção? Enquanto aquilo que se produz nas principais áreas é desperdiçado (como alimentos), sofre obsolescência programada (como no caso de máquinas e aparelhos mecânicos ou eletroeletrônicos), e há limitação de vagas (como no acesso à moradia, educação e saúde). Estrutura essa, via escassez artificial, para que possua uma lógica de produto, a fim de que tudo seja regido por tal dinâmica e obedeça às leis de mercado, fazendo prevalecer os seus valores de troca?

Nesse sentido, novamente recorreremos à obra “Crise e golpe” de Mascaro (2018, p. 205):

A ideologia não é um pensamento vago nem uma escolha ocasional ou produto de uma vontade caprichosa. É resultante de práticas sociais. É na materialidade que reside seu fundamento. Porque os sujeitos atuam no mercado como contratantes e contratados, vendendo e comprando força de trabalho e mercadorias, então a liberdade negocial e a igualdade perante a lei são seus horizontes ideológicos. Por ser o capital concentrado nas mãos de alguns, o Estado, garantidor da propriedade, é então

considerado a ordem, enquanto as manifestações progressistas, a tudo isso contrárias, são chamadas de desordem, baderna ou caos. Por serem as pessoas constituídas pelas formas do capitalismo, em tudo sendo calculadas, então para tudo calculam. A ideologia não é um ato de escolha pela autonomia da vontade, pela isonomia, pela propriedade privada, pela ordem estatal ou pela mercantilização do mundo. Tudo isso não é escolha, é compulsório e advindo da materialidade das relações sociais.

Neste primeiro trecho residem alguns esclarecimentos sobre como a realidade material nos molda. Tende-se a considerar a realidade nativa como o parâmetro absoluto de certo e errado, bom e ruim, razoável e bizarro. As relações sociais não fogem desta dinâmica.

Não se vê com estranheza o pedinte na rua, favelas homéricas, residências com “quartinho” de empregada, profissões e setores da sociedade com ofícios de altos *status* e rendimentos, pessoas que pouco produzem com abundância material, enquanto aqueles que trabalham para essas mesmas pessoas, muitas vezes, mal garantem a própria subsistência. Pelo contrário, tudo isso, com frequência, vira um bom nicho para alimentar o sentimento de autonobreza e generosidade das classes privilegiadas via caridade.

Tudo isso é ideologia, nesse caso, a dominante neoliberal, que traz todas essas mazelas para o campo da normalidade, da casualidade e, mais ainda, como consequência de más escolhas e incompetência dos desprovidos, em uma simplificação alienada, alienante, individualizante e, principalmente, confortante para privilegiados e docilizante para oprimidos.

Em continuação à citação anterior, Mascaro (2018, p. 205) avança na reflexão:

Em sua materialidade, a ideologia opera por meio de grandes aparelhos ideológicos. A família dá identidade ao sujeito. A escola fornece uma unificação linguística e de referências gerais. A religião lhe dá o talhe dos bons valores. O Estado estabelece os parâmetros do que é nacional, cidadão, forjando o espaço histórico que lhe corresponde. O Direito constitui o normal, o ordeiro e o desajustado. A empresa determina a formação e a conduta necessárias a todos os que lhe pleitearem a condição de empregados. Todo esse complexo tece as relações intersubjetivas, mas, ao mesmo tempo, é composto por aparelhagens materiais específicas e plenamente arraigadas.

Neste ponto, adentra-se no que foi mencionado anteriormente sobre as estruturas, nesse caso, na superestrutura, composta pelos ambientes sociais, começando pela família, na qual cada ponto tem sua função na tarefa de entreter, forjar e preparar a concepção a fim de implantar padrões e normalidades, que farão parte da programação mental do indivíduo. De modo que, atualmente, todo esse aparato está a serviço da ideologia neoliberal, por ser a dominante.

Um ponto importante a se mencionar é que sempre haverá uma ideologia dominante. Não há vácuo. Um conjunto de concepções sempre estará no comando; porém, a questão que fica é que uma ideologia que se pautar na exclusão e na subjugação deve ser superada, não só

por aspectos éticos e morais, mas por sobrevivência da espécie e do ecossistema, que se veem cada vez mais comprometidos em decorrência dos atuais vetores.

Essa ideologia deve ser superada, porém, isso não é exatamente uma questão de opção no âmbito social, pois se trata da leitura do que se entende por realidade, logo inalterável, quadro de mera habitação, não se enxergando como ator, ou com força para alguma alteração. Surge, portanto, um senso de conformação, e mais, de adequação, a ponto de se procurar circunstâncias e mecanismos para escalar a pirâmide que se estabelece. De modo que, em regra, não só não há incômodo com as opressões orgânicas dentro da sistemática, como a busca por ocupar o lugar de opressor é intensa.

Nessa esteira, a célebre frase de Paulo Freire, “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, que, embora não esteja escrita expressamente neste livro, é conhecida por sintetizar a obra *Pedagogia do Oprimido*, retrata bem a ação da ideologia no campo educacional e social.

A partir dessa premissa, sem atribuir tal fatalismo ao pensamento de Freire, mas dando um passo além na análise, argumenta-se que a educação tende, de fato, a não ser libertadora pelo simples fato de compor a superestrutura. O seu desvencilhamento dessa lógica é bastante improvável e, quando surgem indícios de resistência, a atuação do sistema para neutralizá-los é massiva.

Mascaro (2018) arremata essa reflexão fazendo uma alusão à solidez que o total possui, de modo que a tomada de setores específicos não representa uma ameaça. Por fim, explica o efeito da comunicação de massa, que possui aspectos de verdade absoluta, possuindo um poder muito maior do que a influência da realidade, que é o de seu estabelecimento:

Desse modo, se o Estado for ganho por governantes progressistas, a família, a escola e a religião podem não se fazer acompanhar no mesmo passo. Se os costumes se tornarem progressistas, a empresa mesmo assim resiste e determina suas contratações com base na boa moral. Por se lastrear em aparelhos, a ideologia não é alterável por mera vontade subjetiva, por certo grau de intersubjetividade nem mesmo por conquista de um aparelho em específico.

Além disso, há uma materialização imediata da ideologia que, no capitalismo contemporâneo, tem uma sede nos meios de comunicação de massa. A informação age, na tessitura da ideologia, como um dado em positivo. O que ela informa, e como informa, esta é a realidade do mundo. O que ela não informa não existe. Assim sendo, a informação não altera ou distorce os fatos: ela os constitui. Como todos os meios de comunicação de massa se sustentam pela mercadoria, sendo seu núcleo mais consolidado composto por grandes grupos com poderio econômico e político determinante e atravessados por interesses de classe muito cerrados, virtualmente o mundo está controlado em termos ideológicos, de modo material, pelos poucos grandes donos da informação constituinte. No nível dos meios de comunicação de massa. A máquina da ideologia toca diretamente o sujeito, dando-lhe o saber, a vontade e os valores tanto sobre as grandes questões quanto sobre os fatos mínimos (Mascaro, 2018, p. 205),

Ainda nessa mesma temática, Sabrina Fernandes, no livro “Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira”, aborda o mesmo fenômeno prático social, porém pelo viés da despolitização. Segundo ela:

Existem vários fenômenos de despolitização, os quais podem ocorrer separadamente ou concomitantemente. Despolitização não é desinformação, nem mesmo manipulação ou ignorância. O processo envolve uma alteração de significados políticos na sociedade que, dentro da leitura marxista-gramsciana, corresponde a um distanciamento do reconhecimento de uma pessoa ou grupo do seu papel na sua realidade concreta. A despolitização, portanto, leva pessoas cujo interesse de classe corresponde ao anticapitalismo a acreditar que devem defender o capitalismo, por conta de bens de consumo, por conta de mera possibilidade de eventual ascensão social (Fernandes, 2019, p. 200),

Esta colocação, conectada à citação imediatamente anterior quase como uma relação de causalidade, ao mesmo tempo explica tal soberania concepcional e traz a possibilidade de se ir além da visão imposta, o que se daria por meio da politização. Entretanto, essa afirmação, apesar de certa, não traz tantas soluções como pode parecer, pois o conceito de politização também é contaminável e sequestrável pela dominância, ocasionando mais uma possibilidade de nublagem conceitual a fim de manter o *status quo*.

Mas é fato que uma real politização tem o condão de esclarecer a divisão da sociedade em classes e de localizar o indivíduo na seara a que pertence, o que, por óbvio, não é fomentado pelas classes dominantes.

Dito isso, a ideologia fornece a justificativa tanto para quem pratica o ato quanto para outrem (a depender da eficiência da propaganda e do poder de convencimento) para se efetuar qualquer barbaridade, tudo em nome de um bem maior ou em resistência a um mal mais nocivo. Nessa esteira, Domenico Losurdo, talvez um dos maiores nomes do marxismo contemporâneo no mundo (falecido em 2018), é autor da obra “A Linguagem do império – léxico da ideologia estadunidense”, na qual discorre sobre várias áreas em que a potência norte-americana buscou normalizar suas ações imperialistas por meio do discurso e da propaganda. Terrorismo, fundamentalismo, antiamericanismo, antisemitismo, filoilasmismo, etc. (capítulos componentes) são alguns dos pretextos que levaram e levam à manutenção de ações imperialistas travestidas de promoção de justiça (Losurdo, 2010).

Nesse estágio conceitual, sobretudo sob o guarda-chuva do subtema “ideologia”, cabe incluir brevemente mais um conceito pertinente nessa coleção que se apresenta: chega-se à questão do fascismo. Na prática, trata-se justamente do descrito acima. Em outras palavras, mediante a ideologia dominante, naturalizadora de conceitos opressores, usa-se de inúmeros

pretextos para justificar, normalizar e, principalmente, desumanizar pessoas, grupos ou povos que se enquadram no estereótipo do inimigo, situação na qual qualquer medida passa a ser justificada. Enquanto isso, a real causa de todas as mazelas, o capitalismo, é protegida pela cortina de fumaça criada pela caçada a esses supostos adversários.

Como bastante difundido em conteúdos voltados a críticas à ordem vigente, porém sem autoria certa, o fascismo funciona como um botão de emergência do capitalismo. O sistema rende e colhe seus frutos cotidianos às classes dominantes sem resistências; porém, quando se depara com crises que lhe são ciclicamente inerentes devido às suas instabilidades naturais de realização, algo precisa ser apontado como a causa de todos os males, preferencialmente que envolva aspectos morais. É nesse momento que o rol trabalhado por Losurdo vem à tona, das mais variadas formas e em diferentes tempos, fazendo seu papel de bode expiatório para explicar as crises.

A culpa é sempre do estrangeiro, do LGBT, do islamismo, da corrupção, do imigrante, do terrorismo, do judeu¹², do comunismo, etc., sempre a depender do local, da circunstância, do tempo histórico e dos interesses da classe dominante local ou até nacional e mundial. O fato é que há sempre um inimigo eleito a ser combatido, tudo para não se olhar para a verdadeira causa de todas as dilacerações sociais: o capitalismo e seus mecanismos de realização e exploração.

Dessa forma, aliada à ausência de consciência de classe, fruto de uma alienação, que por sua vez é um dos efeitos pretendidos pela ideologia dominante, essa eleição descrita acima serve para justificar maiores explorações da classe trabalhadora, cujos membros, embriagados de ideologia, absorvem o discurso hegemônico e ainda se digladiam entre si.

Portanto, esse conjunto de ideias e conceitos, que claramente joga com o senso individualista e competitivo do ser humano, traz toda essa trincheira mortal para ares de mera normalidade, e compõe o nosso cotidiano desde o dia do nascimento até o da morte. Esse conjunto de fatores e efeitos ilusórios chama-se ideologia, neste caso, a ideologia dominante capitalista.

Para finalizar essa subseção, segue uma transcrição de trecho de aula ‘Alienação’ do conceituado Professor Clóvis de Barros Filho, na qual, com elevada potência didática, o acadêmico traz exemplo emblemático, com grande completude e impacto esclarecedor. Dessa forma, segue a narrativa:

¹² Neste caso, refere-se ao antissemitismo (povo judeu oprimido), porém, sem desconsiderar o instituto do Sionismo (o judeu em posição de opressor), praticado por parcela da burguesia judia em face de outros povos, na atualidade, mais precisamente, opressão e massacre contra o povo palestino, apoiando e apoiado pelo imperialismo, sobretudo o estadunidense.

E para que essa dominação ideológica de classe fique clara, para que você entenda que burgueses e proletários concordam. Para que você entenda que o proletário não pode se sentir dominado, porque ele sequer se vê pertencendo a uma classe oprimida, eu te dou um exemplo que fecha a aula.

Quando eu passei no concurso aqui, eu fui comemorar com a minha família. Mãe, esposa e filhos, todos num Ford Ka, fomos num restaurante que meu pai gostava muito, chamado Dinho's Place, na Alameda Santos.

Lá chegando, meio-dia, horário de proletário comer de domingo, quem estava almoçando ainda eram os garçons. Mas eu almoço todo dia no mesmo horário, me sentei, comi. Quando terminou a refeição — muito boa comida, aliás — eu dei vários cartões de crédito para dar o limite e fechamos a conta.

Terminada a refeição, pedi para alguém buscar o carro, enquanto o outro ficou ali, e então perguntou:

— O senhor gostou?

— Eu gostei. Achei caro, mas gostei.

— O senhor tomou bebida alcoólica?

— Não.

— Então eu sei exatamente quanto o senhor gastou. É mais do que eu tiro por mês (Barros Filho, 2017, 5 min 27 s).

O professor finaliza esse trecho de forma descontraída: “Está vendo que eu estava quieto no meu canto e o sujeito veio me provocar”. Vencida essa primeira parte, o professor segue com a história:

Então veja só que interessante a conversa.

Eu perguntei pela primeira vez:

— Te parece justo que alguém gaste no almoço mais do que você ganha no mês?

O que foi que ele respondeu? Ele respondeu que não? Você entendeu tudo errado!

Ele respondeu que sim, porque, afinal de contas, as pessoas que estavam ali eram doutores, tinham estudado muito, se preparado muito... e, claro, eles tinham condições de ir lá, enquanto ele teve que trabalhar desde criança.

Então eu perguntei:

— Te parece justo que uns tenham podido estudar tanto, enquanto outros tiveram que trabalhar?

O que foi que ele respondeu?

Que “Sim”... porque ele veio do Nordeste, e não tinha como. Tinha que trabalhar para poder completar o orçamento familiar etc. e tal.

— Te parece justo que alguns tenham que se deslocar de onde moram para poder...

- Sim!

E assim eu perguntei trezentos “te parece justo”, e trezentas vezes ele repetia que “sim” (Barros Filho, 2017, 5 min 27 s).

Na sequência do raciocínio, parte para a seguinte conclusão:

Você percebeu?

Ele é um defensor do sistema.

E ele terminou dizendo:

— E ainda tem um lance aqui: quando termina nosso expediente, a carne que sobra, eles nos dão, e a gente ainda faz um churrasquinho à noite lá em casa.

— Aquilo me revoltou a um ponto...

Afinal, te parece justo que você tenha que comer a sobra, se sobra houver?

— Eu tenho que dar graças a Deus, Doutor. Os caras estão dando a carne. Carne de primeira (Barros Filho, 2017, 5 min 27 s).

O professor reflete sobre a dominação ideológica:

Eu não sei se você percebeu, mas a dominação ideológica é assim: é quando o sujeito é o primeiro a defender as coisas como elas são. É o primeiro a achar que existe justiça onde há um flagrante desequilíbrio.

A dominação ideológica dispensa que você bata. Não precisa bater, o sujeito já está previamente convencido (Barros Filho, 2017, 5 min 27 s, grifo nosso).

Para encerrar, ele menciona o que ocorre quando a ideologia não consegue exercitar com total êxito seu papel:

De certa maneira, quais são os países que os Estados Unidos invadem militarmente? São aqueles que ideologicamente não se alinham.

Não precisa invadir o Brasil. O Brasil é totalmente dócil à ideologia da globalização, da americanização do mundo. Aqui não precisa invadir, já estamos pré-convencidos. Quanto aos países que não invadem, aí fazemos pressão física, pressão econômica, retaliação, e em último caso, a invasão militar.

É a mesma coisa, eu só vou recorrer à violência, quando a ideologia não fez o seu papel.

E quando é que a ideologia não faz o seu papel?

Muito raramente! Muito raramente[...] (Barros Filho, 2017, 5 min 27 s., grifo nosso).

Essa reflexão encerra-se com o trecho final da fala de Clóvis de Barros Filho, que conclui a tese deste subtítulo (O papel da ideologia) e avança para mencionar o que ocorre nos raríssimos casos em que a ideologia não cumpre seu papel.

Embora esta subseção tenha se estendido, tal aprofundamento fez-se pertinente e necessário, pois a ideologia sustenta todo o sistema dominante posto. Até mesmo uma possível estranheza sobre uma abordagem tão longa dentro da temática proposta (o que a ideologia tem a ver com a EPT, ou com a temática de desigualdade nesse âmbito?) pode significar uma ação da própria ideologia dominante. Esta atua sem ser vista, fazendo com que a sua contemplação, em regra, fique totalmente subestimada. Esse é, inclusive, um de seus principais papéis: manter-se no ostracismo, operando com conexões pouco evidentes.

4 EDUCAÇÃO: INÍCIO E FIM, CAUSA E CONSEQUÊNCIA DA DESIGUALDADE

Inicialmente, o título desta seção possui em sua essência uma semântica dialética superestrutural, como na conceituação abordada anteriormente.

Dialética, justamente por essa relação contínua entre causa e consequência, na qual é difícil determinar qual posição cada uma ocupa. Elas são início e fim uma da outra, em uma relação cíclica, pois uma geração de determinada família ou de parcela da sociedade sem acesso à educação de qualidade (ou mesmo sem acesso algum), em termos gerais (não individuais e excepcionais) e coletivos, condena a geração seguinte a condições materiais precárias de educação, e até de sobrevivência.

Uma vez fadada, essa parcela da sociedade reproduzirá quadro semelhante perante os seus descendentes, de modo que a precariedade, fruto da desigualdade, gera condições ruins de educação que, por sua vez, proporcionam baixas oportunidades e acessos, desaguando novamente na precariedade mencionada e reiniciando o ciclo.

Portanto, o título revela muita pertinência no que diz respeito ao quadro que se busca ilustrar, pois, realmente, a educação se encontra em posição de início e fim, causa e consequência da desigualdade, como um componente superestrutural (conforme aprofundamento na seção anterior) que se torna estratégico, central. Possui o condão de ser uma locomotiva rumo ao progresso, assim como pode ser também uma ótima ferramenta de manutenção do *status quo* social.

Neste ponto, chega-se a uma importante afirmação, com os devidos desdobramentos: o fato é que toda a questão da educação, principalmente no bojo da temática “desigualdade”, não é, e nem é a intenção fazer parecer, que se trata de uma panaceia salvacionista.

Tal afirmação é direta: não se pretende incorrer em demagogia, sensacionalismos, utopias ou discursos políticos baratos e rasos, mas sim em uma análise materialmente alocada e aferível. Há, portanto, dois aspectos importantes a serem esclarecidos neste estágio da análise.

Primeiramente, o de que a educação (incluindo a EPT), como dito, é apenas um dos elementos da superestrutura, importantíssimo, e extremamente estratégico, mas somente um. E mesmo que se tornasse extremamente acessível e democrática, isso, isoladamente, não resolveria todos os problemas de desigualdades; apenas aumentaria o nível de disputa para as poucas vagas de ascensão social, passando a empurrar muitos diplomados para setores periféricos e marginalizados da prestação de serviços, como nos fenômenos da “uberização”,

“iFoodização” e afins (a chamada *Gig Economy*¹³), nos quais não faltam advogados, engenheiros, professores, etc.

Isto é, um investimento pontual e a ampliação de vagas desatrelados de todo um planejamento social, econômico e político que vá muito além de programas de governo, mas que se tornem programas de Estado, criando nichos e setores de desenvolvimento que tenham o poder público como força motriz de investimento. Caso contrário, o investimento pontual em educação terá alguns efeitos, poucos bons e a maioria colaterais.

Um bom efeito é, obviamente, uma melhor e maior escolarização, capacitação e instrução da população, o que nunca é ruim; entretanto, a frustração mediante a ausência de colocação profissional e, na outra ponta, a chamada “fuga de cérebros” por ausência de capacidade de absorção dessa mão de obra sofisticada, são efeitos colaterais inevitáveis de políticas pontuais nesse setor.

Este é, portanto, o primeiro ponto em que ufanismos e entusiasmos (no sentido de ofício do entusiasta) educacionais não podem ser encarados como salvacionismo.

O ponto complementar que merece um destaque em forma de abordagem, em um aspecto menos macro, isto é, mais específico, é que debates como o promovido não têm a pretensão de resolver a desigualdade. Não por falta de vontade, mas por haver clareza de que, como mencionado acima, se trata de algo extremamente complexo. Buscar sanar tais problemas apenas por meio da educação seria um reducionismo infantil.

O objetivo real é o de buscar que a escola não reproduza os mecanismos de desigualdades da sociedade como um todo. Que seja um reduto de participação mais democrática, mais acessível, representando uma possibilidade, uma oportunidade de desenvolvimento das faculdades e potencialidades do ser, isto, para muito além da mera produção de mão de obra e do municiamento dos mercados de trabalho.

É necessário, ainda, que essa estrutura tenha a sua veia meritocrática neutralizada, pois esta é o canal para a atuação da dinâmica superestrutural da ideologia dominante no seio escolar, estabelecendo o fluxo competitivo nessa seara e alimentando toda a lógica da desigualdade. Portanto, a luta é por esse “isolamento”¹⁴, que busque não reproduzir o aspecto selvagem social estabelecido pelo capitalismo, caminhando ao encontro de uma democratização do acesso.

¹³ *Gig Economy* (economia *gig* ou sob demanda) é um modelo de mercado de trabalho baseado em contratos temporários, trabalhos *freelancer* ou tarefas pontuais (“*gigs*”), em vez de empregos formais de longo prazo. Caracteriza-se pela alta flexibilidade, na qual profissionais independentes prestam serviços a várias empresas ou clientes, muitas vezes via plataformas digitais e aplicativos.

¹⁴ Como há uma acentuada contaminação ideológica, meritocrática e competitiva em todo o âmbito da superestrutura, a menção ao termo refere-se à busca por não reproduzir fidedignamente tais lógicas, ainda que esse posicionamento resulte em um isolamento superestrutural como forma de resistência.

Todavia, por mais que haja essa busca, o capital tem seus antídotos, e fugir de seus tentáculos é missão hercúlea. Nesse sentido, compreende-se intuitivamente o que Paulo Freire e Darcy Ribeiro descreveram ao longo da vida com tanta competência quanto às sabotagens na Educação, sendo, no caso deste segundo, atribuída a famosa menção de que a crise na Educação não é uma crise, mas um projeto (Ribeiro, 2019, p. 55), visando à manutenção do domínio de uma classe sobre a outra, além da manutenção de um poderoso nicho mercadológico. Assim, o seu sucateamento não se trata de mera consequência do acaso, mas de um projeto.

E por falar em Darcy Ribeiro, aproveita-se o ensejo para trazê-lo pelas mãos de Jones Manoel, mais precisamente no artigo “O dilema de Darcy Ribeiro: passado e futuro da esquerda brasileira”, estabelecendo o elo entre o macrotema deste trabalho (desigualdade) e o aspecto educacional de qualidade e de acesso democratizado, ponto no qual a EPT, teoricamente, busca situar-se, tal qual veremos melhor delineado nas próximas subseções. Neste sentido, observemos este diálogo assíncrono:

Essa qualidade dupla produzia uma angústia existencial e teórica em Darcy Ribeiro: ele sabia todos os limites que o capitalismo dependente brasileiro impunha (e impõe) a qualquer prática de reformismo institucional na dinâmica de poder e de relações econômicas postas. No entanto, colocado em situação de protagonismo crescente na vida institucional brasileira desde o governo JK, foi chamado a produzir inovações e reformas que o faziam questionar se era necessário um novo Brasil para fazer nascer, por exemplo, uma nova escola e uma nova universidade.

Na exposição do Sesc, num dos vários quadros com frases e reflexões de Darcy Ribeiro, essa me chamou muito a atenção (transcrevo o trecho a partir da foto que tirei da exposição):

Que terá acontecido nesses anos de iniquidade com a própria escola-parque da Bahia? Ali se realizava o grande experimento de Anísio. Ali se ensaiava a escola brasileira do futuro, para ser multiplicada pelo Brasil inteiro quando o Estado, afinal, corresponder à nação e um e outro forem regidos pela vontade do povo expressa em eleições honestas. Então – quando virá esse então? Precisaremos do socialismo para ter no Brasil a escola pública que a democracia capitalista generalizou no mundo inteiro?

Anos depois de Darcy Ribeiro produzir essa reflexão, seguimos sem uma escola pública universal, digna, de qualidade e honesta para todas as crianças e adolescentes do país. O próprio Darcy passou mais de 40 anos lutando por uma escola honesta e morreu sem ver realizada essa premissa civilizatória fundamental. Isso indica que a história provou que precisamos do socialismo para realizar as mais básicas tarefas democráticas e civilizatórias? Embora considere que a resposta seja positiva, é necessário argumentar com vagar sobre o tema (Manoel, 2023).

Para finalizar, Manoel (2023) arremata:

Que as novas gerações, nas quais me incluo, saibam tomar nas mãos a biografia e a obra de Darcy Ribeiro para construir a nossa tão necessária revolução. Não aguento mais tragédia. E não quero, como Darcy Ribeiro, morrer velho em um país que continua inundado de fome, desemprego, miséria e crianças com seu futuro negado enquanto uma minoria bilionária segue operando seu moinho de gastar gente e

tratando o sagrado solo brasileiro como uma mera feitoria para produzir lucros para os exploradores daqui e de fora

O fato é que a educação não pode ser o lugar dos meios em detrimento dos fins. Não deve ter seu escopo em si mesma, sem saber para onde se está indo, tal como filosofa o gato de Cheshire para Alice, no clássico de Lewis Carroll, ao afirmar que, para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve. De modo que a escola não deve ser lugar de exaltação à tecnicidade, mas de submetê-la à avaliação constante (aspecto epistemológico), visando reconsiderar antigos e propor novos caminhos, de modo a evitar a vassalagem ao capital em favor da lapidação (não formatação) do humano.

4.1 Vértice conectivo: aderência entre macrotemática e programa de pesquisa (desigualdade e EPT)

A fim de concatenar os pontos levantados, o vértice que conecta esses conceitos é o fato de que, por meio da análise epistemológica, passando pelo aspecto teleológico e refletindo a partir disso sobre um prisma deontológico, caracteriza-se a aderência entre a EPT (plataforma de pesquisa/campo de atuação) e a desigualdade (objeto central de análise).

A partir disso, apresentou-se a ideia de desigualdade que balizará os horizontes norteadores que servirão como referências principiológicas, a fim de fornecer diretrizes teóricas e práticas para a aferição dos escopos apresentados no que se refere ao seu combate ou fomento.

Apresenta-se, ainda, a ideologia como a municidora de toda a superestrutura da qual a escola, de um modo geral, faz parte (não sendo diferente com o modelo EPT), e que, dessa forma, não só proporciona a tônica da desigualdade, como exerce uma resistência titânica na conscientização para o seu combate. Sendo assim, todo esse contexto descrito guarda íntima relação com a EPT, não havendo dúvidas quanto à aderência entre os pontos (objetivo de pesquisa e possibilidades acessíveis [linhas de atuação] no bojo do ProfEPT).

Neste ponto, encontra-se amparo no artigo de Tiago Ambrosini e Clarice Escott, “O acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização”, que, com alta compatibilidade semântica com este projeto, invoca lecionamentos preciosos do consagrado Milton Santos, importante jornalista e geógrafo do século passado e militante contumaz no combate às desigualdades, extraindo que:

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 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 (Ambrosini; Escott, 2019, p. 3).

O texto finaliza apresentando a citação que fundamenta a reflexão exposta, a qual vale a pena reproduzir, haja vista a profundidade que lhe é característica (Santos, 1995, p. 2, *apud* Ambrosini; Escott, 2019, p. 4):

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.

Ainda neste mesmo artigo, agora em trecho que adentra o dito vértice conectivo, afirma-se lucidamente:

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 (Ambrosini, 2029, p. 23).

Diante do exposto, a compatibilidade mencionada lastreia-se no fato de a EPT, em suas várias modalidades, possuir em sua essência uma intencionalidade de democratização de acesso, como, por exemplo, em suas várias faces, que vão desde a educação de jovens e adultos, cursos técnicos profissionalizantes do Sistema “S”, tecnólogos e pós-graduações, até um ensino ainda básico, de qualidade, aliado a uma oportunidade de profissionalização tempestiva, como ocorre na Rede Federal com os IFs em seu ensino técnico integrado ao ensino médio.

Principalmente no caso desta última, há a finalidade de que os jovens, especialmente de classes menos abastadas, consigam inserir-se no mundo do trabalho de forma mais natural, sem que o acesso seja elevado ao *status* de “sucesso” ou vitória, mas sim a uma ideia de organicidade (sem que para isso seja necessário protagonizar uma saga do herói que renda uma história singular de superação; portanto, o que se vende como fantástico [o que não retira o mérito individual, mas denuncia a falha coletiva] não passa de romantização da dificuldade produzida

pela desigualdade), menos alienada, com menor precariedade de condições, com maior grau de qualificação e contraprestação.

Embora todo o complexo da EPT possua esse condão, destaca-se a modalidade citada no parágrafo anterior por entender que, mesmo sendo um escopo geral, o ensino técnico integrado ao ensino médio é a modalidade que mais foge da dualidade mercadológica, porque é a que prepara para além da mão de obra, em ensino ainda básico, e de qualidade reconhecida, pois, devido à sua federalização, conta com maiores investimentos e, com isso, maior qualidade de laboratórios e profissionais da educação.

Tudo isso, em última instância, visa combater o desequilíbrio de condições, que, por sua vez, deságua na desigualdade material, estrutural e sistêmica, alimentando e retroalimentando todo um ciclo vicioso que condena gerações à subjugação e à subserviência.

Para agregar a este tópico de conexão, em conclusão ao raciocínio, Maria Ciavatta e Marise Ramos fazem menção a este vértice, quanto à sua origem, ainda em fase de idealização:

Ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

4.2 Trajetória histórica da EPT e sua relação com o combate às desigualdades até os dias atuais (ponto de partida da pesquisa)

Em ligeira síntese, apenas a título de situar o leitor no tempo, o artigo “Educação Tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico”, no qual os autores Cloves de Castro, Reginaldo Plácido e Ivonete Medeiros trazem com clareza a evolução da educação no Brasil, faz um contorno detalhado da intenção dual: isto é, um ensino para os filhos da classe proletária, voltado ao tecnicismo e à execução de serviços manuais, precarizados e de baixa complexidade e remuneração, enquanto a burguesia e a nobreza eram destinadas a um ensino superior visando a funções de comando, em uma produção eminentemente intelectual.

Após algumas fases que tinham como pano de fundo o escravismo colonial, o patrimonialismo e o patriarquismo, em 1909, o Decreto nº 7.566 representa o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico. Tal norma criou dezenove escolas de aprendizes-

artífices e tinha como razão de existir o oferecimento de ensino profissional e gratuito, porém sem um caráter que fosse além do técnico. Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 527):

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o decreto 7.566, de setembro de 1909, é a referência inicial do ensino profissional, científico e tecnológico organizado pelo Estado brasileiro na escala federal. O referido decreto criou dezenove escolas de aprendizes artífices e tinha o objetivo de oferecer ensino profissional, primário e gratuito para a camada social que era adjetivada de “desafortunados” à época.

Somente em 1937, durante a Era Vargas, por meio da Lei nº 378, essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais em várias áreas e níveis de escolaridade. Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 527):

[...] A educação profissional técnica de nível médio e com características mais focadas em aspectos educativos surgiu a partir da Lei 378 de 13 de janeiro de 1937, no período do governo Vargas, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Somam-se ainda a isso outras etapas evolutivas que ocorreram nos governos Kubitschek e ditatorial, como a instituição dos CEFETs. Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 527):

Ainda no Estado Novo, a Reforma Capanema equiparou o ensino profissional e técnico ao nível médio, e os Liceus passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) e, assim, permaneceram até o fim da década de 1950, quando Juscelino Kubitschek as transformou em Escolas Técnicas Federais (ETF's), com autonomia pedagógica e administrativa.

[...]

A consolidação do regime autoritário a partir de 1964 construiu um modelo de desenvolvimento pautado na concepção de que aquele conceito em tela encerra-se nos índices de crescimento econômico.

Na primeira metade dos anos 90, instituíram-se os CEFETs (implantados no final dos anos 1970 pela Lei nº 6.545/1978) como unidade modelo da Rede Federal, compondo parte dessa evolução histórica. Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 527):

Em 1994, os CEFETs foram constituídos em unidade modelo da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico e absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais. O argumento para esse movimento foi o de contribuir para a inserção do país na revolução técnica, científica e informacional, iniciada no pós Segunda Guerra.

Esse percurso culmina em 2008, com a criação dos Institutos Federais. Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 528):

Em 2008, o sistema federal de educação técnica e tecnológica foi reorganizado com a criação dos Institutos Técnicos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que absorveram os CEFETs, as escolas técnicas federais vinculadas às universidades federais e as escolas agrotécnicas federais, em uma conjuntura de desenvolvimento, distribuição de renda e acesso menos desigual às estruturas públicas, tais como o acesso à educação em todos os níveis.

Abordou-se brevemente esse aspecto histórico, para demonstrar as fases vencidas desde o princípio, e vislumbrar a evolução da mentalidade inicial totalmente dualista, e como esse processo avança rumo a um discurso de oportunização, de integração, de formação integral e omnilateral do indivíduo, especialmente com o advento dos Institutos Federais, nos quais a EPT assume sua configuração mais atualizada e ampliada.

No tocante a este aspecto evolutivo, Tiago Fávero de Oliveira e Gaudêncio Frigotto, no artigo “As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa”, mencionam:

Em uma sociedade de classes, comprometida com a reprodução e o aprofundamento da divisão, fragmentação e especialização do trabalho, predominou, por muito tempo, a oferta de formação técnica, com programas de capacitação destinados a preparar as classes trabalhadoras para o exercício de profissões de baixa complexidade e remuneração. Assim, prevaleceu uma proposta de educação profissional tecnicista, fragmentária e pragmática destinada a formar mão-de-obra precária e flexível, vulnerável à exploração e ao desemprego.

[...]

Contrariamente a isso, especialmente pesquisadores do campo do trabalho e da educação têm sinalizado uma nova possibilidade de organização da EPT. A desigualdade e a exploração – fundantes em uma sociedade de capitalismo dependente – motivam uma leitura do contexto a partir do qual se projetam novas bases para a educação profissional. Sinaliza-se a formação para o trabalho de modo mais amplo, integral, não apressado tampouco fragmentado, mas comprometido com a superação da dualidade educacional presente historicamente na sociedade brasileira. Busca-se equilíbrio no processo formativo entre as ciências, as quais permitem entender as leis da natureza, e as ciências sociais e humanas, que facultam à juventude formação para entender as relações sociais e nelas atuar (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 13).

Nessa sequência, reforça-se essa visão de dualidade escancarada na fase inicial e a evolução que se deu em pouco mais de um século. Adiante, em outra passagem do mesmo artigo, seguem trechos que representam uma convergência dos escopos deste projeto com os fundamentos da proposta EPT, o aporte no materialismo histórico, e o vislumbramento da superação da exploração e da desigualdade em forte crítica ao segmento neoliberal e às dimensões analíticas. Tanto que:

[...] recorre-se a pesquisas do materialismo histórico e dialético (como método e como aporte teórico) para fundamentar uma nova proposta para a EPT. O levantamento de caráter exploratório envolveu pesquisa bibliográfica e análise da legislação com o intuito de construir o objeto, entender o problema proposto e forjar formas de

resistência frente aos ataques e retrocessos identificados. Vale ressaltar que este texto realiza uma análise a partir da ótica da classe trabalhadora, visando à superação da exploração e da desigualdade.

Nesse contexto, o capítulo tem como objetivo resgatar o materialismo histórico e dialético como fundamento da EPT, relacionando-o com sua oposição/contradição no ideário neoliberal, que atualmente orienta as contrarreformas da educação nacional. As bases da EPT serão compreendidas a partir do desenvolvimento e da relação entre três dimensões: da ontologia, da epistemologia e da práxis (Oliveira; Frigotto, 2021, p. 14).

Nesse sentido, outra passagem agregadora é constituída pelas afirmações que relacionam a EPT a questões de superação de exploração e desigualdade de forma explícita, o que fornece o contorno teórico necessário para o balizamento questionador/reflexivo desejado (a relação teleológica/deontológica adicional descrita), no intuito de aferir em que medida esse anseio é efetivamente perseguido e com qual grau de eficácia. Em outras palavras: o quanto há de realização na prática do que é tão bem colocado na teoria da EPT, sobretudo no que concerne ao combate às desigualdades por meio da educação de qualidade integral/omnilateral e da democratização de acesso.

Neste sentido, o referido artigo finaliza a abordagem histórica, mencionando um dos grandes desafios para este modelo educacional, que é o da democratização de acesso. Segundo os autores Castro, Medeiros e Plácido (2023, p. 528):

A Rede Federal de Educação Tecnológica, contando suas 656 unidades, distribuídas em quase 600 municípios no país, proporciona a oferta de diversas modalidades de cursos, desde cursos de qualificação a cursos superiores e programas de pós-graduação.

O desafio afirmado foi o de oportunizar, em cada localidade, o atendimento à parcela significativa da população de jovens e adultos, com formação e qualificação nas várias modalidades de educação profissional, integrada e integral, em todos os seus aspectos. Uma oportunidade de cultura escolar que fosse capaz de uma prática de ensino indissociada da pesquisa e da extensão, de modo que se tornasse mais do que um modelo de educação pública bem-sucedida no Brasil, pois se faz necessário torná-la também acessível ao maior número possível de jovens, adultos, trabalhadoras e trabalhadores historicamente alijados do direito de acesso aos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, a abrangência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, (...), demonstra a capacidade que a recente territorialização das diversas unidades (Institutos Federais, CEFETs, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades e Universidade Tecnológica) tem para fazer uma verdadeira revolução democrática na educação brasileira.

Percebe-se que, no último parágrafo deste trecho, faz-se alusão a dados que demonstram a abrangência da Rede, ressaltando-se o caráter revolucionário-democrático a ela atribuído. É justamente na análise deste tipo de ponto, de mentalidade, de vocação, de escopo, de promessa e de perspectiva que esse projeto busca traçar um plano de aferição em relação à realidade fática.

Portanto, em intensa análise, em última *ratio*, nas camadas mais internas, nas profundezas semânticas e ideológicas, o principal condão da Educação Profissional e Tecnológica é buscar achatar a desigualdade.

Neste sentido, após a explanação de todo esse contexto histórico, econômico-social, educacional, filosófico e analítico, e entendido o estado da arte da EPT no Brasil nesse aspecto de inclusão, depara-se com uma bifurcação que, em uma breve reflexão, pode ser representada pela distinção entre os aspectos quantitativos e qualitativos, mesmo que a questão em voga não seja metodológica, mas apenas a título didático e ilustrativo.

A referência estabelecida é de que, vencido o itinerário percorrido, envolvendo os macrotemas EPT e Desigualdades, com todas as ferramentas e lentes auxiliares envolvidas e apresentadas, surgem dois principais prismas de aferição para averiguar o quanto de efetividade há no combate às desigualdades por parte da Educação Profissional e Tecnológica.

Utilizou-se a terminologia qualitativo/quantitativo, pois os dois caminhos mencionados tratam da reflexão sobre o real grau de integralidade e omnilateralidade (qualitativo), e a dimensão democrática do acesso (quantitativo).

4.2.1 Reflexão qualitativa sobre integralidade/omnilateralidade da EPT

Inicialmente, ao se mencionar a integralidade e a omnilateralidade, remete-se, de imediato, à escola unitária idealizada por Gramsci. Com o escopo de promover uma melhor compreensão dessa importante concepção, lança-se mão do artigo “Gramsci, Educação e Escola Unitária” (Martins, 2021), que traz recortes pontuais e objetivos, pertinentes a esta abordagem, como segue:

[...] adotar o trabalho como princípio educativo implica o escopo de **formação integral** (teórica e prática) dos educandos, alcançada somente por processos educativos **omnilaterais**; é esse o fundamento da proposição educativa marxiana (cf. MARTINS, 2017a) e de marxistas como Gramsci, que a expressa na **escola unitária**.
[...]

As proposições educativas de Gramsci, como a escola unitária, contribuíram para a reflexão sobre como deve ser a escola que forma segundo o ideal de humano, que decorre do compromisso de **superar o capitalismo e construir o socialismo**.
[...]

A proposição escolar de Gramsci tem dois fundamentos e um compromisso, como toda proposta marxista deve ter: “[...] a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo”.
[...]

A escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de **formação integral** do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais.

[...]

A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva, porque terão mais consciência de si e do mundo, condição basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiam a existência.

[...]

Assim concebida, a escola unitária “[...] fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, **dialética**, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir” (Martins, 2021, p. 10-12, 14, grifo nosso).

Fica claro que a história dessas terminologias passa pela filosofia de Gramsci, obtendo grande influência na evolução dessa ideia, sendo a integralidade, a omnilateralidade e a politecnicidade características marcantes e preponderantes, que compõem a essência da escola unitária, as quais possuem, por sua vez, em seus aspectos fundantes, bem como em seus efeitos práticos naturais, um sentido de superação do capitalismo e de suas mazelas subjugas.

Feita essa breve, porém importante demarcação, que remete à alma histórica e prática de toda essa concepção integralizadora, passemos à reflexão sobre parte dessas características no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa seara, primeiramente, reflete-se sobre o que na prática consiste o Ensino Profissional e Tecnológico, chegando à constatação de que se trata de algo extenso, que abarca várias modalidades, instâncias, níveis de ensino e áreas profissionais, por meio de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, via Educação de Jovens e Adultos, integrada com diferentes níveis e modalidades da educação, incluindo até o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sendo este último o carro-chefe, com manutenção federal.

De modo muito direto, buscando definir em poucas palavras, a EPT concerne ao aspecto federalizado, neste caso representado pelo ensino integrado ao ensino médio. Em termos práticos, se resume em ensino médio, no âmbito federal, de modo que tem condições de receber um investimento diferenciado, tendo hoje os IFs como principais mantenedores (não os únicos, havendo extensões), incluindo professores concursados, relativamente bem remunerados, bem formados e, em regra, pós-graduados (em sentido *stricto*), sendo o somatório disso revertido em alta perspectiva e expectativa de conversão em um ensino médio de altíssima qualidade e gratuito. Tudo isso atrelado a um curso técnico profissionalizante.

Sem sombra de dúvidas, no âmbito público, beira a excelência, a majestuosidade, especialmente em comparação à média da qualidade do ensino básico público, que, por sua vez,

é notório que sofre com precariedade e baixos investimentos, alimentando toda a famigerada dualidade tão exaustivamente e bem descrita na literatura educacional.

Entretanto, essa qualidade sobressalente em comparação com as outras esferas do ensino público básico, aliada a um curso técnico similar, é o suficiente para se falar em formação integral e omnilateral do indivíduo?

Existe na doutrina certa resistência ao termo Ensino Médio Integrado (EMI), por, em regra, não haver a integração fática entre os componentes da base comum e os do ensino técnico. De forma que a incontestável integração que há é a das matrículas dos cursos que correm em paralelo, sendo mais adequada a expressão atribuída ao objeto deste projeto: “Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio” (ETIEM), deixando o ensino médio integrado como um objetivo, um horizonte a ser perseguido.

E quanto às outras áreas componentes da EPT, aliando ensinos de diversos níveis e graus ao eixo profissional, profissionalizante, graduação e pós-graduação, é possível atribuir um caráter integral, omnilateral e unitário?

Entende-se que, para algo ser chamado de integral e omnilateral, principalmente voltado à formação e à educação, deveria ir muito além dos cursos profissionalizantes ou de ensino básico médio com investimento superior à média, atrelado a um ensino técnico, como demonstrado na vasta abordagem gramsciana, com recorte sintético supra-apresentado.

No caso do Ensino Técnico Integrado ao Médio, trata-se do melhor que há (no que tange ao ensino público gratuito), porém, o melhor que há é diferente do melhor possível. E um dos pontos a se atentar é a acomodação no tocante aos termos adjetivantes mencionados, no sentido de exaltá-los quase que em um atributo de perfeição, sendo que na realidade há um desgaste do conceito.

Neste campo, ilustra-se com as ideias de Thompson (1981), no livro “A miséria da teoria”, em que, discorrendo sobre seus objetos de análise, apresenta uma ideia que pode ser aproveitada em outros contextos, no sentido de que conceitos e teorias acabam se tornando engessados, modelos explicativos que servem para persuadir e convencer as pessoas, mas não para apreender e explicar a realidade. Nesse sentido, segue um trecho, dentre outros que traz essa carga:

[...] ainda há um pequeno lugar para o diacrônico que (lembramos) foi engolido pela estrutura há algum tempo atrás, mas ainda tem uma existência empobrecida na barriga da estrutura. O "tempo histórico" é um conceito "ideológico" derivado, pelo "empirismo", da suposta "obviedade" da "sequência histórica real-concreta". Sob o escrutínio teórico, a diacronia revela-se como "nada mais do que o falso nome do processo, ou o que Marx chama de desenvolvimento das formas." (LC, 49/11). Mas

esse "processo" já não é a totalidade do processo do suceder histórico dentro do qual surgem, e são transformadas, as estruturas e formações sociais. Esse "processo" é agora um atributo da estrutura, ou mais exatamente, é a história de suas permutas, combinações e formas possíveis (Thompson, 1981, p. 107).

É o que parece ocorrer com o uso dessas terminologias na EPT, as quais são repetidas quase como um mantra inquestionável, um dogma. Algo que, para ganhar um selo de integralidade/omnilateralidade educacional formativo, precisaria abarcar muito mais áreas: artísticas, filosóficas, culturais, corporais.

Teatro, filosofia (para além do estudo de sua história), música, autoconhecimento mental e corporal (para muito além do que é efetivamente trabalhado em aulas de educação física, como natação, artes marciais, artes meditativas, danças etc), idiomas (estes, em grande medida, contemplados), finanças (não na perspectiva liberal, mas em um sentido de subsistência e autonomia. Afinal, por exemplo, quantas pessoas falecem sem deixar uma pensão para os seus, por mera falta de consciência da importância de se contribuir regularmente?), letramentos raciais, cultura originária, primeiros socorros, prevenções e combates a incêndios, ferramentário tecnológico, encaminhamento vocacional, dentre outras áreas possíveis, em um rol exemplificativo, sempre contemplando a arte, a natureza, a sobrevivência, a cooperação e, obviamente, a técnica. Esta configuração constituiria, de fato, uma formação integral, omnilateral e unitária.

Para ratificar tal perspectiva à luz da doutrina contemporânea, recorre-se a Pacheco (2015, p. 9):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

Na mesma esteira, ao encerrar esta seção, evoca-se Jones Manoel novamente, que, ao citar outro notável da história, da política e da luta pro-trabalhador, Leonel Brizola, além do próprio Darcy Ribeiro, desenvolve raciocínio totalmente compatível com esta temática, de forma bastante enriquecedora e agregadora ao debate. Acompanhemos:

Prevenir a violência contra criança adolescente é construir uma rede de direitos e de garantias para as crianças e adolescentes. É garantir uma educação de qualidade, uma escola boa, creche, uma escola de tempo integral, que realmente seja uma escola integral, no sentido de que vai ter ali esporte, vai ter lazer, atendimento psicológico,

atendimento odontológico, assistente social, um lugar agradável, um lugar que seja bom, divertido, saudável para a criança passar o dia na escola, criança ou adolescente, como era o projeto dos CIEPs¹⁵ do Leonel Brizola e do Darcy Ribeiro.

[...]

É garantir uma rede de atendimento de saúde para as crianças, adolescentes, as mães e os pais. É garantir equipamentos públicos de lazer, de cultura, garantir que a criança tenha acesso a parques, a praças, a museus, a planetários, a espaços de ciência, a espaços de área verde, a campinhos de futebol, a balé, a Judô, que o esporte seja socializado e universalizado.

É garantir que existam estruturas de acompanhamento, de prevenção e de combate à violência contra a criança ou adolescente. Então, a criança adolescente, ela precisa ter aulas, por exemplo, de educação sexual na escola, precisa saber o que é que é uma violência sexual (Manoel, 2025, 36 min 47 s.).

Em outra explanação conexa, com uma intencionalidade de abordagem mais específica (na subseção adiante “4.2.2.3 Reflexão prática contemporânea final”), retoma-se o pensamento de Jones Manoel, desta vez explorando, com mais profundidade, a questão dos CIEPs, bem como sobre toda uma questão de integralidade e democratização de acesso a estes, dentro de uma contemporaneidade, contribuindo para a recomposição do cenário atual, em total convergência com os objetivos deste estudo.

4.2.2 Reflexão sobre o nível de inclusão e democratização de acesso ao EPT com enfoque ao Ensino Técnico integrado ao Médio

A compreensão da democratização como movimento em direção ao acesso universal pressupõe o domínio do conceito que a origina. Por essa razão, esta seção dedica-se a conceituar a democracia em suas múltiplas vertentes, servindo de base teórica para a análise crítica do nível de inclusão no ensino médio integrado.

4.2.2.1 Refletindo “democracia” para entender “democratização”

Quanto ao segundo caminho da bifurcação mencionada, este situa-se no campo da democratização de acesso ao que é oferecido. Mesmo refletindo sobre a pertinência dos adjetivos atribuídos, constitui, indubitavelmente, um modelo educacional que abre perspectivas em todas as suas possibilidades e níveis de escolaridade ofertados, sobretudo quanto ao seu ensino técnico integrado ao ensino médio, que é o que há de mais completo e promissor em termos de qualidade dentro do ensino público, básico e gratuito.

¹⁵ Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Nessa circunstância, faz-se mister definir “democracia” para, por conseguinte, conceituar democratização em relação derivada, a fim de nortear sobre o que exatamente se está abordando, o que exatamente se está buscando, visando sair da vacância, do esvaziamento de sentido ou da generalidade que um termo muito difundido corre o risco de incorporar, embora a praxe acadêmica sugira buscar uma conceituação para discorrer na sequência.

Entretanto, como fruto do que foi narrado ao longo deste projeto, quanto a toda uma ideologia dominante, a todo um contexto superestrutural que molda o senso comum, é muito corriqueiro encontrar pensadores respeitados com uma conceituação de democracia que não supera o âmbito da democracia burguesa (no mesmo sentido da terminologia “Direito Burguês” mencionada anteriormente: um elemento ou conceito ideológico, difundido pela superestrutura, que, mesmo sob uma roupagem encantadora, protege, em última instância, o *status quo*).

Há definições que giram em torno de garantia de um sufrágio universal, funcionamento das instituições, movimento de alternância de poderes sem implicar ruptura, liberdade de ir e vir, convivência na divergência. Porém, aspectos como estes não definem democracia; são muito mais compatíveis com a ideia de política.

Em que um sufrágio universal, que na prática se assemelha muito apenas ao direito ao voto, altera, realmente, a vida de um cidadão médio? O que votar de dois em dois anos, ora para prefeito e vereadores, ora para presidente, governadores, deputados e senadores, realmente altera na vida dessa classe? (inclusive, neste caso, cita-se a interessante frase de autoria desconhecida, mas de poder de ilustração ímpar: "Se a eleição é a festa da democracia, pobre dela").

Em que o funcionamento de instituições tidas como pilares democráticos, na prática, melhora a vida da classe trabalhadora? A alternância de poder entre uma ala progressista tímida, social-democrata, e a extrema direita proporciona que grau de democratização exatamente? Liberdade de ir e vir implica o quê, exatamente, para além da bela frase? O cidadão médio detém o direito, mas possui as condições para deslocar-se para onde desejar, ou esbarra na primeira barreira material? Convivência na divergência também soa pobre e romântico; afinal, uma coisa é corintianos conviverem com palmeirenses, católicos com evangélicos; outra coisa é indivíduos de uma classe subjugada conviverem com a subjugação diariamente, e essa manutenção ter ares de democracia via escolha da maioria.

Isso não quer dizer que não sejam pontos importantes, ou direitos descartáveis, de forma alguma. Apenas são insuficientes e bastante superestimados diante de tudo que foi trazido acerca da ideologia.

Sobre a ideia de maioria, este é um outro termo interessantíssimo que é atrelado de forma siamesa à conceituação de democracia. A ideia de ‘cinquenta por cento mais um’ confere a qualquer decisão um verniz democrático, quase que como um bálsamo, quase que como a entrada em um portal.

A questão do majoritário talvez represente mais uma ditadura da maioria do que necessariamente uma democracia. Claro que, em momentos de decisões que se resumam a sim ou não, esse ou aquele, um ou outro, é uma ferramenta a ser utilizada; porém, percebe-se que o termo atualmente se resume a isso, em um empobrecimento, em uma simploriedade aconchegante de dever cumprido.

A fim de ilustrar o debate reflexivo, apresenta-se, doravante, porém ainda ao longo desta subseção, uma sequência de definições ou críticas referentes a este termo que consta no holofote neste momento, começando por uma conceituação elaborada pelo professor Mário Sérgio Cortella:

Democracia é a convivência na divergência que impeça a ruptura.
 Por exemplo, as eleições que o Brasil teve no ano de 2018, essas eleições serviram para que uma parcela da sociedade dissesse qual a postura que deveria ser hegemônica majoritária. Em 2022 a mesma coisa.
 A democracia é exatamente esse movimento sem que haja ruptura.
 Ela apenas impede com seus mecanismos de freios e contrapesos que a gente se digladiie a ponto de não haver alternativa.
 A democracia não é a construção obrigatória do consenso, ela é isso sim, o adiamento e impedimento da luta final, enquanto o consenso não tenha lugar (Cortella, P.; Cortella, M., 2023, 19 min 23 s).

Esta definição, *data vênia*, traz aspectos que se entendem muito mais pertinentes ao conceito de política. Pois, vista a materialidade, a circunstância brasileira, polarizada, remonta ao que se referiu anteriormente à ditadura da maioria, na qual se observa escassa construção comunitária quanto ao entrelaçamento natural derivado da “vontade coletiva”. E, falando nisto, ninguém melhor que Gramsci (2024) para se trazer à tela. Neste sentido, ele diz:

[...] disso decorre a ausência de uma **democracia real**, de uma real **vontade coletiva** nacional e, portanto, frente a esta passividade dos indivíduos, a necessidade de um **despotismo mais ou menos dissimulado da burocracia**. A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivo, obtido através do esforço individual concreto, e não por um processo fatal alheio aos indivíduos: portanto, obrigação da disciplina interior e não apenas da exterior e mecânica. Se devem existir polêmicas e divisões, não precisa ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento e evitá-las significa somente adiá-las para quando serão precisamente perigosas ou até catastróficas etc. Gramsci (2024, p. 829, grifo nosso).

Depreendem-se alguns aspectos da fala de Gramsci nos quais ele atrela a vontade coletiva a uma característica de uma democracia plena e real, demonstrando que esta não resulta de um ato puramente burocrático. Conclui-se, assim, que uma estrita eleição estaria incluída neste conceito o qual, por si só, sem o espírito de comunidade, não passa de um rito mecânico. Tal cenário serve a um despotismo da maioria — normalmente a serviço de uma elite que a controla marioneticamente por meio das cordas da 'ideologia'.

Neste ponto, caminha, sob o aspecto semântico, de encontro à citação anterior, principalmente no trecho final, no qual diz exatamente o contrário no que se refere aos enfrentamentos, colocando-os como inevitáveis sob pena de um mal maior.

A menção a “movimento sem ruptura” não descreve um cenário necessariamente democrático ou, no máximo, a também mencionada democracia burguesa. Pois ambientes de grande opressão, desigualdade e mazelas podem, muito tranquilamente, ser compostos por esses aspectos de ausência de ruptura, mas justamente por carência de força e mobilização dos oprimidos.

Ademais, talvez esse movimento, ao trabalhar no sentido de evitar a ruptura, “impedimento de luta final”, seja justamente o mecanismo que bloqueia o nascimento de uma democracia completa e plena, pois usa-se da ideologia, da ausência de consciência de classe, da diferenciação de classes sociais, e da desmobilização de oprimidos para evitar um convulsão social antiopressão, e classifica-se tal fenômeno como característica da democracia? Que democracia? Manter oprimidos dóceis e desmobilizados servindo a um sistema de fomento a poucos privilegiados pode ser chamado de democracia?

Não se exige que o observador seja um exímio conhecedor das civilizações antigas, da Mesopotâmia aos impérios Inca e Asteca, nem que domine a erudição helenística, medieval ou as complexidades da dialética hegeliana. Tampouco se faz necessário o título de doutor por instituições como Oxford ou Harvard para analisar a realidade e constatar o óbvio: a realidade material, passada e presente, revela que de 'democrático' o mundo fático ainda tem muito pouco, por mais belas, interessantes, longevas e consagradas que sejam as teorias e definições.

Perceba-se como a conceituação e principalmente a prática do senso comum merecem reflexões e críticas, pois há uma massiva ‘nublagem’ operada por meio de todo o aparato ideológico. Neste sentido, averígua-se uma passagem que exerce contraponto a visões como a apresentada anteriormente, neste momento, referindo-se ao artigo “Capitalismo e democracia” da cientista social Ellen Wood:

De uma maneira ou de outra, então, as concepções dominantes de democracia tendem a: substituir a ação política com cidadania passiva; enfatizar os direitos passivos em lugar dos poderes ativos; evitar qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e finalmente, despolitizar a política (Wood, 2007, p. 420).

Não é raro nos depararmos com conceituações que remontam à construção histórica da concepção de origem milenar, trazendo definições de uma idealização de democracia, mesmo que em termos gerais, com pouca repercussão na realidade material na prática.

Dessa forma, tendo abordado o que se entende que não seja democracia, um conceito com forte rastro no imaginário popular via ideologia dominante, e que encontra impulsionamento na intelectualidade, obtendo uma chancela prejudicial, que acaba mais por confundir do que esclarecer, passemos ao tratamento de ideias que constroem uma conceituação que vai ao encontro dos paradigmas apropriados para definições mais precisas deste essencial objeto.

Para tanto, inicia-se essa jornada pela obra “O ódio à democracia”, na qual o filósofo francês Jacques Rancière apresenta passagens interessantes neste sentido de questionar a aplicação romantizada do termo, como esta:

Não vivemos em democracias. Tampouco vivemos em campos, como garantem certos autores que nos veem submetidos à lei de exceção do governo biopolítico. **Vivemos em Estados de direito oligárquicos**, isto é, em Estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais. Conhecemos bem as vantagens desse tipo de Estado, assim como seus limites. As eleições são livres. Em essência, asseguram a reprodução, com legendas intercambiáveis, do mesmo pessoal dominante, mas as urnas não são fraudadas e qualquer um pode se certificar disso sem arriscar a vida. A administração não é corrompida, exceto na questão dos contratos públicos, em que ela se confunde com os interessados dos partidos dominantes. As liberdades dos indivíduos são respeitadas, à custa de notáveis exceções em tudo que diga respeito à proteção das fronteiras e à segurança do território. A imprensa é livre: quem quiser fundar um jornal ou uma emissora de televisão com capacidade para atingir o conjunto da população, sem a ajuda das potências financeiras, terá sérias dificuldades, mas não será preso.

[...]

Uma “democracia” seria, em resumo, uma oligarquia que dá à democracia espaço suficiente para alimentar sua paixão (Rancière, 2014, p. 94-95 , grifo nosso).

Nesta obra, encontram-se definições que convergem com os paradigmas desta dissertação, no sentido de questionar a compatibilidade entre a terminologia e a realidade prática. Apresentam-se breves passagens diretas, devido à limitação de espaço; porém, a essência é facilmente descritível no sentido de que a democracia seria uma atitude, um movimento, um poder de ação, a possibilidade de se criar crises no aparato oligárquico¹⁶. Não

¹⁶ *Oligarquia* é um sistema de governo em que o poder está nas mãos de um pequeno grupo de pessoas, que geralmente pertence à mesma família, partido ou classe econômica, governando em benefício próprio e ignorando

constitui uma forma de governo, mas uma forma de luta, sendo o ódio à democracia justamente o ódio a esta luta, ódio às minorias, provocando a mobilização das elites para manutenção de privilégios.

Em posse de interessantes conceituações (e ou críticas), sobretudo estas últimas, entende-se que ainda falte algo. Concorde-se plenamente que não se observam realizações da democracia na história como prega o senso comum, sendo muito mais aspectos oligárquicos a prosperarem. Contudo, subsiste uma inquietação: a ideia de que o movimento ou a luta constituam, por si sós, a materialização da democracia.

Concebe-se que essa luta não encarna a democracia, ela apenas conduz, a depender, se aproxima ou se afasta de um cenário democrático, à semelhança de um veículo que rumo a um destino específico, ou se distancia dele, mas o trajeto e o esforço não representam a coisa em si.

Infere-se, portanto, que a democracia plena ainda não exista, e que o que realmente há é “intensidade democrática”, graus (maiores ou menores) de compatibilidade com a democracia, de atendimento, adequação e contemplação à mesma. Tal como um gabarito no qual, a rigor, seja, no mínimo, válida a reflexão sobre a existência de circunstâncias históricas que a gabaritassem, e a partir de qual grau de compatibilidade pode ser considerado.

Portanto, após esses exames de conceitos construídos ao longo da história, desaguando em recentes reflexões sobre o tema realizados por notáveis contemporâneos, aproveitam-se as bases conceituais do que foi apresentado, acrescentando-se que, para se confirmarem no mundo material, precisam estar atreladas a uma importante condição, *sine qua non*, sob pena de não passar de uma teoria que alimente meramente o academicismo e a retórica. Esta condição é: acesso!

Democracia, em complementação material às consagradas definições, é acesso. Primordialmente acesso. Se for para resumir, se for para buscar sinônimos ou gemação, é isto. Acesso ao lazer, acesso à qualidade de vida, acesso ao emprego digno, acesso à informação, acesso à inclusão digital e a todo tipo de inclusão, acesso à moradia, acesso à saúde, acesso à segurança, acesso à justiça, acesso à verdadeira liberdade de ir e vir. Enfim, acesso! Acesso... E atrelado a isso, a concepção de governo do povo, que origina a referida composição (*demos* e *kratos*), ganha sentido como o ápice de uma pirâmide cuja base é o acesso, como a cereja de

o bem-estar da maioria. A palavra vem do grego *oligarkhía* ("governo de poucos") e descreve um regime no qual esse grupo (oligarcas) concentra a riqueza, o poder e os privilégios, mantendo o controle por meio de suas vantagens e interesses.

um bolo, e não como um conceito que se realize no academicismo, nas instituições “democráticas” e no sufrágio.

Isso é democracia!

Agora, só porque vivemos em um país em que se vota de dois em dois anos, e que possui instituições que são a vanguarda do chamado “Estado Democrático de Direito”, este merece o título de país democrático? Na centralidade do capitalismo, com desigualdades abissais, podem ser chamados de democráticos? Mesmo nos países conhecidos pelo famoso “estado de bem-estar social”, podem ser chamados de democráticos, considerando que boa parte deste *status* deve-se à custa de muita exploração de países periféricos dependentes (conquistar um ar democrático arrasando outras civilizações é democrático?)?

O que se fazia na Grécia antiga, com uma participação direta, porém de um núcleo pequeno e muito bem definido, com exclusão de mulheres e manutenção de escravos, era democracia?¹⁷

¹⁷ Este, como um aspecto naturalmente mais polêmico da construção, merece reforço na ilustração, para tanto, apresentam-se diversas passagens, a começar pela obra de Engels (1984), em sua produção “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”.

Nos poemas de Homero, encontramos já a maior parte das tribos gregas formando pequenos povos [...] ao mesmo tempo, cresciam as diferenças de riqueza, e com estas o elemento aristocrático dentro da velha e primitiva democracia, que tinha nascido naturalmente. (formado por um grupo de indivíduos eleitos, o que deu ocasião que se desenvolvesse e reforçasse o elemento aristocrático. Dionísio diz que o conselho da época heróica era constituído por aristocratas (kratistoi).

[...]

A democracia primitiva se achava ainda em pleno florescimento, e isso não deve ser esquecido e deve até servir de base para se avaliar a força e a situação do conselho e do basileu.

[...]

Em resumo: a palavra Basiléia, que os escritores gregos empregam para a chamada realza homérica, acompanhada de um conselho e de uma assembleia popular, tem somente a significação de democracia militar (porque o comando dos exércitos era o que a distinguiu) (Engels, 1984, p. 115-116).

Recorrendo à obra “Democracia antiga e moderna” de Moses I. Finley:

[...] Ou pode ser obra de filósofos, mas os filósofos sistemáticos desse período adotavam um conjunto de conceitos e valores incompatíveis com a democracia. Nós mesmos devemos tentar fazer a análise que os atenienses deixam de fazer.

[...]

Nada do aqui exposto deve negar que havia questões fundamentais por trás dessa densa fachada de preconceitos e injúrias. Por todo o século V, houve as duas questões: **democracia (ou oligarquia)** e império, que chegaram ao clímax na Guerra do Peloponeso (Finley, 1988, p.65 e 78, grifo nosso).

Finalizando com Ellen Wood na produção “Capitalismo e democracia”

Populações extensas, em insegurança alimentar, sem moradia digna, sem saúde, segurança e educação, que não governam nem o próprio destino, que não conseguem ter o controle da própria casa e da própria vida, podem ser consideradas partícipes de um “governo do povo”? E se não participam, quer dizer que há excluídos; e se há excluídos, torna-se um governo setorial, no qual se mostra muito difícil sustentar o conceito de democracia para além da boa retórica romantizada.

Portanto, percebe-se que a evolução do conceito não venceu a pobreza extensiva, pois democracia é democracia (com o perdão da tautologia, entretanto necessária), no prisma de que, quando se precisa adjetivar esse termo, já é no sentido de descaracterizá-lo, de limitá-lo, a ponto de o produto disto, no fundo, não ser democracia, mesmo que se insista em levar o nome.

Trata-se de um substantivo, ao menos deveria ser, pleno, autossuficiente, tais como viúva, cadáver, morte, solidão, gravidez etc., isto é, que dispensam adjetivações essenciais, pois essas gerariam um contrassenso ou uma redundância. Com efeito, os adjetivos selecionam quem a exerce e sob quais condições, de modo que um rol de excluídos também é revelado, ou, no mínimo, se limita a decisões periódicas de governos, ignorando a marginalização de acessos que proporcionem uma vida digna.

Portanto, adotando a definição que mais agrada dentre tantas propostas na história, se não contemplar os mais variados acessos como dito, pode-se ser muita coisa, mas democracia, possivelmente, não.

Pois, se é possível distinguir “para quem” há essa democracia ou explicar em demasia os meandros em que ela se realiza e se desenvolve, essa necessidade pode revelar uma inconsistência insanável.

Os conceitos são interessantes e belos; os inconvenientes se encontram nas formas, nas práticas, nas exclusões a esse acesso ao elixir desta democracia. Em outras palavras, chamar uma época, local, condição ou período histórico de democracia não torna aquilo democracia. Pelo menos não a plena a que esta produção busca fazer menção.

É óbvio, nesta trama, que devemos dizer que é complexo aplicar a palavra democracia a uma sociedade com escravidão em grande escala e na qual as mulheres não tinham direitos políticos. Mas é importante compreender que a maioria dos cidadãos atenienses trabalhava para viver; e trabalhavam em ocupações que os críticos da democracia consideram como vulgares e servis (Wood, 2007, p. 420).

Obviamente, trata-se de quase trinta séculos, como resta claro na última citação direta apresentada, e a sofisticação desse embrião, mesmo em fase incipiente, possui validade histórica, e não se descarta ou diminui o caráter inovador e de boa-fé que permeava o momento (muito anterior ao capitalismo, inclusive), entretanto, mesmo atentos para não incorrer em anacronismo, impõe-se, contudo, a referida reflexão.

O que a civilização atual alcançou é a democracia liberal, democracia burguesa, pois democracia, democracia mesmo, plena, não é comportada pelo capitalismo, por suas divisões de classes e ações imperialistas. Na mesma esteira dessa afirmação, bem como de anteriores, Vladimir Lênin, na obra “Democracia e luta de classes”, traz algumas passagens marcantes e elucidativas:

[...] falam em democracia pura ou democracia em geral para enganar as massas e esconder-lhes o caráter burguês da democracia contemporânea

[..]

Vocês devem usar a democracia burguesa como um progresso enorme em comparação ao feudalismo, mas nem por um instante se esqueçam do caráter burguês dessa democracia, não esqueçam que o Estado, tanto sob a mais democrática república burguesa quanto sob a monarquia, não passa de uma máquina para a opressão de uma máquina para opressão de uma classe sobre a outra

A burguesia é obrigada a falsificar a verdade e chamar de “governo do povo”, ou democracia em geral, ou democracia pura, a república democrática (burguesa), que representa na prática, a ditadura da burguesia, a ditadura dos exploradores, sobre a massa dos trabalhadores

[...]

[...] na prática, a república democrática, a assembleia constituinte, as eleições universais etc., são a ditadura da burguesia e, para substituição dessa ditadura pela ditadura do proletariado. Apenas a ditadura do proletariado será capaz de libertar a humanidade da opressão do capital, da mentira, falsificação, da hipocrisia da democracia burguesa, dessa democracia para os ricos; será capaz de estabelecer a democracia para os pobres (Lênin 2019, p. 19- 21).

Para finalizar as menções diretas, a fim de concluir a reflexão sobre toda a mistificação do termo abordado ao longo desta seção, apresentam-se passagens do artigo “Capitalismo e democracia”, de Ellen Wood, que corroboram, complementam, ilustram e cancelam todo o exposto até aqui:

[...] o capitalismo é – em sua análise final– incompatível com a democracia, se por “democracia” entendemos tal como o indica sua significação literal, o poder popular ou o governo do povo.

[...]

Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir da mão da “desmercantilização”

[...]

em nossos dias estamos acostumados a usar a palavra “democracia” em um sentido diferente ao até aqui expresso, e o capitalismo é o que tem feito esta redefinição possível na teoria e na prática.

[...]

definições mais benignas sobre a democracia. Aquelas noções convencionais que tendem a identificar democracia com constitucionalismo, proteção das liberdades civis, e um governo limitado – a classe de noções que frequentemente escutamos descritas como direitos democráticos.

[...]

O ponto central desta definição de democracia é limitar o poder arbitrário do Estado a fim de proteger o indivíduo e a “sociedade civil” das intervenções indevidas deste. Mas nada se diz sobre a distribuição do poder social, quer dizer, a distribuição de poder entre as classes (Wood, 2007, p. 418-419).

Apresentada mais essa reflexão, conclui-se, a partir dessa análise, por meio de uma conceituação autoral.

A democracia pode, sim, conter todas essas características que o senso comum elege, como sufrágio universal, eleições diretas, instituições zeladoras e executoras dos expedientes do Estado Democrático; contudo, deve-se somar a tais aspectos, sob pena de descaracterização, o acesso universal aos bens e serviços que as sofisticações proporcionarem, bem como a exclusão de opressões de toda ordem. Caso contrário, sempre restará a necessidade de um adjetivo que qualifique essa “democracia”, em uma função eufemizante.

Portanto, para não fugir do enfrentamento de uma conceituação taxativa, democracia é: *povo, civilização ou qualquer forma coletiva de convivência e sobrevivência na qual, a depender do nível de sofisticação político, social e tecnológico de seu tempo e espaço, garanta participação geral em aspectos decisórios governamentais executadas via estruturas, comissões, instituições ou ações garantidoras de transparência e isonomia, respeitando a vontade da maioria sem negligenciar os direitos das “minorias”¹⁸, proporcionando acessos a tudo que a materialidade e intelectualidade atingiu de mais avançado do ponto de vista de evolução tecnológica, científica, institucional e social, bem como neutralização de opressões e exclusões de qualquer natureza, garantindo as liberdades de ir, vir e usufruir, de ação e manifestação, tudo isto nos limites de que estas não se tornem armas privativas do exercício dos mesmos direitos por parte de outrem, sempre considerando as necessidades individuais e de funções sociais.*

Percebe-se que, até por volta da metade da conceituação, não se trata exatamente de um problema. O Estado Democrático de Direito, por meio do sufrágio universal, do voto, da divisão dos poderes e das instituições democráticas, garante o cumprimento desses quesitos. O inconveniente é que para por aí, em que a democracia burguesa toma a parte pelo todo. Atende a esses pontos e se dá por satisfeita, autoatribuindo-se a titulação de “democrático” a partir disso.

O impasse se inicia da metade em diante, mais precisamente a partir do “... sem descuidar dos direitos das minorias...”, em que prevalecem violações aos direitos gerais de toda espécie, fruto de toda desigualdade, desde condenações sumárias nas periferias até a falta de todo tipo de acesso básico cotidiano, quanto mais ao que há de mais avançado tecnologicamente

¹⁸ Minorias em um sentido popular de oprimidos, mas que, entretanto, nem sempre matematicamente estão em menor número, como, por exemplo, a classe trabalhadora, que possui uma maioria absoluta, porém entra na classe de oprimidos.

falando, sendo estes itens de luxo a serem ostentados, passando longe de haver neutralização de opressões e exclusões, sendo a liberdade de ir e vir proporcional à capacidade material do indivíduo, em que se censuram genuínas liberdades de expressão, enquanto privilegiados cometem crimes em nome dela.

E, por fim, no trecho “[...] armas privativas do exercício dos mesmos direitos por parte de outrem [...]”, destaca-se o termo “privativas” (privado), que, via ideologia (por isso o grande enfoque de seu papel neste trabalho, pois ela tem o condão de deturpar para naturalizar/legitimar), trouxe este termo como sinônimo de particular, pessoal. Entretanto, esse tipo de propriedade é uma casa, um carro, uma mesa, uma roupa, uma escova de dente, isto é, propriedades que, uma vez que se tenha, não se impede que outros também tenham. Em outras palavras, não os “priva”.

Enquanto isso, a propriedade privada faz com que, para se ter algo, outros tenham que ser “privados”, como os meios de produção ou propriedades desproporcionais (o indivíduo ter uma casa não impede outros de também terem, mas um latifúndio muitas vezes sim). Além disso, as privações de acessos ocasionadas pela desproporcionalidade e pela desigualdade entram na menção desta conceituação.

Em uma análise um tanto quanto superficial, essa descrição, que ultrapassa a igualdade meramente formal, pode ser questionada sob a alegação de que seja uma definição de socialismo ou comunismo, e que tenha aspecto utópico. O fato é que, seja o nome que se desejar atribuir, a realização da democracia plena é incompatível com a manutenção do capitalismo, guardando com este uma proporcionalidade inversa, sendo a superação deste o primeiro passo para uma aproximação (não necessariamente a chegada) à democracia.

Encerrando, qualquer desses aspectos que venha a faltar fere de morte a possibilidade de ser uma democracia, democracia integral, podendo alcançar, no máximo, lampejos, facetas, atributos pontuais, ocasionais, eventuais, meramente parciais. Pois, como dito, se há classes e setores da sociedade que não dominam o próprio destino, que não têm certeza se jantarão neste dia de hoje, qual é a participação em governo que possuem? E se há setores excluídos, governo do povo como? Governo de qual povo?

4.2.2.2 Democratização: derivação sufixial e semântica de democracia (o movimento em direção ao acesso).

Com essas premissas firmadas, promoveu-se toda essa conceituação e debate sobre democracia para definição da referência, do objetivo, do destino, do norte, no sentido de

adentrar na temática proposta, que seria a democratização, isto é, “ir ao encontro” do democrático, ir no sentido no qual o democrático se encontra.

Isto é, morfológicamente, trata-se de uma derivação sufixal nominal para formação de substantivo abstrato, com o efeito de tornar, converter, transformar. Este é o intuito no uso do termo “democratização”: tornar democrático, fazer esse movimento, percorrer este itinerário com destinação ao democrático, à referência, ao ponto final. Democrático para além (não em resumo ou substituição, mas como importante condição de materialização base, para a partir disso se falar em poder/governo do povo) das conceituações consagradas. Acesso!

Portanto, neste universo, compreende-se a democratização como alcance e acesso universal, mas sobretudo para os filhos da classe trabalhadora, principalmente para as alas mais precarizadas. Neste caso, no que se refere à educação, o acesso ao Ensino Médio Integrado (como horizonte, mas que na prática é melhor descrito como ensino técnico integrado ao médio, como mencionado) dos Institutos Federais seria democrático se houvesse vagas para todos os interessados.

Então, a “democratização” disso seria uma maior contemplação de estudantes, começando pelos mais necessitados. O que não o tornaria democrático dentro dessa visão adotada, porém seguiria neste sentido, justificando o termo democratização em detrimento do primeiro (pois este se daria apenas em um cenário de universalização do acesso).

Nesse contexto, dois pontos emergem de imediato. Primeiramente, aspectos orçamentários de custeio, que serão sempre um carro-chefe na defesa da impossibilidade de expansão democratizante, sobretudo na última década com o advento do teto de gastos, que, em resumo, limita os investimentos em áreas básicas como saúde, segurança e educação. Medida esta, como melhor detalhada anteriormente, com amplo apoio midiático e popular, por haver grande verossimilhança com a realidade via doutrinação ideológica neoliberal, consagrando os conceitos de austeridade e comparando macroeconomia à economia doméstica ou empresarial (como feita alusão anteriormente ao citar a obra *Chutando a Escada*), limitando assim, sem grande contestação, as possibilidades de maiores investimentos na área.

Uma vez estabelecidos esses parâmetros limitantes, chega o momento de dar destinação às poucas vagas que se extraem. Sendo assim, como é a possibilidade de acesso para quem mais precisa? Como é a possibilidade de acesso de quem teria realmente a vida radicalmente alterada a partir disto? E o quanto os critérios de seleção se rendem ao neoliberalmente óbvio: a “meritocracia” como maneira mais fácil de (não) lidar com essa carga de democratização e combate às desigualdades, que se vem tentando demonstrar ao longo deste projeto como

constante no DNA da EPT. Em outras palavras, como uma constante no genótipo, mas, receia-se, ausente no fenótipo da EPT.

Da mesma forma que no tópico anterior, encerra-se essa reflexão com outra passagem de Pacheco (2015, p. 11), sendo o presente trecho continuação da citação anterior:

e) O acesso à EPT

Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas. Temos excelentes experiências em andamento que podem ser ampliadas e disseminadas com a brevidade possível. Cotas para oriundos da escola pública e afrodescendentes, sorteio etc. são iniciativas que podem e devem ser implementadas.

Tudo isso posto, esta é a real justificativa deste projeto. Desenvolver pesquisa que busque averiguar as políticas nacionais e institucionais de disponibilização de vagas, a fim de aferir o grau de democratização de acesso que há, no sentido de atender o cidadão mais precarizado. Em resumo, a EPT (sobretudo no tocante ao Ensino Médio Profissionalizante mantido pela Rede IF) tem alcançado o indivíduo mais periférico, suburbanizado, marginalizado e precarizado, ou tem servido de ferramenta para manutenção de uma elitização intelectual via recursos públicos?

Há indícios de que a EPT seja, na prática, apenas mais uma ferramenta de manutenção do *status quo*, em que critérios de seleção meramente meritocráticos proporcionam apenas uma segregação na qual poucos têm vez, de modo a fortalecer uma elitização já bastante consolidada. O que representaria um grande contrassenso no que se refere às suas origens e escopos essenciais; porém, é algo a se estar constantemente atento quando se trata de qualquer componente da superestrutura, uma vez que esta é pautada pela infraestrutura, na qual se encontra o capital e seus tentáculos.

Isto é, um componente da superestrutura precisa de muito mais que uma boa idealização para produzir efeitos realmente agregadores e, mesmo quando produz, precisa-se checar se não se trata de mero efeito colateral no atendimento ao capital em primeiro plano. Portanto, como um ente pertencente ao mar superestrutural, quando se colocam em xeque os efeitos, não é necessariamente a identificação de um demérito, mas somente uma necessidade de avaliação e reavaliação contínua de algo que se propõe a ser diferente; entretanto, como sofre com as forças naturais, tal como a gravidade, a superestrutura tem vetor próprio e bem definido, sempre favorecendo o capitalismo.

Neste caso, um ensino público de qualidade elevada, via ideologia, lança mão de ideias consagradas como limitação de recursos e meritocracia para gerar mais exclusão no qual o objetivo era incluir. Isto acaba sendo uma dinâmica que naturalmente se impõe, pois, como exaustivamente mencionado, a educação, não sendo diferente com a EPT e todo o resto da conjuntura social, faz parte de toda uma superestrutura, que, como ilustrado acima, possui um vetor bem definido.

Portanto, a ferramenta epistemológica é fundamental para avaliação e reavaliação no tocante ao que a educação, sobretudo neste caso a EPT, se propõe.

4.2.2.3 Reflexão prática contemporânea final

Idealizou-se essa seção, pois ela dialoga diretamente com todo o anseio, com todo o espírito deste projeto: abordar a desigualdade e seus efeitos retroalimentares, trazendo a educação, sobretudo a Profissional e Tecnológica na figura do Ensino Médio Integrado, ao debate.

Para tanto, após ser realizada toda uma abordagem teórica, em grande medida clássica, reservou-se essa etapa para uma reflexão mais imbuída de uma realidade explícita e contemporânea, que fosse um pouco além do academicismo, pelas mãos da intelectualidade orgânica, dando espaço a esta.

Neste prisma, origina-se uma subseção um tanto quanto *sui generis*, tanto do ponto de vista da extensão quanto da forma: embora inicialmente se buscasse apenas uma citação, tornou-se inevitável a transcrição total, tamanha a compatibilidade entre a realidade apresentada e todo o objetivo de desenvolvimento teórico que se buscou até aqui, restando somente comentar ponto a ponto, traçando todo um paralelo com a essência deste trabalho.

Portanto, mesmo em meio a uma atipicidade, o compromisso principal é com a clareza, com a verossimilhança, com a realidade, com a educação e com o combate às desigualdades.

Dito isso, o trecho a seguir refere-se à produção de um indivíduo que é, ao mesmo tempo, intelectual orgânico, pela sua vivência e pelo seu trabalho na conscientização direta da classe trabalhadora, e intelectual tradicional por suas produções e títulos acadêmicos.

E traz uma aula reflexiva, que, como dito, vai totalmente ao encontro desta proposta, por apresentar um precedente de ensino integral e as características para se atingir tal estágio, situar a questão no momento histórico, mencionar precedentes, comentar a viabilização disto, o aspecto ideológico que o sustenta, a transcrição dos efeitos práticos para quem realmente mais

precisa e o encerramento fazendo menção à Rede de Institutos Federais. Em outras palavras, traz um teor extremamente prático a toda esta teoria apresentada até aqui.

Neste sentido, Jones Manoel resgata a figura emblemática da política e da luta de classes brasileira, mais precisamente Leonel Brizola, em seu legado de inclusão e atendimento universal em detrimento da preponderância do capital. Nesta esteira, ele inicia:

[...] eu estou escrevendo sobre o Leonel de Moura Brizola um jacobino nos trópicos¹⁹. E aí, eu me dei conta de um depoimento do jornalista Caco Barcelos, um dos melhores Jornalistas do Brasil, que ele fala da importância das “Brizolinhas”. O que eram as Brizolinhas? As escolas públicas que Brizola criou quando era prefeito em Porto Alegre, antes do golpe de 64. Então a importância das Brizolinhas na vida do jornalista Caco Barcelos. Ele fala que é de família muito pobre, até os oito anos não estava na escola, e quando ele entrou na Brizolinha aí em Porto Alegre foi o primeiro tênis que ele teve na vida, o primeiro caderno, o primeiro lápis e por aí vai. Eu decidi falar um pouco sobre o projeto Educacional de Brizola, que é muito comentado só que é pouco debatido em que o projeto Educacional de Leonel de Moura Brizola se diferencia do que a gente tem hoje como escola, de que a gente tem hoje como educação (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Neste ponto, logo de início, fica evidenciado o quanto o modelo de escola mencionado possuía um lastro de envolvimento e de acolhimento para muito além da relação convencional que é de costume social, com iniciativas que colocavam crianças, mesmo que carentes, em condições de frequentarem e desenvolverem o proposto sem maiores restrições primárias decorrentes de suas humildes origens.

Então vamos lá, primeiro pressuposto: Brizola seja como prefeito de Porto Alegre, governador do Rio Grande do Sul ou depois da ditadura governador do Rio de Janeiro sempre pensou a escola pública como Universal. Ou seja, a escola pública para todo mundo. Brizola não tinha uma perspectiva que hoje a gente chamaria, lembrando saudoso Plínio de Arruda Sampaio, de “melhorista” que assim: precisa de duas mil escolas aí o cara constrói oitenta, e fica se orgulhando disso. Constrói oitenta e gasta o dobro do que gastou construindo escola com propaganda. Brizola trabalhava na perspectiva, claro, dentro das possibilidades orçamentárias que estavam postas, de uma educação verdadeiramente pública e universal, garantindo com que a escola pública chegasse a todas as crianças. Isso tinha como pressuposto não cair no mito da responsabilidade fiscal, e esse ponto aqui é fundamental (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Neste trecho, atinge-se um importante ponto dentro dessa perspectiva de compatibilidade generalizada com este projeto, que é o *animus* de universalidade, além de dar nome (melhorismo) ao que, na prática, é o que realmente ocorre. Constrói-se uma baixa porcentagem do que realmente seria necessário e atribui-se à meritocracia a solução para essa

¹⁹ "Jacobino dos Trópicos" refere-se aos jacobinos brasileiros da Primeira República, que adotaram o termo para se identificar com os ideais republicanos e nacionalistas, assim como os jacobinos na Revolução Francesa.

desproporcionalidade entre necessitados e atendidos, mas o troféu para ser apresentado politicamente e eleitoralmente está garantido. E, como reza o dito popular: “vida que segue”.

Brizola sempre fez gestões tanto na prefeitura e Porto Alegre quanto no governo Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro que tinham como princípio uma moralização das contas públicas, auditoria firme, fiscalização na execução do orçamento público, planejamento.

Brizola, por exemplo, foi pioneiro no Rio Grande do Sul em estabelecer a secretaria de planejamento e obras para pensar estrategicamente a atuação do Estado, a relação Estado na economia. Mas veja, essa moralização nas contas públicas esse saneamento do uso do dinheiro público não tinha como pressuposto a ideia do controle de gastos, pelo contrário, ideia de Brizola é o orçamento público, a prioridade dele é garantir direitos sociais para a população, é enfrentar os problemas da chamada questão social. Então, se a gente precisa construir mil escolas para garantir que toda a periferia tenha uma escola pública a gente vai construir as mil escolas. Então, a gente vai mexer no orçamento, vai aumentar arrecadação, tanto foi assim que no Rio Grande do Sul, Brizola criou, por exemplo, o imposto específico para financiar a educação.

Então, o orçamento é pouco, então vai criar um imposto. A gente vai mexer na estrutura de alocação dos recursos públicos para garantir a efetivação. Então acho que a primeira coisa, ao invés da ideia do “melhorismo”, de: “a gente faz o que pode dentro de um orçamento apertado sem questionar a estrutura orçamentária a uma perspectiva universalista”. Direitos sociais são universais, não existe isso de políticas públicas focalizadas para poucos, só em alguns focos de pobreza, de miséria e desigualdade, uma perspectiva universal (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Aqui, há o tratamento de um importantíssimo ponto, que é a viabilização, ou melhor, o argumento das gestões para a inviabilidade da mencionada universalidade, que obviamente sempre esbarra na concepção neoliberal da ausência de recursos.

O que, em grande medida, faz sentido em âmbitos da Administração Pública extra União, pelo fato de que por não possuírem a capacidade de emissão, estes se limitam realmente a restrições orçamentárias com menos flexibilidade. E, mesmo assim, relata-se a possibilidade de realizações com uma política de prioridades.

O ponto a que se quer chegar é o de demonstrar que, mesmo em âmbito municipal e estadual, foi possível realizar grandes feitos do ponto de vista da qualidade e universalidade, sendo que para a Educação Profissional e Tecnológica no tocante ao Ensino Médio Integrado, por ser uma demanda federalizada, em um país emissor de própria moeda, forte no cenário internacional, com reservas seguras em dólar (isto é, sem economia dolarizada ou dívida externa acachapante), o poder de, uma vez observada a demanda, atendê-la emitindo, é crível, não fossem os paradigmas neoliberais de austeridade fiscal e superávits econômicos que colocam a inviabilidade de qualquer cobertura social em dúvida (como melhor abordado anteriormente quando se tocou na questão de austeridade fiscal como limitadores de crescimento, mencionando obras como “Chutando a escada” e “Como os países ricos ficaram ricos...E porque os países pobres continuam pobres”, mais precisamente na subseção “3.1”).

Percebe-se como esse desenvolvimento casa com tudo que foi mencionado ao longo da dissertação? Sobre como não há uma universalidade calcada na impossibilidade fiscal fruto de teorias neoliberais legitimadas via ideologia. Percebe-se a pertinência em trazer um aspecto prático ilustrativo para visualizar algo próximo ao ideal e comparar com o que há, entendendo que a inviabilidade não é exatamente natural ou material?

A segunda coisa, isso é muito importante do ponto de vista de teoria pedagógica, veja, há um mito que é imaginar que todo aluno chega na escola educável, como se a escola fosse uma ilha, e que ela resolve todos os problemas do mundo, quando na verdade, a educação de crianças e adolescentes é formada por um conjunto de aparelhos de relações sociais em que a escola é parte dela, não é a única. Então, depende muito do processo educacional da criança, sua situação familiar, seu meio social, onde ela está inserida, seu consumo cultural, e por aí vai. Ou seja, faz muita diferença se a criança está num lar em que ela cresce vendo um pai e a mãe lendo, em que o pai e a mãe têm uma formação, têm uma profissão, da importância no estudo, em que é normal ela ter contato com livro, com cultura, com arte, que ela está bem alimentada, que ela não tem problemas agudos de violência, que ela não precisa trabalhar na infância, na adolescência, no seu processo de aprendizado. Não dá para imaginar que a escola é uma ilha, percebe? Não dá para imaginar que o aluno chega na escola, bota ele na cadeira, na carteira, na banca, e: “aprende aí”. Isso não existe! Você tem que pensar o processo de ensino e de aprendizagem como um todo, desde a situação do professor, educador, passando pela situação da escola, passando pela situação do aluno no seu contexto social, mais amplo (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

A abordagem reflexiva atinge o aspecto prático de uma das facetas do que foi trazido anteriormente como descrição da superestrutura. Isto é, tudo no entorno importa, e a família, por óbvio, é um importantíssimo elemento superestrutural. As circunstâncias materiais e intelectuais do jovem e de quem o cerca o moldam diretamente. Portanto, a aquisição ou não de certos hábitos via exemplos e via estrutura material e familiar atuam na cognição proporcionando facilidades ou dificuldades, o que influencia totalmente o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Sigamos acompanhando a reflexão:

Tem até um conceito que a primeira vez que eu vi usando foi a pesquisadora Lorena Freitas²⁰, onde ela fala de “má-fé institucional”, que é o pressuposto do Estado burguês, que é achar que todo aluno chega na escola educável. Então, se o aluno não consegue aprender, se ele tem problemas de aprendizagem, é como se fosse um problema individual do aluno, quando isso é falso, dado que, por exemplo, eu tive que começar a trabalhar com 13 anos de idade. Morava eu, minha mãe e minha irmã, minha mãe vivendo com um salário mínimo, a gente não conseguia comprar comida de verdade, eu tive que trabalhar com 13 anos para ajudar a colocar comida dentro de casa. Isso prejudicou muito meu aprendizado. Percebe? Reprovei duas vezes durante o meu ensino, reprovei a 5ª série e 8ª série. Tive vários problemas de aprendizado, vários problemas de nota por causa do trabalho. Que ficar cansado, chegava cansado

²⁰ FREITAS, Lorena. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: ALAS, 2009. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-062/623>. Acesso em: 07 set. 2025.

na escola, estudava à noite e dormia na aula. Então assim, você tem que pensar o contexto mais amplo. E aí qual era o pressuposto do projeto Educacional de Brizola? É entender que a família pobre o meio social e a própria estrutura familiar não facilita o processo de aprendizagem e que é necessário garantir que a escola seja um espaço que complemente as deficiências apresentadas no seio da família e do meio social que a criança pobre tem. Ou seja, de maneira bem simples e objetiva, a criança tem que chegar na escola de manhã, e aí tem que garantir a segurança alimentar dela, porque a família pobre não consegue garantir isso, então ela tem que ter três, quatro refeições por dia, refeições bem balanceadas, proteína de qualidade (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Traz à tona um interessante conceito de má-fé institucional, que, como explicado, cria uma padronização imaginária da cartilha burguesa, neoliberal, na qual quem não se enquadra fica marginalizado do ponto de vista educacional (para além de todas as outras comuns marginalizações). Nesse contexto geral, o estudante é vítima desse desalinhamento, fruto de suas condições materiais.

Embora esse quadro educacional brasileiro seja, por si só, de grande interesse, ao fazermos um recorte e trazermos para as conexões com a EPT via ensino médio integrado, podemos atentar para alguns pontos práticos flagrantes.

Primeiramente, quanto à precariedade de materiais escolares e à insegurança alimentar, que podem acometer uma grande parcela dos estudantes. Nesse sentido, reflete-se (retoricamente) sobre o nível de medidas mitigadoras existentes nesse campo. Pois a integralidade e a omnilateralidade se iniciam com essas seguranças; sem isso, toda a questão intelectual adiante fica em xeque.

Todos os IFs e demais mantenedores do ensino médio integrado possuem, por exemplo, almoço acessível a todos os alunos? Será que em todos os lugares, ao menos essa refeição é servida por valores realmente módicos? Ou há lugares onde o refeitório seja até terceirizado de modo a encarecer bastante os valores do vale refeição? Eventuais auxílios nesta área atingem todos os que deles necessitam?

Quando a pessoa é de família carente, valores que para muita gente são irrisórios podem significar a difícil escolha sobre o dia que conseguirá almoçar. E se um único aluno, eventualmente (para não dizer frequentemente) fica com fome, essa reflexão já não é descabida ou impertinente.

E talvez não seja ainda maior o número de alunos em situações similares a esta justamente por uma possível falta de acesso mais democrático à EPT (ensino médio integrado) por parte das classes menos abastadas.

Visualiza-se como a questão da integralidade pode ser bem mais complexa do que pode se supor. Sigamos adiante:

Ela tem que ter um meio de socialização que dê a importância do estudo. Que valorize a cultura, a arte, as letras, que valorize o processo de aprender, que aprender seja algo que tenha um sentido subjetivo profundo para ela, e não um mero processo formal, de estar na escola para acabar o mais rápido possível e trabalhar. Que aquilo faça sentido subjetivo para criança.

Ela precisa também desenvolver habilidades e competências múltiplas, então assim, entra na escola de manhã, aí tem as matérias, geografia, português, matemática, e tal, está alimentado, aí tem acompanhamento, dentista, tem acompanhamento psicológico, faz esporte, faz música, caratê, capoeira, dança, futebol, vôlei, judô, faz com que a criança e o adolescente tenha um tipo de espaço que facilite o seu processo de educação, porque ela vai aprender disciplina corporal a partir de artes marciais de esportes, ela vai aprender a ter raciocínios mais complexos, ela vai aprender capacidade de concentração, ela vai aprender capacidade de abstração a partir de música, de xadrez, de teatro, de várias coisas.

Ou seja, você vai complexificando as capacidades de aprendizado o que vai potencializando um aprendizado da criança. Então, se o meio da criança não garante a ela uma convivência com arte, com cultura, com leitura, e tal, a escola vai mais ou menos compensar isso, ou seja, a escola não vai imaginar que a criança e o adolescente vêm prontos para ser educado no ambiente escolar. A escola vai, ao contrário, pensar o meio da criança e do adolescente, e a partir de pensar esse meio vai dar respostas objetivas enfrentando as desigualdades e as diferenças de oportunidade que vem do próprio seio familiar e da realidade de classe dos estudantes (Manoel, 2022, 22 min 23 s)

Menciona-se a importância do aspecto subjetivo do aprendizado para além da maçante formalidade, garantindo que o lúdico tenha seu lugar. Uma educação que vá para muito além do cumprimento de requisitos para ingresso no mercado de trabalho.

E para tanto, além das importantíssimas matérias regulares, exige-se um atendimento holístico que observe as mais variadas áreas da saúde. O acesso e a prática a várias áreas do conhecimento e o desenvolvimento de múltiplas inteligências são medidas que se impõem para muito mais que um contato com volume de informações, mas para a ampliação da capacidade de processamento e abstração dos movimentos da realidade.

Finaliza esse trecho fazendo alusão à importância da escola como oportunidade democratizante para todo esse acesso que, socialmente e familiarmente, não seria viabilizado. É neste sentido que este projeto e esta dissertação buscam trabalhar e refletir no enfrentamento da desigualdade via oportunização de acesso àqueles que jamais teriam contato com algo minimamente sofisticado na formação escolar, ou mais, verdadeiramente educacional:

Então, ao invés de você imaginar que um estudante de classe média, um estudante pobre têm a mesma capacidade de aprendizado, a mesma oportunidade de aprendizado, e existe uma competição igual, você vai saber que o estudante da classe trabalhadora tem menos oportunidades e tem menos, inclusive, meios de desenvolver as suas capacidades de aprendizagem, e a escola vai meio que tentar, claro, junto com outras políticas públicas fora da escola, remediar isso. Então, quando Caco Barcelos fala nessa conversa com Pedro Bial que “o primeiro tênis que eu tive na minha vida foi na Brizolina no Rio Grande do Sul” e “aprendi esportes, eu sei primeiros socorros, aprendi primeiros socorros com 10 anos, eu tinha noções de música, eu praticava

artes” e tal. Isso deu a ele uma amplitude de universo cultural, uma capacidade que, por exemplo, o meio social pobre que ele veio não daria, entende? Só que nas famílias de classe média dá (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Este ponto reforça e acrescenta os efeitos práticos dessa educação realmente integral e inclusiva, que vai desde o fornecimento de acessório básico a noções de primeiros socorros, passando por música, esportes e artes. É isto: ensino integral e omnilateral começa a ganhar contornos com essas práticas e abordagens.

Então, por exemplo, minha mãe sempre me falou que é importante estudar, só que isso para minha mãe era formal, porque minha mãe fez até a quarta série, então a gente não tinha uma biblioteca em casa, minha mãe não tinha um hábito de leitura, minha mãe não poderia, por exemplo, sentar comigo para ler porque nunca foi parte do universo cultural dela. Já no meio de classe média é comum, até certo ponto, o pai e a mãe chegar e sentar com o moleque, tem uma bibliotecazinha em casa [...]. A pessoa já cresce vendo pai e a mãe lendo, isso faz diferença na hora da competição, por exemplo, no processo de uma vaga da Universidade, entende? Então, essa ideia de que a escola não pode ser um sujeito passivo em que ela vai só recepcionar o aluno da classe trabalhadora, ela vai pensar ativamente o que é o ambiente da classe trabalhadora, e vai tentar ser um espaço de efetivação de direitos e porta de entrada de várias políticas públicas para dar resposta objetiva essas desigualdades que estão postas na sociedade classes.

Esse é o centro do projeto brizolista de educação tanto no Rio Grande do Sul quanto no Rio de Janeiro. Então, é isso é uma escola que tem comida de qualidade, que tem dentista que tem psicólogo. (...) por exemplo, tinha atendimento médico para as crianças que estavam com piolho. Pensar isso, tipo tinha aula para ensinar as crianças vindas de periferia como escovar corretamente os dentes, como assim as crianças não sabem? Não, algumas sabem, outras não. Mas, percebe? Você pensar toda dimensão do processo pedagógico, desde a dimensão físico biológica, ou seja, quais são as condições psicológicas daquela criança: ela está se alimentando bem? Como é que está a sua dentição? Como é que está seu crescimento? E tal, até as condições pedagógicas no sentido mais amplo, passando pelo ensino regular, música, cultura, esporte (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Fica demonstrado o que se abordou anteriormente quanto à escola não significar uma panaceia salvacionista. Por ser um único ente frente a toda uma superestrutura, ela deve efetuar seu papel de modo a, no mínimo, não reproduzir cenários de competição e exclusão.

E este contexto engloba a cobertura desde o atendimento mais básico e rudimentar até os conhecimentos mais elaborados e complexos. Do contrário, a formação de uma cisão implicará a mencionada questão da má-fé institucional, em que a conjectura de que certas áreas são de alçada anterior cria grandes chances de exclusão:

Claro, que para você fazer isso, você precisa ter um ambiente escolar propício para isso, por exemplo, para ter esporte você precisa ter quadras poliesportivas, você precisa ter espaço para praticar esportes, e por aí vai. E, precisa também ter um corpo pedagógico mais amplo. Você precisa ter professores e professoras bem treinados, com bons salários, com bom plano de cargos e carreiras, com concurso público, estável, se precisa ter assistentes social, precisa ter psicólogo, dentista, tudo isso nas

escolas. Ou seja, é pensar a escola como um corpo profissional diverso e múltiplo, fortalecendo o serviço público.

E aqui, de novo, a gente volta para o começo, esse tipo de projeto educacional não casa com a concepção neoliberal, que é contratar todo mundo via contrato, sem concurso público, o contrato dura um ano, não tem plano de cargos e carreira, não tem aumento salarial, fica contratando consultoria, OS²¹, não tem serviço público estável, não tem uma perspectiva de formar um serviço público profissional, qualificado e garantir um processo formativo de longo prazo com um bom plano de cargos de carreiras para ele. Ou seja, o projeto Educacional brizolista tinha como pressuposto a negação do mito da responsabilidade fiscal, pensando na construção de direitos sociais e políticas públicas na perspectiva universal, imaginando uma escola ativa que enfrentasse as desigualdades de classe, que tivesse uma estrutura física com capacidades objetivas para ser um espaço múltiplo de efetivação de direitos com o corpo profissional e pedagógico capacitado para essa missão ((Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Atinge-se a questão da viabilização, que vai totalmente de encontro aos paradigmas neoliberais, pulverizando, por meio da ideologia, a sensação de impossibilidade calcada na ausência de recursos suficientes. Pois, como mencionado em alguns pontos desta dissertação, com a mentalidade de austeridade superavitária na sociedade do lucro e do lobby empresarial, a educação se torna uma megaestrutura invariavelmente sucateável, ou, até mais e antes disso, boicotável e descartável:

Aliado a isso, evidentemente, dentro de um currículo crítico, há uma perspectiva que dialogasse com a realidade objetiva daquelas crianças, daqueles adolescentes. Então, Darcy Ribeiro, por exemplo, que foi uma das mentes pensantes por trás do CIEP, Darcy fazia muito debate sobre o que que é história do povo brasileiro, a história da nossa América Latina, sem um debate fácil do que que é o colonialismo cultural, mas pensar um currículo que nacionalize e latino americanize o ensino, que pensa a escola também como um espaço de formação de uma consciência nacional para superação da dependência e para a verdadeira emancipação do país. Ou seja, é uma negação completa do que que é a escola neoliberal, que a escola neoliberal é uma escola com cada vez menos orçamento com funcionalismo público, cada vez mais precário sem concurso público, cada vez mais enxuta. Hoje em dia, por exemplo, é muito raro na escola pública você ver assistente social, você ver psicólogo, dentista, nutricionista, lascou! Não é? Mas assim, assistente social e psicólogo é muito raro, é um corpo enxuto precário, contrato que dura um ano, no máximo dois, contrato que vai se renovando.

Aqui em Pernambuco, por exemplo, tem uma fuleragem que é contratar uma galera por contrato com renovação eterna, então assim, você monta o contrato que pode ser renovado todo ano, e passados dez anos renovando o contrato, você nunca vai fazer um concurso público, e os currículos nessa concepção neoliberal são todos voltados para empreendedorismo, para abertura de negócio. Não tem uma preocupação em dialogar com a realidade, com o meio social de cada estudante. Então, por exemplo aqui em Pernambuco, de novo dando exemplo do meu estado, você não tem um currículo que reflita as realidades múltiplas de Pernambuco, o currículo no sertão do estado é o mesmo na região metropolitana. Tipo assim não existe uma preocupação de pensar o estado, o Brasil, a América Latina como um problema a ser enfrentado. Não existe uma preocupação crítica, emancipatória de dialogar com os problemas do meio e criar competências políticas e pedagógicas para dar resposta a eles. Pelo

²¹ “OS” significa Organização Social. Elas são entidades privadas, sem fins lucrativos, que recebem uma qualificação especial do Poder Executivo para atuar em parceria com o Estado na prestação de serviços públicos de interesse social, como saúde, educação, cultura, pesquisa tecnológica e meio ambiente.

contrário, a tendência hoje em dia, tanto governos progressistas quanto governos de direitas é contratar consultorias privadas que vão formular currículos mercadológicos voltados para o mercado, percebe? (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Com nova alusão ao memorável Darcy Ribeiro, o autor traz à tona como os currículos falham em envolver o indivíduo com a sua realidade histórica, alienando-o. Sem adesão a letramentos culturais e raciais, com concepções de povo preponderantemente importadas, sem a identificação com a América Latina, de modo a ir totalmente ao encontro da cultura imperialista, novamente neoliberal tanto no conteúdo (protocolar, muitas vezes alienado e alienante, voltado para o empreendedorismo e colocação no mercado de trabalho) quanto na forma (propositalmente precarizado).

Outro ponto que vale ressaltar é quando o autor diz que este modelo de Brizola e Darcy Ribeiro “é uma negação completa do que é a escola neoliberal”, o que, na análise epistemológica proposta, é um vetor claríssimo, uma régua extremamente útil. Nesse sentido, um importante questionamento primário a se efetuar é: o quanto o nosso modelo de EPT (Ensino Médio Integrado) se assemelha, absorve ou nega a escola neoliberal?

Sabe-se que a escola reflexo do neoliberalismo é aquela alienante, protocolar (abordagens curriculares restritas e superficiais), que promove a competição em detrimento da colaboração, atua como formadora de mão de obra e não de seres humanos, e é disseminadora de pensamento formatado em vez de crítico. Essa faceta excludente, desde a forma de ingresso, passando pela estrutura material para desenvolvimento das habilidades e faculdades, até a exaltação de *status* por resultados esperados na lógica capitalista, forma uma autêntica amostra de check-list.

Então, o projeto de escola, de educação de Brizola era muito interessante porque era um projeto de escola que além de ser uma escola que buscava enfrentar as desigualdades de classe tinha um “quê” de um projeto descolonizante. É um projeto de escola para enfrentar a dependência e o subdesenvolvimento. Tinha subjacente em todo raciocínio de Leonel Brizola o que ele chamava de “perdas internacionais”. Ele pensava assim: existe um sistema capitalista mundial, um comércio internacional, e nesse sistema capitalista o Brasil é constantemente espoliado, tem suas riquezas extraídas, e se dá pelo atraso de nossa estrutura produtiva, pela baixa industrialização, pela ausência de domínio científico técnico, pela falta de um mercado interno mais robusto porque nunca foi feita uma reforma agrária, pelo processo de exclusão de milhões de brasileiros do básico do básico de cidadania e de direitos, pelo processo de ausência de uma indústria cultural nacional que criem uma identidade nacional, uma afirmação positiva do povo brasileiro etc etc etc.

Então, todo raciocínio de Brizola tinha subjacente o enfrentamento a isso que ele chamava dessas perdas internacionais e um processo de afirmação da soberania nacional. Só que uma afirmação concreta da soberania nacional, que passava por uma dimensão política, cultural, econômica, militar, institucional, e também educacional. Então, a escola que eduque, que dê acesso às artes, mas que também descolonize, que emancipe, que faça com que as desigualdades de classes sejam atenuadas. Claro que

esse projeto educacional do Brizola tinha limite, como o pensamento brizolista era um pensamento democrático radical.

Brizolismo em última instância é isso, é uma corrente democrática radical que flerta com o socialismo, mas que não era socialista. Que tem um elemento antimperialista muito interessante, mas que tem limites muito claros (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Outro importante ponto tratado é o caráter descolonizante para além do combate às desigualdades. É ter a escola como uma importante engrenagem de uma sistemática, de um organismo muito maior, que proporcione progresso, identidade nacional, industrialização, desenvolvimento de tecnologia, ciência, mercado interno e uma melhor distribuição das terras. É ter a escola no centro de todo um processo, e não como uma ilha.

Argumenta ainda que se trata de um projeto pouco disruptivo do ponto de vista revolucionário, pois Brizola, apesar de guardar simpatia pela causa, não era socialista nem comunista, era um democrático radical e antimperialista.

Entretanto, cabe aqui uma ligeira divergência, pois, como desenvolvido nas seções sobre democracia/democratização, o capitalismo acaba não comportando uma verdadeira democracia plena, motivo pelo qual projetos como esse (inclusivos e democráticos) não sobrevivem muito tempo para além de seus idealizadores.

A partir disso, caminha para o desfecho:

Mas, Brizola conseguiu desenvolver inclusive no projeto educacional dele, se Brizola fosse vivo, inclusive, ele nem admitiria isso, mas, por exemplo, há muito no projeto educacional brizolista da ideia de uma Escola Politécnica que é uma característica do pensamento pedagógico marxista, que a imaginar que a escola ao invés de reproduzir o elemento típico da divisão social do trabalho capitalista, que é divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a escola vai preparar o estudante para ambos. Então, a escola que vai ter ensino de matemática, de português, biologia, de filosofia... E de marcenaria, agricultura, e de metalurgia, você vai combinar o trabalho produtivo com ensino teórico, fazendo com que teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, estejam fundidos no processo de aprendizado e de formação do ser humano.

A União Soviética foi a primeira grande experiência da história humana a colocar isso em prática, e vários países capitalistas no século XX imitaram em alguma dimensão aspectos da teoria do ensino politécnico socialista. Inclusive o próprio projeto dos **Institutos Federais** no Brasil tem muito do aspecto de um debate da teoria pedagógica marxista, do ensino politécnico, do ensino que combina um elemento da teoria da prática, do trabalho manual, do trabalho intelectual. Claro, que no projeto o negócio é muito mais bonito e crítico que na realidade, mas o Brizola também bebeu disso, também teve essa influência de um projeto pedagógico marxista, socialista, como a gente viu na União Soviética e em outros países também, como Cuba e por aí vai.

Então, de maneira geral, eu acho que vale muito a pena a gente pensar que uma escola em tempo integral é muito mais uma escola que a estudantada entra de manhã e sai no final da tarde. Uma escola integral é uma escola com projeto político pedagógico crítico, emancipatório, descolonizante, que trabalha na perspectiva de fortalecer o serviço público, de garantir um serviço público qualificado, de excelência e que tem uma perspectiva de atuação dinâmica para **enfrentar as desigualdades de classe**, fazendo do espaço escolar um espaço garantia de direitos de políticas públicas

universais que enfrentem as desigualdades de classe e os processos históricos de exclusão social que a gente vive no Brasil (Manoel, 2022, 22 min 23 s).

Para finalizar, Manoel (2023) defende que esse conceito de politecnia é uma característica do pensamento marxista, e cita a União Soviética como o berço dessas experiências. Mas o ponto alto deste trecho é a menção aos Institutos Federais como uma versão atual desta prática; entretanto, ele faz uma pontuação que se entende pertinente quando diz: “Claro que no projeto o negócio é muito mais bonito e crítico que na realidade [...]”

Trata-se de uma ponderação totalmente alinhada com a intenção epistemológica deste trabalho, pois conhecem-se o conceito e a teoria de tudo o que envolve essa integralidade, omnilateralidade e politecnia; entretanto, o ponto-chave é justamente este que ele invoca, isto é: o quanto o projeto (a EPT no caso) é mais bonito e crítico do que na realidade? Ou, como dito há pouco: que grau de negação da escola neoliberal tem esse projeto?

Com a identificação desses balizadores em formato de reflexão, encerra-se esta subseção, partindo-se para a apresentação do objeto de pesquisa em si. Este buscará, por meio de indicadores, esclarecer algumas facetas desse amplo debate epistemológico no âmbito da EPT, que é extremamente vasto e complexo.

4.2.2.4 Ponto de partida da pesquisa (definição de objeto)

Uma vez apresentados esses dois pontos de inquietação, que representam dois lados de uma mesma moeda teoricamente limitante, entende-se que, para o presente momento, seria mais efetivo e eficaz, executável para fins de pesquisa, lidar com o segundo ponto. Isso porque há possibilidades de se trabalhar com dados mais balizáveis, mais estatísticos, mais mensuráveis, a fim de se atingir conclusões. Enquanto o primeiro possui uma alta carga teórica, ideológica, técnica, conceitual, na qual talvez não houvesse tempo hábil de aprofundamento com a devida materialidade que o caso exigiria.

Por esses motivos, apresenta-se toda a formulação reflexiva, porém canalizando-se, para fins de pesquisa na atual jornada, o enfoque no nível de democratização de acesso.

E neste ponto cabe um adendo, pois, falando sobre a questão do dualismo profissional e social, entende-se que a maioria das áreas abarcadas pela EPT, em regra, não foge desse estigma, gerando mão de obra qualificada, proporcionando perspectiva com uma subalternação menos precarizada, mas ainda assim subalternizada e não necessariamente extinguindo a precarização.

É neste ponto que se começa a destacar o escopo que emergirá deste projeto de pesquisa, que, por sua vez, girará em torno do Ensino Médio Integrado, que, inclusive, atrai grande interesse, suspeita-se que não pela integração a um ensino técnico na grande maioria dos casos, mas, pela qualidade que a federalização proporciona ao ensino médio em si, fazendo, inclusive, que parcelas das elites econômicas ou, ao menos, de uma classe média (que em tese, a princípio, não estão submetidas ao dualismo) não estejam interessadas em uma oportunidade técnica de profissionalização, mas tão somente no ensino médio de alta qualidade e gratuito.

E por que, dentre tantas áreas possíveis no universo da EPT, destacar o ensino técnico integrado ao ensino médio como alvo de pesquisa frente a todo um desenvolvimento teórico pretérito a isso? Isso porque se entende que esse é o oferecimento da EPT que realmente tem uma possibilidade de combate real à desigualdade. Possibilidade... Para além da teoria, pois tem sua atuação mais próxima da linha de partida da infeliz competição que rege a dinâmica social, de modo a promover, ao menos minimamente, um pé de “igualdade”.

Afinal, trata-se de uma oferta que atua preventivamente em questões que posteriormente viram estatísticas de problema social na área educacional. Porque quanto mais democratizado e acessível, menos se precisaria de ferramentas contenciosas, paliativas, emergenciais como a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

Entretanto, é neste exato estágio que se escancara, finalmente, após um longo itinerário conceitual e contextual, o objeto de pesquisa. Pois essa similaridade de condições proporcionada na descrição acima é real; porém, desde que se consiga alçar, acessar. E é aqui que se estabelece o primeiro afunilamento ou barreira, pois as vagas são limitadas mediante o universo possível de candidatos, provocando, portanto, uma seleção que dificilmente foge da consagrada “meritocracia”.

Neste ponto, chega-se à reflexão que deságua na pergunta de pesquisa. O objetivo é buscar aferir o cumprimento das bases conceituais da EPT em geral (que prezam pela integralidade, omnilateralidade e democratização do acesso), com foco no ensino técnico integrado ao ensino médio. Entende-se que esse é o ponto de maior chance de reverberar em um combate efetivo às desigualdades, por tudo o que foi exposto anteriormente.

Feitas essas colocações, que delineiam a aderência do tema, segue-se para a organicidade que se pretende implementar, com o escopo de proporcionar protocolos de pesquisa que busquem gerar algum impacto e contribuir com a realidade social na forma de um retorno agregador. O intuito principal é gerar questionamentos, reflexões e, quiçá, alterações nos critérios de seleção das instituições ou nas políticas públicas que norteiam o tema, direcionando-os para vetores cada vez mais democratizantes de acesso.

5 DA METODOLOGIA E DELINEAMENTO DE OBJETO E UNIVERSOS

O quadro teórico construído buscou remontar todo o mecanismo material das desigualdades a partir de suas engrenagens, passando por questões ideológicas, superestruturais e pela reflexão sobre democracia e democratização. Isso foi feito até o ponto de se inserir a questão da Educação (e, mais adiante, da Educação Profissional e Tecnológica) como pertencente a todo esse contexto político, econômico e social, não sendo, de forma alguma, um mundo à parte.

Vencido todo esse itinerário profundamente contextual, atingiu-se o objeto de pesquisa, como abordado no último subtítulo da seção anterior.

Dessa forma, esta seção dedica-se à elucidação das metodologias já aplicadas na fundamentação teórica e daquelas que conduzirão a pesquisa, bem como às justificativas dos objetos e universos e seus delineamentos.

5.1 Metodologia

A seguir, apresentam-se as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho, sendo elas a análise documental, a histórico-crítica e a pesquisa estatística com dados secundários, com melhor detalhamento na sequência. Menciona-se, ainda, como metodologia, a aplicação do Índice de Oportunidade Educacional (IOE) adaptado a esta pesquisa.

5.1.1 Análise documental

Primeiramente, destaca-se o teor de análise documental, principalmente devido aos aspectos normativos abordados (mais precisamente na seção 2 Caráter Epistemológico), bem como aos dados estatísticos de plataformas oficiais como Nilo Peçanha e IBGE, que, apesar de terem o caráter documental, serão melhor descritos em subseção adiante (Da pesquisa estatística com dados secundários).

5.1.2 Da metodologia histórico-crítica

Inicialmente, faz-se menção ao caráter epistemológico, que, devido à sua relevância no âmbito desta pesquisa, compondo sua essência e até seu título, mereceu uma seção inteira e exclusiva a ele dedicada, sendo a segunda na sequência desta dissertação.

Posto isso, entende-se que a pesquisa incorpora características do que Saviani chama de metodologia Histórico-Crítica, por alicerçar-se na elaboração de uma análise dialética entre o objeto de estudo e o contexto histórico no qual se insere.

No artigo “Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: primeiras aproximações”, Lesniewski; Trevisol e Silva, (2024, p. 1), apresentam de forma bastante clara em que consiste essa metodologia, vejamos:

A pedagogia histórico-crítica (PHC) elaborada por Dermeval Saviani é uma perspectiva educacional importante que considera história, sociedade e poder como fatores determinantes, permitindo análises do campo educativo, em especial, as que emergem das políticas públicas. O objetivo deste artigo é apresentá-la como **metodologia** para investigações na área educacional. Trata-se de um ensaio analítico, de corte bibliográfico, das obras de Saviani (2021a; 2021c), que fornecem também o aporte teórico-**epistemológico** da investigação. Em síntese, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) apresenta pressupostos que além da teoria são considerados necessários na consolidação de uma metodologia de pesquisa para análise do campo educacional, permitindo perceber contradições e relações de poder entre grupos nas políticas educacionais.

Por sua vez, na obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, um dos objetos do mencionado artigo, o próprio Saviani (2011, p. 76) explica:

o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Após traçar essa relação com o materialismo histórico dialético, o autor proporciona, mais adiante, um maior detalhamento sobre a consistência dessa premissa:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2011, p. 119).

Estabelecidos os paralelos e as semelhanças, arremata trazendo as diferenciações, principalmente no que diz respeito a uma abordagem mais específica no campo pedagógico:

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao

materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas (Saviani, 2011, p. 124).

Diante do exposto, identifica-se o alinhamento do que foi feito (sobretudo no que se refere ao quadro teórico) com as diretrizes que delineiam essa metodologia. Isso porque todo o desenvolvimento teórico buscou remontar um cenário contextual e superestrutural no qual a educação, inclusive a Profissional e Tecnológica, está mergulhada, considerando “história, sociedade e poder como fatores determinantes, permitindo análises do campo educativo, em especial, as que emergem das políticas públicas. [...] que fornecem também o aporte teórico-epistemológico”, sendo exatamente o prisma que norteou toda a produção teórica, proporcionando a mencionada aderência (Lesnieski; Trevisol; Silva, 2024, p.1).

Nesse sentido, até pela correlação demonstrada entre a metodologia histórico-crítica e o materialismo histórico-dialético (e inclusive pela compatibilidade com o primeiro), identificam-se traços também do segundo, justamente pela preocupação e escopo em remontar o contexto material, buscando a “compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana”, enquadrando-se a contento no que Saviani, como transcrito anteriormente, explanou quando dizia que esta “é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. Isso retrata exatamente o que se buscou construir e demonstrar no conjunto da dissertação.

Por tudo isso, a aderência a esses métodos se dá porque, como explanado, a Educação e, conseqüentemente, a Educação Profissional e Tecnológica não são ilhas. Elas não possuem uma autonomia absoluta e irrestrita para se pautar ideológica, política, social e economicamente de maneira totalmente independente dos cenários que as cercam, estando, em grandíssima medida, pautadas por toda uma conjuntura superestrutural, na qual há uma margem de não reprodução dos mecanismos, o que, porém, está longe de significar uma independência.

5.1.3 Da pesquisa estatística com dados secundários

Inicialmente, cogitou-se e idealizou-se algo que se inserisse na metodologia *Survey*. Entretanto, no desenvolvimento do projeto, definiu-se que haveria uma maior efetividade, amplitude e eficácia em uma análise estatística com cruzamento de dados secundários.

A pesquisa não se enquadra como *Survey*, pois não há produção nem coleta de dados diretamente junto a amostras de indivíduos (por meio de questionários, entrevistas e similares). Cogitou-se algo nesse sentido devido à possibilidade de contatar instituições diretamente para averiguação de aspectos específicos. No entanto, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, essa ideia acabou sendo descartada. Optou-se, portanto, pelo cruzamento de dados secundários para o atendimento dos objetivos.

Utilizam-se dados secundários, pois se trata de informações anteriormente coletadas, organizadas e disponibilizadas por outras instituições ou pesquisas. Esses dados foram extraídos majoritariamente da Plataforma Nilo Peçanha, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Nessas bases, de acordo com a oportunidade, a conveniência e a necessidade, efetuaram-se certos cruzamentos a fim de viabilizar as análises, superando, portanto, a mera exposição de dados prontos que falem por si sós.

Em resumo, metodologicamente, a princípio, seria pertinente definir esta pesquisa como quantitativa, documental e baseada em dados secundários.

Entretanto, pode-se considerar também que há uma vertente qualitativa, tornando a pesquisa quanti-qualitativa (*quali-quant*), pois, além dessa mensuração do contingente de jovens em idade de ensino médio e sua distribuição por faixa de renda (com destaque para as mais baixas), identificando os níveis de acesso ao Ensino Médio Integrado, há também a emergência interpretativa desses resultados à luz do referencial teórico-epistemológico que fundamenta a Educação Profissional e Tecnológica. Isso permite problematizar a questão da democratização do acesso e das desigualdades sociais.

5.2 Do delineamento de objeto e universos

Neste ponto, a título de organização e inteligibilidade, busca-se proporcionar um melhor contorno no tocante ao objeto de pesquisa, bem como à determinação do universo amostral.

Sendo assim, buscar-se-á esclarecer pontos do tipo: por que o foco no Ensino Médio Integrado, no ingresso/matrículas e no aspecto socioeconômico como os componentes do universo amostral, em detrimento de tantas outras possibilidades de formatação?

5.2.1 Por que Ensino Médio Integrado?

A definição do Ensino Médio Integrado como o escolhido para objeto de análise dentro do universo da EPT se deu mediante uma contextualização relativamente simples.

É sabidamente incontestável que o Brasil é um país desigual, dado esse que dispensa maiores debates neste momento. A partir disto, dentro da temática da Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado é a modalidade de oferta que atua no exato instante da formação básica do futuro profissional e do cidadão de forma tempestiva para que o indivíduo se insira com alguma perspectiva.

Em outras instâncias, como graduações e pós-graduações, em regra, já há um cenário posto, no qual a maioria dos ingressantes possui uma estrutura e bagagem prévia para ali estar; ou, por outro lado, compõe a grande parcela de excluídos da possibilidade de avançar em seus estudos.

Em instâncias técnicas concomitantes, não há garantias da qualidade do ensino regular, o que acarreta o risco de reforço da dualidade laboral tão lembrada nas produções acadêmicas desta área.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, o descompasso e o desalinhamento estão postos, configurando-se como um remédio sintomático e paliativo, mas que não trata as causas estruturais.

Dessa forma, resta ao Ensino Médio Integrado ser a força motriz de geração de oportunidade de educação ainda básica, pública, gratuita e de qualidade em momento oportunamente tempestivo. Esse rol não se encontra com facilidade em sua completude (geralmente ausentando-se pelo menos um de seus elementos), mas encontra-se reunido no Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal, sobretudo nos Institutos Federais.

Trata-se de um raro alinhamento de condições que, se não for devidamente expandido, acessível e democratizado, torna-se privilégio.

Nesse sentido, novamente a professora Marise Ramos traz uma interessante colocação:

[...] Mesmo as famílias dos que estudam na rede federal, gratuita e de qualidade, provavelmente prescindem da complementação da renda familiar obtida com o trabalho de seus filhos. A propósito, este é o perfil histórico de seus estudantes. Suas

famílias veem como oportunidades não somente a qualidade do ensino médio gratuito oferecido por esta rede, que as leva a cumprir uma função propedêutica para essa fração da classe trabalhadora, como também a possibilidade de obterem uma profissão que possa suportar tanto os gastos posteriores com o ensino superior, quanto permitir que se o adie frente a alguma adversidade (Ramos, 2018, p. 453).

A colocação é extremamente lúcida e pertinente; entretanto, dá-se ênfase ao aspecto intermediário do raciocínio (a pré-conclusão), no qual se destaca que famílias menos abastadas veem o ensino médio gratuito de qualidade como uma oportunidade. Há a conclusão inclinando para a questão do ensino técnico que se integra, mas neste momento, nesta reflexão, destaca-se o valor do acesso ao ensino básico de alta qualidade e gratuito, proporcionando, doravante, maior equilíbrio de condições. É este o principal ponto a que se busca dar ênfase neste trabalho.

Pois da mesma forma que em muitos casos, como explicitado, a possibilidade de obtenção de uma profissão alivia as famílias na continuidade da trilha educacional do estudante, não é possível negar o outro lado desta moeda, no qual também não são raros os casos de busca por inserção em qualquer curso dessa integração com o único intuito de acessar o mencionado ensino ainda básico, médio, público, gratuito e de elevada qualidade, sendo este também um importante dado da realidade.

Esse cenário, em muitos casos, é o pano de fundo da busca por uma vaga, pois a Rede Federal é, de fato, percebida como uma oportunidade gratuita de acesso à escolarização de qualidade equiparada à dos grandes centros privados. Neste sentido, resgata-se oportuna menção a Nascimento; Cavalcanti e Ostermann, (2020, p. 141):

Os resultados revelam que os alunos oriundos dos IF's têm um desempenho muito semelhante ao dos estudantes das escolas privadas, porém com menor índice socioeconômico médio. Além disso, os IF's são instituições com maior diversidade étnico-racial, especialmente em comparação às escolas privadas. Na tentativa de explicar o bom desempenho dos estudantes dos IF's, apesar de o perfil socioeconômico dos seus discentes ser similar ao das instituições estaduais, constatamos que os docentes dos IF's, em média, são mais bem formados e atuam em locais com melhores condições de trabalho. Considerando o fator prova de seleção, notamos que ele aparentemente não é o mais explicativo do sucesso dos estudantes dos IF's no Enem.

Como se percebe, é bastante evidente e publicamente reconhecida a elevada qualidade dessas instituições, o que faz com que haja alto grau de procura, até mesmo por famílias com razoáveis rendas. Fato este, inclusive, que possui o potencial e o natural condão de congestionar o fluxo de entrada de acesso a essas vagas, impondo o emblemático filtro excludente: o meritocrático.

Nesse processo, estudantes advindos de uma melhor estrutura, bem como os oriundos de condições precárias (ou mesmo que sejam ambos competidores originários de condições

insalubres, o quadro de exclusão se impõe da mesma forma para alguém), realizam uma prova seletiva a fim de selecionar os destinatários dessas vagas. Nesse momento, o segundo ponto de exclusão (pois o primeiro é a ausência de universalidade) apresenta-se com uma aparência de legitimidade democrática.

Não são raras abordagens e pesquisas voltadas para aspectos pedagógicos da área, principalmente do ponto de vista epistemológico, no qual este estudo busca se inserir; portanto, apresenta-se a busca de aferições, apontamentos e reflexões, colocando holofotes na questão do “para quem” toda essa estrutura está sendo destinada, mas principalmente para quem não está.

O fato é que, mesmo havendo reflexões sobre o grau de real integralidade, omnilateralidade etc., o Ensino Médio Integrado é o que há de melhor quando o assunto é escolarização ainda básica, pública, gratuita e de qualidade, muito provavelmente devido à sua melhor estruturação via federalização.

Sendo assim, torna-se essencial essa aferição de como e em que medida essa estrutura tem sido acessível aos que mais dela necessitam, para quem realmente terá a vida radicalmente alterada diante desta oportunidade (o que não deveria se tratar de oportunidade, mas de algo extremamente orgânico), sob pena de contaminação total ou manutenção de cenário estritamente neoliberal, isto é, acesso de poucos, dos “melhores”, via competição, gerando conjuntura de colocação de eliminados à margem. Aspecto este que necessita de constante vigilância, uma vez que, mesmo que a proposta seja algo que difira disto, a influência superestrutural aos poucos molda e naturaliza toda uma dinâmica excludente se não houver uma resistência incansável.

5.2.2 Por que somente ingresso/matricúla?

Obviamente, há inúmeras faces de alta relevância a que se deve atentar em uma proposição como esta, as quais seriam extremamente pertinentes e úteis. Porém, por uma questão de limitação de temática, de universo, devido à finitude de recursos e tempo, certas demarcações são necessárias para traçar um objeto passível de exaustão.

Nesse sentido, dentro da matéria eleita, várias interessantes abordagens se insinuam; entretanto, a título de afunilamento e melhor demarcação, algumas são descartadas.

No caso em epígrafe, acesso pode ser interpretado como conclusão, pois o mero ingresso seguido de evasão não surtiria efeitos válidos, tornando este um raciocínio razoável. De modo que, para se falar em democratização de acesso, o interessante seria abarcar ingresso, taxas de evasão, bem como conclusões, em que pese não ser a única interpretação crível.

Pois o art. 14, inc. II, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), trata acesso e permanência como aspectos diferentes, em uma hermenêutica que aproxima o termo acesso da ideia de ingresso, tornando a referenciação neste sentido pertinente.

É pacífico que são aspectos de extrema relevância para fins estatísticos, acadêmicos e, principalmente, balizadores de elaboração de políticas públicas.

Entretanto, para se abarcarem todos os pontos que seriam de extrema relevância e pertinência nesta seara, necessitar-se-ia de muito mais recursos e tempo do que os destinados a um desenvolvimento de dissertação de mestrado.

Diante deste quadro de delimitação de escopo, priorizaram-se a universalidade de instituições mantenedoras e o aspecto primário de acesso, o ingresso. Definições estas que impedem maiores extensões por comporem um volume considerável de informações a serem absorvidas. Quanto a essas priorizações em detrimento de outras possibilidades, há suas motivações.

Primeiramente, entendeu-se ser de maior interesse de uma coletividade em maior grau de repercussão geral buscar uma aferição generalizada dentro do que se propõe, contemplando toda a Rede Federal, a fim de se traçar um panorama nacional, concluindo ser uma otimização de esforços e recursos investidos.

Quanto à delimitação do objeto no entorno do ingresso como o representante do acesso, esta justifica-se pelo fato de que, em que pese toda a pertinência e relevância de outros pontos como mencionado, a educação brasileira, bem como outros setores da sociedade, enfrentam dificuldades principalmente quanto a esta democratização ao pronto acesso. Nesse sentido, em alguns momentos, é necessário fracionar as demandas a fim de tratá-las separadamente, pois solucioná-las na integralidade é inviável.

E, assim sendo, cientes de que propostas de resoluções totais teriam uma pretensão salvacionista ingênua e com pouca aderência à realidade, focaram-se os esforços na análise do ingresso, por ser o ato primário. Pois, claramente, a evasão é item de extrema relevância; entretanto, sem ingresso, nem evasão há.

Também é óbvio que não é salutar um ingresso universal com expressivos índices de evasão; entretanto, a projeção ideal seria atingir o estágio em que a evasão se tornaria o próximo e principal item a ser atacado, uma vez que todos tivessem suas vagas garantidas.

Entretanto, supõe-se que são grandezas diretamente proporcionais (baixo índice de ingresso e grande evasão), uma vez que ambas se apoiam na precariedade de setores da sociedade, na qual o melhoramento de índices sociais neste sentido tenderia a alavancar os dois indicativos.

O fato é que “ingresso” terá os números mais favoráveis que se poderão levantar, pois evasão e conclusão são universos que pertencem ao interior deste primeiro, de modo que, se os resultados não forem considerados a contento, qualquer outro que dependa deste, que parta deste, também estará condenado. Por isso, dentre as possibilidades, esta foi a escolhida, pelo parâmetro geral e primário e pela geração de indícios sobre indicativos derivados que têm o potencial de proporcionar, sugerindo possivelmente outras pesquisas posteriores.

Portanto, trata-se mesmo de uma opção para fins de concentrar esforços, com clara margem de continuidade a ser realizada complementarmente, seja por este ou outro pesquisador.

5.2.3 Por que somente análise socioeconômica?

O ponto central é que todas as lutas minoritárias ou antiopressão têm seu vértice na luta de classes. Mesmo que lideranças de setores historicamente oprimidos não tenham isto em mente em seus horizontes, de modo que possivelmente tratem suas causas como demandas apartadas; contudo, dificilmente obterão verdadeiro êxito enquanto não houver essa mentalidade de unidade em torno do que une todas essas causas: a classe trabalhadora.

É óbvio que há indivíduos de todas as causas em posições de destaque, o que, todavia, não gera efeito na luta coletiva daquele setor. Apenas se tem uma imagem, uma figura que alçou um posto de exceção e que acaba inspirando outros a também conseguirem essa localização excepcional, mas que em nada soluciona a causa coletiva de extermínio daquela opressão. Porém, ao contrário, apenas se cria o precedente que demonstra ser possível, de modo que o insucesso seja única e exclusivamente culpa do próprio indivíduo²².

Desse modo, a única forma de encerrar esse ciclo de eleitos de exceção é a unidade da classe trabalhadora que hospeda todas as lutas antiopressão, sendo o vértice de conexão entre elas.

Todas são importantes, necessárias, legítimas e resultam em pesquisas extremamente pertinentes, mas, na mesma linha de calcar os princípios desta em certa generalidade, construindo um guarda-chuva que inclua, assim como nas definições: Ensino Médio Integrado como circunstância oportuna e tempestiva, de instituições-alvo (toda a Rede Federal) e opção por focar no ingresso (dado mais abrangente, no qual todos os outros advêm), aqui também,

²² Em outras palavras, esta é, sim, uma forma de luta antiopressão; entretanto, em formato liberal, no qual o indivíduo está no centro: este vence a opressão, mas seus pares não necessariamente.

nesta mesma linha, o aspecto socioeconômico é o que representa melhor as condições da classe trabalhadora, que, por sua vez, tem incutidas todas as lutas antiopressão em seu bojo.

5.2.3.1 Linhas de pobreza e as populações consideradas pobres no Brasil (para fins de delimitação de objeto e universo)

Esclarecidos os aspectos macros da escolha socioeconômica da pesquisa, o momento é de delinear objetivamente o que se enquadra neste conceito de desfavorecidos, cujo acesso balizará maior ou menor grau de democratização.

Pois bem, uma vez apresentadas as definições a seguir, estas balizarão as análises da seção seguinte, na qual se tratará de forma mais direta (embora menos detalhada) sobre conceitos e dados que estarão pormenorizados neste ponto.

Neste sentido, não é nova a ideia de que o Brasil é um país desigual; entretanto, para além do empirismo e das notas, manchetes ou matérias de jornais, há formas de tratar isso em linguagem científica. Para tanto, há indicadores que medem essas desigualdades, com destaque para o Índice de Gini, “que utiliza toda a estrutura distributiva para calcular a desigualdade que resulta em um único valor, que varia conforme o nível de concentração de rendimento” (IBGE, 2024, p. 45). E, em continuidade a esta explicação, mais adiante o mesmo texto detalha:

O índice de Gini é um dos principais indicadores que medem as desigualdades na distribuição de rendimentos, sendo utilizado para balizar políticas públicas de diferentes países. A construção deste indicador prevê a utilização de toda a informação disponível sobre rendimentos de uma população, considerando a distribuição como um todo e sintetizando-a em um único valor que varia de 0 a 1, sendo 0 a situação de perfeita igualdade na distribuição dos rendimentos e 1, de perfeita desigualdade, onde todo o rendimento estaria concentrado nas mãos de uma única pessoa(IBGE, 2024, p. 46).

Apresentada a conceituação do índice, segue a descrição dos dados que abarcam uma sequência desde 2012:

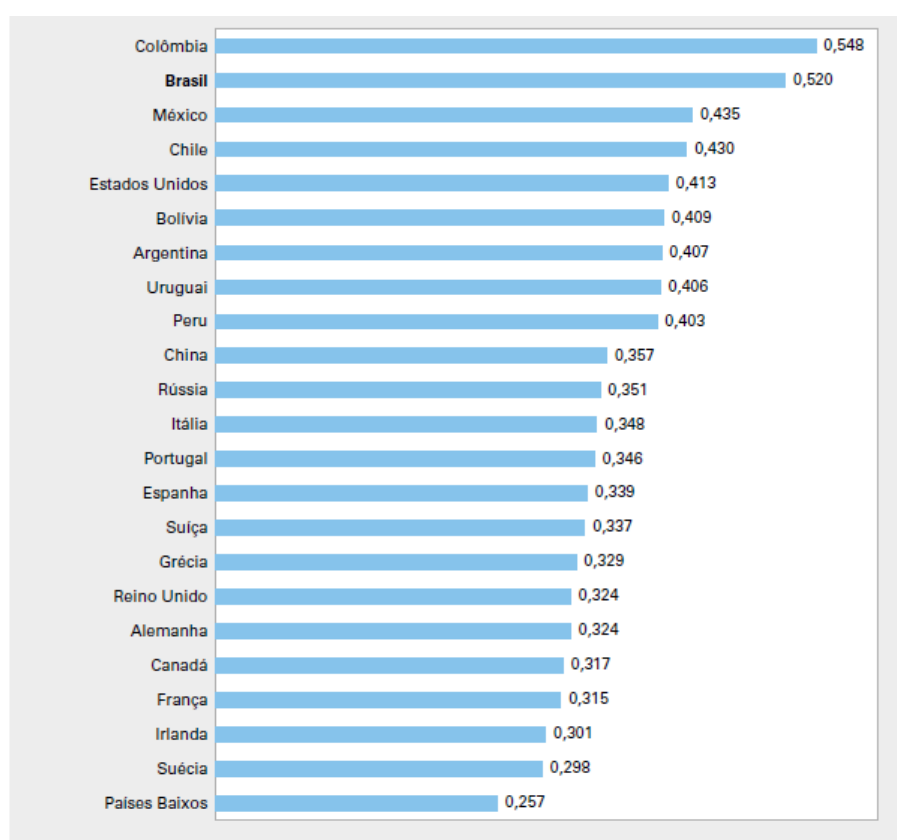
Em 2012, o Gini com os benefícios sociais era de 0,540, recuou até 2015, quando atingiu o menor valor da série, 0,524, registrando crescimento entre 2016 (0,537) e 2018 (0,545), e estabilidade em 2019 (0,544). Em 2020, houve novo recuo com a introdução dos benefícios emergenciais de transferência de renda (0,524). Houve posterior aumento em 2021 (0,544), com o mercado de trabalho enfraquecido e redução dos benefícios sociais emergenciais, e nova queda em 2022, com a retomada parcial do mercado de trabalho e novo incremento dos benefícios sociais, quando atingiu o menor valor da série (0,518).

Em 2023, o índice de Gini manteve o valor de 2022, o que indica que não houve redução da desigualdade de rendimento nesse último ano, considerando a distribuição como um todo. Tal comportamento se deve, muito provavelmente, ao maior

dinamismo do mercado de trabalho em 2023, que impactou mais fortemente o rendimento dos décimos de renda mais elevados, pois eles possuem maior peso da renda do trabalho. Por atuarem mais na base da estrutura de rendimentos, os efeitos dos benefícios de programas sociais impediram que o índice de Gini aumentasse, já que sem esses benefícios, ele teria passado de 0,548 para 0,555 (IBGE, 2024, p. 46).

A título de balizamento e visualização das representações dos efeitos desse resultado, segue a tabela que compara os resultados desse índice de vários países, o que evidencia que o Brasil possui uma das maiores desigualdades do mundo.

Figura 1- Índice de Gini por países selecionados (ano de referência da última informação disponível)



Fonte: Distribution of income or consumption. In: World Bank. World development indicators. Washington, DC, [2022]. tab. 1.3. Disponível em: <http://wdi.worldbank.org/table>. Acesso em: out. 2024.

Notas: 1. Informações referentes a 2019: Canadá.

2. Informações referentes a 2020: Suíça e Alemanha, Rússia.

3. Informações referentes a 2021: Países Baixos, Suécia, Irlanda, França, Reino Unido, Grécia, Espanha, Portugal, Itália, Bolívia, Rússia e China.

4. Informações referentes a 2022: Peru, Uruguai, Argentina, Chile, México, Brasil, Colômbia e Estados Unidos.

5. O resultado do Gini apresentado pelo Banco Mundial para o Brasil neste gráfico difere um pouco do apresentado no Gráfico 8 desta publicação, o que se deve ao provável tratamento nos dados feito pelo Banco para que haja harmonização dos índices entre os países.

Fonte: IBGE (2024, p. 50).

Neste ponto, trazem-se as evidências científicas de que o tema “desigualdade” é extremamente pertinente neste país, de forma a ser cabível para muitos objetos de pesquisa

sobre a contribuição de determinada área no combate a esses problemas, especialmente no âmbito das políticas públicas, como é o presente caso.

Apresentadas demonstrações quanto a este ponto, parte-se agora para delimitações e delineamentos quanto ao que exatamente se chamará de pobreza para fins de desenvolvimento desta pesquisa, e quais conceitos e critérios serão adotados para tanto.

Primeiramente, a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024, p. 51) conceitua pobreza nos seguintes termos:

A pobreza monetária refere-se unicamente à insuficiência de rendimentos das famílias para a provisão de seu bem-estar. Em sociedades capitalistas e altamente urbanizadas, o nível de recursos monetários que uma família dispõe torna-se um importante meio de obtenção de bens e serviços capazes de conferir qualidade de vida. Nesse contexto, é considerado pobre aquele que não possui rendimentos suficientes para manutenção de sua subsistência de acordo com algum critério monetário estabelecido. As pessoas são, então, classificadas em relação às chamadas linhas de pobreza, podendo estar abaixo (pobres) ou acima delas (não pobres).

E para tanto, há critérios objetivos para esta medição, que se encontram na continuidade da mesma seção citada acima:

Esta seção traz uma análise centrada em indicadores de pobreza monetária, em que se procura mensurar o número de pessoas pobres, definidas como aquelas que se encontram abaixo de um determinado limite de renda (no caso o rendimento domiciliar *per capita*). Como o Brasil não possui uma linha oficial de pobreza, a Síntese de Indicadores Sociais tem produzido algumas linhas como forma de mostrar que a proporção de pobres varia de acordo com o critério adotado.

São explorados quatro tipos de linhas, sendo três absolutas e uma relativa:

- Linhas de pobreza construídas a partir de dólares diários, consagradas no nível internacional a partir de diversos estudos feitos pelo Banco Mundial;
- **Linhas construídas a partir de proporções do salário mínimo, tradicionalmente usadas para balizar critérios de inclusão em programas sociais como, por exemplo, abaixo de $\frac{1}{4}$ e até $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita* para, respectivamente, conceder o Benefício de Prestação Continuada - BPC e para realizar a inscrição das famílias no Cadastro Único do Governo Federal - CadÚnico;**
- Linhas de referência para concessão do benefício do Programa Bolsa Família;
- Linhas adotadas principalmente por países desenvolvidos que consideram a contabilização da pobreza a partir de uma medida relativa (IBGE, 2024, p. 51, grifo nosso).

Há também, neste contexto, a definição do Banco Mundial (IBGE, 2024, p. 52) quanto às linhas de extrema pobreza e pobreza, que, em 2022, obtiveram sua última atualização, ficando estabelecidos os valores de US\$ 3,65 (R\$ 19,53) e US\$ 6,85 (R\$ 36,66) diários, respectivamente, e convertidos para valores atuais entre parênteses, com base na cotação de setembro/2025.

Entretanto, até por uma questão de melhor disposição de dados oficiais, tomar-se-ão como parâmetros os valores de balizamento para a concessão do BPC ($\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per*

capita) e principalmente para a realização do CadÚnico ($\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita*), como transcrito na última citação direta e grifada acima, para fins de delimitação objetiva, por serem as informações diretamente compatíveis com os dados da Plataforma Nilo Peçanha relacionados a essa temática.

5.3 Da metodologia descrita e do objeto e universo delineados

Conclui-se, como mencionado logo acima, que se busca uma interseção entre generalidades que tenha potencial de oferecer um resultado que detenha repercussão geral e contribua para uma identificação holística²³, abrangente e sistêmica, lastreada em dados regionais, entretanto, formando uma composição nacional, proporcionando um cruzamento de dados que viabilize uma visão panorâmica e estrutural para além do circunstancial.

Dito isso, e uma vez descritas as metodologias e demonstrado o objeto de pesquisa, bem como delineado o universo amostral, segue-se para a próxima seção com o desenvolvimento das análises estatísticas que compõem o objeto.

²³ Aplicação científica do termo. Originária do termo grego “*holós*” que significa “inteiro”, “todo”.

6 A EPT ENTRE O COMBATE E O FOMENTO ÀS DESIGUALDADES (PESQUISA PROPRIAMENTE DITA)

Chegados a este ponto, após percorrer todo um trajeto contextual em relação às desigualdades sociais, no qual, por meio de um quadro teórico, buscou-se demonstrar essa questão, utilizando um arcabouço histórico, cultural e ideológico nesta composição. Tudo isto a fim de atingir a exata localização em que a Educação, sobretudo a Profissional e Tecnológica, está inserida, e que papel consegue efetivamente exercer no combate às desigualdades.

Talvez se dispensem maiores aprofundamentos nesse sentido neste dado momento, uma vez que foram bastante explorados e demonstrados nas seções anteriores, de modo que este espaço foi reservado para buscas e desenvolvimento de dados que se baseiem em estatísticas, subsidiando conclusões voltadas às faces de efetivos efeitos exercidos pela EPT no combate às desigualdades sociais.

Dito isso, apresentado todo um quadro contextual teórico, discorrido sobre metodologias e universos amostrais, segue-se com o desenvolvimento.

Primeiramente, faz-se mister salientar pontos essenciais.

De maneira bastante direta, buscar-se-á responder, em última instância, à seguinte questão: o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, componente da EPT, tem mitigado/combatido de forma satisfatória a desigualdade, proporcionando um acesso realmente democrático, uma vez considerando a precariedade do ensino de base para as classes menos abastadas?

Como bastante mencionado por vários ângulos, o objetivo geral busca a realização de uma análise epistemológica, que teria como horizonte a medição do grau de eficácia da EPT frente aos seus escopos mais íntimos, sobretudo na aferição do grau de democratização do acesso das classes menos favorecidas.

Este objetivo geral é composto por alguns micro-objetivos que consistem em:

- a) explorar os escopos teóricos mais profundos da EPT (com foco na educação técnica integrada ao médio), como manifestação de aderência entre objeto de pesquisa e área do conhecimento (vinculação ao programa);
- b) analisar como e para quem (perfil socioeconômico) o acesso tem sido oportunizado;
- c) concluir se o acesso possui um caráter democrático, a ponto de realizar o combate e a mitigação das desigualdades.

Todo esse desenvolvimento que segue não deixa de ser metodológico, como uma extensão da seção anterior, entretanto, mais voltado para o passo a passo dentro das metodologias.

Sendo assim, apresentado o que se buscará aferir e concluir diante dos dados, partiremos para a próxima etapa de efetivas análises.

6.1. Do estado da arte

De modo geral, além de um quadro teórico, as seções III e IV representam um grande estado da arte do estudo da desigualdade como um todo, inclusive se faz menção a isso em algumas passagens. Contudo, no que concerne a esta fusão metodológica em relação à Educação, sobretudo à Educação Profissional e Tecnológica, segue abaixo a referida análise.

Quanto ao Estado da Arte no que se reporta ao objeto que remete ao aspecto de exames estatísticos do presente estudo, muito foi pesquisado via Observatório ProfEPT e fora dele, buscando captar referências, e principalmente o ponto em que houvesse interseção das temáticas. Feito isso, não são poucas as obras, artigos e dissertações que tocam nesta matéria, pois realmente ela está em voga, e é provável que permaneça por muito tempo.

Em um sentido mais abrangente, há essa recorrência, porém, quando a análise perpassa por uma espécie de afinamento tomando por base as diretrizes do caso concreto no tocante a esta pesquisa, percebe-se que o ataque ao âmago proposto não se mostra tão constante. Todavia, nesta busca, ao passo do que se encontrou, destacam-se quatro produções, cujas pesquisas possuem escopos semelhantes.

Primeiramente, refere-se aos artigos “O acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização” (2018) e “O desafio da democratização” (2020), ambos dos autores Tiago F. Ambrosini e Clarice M. Escott. Os referidos trabalhos manifestam significativa similitude com este projeto, contudo, com escopos focados apenas no âmbito do IFRS, diferenciando-se deste estudo, que busca uma maior abrangência.

Dessa forma, apesar das semelhanças e da grande possibilidade de ser alvo de referenciamentos e contribuições para uma identificação e estabelecimento de estado da arte, o presente projeto possui escopos distintos, como o foco na Rede Federal (IFs) e na questão socioeconômica como balizador dos parâmetros para averiguações de democratização, uma vez que isso se demonstra via quadro teórico e suas remissões. Adota-se uma linha que considera a luta de classes e as diferenciações decorrentes disso como a locomotiva de todas as outras lutas antiopressão, não sendo possível analisá-las isoladamente de forma satisfatória, incluindo ainda

o itinerário histórico formando uma relação causa-consequência cíclica e dialética. Enquanto o trabalho mencionado possui aspectos mais abrangentes quanto à Rede mantenedora e núcleos sociais, e com maior foco na questão de formação de mão de obra visando ao desenvolvimento econômico, de modo que a coexistência não implique repetição indevida.

Nesse contexto, identificou-se um trabalho com princípios muito similares aos escopos desta pesquisa, tratando-se do resultado de pesquisa de pós-doutorado, patrocinada pela Fundação Itaú, cujo título é “Democratização da EPT no Brasil: análise sobre a oferta considerando raça, gênero, condição socioeconômica e local de residência”, de autoria de Portella e Patto (2024).

Por último, vale salientar a identificação de pesquisa realizada em desenvolvimento de tese de doutorado por parte de Cristo (2023), sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Silvia Regina Canan, de modo que seu objetivo foi realizar análise comparativa entre os Institutos Federais, agrupando-os por regiões e verificando se há variáveis que apontam possíveis desigualdades, utilizando-se também da Plataforma Nilo Peçanha.

Entende-se, portanto, que há uma diferença de escopo e de abordagem entre as duas últimas menções e a presente pesquisa: mais do que trabalhar com os números referentes às instituições, este estudo busca explorar e dimensionar o público que ao final se encontra à margem, em termos, “excluídos”, sendo talvez, o grande diferencial deste desenvolvimento.

6.2 Da análise de dados estatísticos secundários

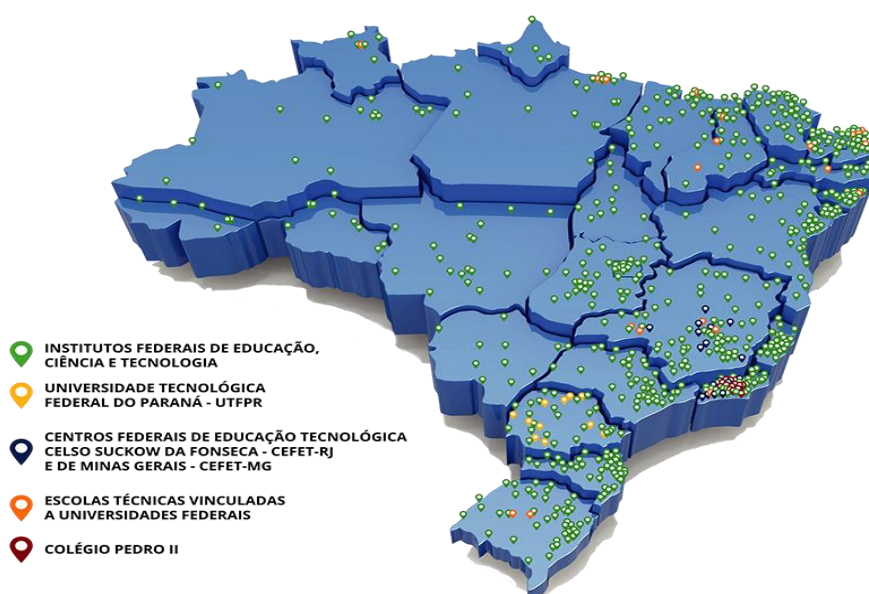
Para se buscar atingir conclusões para os pontos levantados, traçou-se um itinerário. Esse trajeto, dentro das metodologias anteriormente descritas, será dividido basicamente em duas fases.

A primeira tratará de dados socioeconômicos voltados às rendas *per capita* mensais, em um universo mais amplo, geral, em outras palavras, nacional, cruzando grupos gerais, porém dentro de um universo coerente, a fim de se estimar graus de acessos que possibilitem maiores e melhores análises na sequência.

Para tanto, diante do uso de filtros da Plataforma Nilo Peçanha, chegar-se-á a números nacionais de acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal, e conjuntamente com dados extraídos do IBGE (plataforma, portais e principalmente as publicações de Sínteses de Indicadores Sociais), também em nível nacional, porém referentes à população total, serão gerados parâmetros de comparação e análises que proporcionarão as devidas conclusões.

Vencida essa primeira etapa de visões panorâmicas gerais nacionais que serão de extrema valia, em um segundo momento partir-se-á para averiguações regionalizadas, a ponto de se tratarem os dados de acesso de forma individualizada no que se refere a cada instituição mantenedora do Ensino Médio Integrado em nome da Rede Federal, isto é, todos os Institutos Federais, Colégio Pedro II e Centros Federais de Educação Tecnológica, como demonstração visual, com atualização em março/2025.

Figura 2- Mapa da Rede Federal de Educação



Fonte: extraído do referido sítio eletrônico Ministério da Educação (Brasil, 2025b),

Em relação a este quadro apresentado pela Figura 2, informa-se que não se incluem análises de elementos da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) por não ter seus dados referentes ao Ensino Médio Integrado presentes nos filtros da Plataforma Nilo Peçanha.

Da mesma forma, restam excluídas para fins de análise institucional individualizada as instituições pertencentes ao grupo de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais, pois, embora contenham dados condizentes com a pesquisa (diferentemente da menção anterior), estes são, em regra, ínfimos e inconstantes (intervalo de anos sem a prestação).

Mencionados esses detalhes, entende-se que, pela robusta amostra que tende à totalidade, salvo essas exceções, estas são exclusões que não impactam significativamente os resultados.

Realizadas essas duas macroetapas, de modo a se extraírem dados de acesso da Nilo Peçanha, bem como dados de potencial público aferidos junto ao IBGE, configurar-se-á uma nítida circunstância que possibilitará uma promissora exploração.

6.2.1 Do panorama nacional de acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal

Inicialmente, a busca por esses dados ocorre da seguinte forma:

Uma vez pesquisado o nome da Plataforma Nilo Peçanha, chegar-se-á ao endereço do sítio eletrônico²⁴.

No layout de abertura, clica-se no ícone “acesse a plataforma”, como ilustra a Figura 3.

Figura 3- Tela inicial da Plataforma Nilo Peçanha



Fonte: extraído do referido sítio eletrônico Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025h).

Na tela seguinte, clica-se no segundo ícone: “Dados de Ensino”.

²⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 13 set. 2025.

Figura 4- Interface de navegação por ícones



Fonte: extraído do referido sítio eletrônico Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, [ca. 2025g]).

Dentro da Plataforma, buscar-se-ão os dados que reúnam estudantes da Rede Federal de Ensino Médio Integrado, organizando-os por renda familiar *per capita* (identificada como RFP). Dessa forma, serão obtidos dados gerais nacionais de matriculados nessa modalidade, divididos por suas respectivas faixas de renda familiar, sendo estas de:

- a) 0 a 0,5 salário mínimo por pessoa da família;
- b) 0,5 a 1 salário mínimo por pessoa da família;
- c) 1 a 1,5 salário mínimo por pessoa da família;
- d) 1,5 a 2,5 salários mínimos por pessoa da família;
- e) 2,5 a 3,5 salários mínimos por pessoa da família;
- f) Maior que 3,5 salários mínimos por pessoa da família.

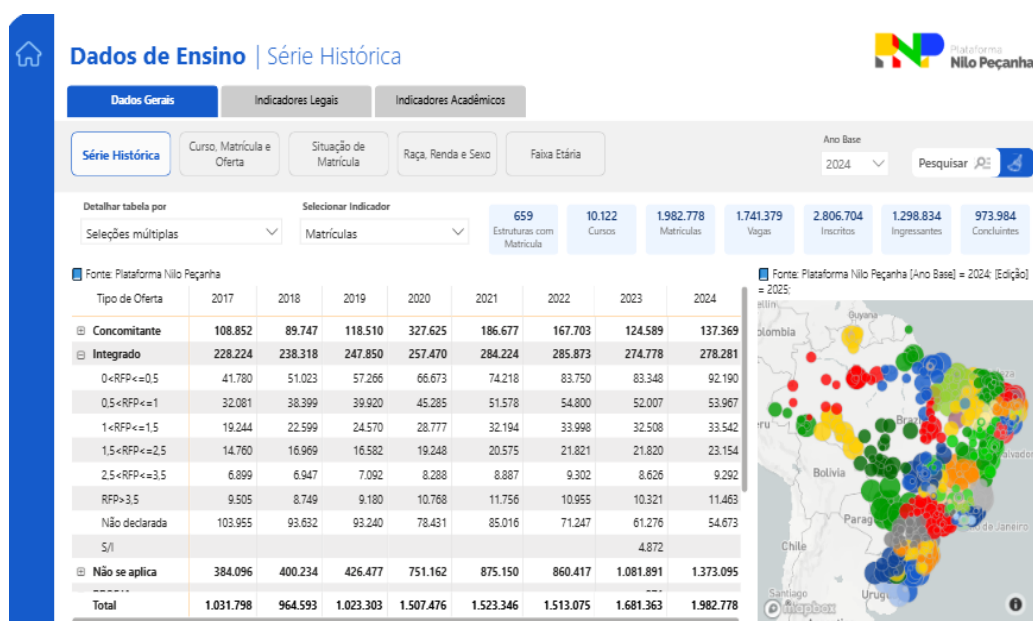
Para tanto, os filtros e sequência a se acionar são os seguintes:

- DADOS GERAIS
- Série Histórica
 - * Detalhar Tabela por
 - Renda Familiar (2º)
 - Tipo de Oferta (1º)
 - * Selecionar Indicador
 - Matrículas

Nesse campo, há duas observações a efetuar, sendo a primeira a de que, nesse item dos dados gerais que possui o mencionado filtro “detalhar tabela por”, mesmo que, na disposição, o item “renda familiar” apareça primeiro, deve-se assinalar anteriormente o item “tipo de oferta” e somente depois retornar acima para a marcação da renda. Isso ocorre porque as exposições das informações são disponibilizadas em formatos diferentes a depender do aspecto dominante que for definido, e nesse caso o mais interessante é que o “tipo de oferta” detalhe a “renda familiar”, e não o contrário.

A observação complementar a se fazer é que, eliminando o campo “instituição”, os dados que ficam são gerais, fornecendo em uma única tabela o panorama total nacional baseado em ocupação por renda familiar *per capita* de 2017 a 2024. Vejamos como fica o quadro com as aplicações mencionadas:

Figura 5- Interface de Dados Gerais de Ensino - Série Histórica (Integrado/faixas de renda)



Fonte: extraído do referido sítio eletrônico Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025f).

Nesse momento, a exposição apresenta o layout de demonstração dos dados, de modo que as informações propriamente ditas serão tratadas logo adiante.

Sob essa ótica, percebe-se visualmente tudo o que foi descrito acima no tocante à disposição, ao preenchimento de filtros e ao formato dos resultados. No caso desta pesquisa, o foco incide sobre o que a plataforma discrimina como "integrado", detalhando-o logo abaixo nas respectivas faixas de renda também descritas.

Feita a apresentação dessa parte visual de extração de dados da PNP, passemos às análises.

A referida disposição de filtros proporciona os dados mais gerais possíveis no que se refere a esta pesquisa. E quando se fala “gerais”, não necessariamente isso está imbuído de uma carga vaga, difusa, imprecisa, indeterminada, inconsistente; mas, ao contrário, proporciona uma visão panorâmica que subsidie análises nas fases posteriores. Nesse sentido, busquemos organizar as informações de modo que elas sigam para adiante de um emaranhado de números. Para isso, iniciemos com a Tabela 1, confeccionada pelo autor com dados extraídos na mencionada plataforma, com o acréscimo de porcentagens em relação aos números absolutos.

Tabela 1- Dados gerais nacionais de matrículas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal

INTEGRADO	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
FAIXAS DE RENDA	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	41.780	18,31	51.023	21,41	57.266	23,11	66.673	25,9	74.218	26,11	83.750	29,3	83.348	30,33	92.190	33,13
0,5<RFP<=1	32.081	14,06	38.399	16,11	39.920	16,11	45.285	17,59	51.578	18,15	54.800	19,17	52.007	18,93	53.967	19,39
1<RFP<=1,5	19.244	8,43	22.599	9,48	24.570	9,91	28.777	11,18	32.194	11,33	33.998	11,89	32.508	11,83	33.542	12,05
1,5<RFP<=2,5	14.760	6,47	16.969	7,12	16.582	6,69	19.248	7,48	20.575	7,24	21.821	7,63	21.820	7,94	23.154	8,32
2,5<RFP<=3,5	6.899	3,02	6.947	2,92	7.092	2,86	8.288	3,22	8.887	3,13	9.302	3,25	8.626	3,14	9.292	3,34
RFP>3,5	9.505	4,16	8.749	3,67	9.180	3,7	10.768	4,18	11.756	4,14	10.955	3,83	10.321	3,76	11.463	4,12
Não Declarada	103.955	45,55	93.632	39,29	93.240	37,62	78.431	30,46	85.016	29,91	71.247	24,92	61.276	22,3	54.673	19,65
TOTAL	228.224		238.318		247.850		257.470		284.224		285.873		274.778		278.281	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Inicialmente, é possível extrair algumas conclusões preliminares e de caráter introdutório, tais como:

- a) de que se trata de uma tabela sobre Ensino Médio Integrado;
- b) com dados de ocupação de vagas, matrículas;
- c) de 2017 a 2024;
- d) divididos por faixa de renda;
- e) com parâmetros absolutos e percentuais;
- f) que os maiores índices se encontram na faixa de renda de 0 a 0,5 salário mínimo *per capita* e no item de “não declarados”;
- g) que o número total de atendidos gira em torno de 228.224 (2017) a 285.873 (2022) no decorrer do período fornecido pela plataforma (2017 a 2024);

Esses são os dados mais evidentes extraídos de uma análise visual. Entretanto, de maneira mais implícita, não necessariamente oculta, percebe-se mais um dado, e alerta-se para o risco de uma possível precipitação de conclusão.

Para o primeiro caso, infere-se que, ao longo dos anos, houve uma diminuição regular de “não declarantes” e um aumento do número médio absoluto e percentual das faixas mais baixas de renda, o que evidencia uma relação diretamente proporcional. Isto é, à medida que a taxa de não declarantes tende a zero, observa-se um fortalecimento e ampliação dos registros das rendas mais baixas.

Quanto ao alerta, este se dá diante do raciocínio apresentado no parágrafo anterior, sobre a possibilidade de, em uma conclusão precipitada, entender-se que, diante do “predomínio” das baixas rendas de modo que isso tende a se ampliar conforme se minimiza o campo de “não declarados” seja um indicativo claro de uma democratização de acesso. Para isso, recomenda-se cautela, pois esses dados são ainda incipientes.

Apresentados os dados introdutórios, serão incluídas novas variáveis a fim de proporcionar parâmetros gerais. Para isso, buscaram-se subsídios no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em suas várias formas de disponibilização de informações.

Primeiramente, traz-se um importante dado: para fins de emparelhamento com a tabela PNP, entendeu-se extremamente útil buscar uma informação global nesse aspecto, que seria a do universo de jovens em idade de ensino médio regular, como segue:

Tabela 2- População em idade escolar regular para cursar ensino médio

Ano - 2022			
Grupo de Idade			
Total		15 a 17 anos	
203.080.756	Pessoas	8.605.297	Pessoas

Fonte: IBGE (2022).

Nota: Censo Demográfico²⁵

Como evidenciado, no Censo realizado no ano de 2022, havia 8.605.297 jovens entre quinze e dezessete anos, isto é, em idade de cursar o ensino médio regular.

²⁵ Página completa da consulta em anexo (anexo A).

Sabe-se que há jovens que ingressam aos quatorze anos, e outros que, com dezoito ou mais, ainda não concluíram o ciclo; entretanto, entende-se que esse número baliza satisfatoriamente as demandas de modo geral.

Diante disso, sendo o Censo de 2022 a referência, outros dados complementares e relacionais giram em torno desse ano, embora não sejam necessariamente do mesmo período. Assim, atualizações mínimas de um ano para o outro serão desprezadas em detrimento desse dado oficial e preciso, uma vez que isso não comprometerá o resultado panorâmico que se busca.

Em convergência com esse macrodado apresentado, formando um universo amostral, analisa-se também uma peça de divulgação institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo título é “MEC e INEP divulgam resultados do Censo Escolar 2023” (Brasil, 2024b).

Na parte destinada ao ensino médio, apresentam-se importantes dados, como, por exemplo, o de que “em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio. A ligeira queda de 2,4%, em relação a 2022, era um movimento esperado, em função do aumento das taxas de aprovação no período da pandemia”

Na sequência, o documento avança na divulgação de importantes dados e informações desse setor, como segue:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, divulgada no segundo semestre de 2023, aponta que 91,9% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola. Esse percentual aumenta para 94,3% quando se refere aos alunos dessa faixa etária que já concluíram o ensino médio e não estão na educação superior (Brasil, 2024b).

Por fim, trazem-se dados que, para fins desta pesquisa, são complementares e cuja menção e registro são relevantes, pois ajudam na composição do universo amostral geral, bem como citam a rede federal nominalmente, como segue:

A rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,6%), com 6,4 milhões de alunos. As escolas estaduais também concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,9%). **A rede federal participa com 236 mil alunos (3,1%).** Já a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%).

- 84,8% dos alunos do ensino médio estudam no turno diurno.
- 15,2% dos estudantes estudam à noite.
- 94,5% dos alunos frequentam escolas urbanas.
- 43,4% das escolas de ensino médio atendem mais de 500 estudantes.

O ensino médio em tempo integral manteve a tendência de alta e atingiu um crescimento de 9,9 pontos percentuais na rede pública, entre 2019 e 2023. A rede

privada cresceu 4,7 pontos percentuais nesta modalidade, no mesmo período (Brasil, 2024b).

A essa altura, é possível correlacionar parte desses dados, de modo a se traçarem alguns quadros. Como, primeiramente, de que o universo total amostral a que se faz referência é de jovens em idade de cursar o ensino médio regular, isto é, de 15 a 17 anos, com pequenas variações; contudo, optou-se por trabalhar com o dado oficial de 8.605.297 pessoas (Tabela 2).

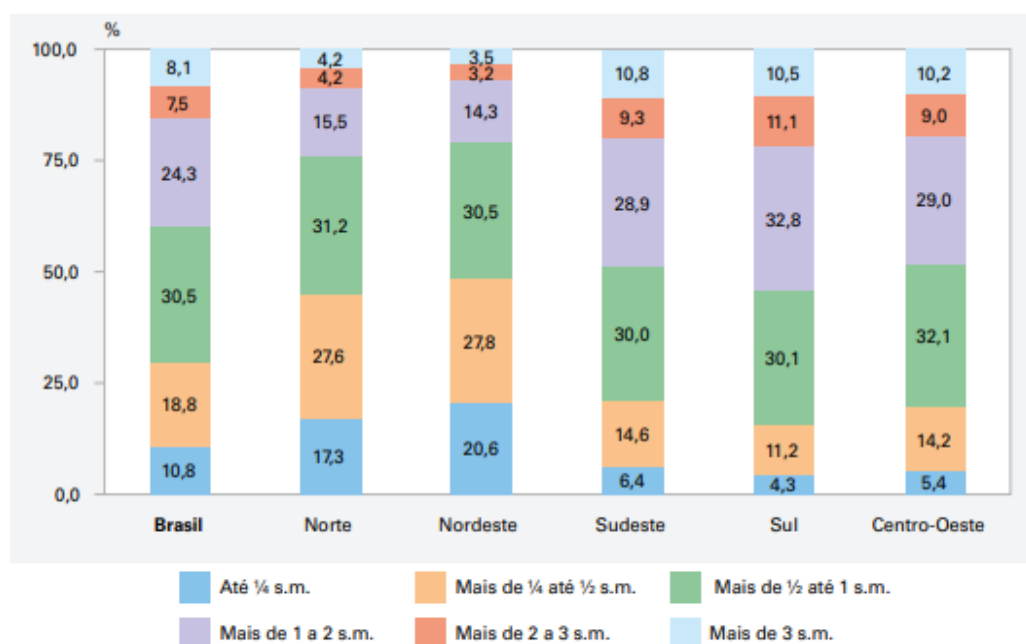
Desses jovens, há 7,7 milhões de matrículas no ensino médio, o que representa 91,9% do total; uma porcentagem que se alinha ao universo total, considerando alguma pequena atualização populacional de um ano para o outro, a qual se mostra estatisticamente irrelevante para os escopos desta pesquisa.

E a “rede federal participa com 236 mil alunos” como mencionado acima, o que difere em alguma porcentagem dos dados da “Tabela 1” (PNP), que para o mesmo ano (2023) revela a marca de aproximadamente 275 mil alunos, possivelmente pela inclusão de alguma variável diversa, o que também demonstra ser uma diferença irrelevante para este desenvolvimento, uma vez que ambos estão na casa dos duzentos mil, não alterando significativamente a proporcionalidade frente ao universo amostral geral.

O fato é que a porcentagem de atendimento do Ensino Médio Integrado da Rede Federal gira em torno de 3% do público apto.

Atingido esse ponto do levantamento, chega o momento de inserir mais uma importante variável: as classes de rendimentos *per capita* mensais em salários mínimos. No gráfico abaixo, exportado da "Síntese de Indicadores Sociais [...] - IBGE" (no qual é classificado como "Gráfico 4"), mas equivalente nesta dissertação à "Figura 6", apresenta-se a divisão de faixas de renda, que se inicia com até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita*, passando por $\frac{1}{2}$ até 1, 1 a 2, 2 a 3 e mais de 3, mapeando toda a população brasileira:

Figura 6- Distribuição percentual da população total, por classes de rendimento domiciliar per capita mensal, em salários mínimos, segundo as grandes regiões - 2022



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Notas: 1. Excluídas as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

2. Rendimentos deflacionados para reais médios de 2022.

3. Salário mínimo de referência: R\$ 1 212,00.

Fonte: IBGE (2023, p. 62).

Infere-se que há seis gráficos, sendo o primeiro com dados nacionais, e os demais com dados referentes às cinco grandes regiões do país. E, para este momento, foca-se na primeira relação.

Para essa descrição inicial, utiliza-se a narrativa do próprio gráfico/figura, na mesma página do referido documento, para posteriores análises:

Analisar o rendimento segundo sua distribuição por classes de salário mínimo é outra forma de avaliar a incidência da desigualdade na sociedade brasileira, quando se consideram recortes específicos. Nesse sentido, 10,8% da população brasileira, em 2022, em torno de 23,2 milhões de pessoas, vivia com até o valor de ¼ de salário mínimo *per capita* mensal (R\$ 303) e 29,6%, aproximadamente 63,8 milhões de pessoas, com até ½ salário mínimo *per capita* (cerca de R\$ 606) (IBGE, 2023, p. 62).

Uma vez assimiladas essas informações, é momento de adequá-las aos parâmetros pertinentes a esta pesquisa. Sendo assim, a distribuição de renda da população total do Brasil nos permite estimar a situação dos jovens de 15 a 17 anos.

Primeiramente, definimos a porcentagem que os jovens de 15 a 17 anos representam na população brasileira: 203.080.756 (população total no Censo/2022), sendo 8.605.297 (pessoas na faixa etária entre 15 e 17 anos/2022), o que equivale a aproximadamente 4,23%.

De acordo com os dados do gráfico, 18,8% da população possui rendimento entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário mínimo, e 10,8% até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Assim, 29,6% da população brasileira encontra-se em domicílios com renda per capita inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo.

Aplicando esse percentual à população total, obtém-se um contingente aproximado de 60.111.904 pessoas nessa condição ($29,6\% \times 203.080.756$).

Para estimar a quantidade de indivíduos que compõem o grupo etário de 15 a 17 anos²⁶, aplicou-se a proporção de jovens na população total (4,23%) a esse contingente, resultando em um valor aproximado de 2.542.733 jovens que estariam nessa condição, segundo esse dimensionamento analítico.

De forma análoga, considerando o percentual de 10,8% da população com renda domiciliar per capita igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, estima-se um contingente aproximado de 21.932.722 pessoas nessa situação, das quais cerca de 927.754 corresponderiam a jovens de 15 a 17 anos, segundo a mesma aproximação analítica.

Para uma melhor visualização, a tabela a seguir consolida essas informações:

Tabela 3- Universos amostrais populacionais (Dados IBGE - baseados no Censo 2022)

Amostra/Universo	Quantidade (indivíduos)
População Brasileira – Censo 2022	203.080.756
Jovens entre 15 e 17 anos	8.605.297 (4,23% da população total)
População brasileira com renda per capita igual ou inferior a $\frac{1}{2}$ de salário mínimo	60.111.904 (29,6% da população total)
Jovens entre 15 e 17 anos com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a $\frac{1}{2}$ de salário mínimo (estimado)	2.542.733
População brasileira com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo	21.932.722 (10,8% da população total)
Jovens entre 15 e 17 anos com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo (estimado)	927.754

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

²⁶ Esse procedimento não constitui inferência direta sobre a condição socioeconômica dos jovens de 15 a 17 anos, uma vez que os percentuais utilizados referem-se à população total. Trata-se de uma estimativa analítica de caráter exploratório, adotada na ausência de dados desagregados por faixa etária para o período analisado, reconhecendo-se as limitações inerentes à aplicação de indicadores agregados a subpopulações específicas.

Nota: com dados extraídos das plataformas PNP e IBGE (salvo as porcentagens e resultados de cálculos), todos devidamente apresentados anteriormente, representando uma compactação dos dados.

Uma vez organizadas essas informações, alguns emparelhamentos de dados se mostram viáveis a título de melhores e mais claras definições.

Um aspecto importantíssimo que se equipara no que se refere aos dados fornecidos pela Plataforma Nilo Peçanha e pelas estatísticas apresentadas pelo IBGE são os universos de renda de 0 a 0,5 salário mínimo *per capita*, possibilitando claras análises.

Destaca-se esse ponto, pois, alinhado à busca por interseções emblemáticas, esse enfoque revela uma generalidade, um vetor do *status quo* e suas vertentes estruturais, otimizando o aspecto amostral.

Nesse caso, essa relevância advém do fato de haver indivíduos pertencentes a uma faixa de renda que necessita urgentemente dessas vagas como condição de garantia de perspectivas dignas, sendo esta a menor faixa catalogada (de 0 a 0,5 *per capita* familiar).

Embora outras faixas também necessitem, a verdadeira democratização se dá de baixo para cima. Não há que se falar nisso se o mais precarizado estiver excluído do processo. E, quando se entra nesse mérito, refere-se ao precarizado como grupo, não sendo considerado aquele caso excepcional de sucesso. Pois a democratização se dá e a opressão se vence com a elevação do grupo social, e não do destaque de indivíduos.

Nesse sentido, em um primeiro momento, este se torna um grande foco de análise, devido a potencial clareza analítica que possui. Portanto, seguir-se-á nesta linha.

Com os dados apresentados, organizados e as diretrizes definidas, seguem-se novas análises em uma fase posterior à inicial. A partir desse arcabouço, avança-se para as aferições.

Primeiramente, concentra-se nos dados referentes a 2022 tanto da Plataforma Nilo Peçanha quanto do IBGE, devido ao fato de o Censo pertencer àquele ano, em que pesem as informações retiradas da peça de divulgação do INEP sobre o Censo Escolar 2023. Buscar-se-á essa concentração; entretanto, constata-se que variações de um ano para outro não comprometem as análises por não haver alterações substanciais. E, em alguns casos, a edição de um certo documento referente a um ano não trabalha ou expõe um referido dado necessariamente em outras edições, de modo que por vezes ocorre de certa aderência comparativa ser viável apenas em documentos de anos diferentes, mas que incorre nos efeitos mencionados acima.

Dito isso, inicia-se retomando a informação de que, em 2022 no Brasil, foi registrado o número de 8.605.297 de jovens de 15 a 17 anos (Tabela 2), isto é, grupo em idade ideal para cursar o Ensino Médio. E para este mesmo ano, a plataforma Nilo Peçanha registra o número

de 274.778 matrículas no Ensino Médio Integrado (Tabela 1). Isto representa um atendimento de 3,19%, o que já chegou a ser mencionado de modo aproximado anteriormente.

Todavia, essa é apenas a primeira face do dado: uma informação que já demonstra uma acessibilidade reduzida em termos gerais. Ainda assim, evitam-se maiores conclusões por ora, buscando afastar precipitações.

Partindo agora para a avaliação do acesso do núcleo que, como dito, é o mais necessitado de oportunidades de acesso que proporcionem melhores e maiores perspectivas, isto é, a faixa de renda presente tanto nas estatísticas de atendimentos na PNP quanto em valores gerais no IBGE, o cenário que se mostra é o seguinte:

O número de integrantes do grupo de jovens entre 15 e 17 anos com renda familiar *per capita* entre 0 e 0,5 salário mínimo, segundo o IBGE (2022), é de aproximadamente 2.542.733 (Tabela 3), e para esse exato grupo, o acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal segundo a PNP foi de 83.348 (Tabela 1).

Mesmo considerando que grande parte dos "não declarados" na realidade pertença a essa faixa, este número superaria 110 mil. Caso se considere que 100% dos não declarados pertençam a essa faixa (o que historicamente não encontra consistência, como é possível se aferir na mesma tabela em epígrafe), esse número superaria 140 mil.

Isto é, por mais benevolente que seja a interpretação dos dados, a oportunização de acesso a integrantes de baixíssimas rendas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal chega a 5,5% do universo total de potencialmente aptos. Em análises estatisticamente mais críveis, contudo, esse dado não supera 4,5%.

Percebe-se que não são 4,5 ou 5,5% da população total do país, ou do universo total de jovens, mas do total de jovens dentro da faixa etária referente ao ensino médio regular, restrito à baixíssima renda, chamado assim neste ato, por partir do marco zero de renda, por em grande medida flertar (para ser gentil no termo) com a miserabilidade. Desse público em condições de miséria e pobreza, apenas por volta de 5% têm acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal com toda estrutura, qualidade, pública e gratuita, com escopos de integralidade, omnilateralidade e politecnia. Em outras palavras, a cada vinte jovens em situação de precariedade ou vulnerabilidade, um consegue ter acesso a toda essa composição.

Outro ponto a ser mencionado é que o uso de dados de anos diversos não altera substancialmente esse quadro. Haveria uma modificação mínima por se tratar de outros números, mas o fato é que o quadro em si e as proporções se mantêm inertes. Ou seja, não é uma questão que revela uma sazonalidade, mas, ao contrário, demonstra um item estrutural.

Outra abordagem importante é que o quadro exposto retratou apenas a faixa de renda mais vulnerável; entretanto, a título de melhor aferição, buscam-se dados da faixa de renda seguinte, na qual talvez haja isenção de certas inseguranças sociais, como a alimentar, mas que obviamente ainda é um núcleo para o qual o acesso a uma educação gratuita e de qualidade seria de extrema relevância.

Primeiramente, realiza-se o mesmo cálculo feito anteriormente, no qual o universo total de jovens em idades de 15 a 17 anos é de 8.605.297, e a Figura 6 mostra que 30,5% da população de modo a ser um dado exportável para um setor geral que deriva direta e proporcionalmente do universo total pertence à faixa de renda *per capita* de 0,5 a 1 salário mínimo.

Sendo assim, da mesma forma, 30,5% da população brasileira se encontra na mencionada faixa de renda, de modo que: $30,5\% \times 203.080.756 \approx 61.939.631$ pessoas. E, para estimar a quantidade de jovens de 15 a 17 anos nesse grupo, aplica-se a proporção de jovens na população total: $4,23\%$ (porcentagens de jovens nesta faixa etária) $\times 61.939.631 \approx 2.620.046$ pessoas.

Aproveitando todo contexto e raciocínio periférico da exposição anterior, parte-se, neste caso, direto ao ponto, consistindo no fato de que os números tendem a ser inferiores àquele, pois têm um universo ligeiramente maior a ser comparado com uma faixa de renda com um acesso ainda menor.

Nesta esteira, no ano de 2023 a PNP registra o quantitativo de 52.007 estudantes pertencentes à faixa de renda em pauta.

E, nesse caso, o aumento percentual em proporção à redução de “não declarantes” é bem mais modesto. Por volta de um terço em relação à faixa de renda anteriormente abordada (pois, ao longo dos anos, toda redução de “não declarantes” [por volta de pela metade] elevou em mais de 12% os índices daquela faixa, e pouco mais de 4% para esta). De modo que, considerando a constância e regularidade dessa correspondência, em caso de índice zero de “não declarantes”, o número giraria em torno de 75 mil (considerando que a revelação da segunda metade de “não declarantes” se comporte como a primeira).

Dito isso, da mesma forma e metodologia da análise anterior, o número de jovens nesta faixa etária e renda no Brasil é de estimados 2.620.046, na qual 52.007 têm acesso a essa rede, o que representa 1,9% desse público. E, mesmo diante de uma interpretação generosa ou leniente, considerando 75 mil, a porcentagem correspondente se aproxima de 2,9%.

As faixas de renda seguintes têm uma representatividade ainda menor, como é possível perceber analisando a Tabela 1, mas ao menos há um aumento de perspectiva gradativa desses jovens advindo de seus níveis de rendas familiares, o que não necessariamente é um alento do

ponto de vista da democratização de acesso (até porque não se tratam de altas rendas). Entretanto, o foco desta demanda é o público que, diante da ausência de oportunização a este acesso, se encontra em possibilidades reduzidas, em um limbo educacional, logo profissional e social; por isso o destaque para essas duas classes de rendas, sobretudo a primeira.

Diante de toda apresentação, conclui-se que, nos números de desfrutantes do Ensino Médio Integrado, componente do modelo Educação Profissional e Tecnológica, que oferta ensino básico, público, gratuito e de qualidade, com horizontes de integralidade, omnilateralidade e politecnia, há, numérica e estatisticamente, um acesso incontestavelmente reduzido em comparação com seus universos de potenciais estudantes.

Um atendimento que possui as porcentagens apresentadas de acesso (em uma média que gira em torno de 3%) não pode ser considerado democrático, principalmente depois de toda reflexão apresentada sobre a relação dos conceitos de democracia e sua derivação democratização.

Isso considerando que o centro das análises diz respeito aos setores mais subalternizados e precarizados da sociedade.

É certo que isso não significa que os demais 95% estão totalmente desassistidos pelo poder público (em sentido amplo, uma vez que destes há também o grupo das classes médias e altas que estão acima deste debate), uma vez que as definições constitucionais, legais e infralegais designam, principalmente ao estado (no sentido de unidade federativa), a incumbência da oferta da educação básica em nível médio.

Contudo, como inserido anteriormente, é também um dado da realidade, para além das definições normativas e literárias, que, em regra, as instituições federais dispõem de maiores recursos, logo estrutura, o que reflete na qualidade das prestações, o que, no âmbito da educação, é um exemplo evidente. O obstáculo principal, contudo, reside na barreira do acesso.

E, como também outrora adiantado, complementando o dado da realidade, há casos de interesse na profissionalização técnica de modo que o estudante se torne mais rapidamente uma fonte de renda adicional à família; porém, também não é raro o interesse única e exclusivamente no ingresso ao ensino médio, por todas as características expostas, de modo que o técnico integrado seja apenas uma condição, um “ônus”, um “pedágio” assumido para o ingresso no ensino médio público e gratuito de alta qualidade, pois por outra via não seria possível oportunidade semelhante.

Então, por mais que haja uma prestação, esta sim universal, por parte dos estados no tocante ao ensino médio, depender deste é estar sujeito a diversas intempéries, desde recursais administrativos (uma vez que por fatores macroeconômicos, os entes federativos [estados]

possuem estrutura orçamentária com limitações mais rígidas em comparação à União), políticas, até criminais, visto que não são raros os escândalos de corrupção com desvios nesta área (não que no âmbito federal não haja, porém os desdobramentos disso em ambientes com elevados graus de sucateamento possuem efeitos muito mais devastadores).

Ademais, não se desconsidera essa competência estadual, de modo que, para haver uma universalização da modalidade Ensino Médio Integrado da Rede Federal, isso significaria na prática uma falência de outras estruturas como esta, e até da iniciativa privada (uma vez que, como se encontra fulcro no quadro teórico apresentado, afirma-se que, sob a lógica neoliberal, o público é sucateado para o privado poder existir, proporcionando nichos de mercado. Se a educação pública como um todo, ou neste caso o Ensino Médio Integrado, se tornasse uma potência do ponto de vista também de acesso, o que seria desse mercado privado?). Porém, este fato acaba reforçando um quadro segregatório que pouco contribui com o combate às desigualdades.

O fato é que a ideia da educação profissional e tecnológica no âmbito da rede federal com todas as características repetidamente mencionadas significa um contrassenso em tempo e espaço de domínio neoliberal. Então, por isso, tanta ênfase para o aspecto da ideologia e superestrutura, pois a ideia essencial, embrionária e pujante que permeia as bases conceituais desta modalidade educacional não é compatível com o cenário político/econômico posto. De modo que iniciativas como esta tendem a atingir um gargalo paradoxal que trairá algum item de sua identidade, reduzindo-a à mera teoria ou horizonte.

Em outras palavras, toda essa reconhecida qualidade, atrelada a uma universalidade, representaria uma mudança estrutural. Em resumo, não seria neoliberalismo se isso ocorresse. Portanto, como mencionado em algum momento anteriormente, a educação, e com a EPT não é diferente, não se trata de um mundo à parte, de maneira a ser regida pela sistemática dominante, e a não democratização deste acesso, sendo alcançável à pequena parcela da população, principalmente no tocante à mais pobre, é a normalidade, e o diferente disto que seria motivo para surpresas. Tal como os mencionados Centros de Educação Pública (CIEPs), as “Brizolinhas”, que são exemplos de quando se ousa romper as barreiras da qualidade e de acesso, dificilmente vencem a do tempo, não obtendo êxito do ponto de vista da perpetuação, e tudo isto por força do regimento neoliberal (isto é, quando não se atua na qualidade, interferirá no acesso ou na duração), que possui em sua essência, em sua condição material de existência, a segregação de toda ordem. Por isso, neoliberalismo/capitalismo e democracia plena não podem coexistir no mesmo tempo e espaço.

E, nesta tríade identificada, a EPT, no tocante à qualidade, possui um reconhecimento quanto a uma prestação acima da média que em muitos aspectos se equipara aos melhores centros privados. Quanto à perpetuação, os Institutos Federais gozam de mais de 15 anos de história, sendo este somente o marco evolutivo contemporâneo, sem descartar o período anterior a isto, bem como sua ampla perspectiva de continuidade e até ampliação (mesmo que tímida). Porém, como é possível inferir dos dados demonstrados, sucumbe quanto à democratização de acesso, garantindo assim sua sobrevivência no ambiente inóspito e hostil do neoliberalismo, por não representar uma ameaça estrutural.

Claro que é importante mencionar também que dentro desse cenário social predatório, essa modalidade, pelo exposto, contribui realmente para formas de ampliação de segregação; entretanto, possui também seu papel social de oportunizar, mesmo que para relativamente poucos, uma melhor perspectiva que não seria possível sem a sua existência. Nuances neoliberais de oportunização afunilatória.

O fato é que a instituição desempenha um papel importante para quem nela se insere; entretanto, não há ação estrutural, por todo o retroexposto. O que, dentro da esquizofrenia neoliberal, não anula sua importância, pois ao mesmo tempo que exclui, possibilita que menos pessoas fiquem sem perspectivas. Enfim, características previsíveis para um sistema que depende de alguns exemplos de êxito para demonstrar que é possível, e que o sucesso depende apenas do indivíduo. Em outros termos, toda essa questão ilustra bem a dinâmica contraditória do neoliberalismo, na qual existências como a que se debate têm seu papel social de conferir perspectiva ao indivíduo e, simultaneamente, servem ao sistema, visto que exercem uma função segregadora, reforçando ideologias e o ímpeto competidor intrínseco ao capitalismo.

Dessa forma, caminhando para um desfecho, fechando uma seara contextual reflexiva e retomando o aspecto estatístico, com um núcleo mínimo que provê sua educação básica de qualidade, e com a massacrante maioria tendo a sua disposição uma fonte de escolarização instável, um acesso à Rede Federal, com suas características exaustivamente mencionadas, na casa dos 3, 4 ou 5% da população vulnerável, pode-se afirmar que se encampa um cenário de privilégio/exclusão, sendo a “meritocracia” a juíza desta fronteira. Condições estas que, como discorrido no quadro teórico, devido à ideologia neoliberal dominante, gestores de todos os níveis e a sociedade como um todo compartilham de um senso de justiça no tocante a este tópico.

Por fim, em uma averiguação inicial que leve em conta somente a planilha da Plataforma Nilo Peçanha, a impressão primária, observando o predomínio das baixas rendas, pode conduzir à precipitada conclusão de que há, sim, um traço de democratização, o que é possível realmente

se considerar. Entretanto, não mais que uma característica ou uma face; contudo, não é absoluta ou dominante/determinante. Embora se atinjam vistosas e expressivas parciais, elas representam uma quantidade reduzida em relação ao universo total de indivíduos que possuem aquela necessidade.

Por todo o exposto, pelos dados estatísticos apresentados e comparados, conclui-se que há um acentuado déficit de ingresso para que se possa considerar uma acessibilidade minimamente democrática.

6.2.2 Do Panorama regional/institucional de acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal

Apresentado o panorama geral, nacional, estrutural no que se refere ao grau de democratização de acesso ao Ensino Médio Integrado, e toda a motivação para este específico delineamento de objeto de pesquisa e de universo amostral, buscar-se-á também, a partir disto e em complemento a isto, traçar também os perfis desse acesso em cada instituição, visto que, embora permeadas por um aspecto geral, apresentam, por óbvio, traços de individualidade quanto a essa temática.

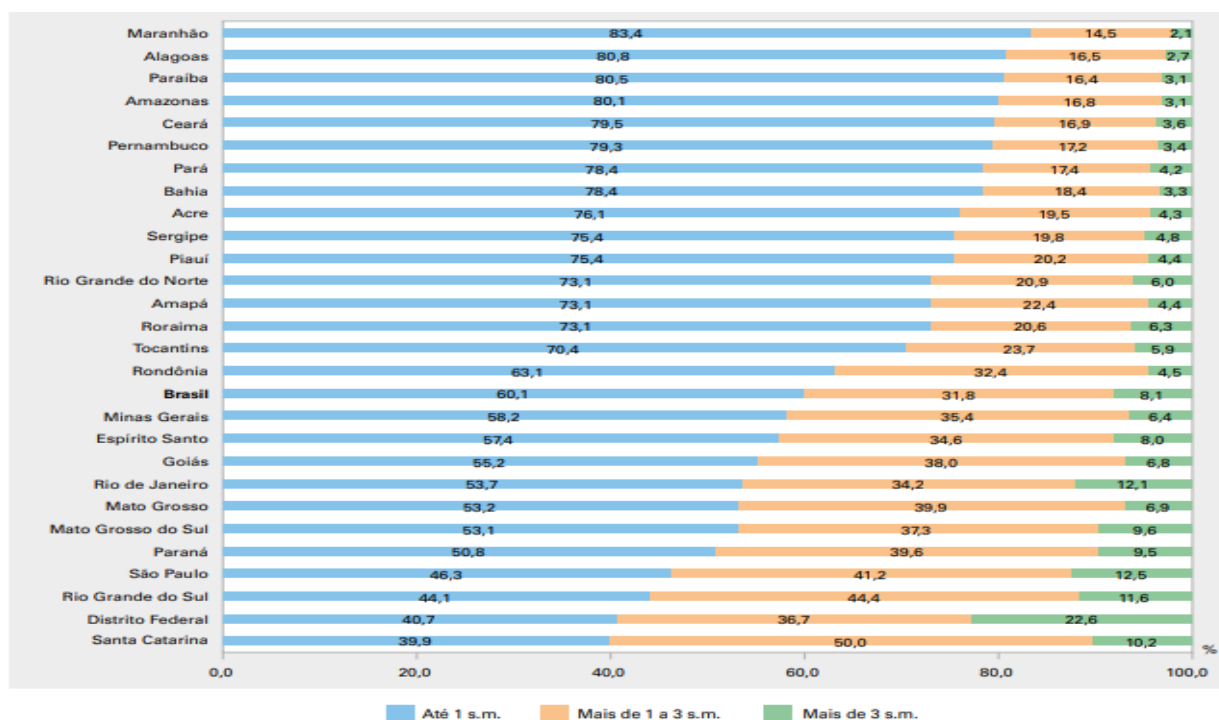
E, diante disto, há a alçada de políticas públicas gerais; entretanto, há também aspectos que são do âmbito institucional, e, em assim sendo, o escopo é o de traçar esses perfis individuais de democratização de acesso.

Feitos os referidos esclarecimentos, primeiramente, cabe salientar um ponto relevante. Para tanto, extrai-se da “Síntese de Indicadores Sociais – IBGE/2023” o gráfico “Distribuição percentual da população total, por classes de rendimento domiciliar *per capita* mensal, em salários mínimos, segundo as Unidades da Federação – Brasil - 2022”.

Como o título adianta, trata-se de um gráfico que traz a porcentagem da população que ocupa certa faixa de renda, mas neste caso referente a cada estado do Brasil, em vez de por cada região como no gráfico anterior.

Outra diferença em relação àquele é que há um menor detalhamento das faixas de renda, sendo, neste caso, mais genéricas e agrupadas. No gráfico anterior, havia divisões que discriminavam $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ de salário mínimo *per capita*, critérios que serviram como balizadores para esta pesquisa, como detalhado anteriormente. Entretanto, nesse atual gráfico, todas essas subdivisões foram agrupadas em um grande bloco do “até um salário mínimo *per capita*”, como segue:

Figura 7- Distribuição percentual da população total, por classes de rendimento domiciliar per capita mensal, em salários mínimos, segundo as Unidades da Federação - Brasil - 2022



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Notas: 1. Dados consolidados de quintas visitas em 2022.

2. O gráfico se apresenta em ordem decrescente de proporção de pessoas que recebiam até 1 salário mínimo per capita nas Unidades da Federação.

Fonte: IBGE (2023, p. 63).

No entanto, ainda que este gráfico não detalhe as subdivisões do grupo referente à faixa de 'até 1 salário mínimo', sua análise em conjunto com o gráfico anterior evidencia a especificidade atrelada às macrorregiões. Esses dados demonstram que eventuais baixos índices de acesso da população mais pobre nos registros institucionais não ocorrem por um baixo quórum de jovens advindos de famílias com alto grau de vulnerabilidade ou precariedade material. Afinal, em qualquer lugar do Brasil (inclusive nas regiões mais abastadas e com menores taxas de pobreza, como o Sul), os números absolutos desse grupo são expressivos, mesmo que a proporção relativa seja baixa.

Um segundo ponto que se aborda nessas delimitações de diretrizes para essa fase complementar da pesquisa é que, no momento anterior, a abordagem de aferição se pautou em universo geral de jovens em idade compatível e faixa de renda vulnerável, comparando-se aos acessos, de modo a se vislumbrar um aspecto nacional excludente, que por sua vez evidencia a necessidade de atuação em políticas públicas amplas, gerais, nacionais, de governo e de Estado.

E, para esta segunda fase, voltada a uma análise de perfil institucional, mas que navega em outras mais abrangentes e detalhadas anteriormente, uma vez que nos aspectos gerais

revelaram-se os níveis de exclusão, neste momento adota-se a abordagem de aferir qual o perfil de destinação dessas vagas por, em regra, serem via políticas institucionais, de modo a efetuar uma investida complementar à primeira ação, revelando como, diante de um quadro geral nacional excludente, se busca o mínimo de otimização das vagas disponibilizadas.

Para tanto, como são muitas instituições, mais precisamente trinta e oito Institutos Federais, Colégio Pedro II, CEFET/MG e CEFET/RJ, a estratégia de abordagem e, principalmente, a transcrição de todos esses dados, a fim de evitar uma extensão exacerbada e a poluição visual que prejudique a compreensão, mas que ao mesmo tempo não se tenha que descartar parte da amostra, será disposta como descrição que segue nos parágrafos seguintes.

Todas as tabelas com informações que cruzam os filtros: “Dados Gerais > Série Histórica > Detalhar Tabela por > Renda Familiar (3º), Instituição (1º) e Tipo de Oferta (2º); Selecionar Indicador > Matrículas”, semelhantes à Tabela 1 (como anteriormente descrito), ficando a novidade, o acréscimo em relação à alimentação de filtros da fase anterior, a cargo da inclusão do item “Instituição”, proporcionando este efeito de abandono à generalidade, e adoção à especificidade. Dessa forma, acessam-se os dados de ingresso ao Ensino Médio Integrado, por cada faixa de renda, e agora, também por Instituição, possibilitando uma perspectiva inédita e complementar em relação ao desenvolvimento geral anterior.

Dessa forma, chega-se a uma tabela semelhante àquela supramencionada, mas agora não é apenas mais uma, mas uma para cada Instituição, totalizando quarenta e uma, nos mesmos moldes da anterior, abrangendo dados de 2017 e 2024 e faixas de renda de 0 a 0,5 salário mínimo *per capita* familiar, escalonando até “maior que 3,5”, percentual que aqueles números absolutos representam, a instituição a que os dados se referem, tudo isso em função do Ensino Médio Integrado.

Porém, por serem muitas, estarão todas disponíveis no (apêndice A), divididas por macrorregiões na ordem Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, sendo os estados de cada uma destas dispostos em ordem alfabética, bem como as instituições que pertencerem a esses.

E, para fins de exposição e análises, quanto aos dados destas instituições, serão agrupadas com base em semelhanças de perfis de acesso, de modo a ser apresentado o mais emblemático naquele sentido, e na sequência, menção aos outros que fazem parte daquelas mesmas características identificadas, desta vez sem divisões regionais, de modo que o perfil seja o único critério de agrupamento.

Feitas as análises de perfis, identificaram-se quatro grandes grupos: o da “Prevalência de Não Declarados”, cujas informações são inconclusivas a ponto de justificar essa categorização; o de “Amplio Acesso das Faixas de Renda Mais Baixas”, caracterizado por

expressivos percentuais de ingresso dos dois menores estratos socioeconômicos (sobretudo o primeiro); o de “Acesso Razoável/Intermediário das Baixas Rendas”, no qual há predomínio da segunda menor faixa (0,5 a 1 salário mínimo per capita), um público que também carece de oportunidades, embora a base da pirâmide acabe sendo preterida; e o de “Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas”, em que os rendimentos intermediários predominam, configurando um cenário de exclusão relativa das classes mais vulneráveis.

6.2.2.1 Do grupo “Prevalência de Não Declarados”

Como adiantado, esse agrupamento foi identificado pois três instituições se destacaram pelo alto índice de 'Não Declarados' quanto às rendas familiares, o que impossibilita os enquadramentos; logo, as identificações de perfis de acesso mostram-se inconclusivas. São elas: o Instituto Federal do Acre (IFAC), o Colégio Pedro II e o CEFET, estes dois últimos situados no Rio de Janeiro. Como a totalidade desse grupo se resume a poucas instituições, apresentam-se todos os quadros na sequência:

Tabela 4- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	264	17,38	304	16,81	282	15,13	255	12,43	163	7,84	157	7,5	158	7,7	282	11,95
0,5<RFP<=1	98	6,45	110	6,08	135	7,24	255	12,43	226	10,88	228	10,89	194	9,46	192	8,14
1<RFP<=1,5	66	4,34	101	5,59	136	7,3	194	9,46	218	10,49	228	10,89	217	10,58	259	10,97
1,5<RFP<=2,5	22	1,45	34	1,88	49	2,63	63	3,07	45	2,17	64	3,06	72	3,51	81	3,43
2,5<RFP<=3,5	10	0,66	15	0,83	27	1,45	40	1,95	33	1,59	45	2,15	47	2,29	52	2,2
RFP>3,5	8	0,53	13	0,72	37	1,98	63	3,07	58	2,79	87	4,16	72	3,51	82	3,47
Não Declarada	1.051	69,19	1.231	68,09	1.198	64,27	1.181	57,58	1.335	64,24	1.284	61,35	1.290	62,9	1.412	59,83
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,05	-	-
TOTAL	1.519		1.808		1.864		2.051		2.078		2.093		2.051		2.360	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Tabela 5- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"

COLÉGIO PEDRO II (CPII)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	44	5,91	59	6,94	70	7,4	81	7,42	66	6,17	54	4,91	50	5,55	43	5,68
0,5<RFP<=1	68	9,13	93	10,94	106	11,21	134	12,27	122	11,41	111	10,1	89	9,88	72	9,51
1<RFP<=1,5	96	12,89	105	12,35	129	13,64	163	14,93	148	13,84	151	13,74	112	12,43	87	11,49
1,5<RFP<=2,5	58	7,79	83	9,76	109	11,52	126	11,54	119	11,13	128	11,65	107	11,88	88	11,62
2,5<RFP<=3,5	45	6,04	43	5,06	57	6,03	62	5,68	57	5,33	60	5,46	49	5,44	43	5,68
RFP>3,5	93	12,48	95	11,18	59	6,24	99	9,07	93	8,7	67	6,1	67	7,44	45	5,94
Não Declarada	341	45,77	372	43,76	416	43,97	427	39,1	464	43,41	528	48,04	427	47,39	379	50,07
TOTAL	745		850		946		1.092		1.069		1.099		901		757	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Tabela 6- Componente do grupo "Prevalência de Não Declarados"

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO (CEFET-RJ)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	51	1,36	138	3,36	134	3,08	122	2,68	115	2,77	559	12,86	606	14,51	747	20,49
0,5<RFP<=1	68	1,81	78	1,9	87	2	70	1,54	62	1,49	338	7,78	363	8,69	372	10,2
1<RFP<=1,5	142	3,78	101	2,46	172	3,96	181	3,97	129	3,11	153	3,52	126	3,02	93	2,55
1,5<RFP<=2,5	19	0,51	513	12,49	439	10,1	478	10,5	405	9,76	193	4,44	129	3,09	55	1,51
2,5<RFP<=3,5	4	0,11	0	0	34	0,78	12	0,26	3	0,07	2	0,05	11	0,26	13	0,36
RFP>3,5	4	0,11	1	0,02	1	0,02	10	0,22	7	0,17	11	0,25	15	0,36	24	0,66
Não Declarada	3.472	92,34	3.277	79,77	3.478	80,05	3.681	80,83	3.430	82,63	3.091	71,11	2.834	67,85	2.342	64,23
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93	2,23	-	-
TOTAL	3.760		4.108		4.345		4.554		4.151		4.347		4.177		3.646	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Nota-se que, em relação à unidade acreana, os índices de "não declarados" apresentam-se significativamente elevados (superiores à média geral e próximos a 70%), fator que inviabiliza uma análise conclusiva.

A constitucional²⁷ escola carioca possui índices dessa natureza bem menores, porém também impeditivos de análises mais apropriadas. Ainda assim, com metade da amostra, esboça-se um cenário de certo predomínio das faixas de renda intermediárias em detrimento das mais baixas (observação esta que também se aplica ao caso anterior).

²⁷ A previsão constitucional para o Colégio Pedro II está no artigo 242, § 2º, da Constituição Federal/1988 (Brasil, 1988), que estabelece que a instituição será mantida na órbita federal

Por sua vez, o CEFET/RJ demonstra uma tendência de predomínio das baixas rendas, embora de forma inconclusiva.

6.2.2.2 Do grupo “Ampla Acesso das Faixas de Renda Mais Baixas”

Esta subseção apresenta o que, em nível comparado, considera-se o mais próximo, ou ao menos na trilha do acesso democrático, obviamente, dentro das possibilidades circunstanciais que estruturam a realidade. Tal cenário não necessariamente se confunde com o ideal, visto que este exigiria uma dinâmica de universalização; contudo, evidencia que as poucas vagas disponíveis são destinadas, em sua maioria, ao estrato socioeconômico menos abastado, gerando um senso de oportunidade a quem não teria essa possibilidade de outra forma.

Como explicado anteriormente, será feita a menção de cada instituição que faz parte deste grupo e, para fins ilustrativos, a tabela de uma delas será anexada como representação, uma vez que as outras seguem linha similar e estão no Apêndice A (na ordem descrita anteriormente).

Nesse sentido, as instituições que compõem esse grupo são: Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituto Federal do Piauí (IFPI) e Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG).

O Instituto Federal Baiano (IF Baiano), o Instituto Federal do Ceará (IFCE), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) também integram esse grupo; entretanto, apresentam índices elevados de “não declarados”, embora não o suficiente para inviabilizar as análises.

Como representante, selecionou-se a tabela do IFRR em virtude da oscilação no nível de “não declarados”: há períodos em que esse índice é reduzido, revelando números significativos e consistentes no que diz respeito ao acesso de pertencentes à faixa de renda mais baixa.

Tabela 7- Representante do grupo "Amplio Acesso das Faixas de Renda Mais Baixas"

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	284	17,15	432	27,36	545	35,05	518	32,46	817	48,06	1.191	61,84	1.041	57,83	862	51,1
0,5<RFP<=1	569	34,36	428	27,11	265	17,04	154	9,65	244	14,35	315	16,36	296	16,44	292	17,31
1<RFP<=1,5	188	11,35	160	10,13	146	9,39	105	6,58	87	5,12	97	5,04	104	5,78	121	7,17
1,5<RFP<=2,5	141	8,51	128	8,11	94	6,05	61	3,82	51	3	82	4,26	88	4,89	70	4,15
2,5<RFP<=3,5	22	1,33	67	4,24	28	1,8	28	1,75	15	0,88	15	0,78	16	0,89	16	0,95
RFP>3,5	101	6,1	50	3,17	81	5,21	64	4,01	48	2,82	38	1,97	30	1,67	21	1,24
Não Declarada	351	21,2	314	19,89	396	25,47	666	41,73	438	25,76	188	9,76	225	12,5	305	18,08
TOTAL	1.656		1.579		1.555		1.596		1.700		1.926		1.800		1.687	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Nota-se que, em 2022, ano com o menor índice de "não declarados", o acesso daquele estrato socioeconômico supera os 60%, seguido a longa distância pelo segundo menor grupo de rendimentos, enquanto as demais categorias apresentam percentuais irrisórios, fato altamente expressivo para o escopo desta pesquisa.

Ademais, embora não seja o propósito estender demonstrações neste espaço, destaca-se mais uma tabela. Ainda que já haja representação para o grupo anterior, a instituição a seguir poderia compor uma categoria própria, *sui generis*, como uma aproximação do cenário ideal: ela reúne índices baixíssimos de "não declarados" (isto é, apresenta um resultado condizente com a realidade, sem margens amplas para distorções) e números expressivos de acesso de integrantes das mais baixas rendas, tornando essa estrutura institucional quase um modelo a ser seguido:

Tabela 8- Representação de dados modelo (maiores níveis de acesso de faixas de renda vulneráveis aliados a altos índices de declaração)

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	9.828	54,51	9.277	63,15	8.947	60,99	8.806	63,16	9.411	61,64	10.101	64,75	8.549	60,69	10.215	62,58
0,5<RFP<=1	2.380	13,2	2.645	18,01	2.750	18,75	2.814	20,18	2.946	19,3	3.095	19,84	2.741	19,46	3.087	18,91
1<RFP<=1,5	808	4,48	961	6,54	974	6,64	1.045	7,49	1.116	7,31	1.120	7,18	987	7,01	1.109	6,79
1,5<RFP<=2,5	696	3,86	630	4,29	630	4,29	629	4,51	666	4,36	693	4,44	671	4,76	833	5,1
2,5<RFP<=3,5	243	1,35	232	1,58	240	1,64	269	1,93	243	1,59	251	1,61	233	1,65	260	1,59
RFP>3,5	227	1,26	235	1,6	271	1,85	275	1,97	268	1,76	251	1,61	259	1,84	289	1,77
Não Declarada	3.849	21,35	710	4,83	858	5,85	105	0,75	617	4,04	88	0,56	645	4,58	530	3,25
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,01	-	-
TOTAL	18.031		14.690		14.670		13.943		15.267		15.599		14.087		16.323	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Observa-se o cenário descrito acima, caracterizado por baixos índices de “não declarados” (os quais, embora já ínfimos, melhoram a cada ano, tendendo a zero) e pelo acesso do estrato socioeconômico mais vulnerável em patamares superiores a 60%, configurando uma conjuntura ideal.

Outras instituições que se assemelham a esse quadro são o IFPB e o IFPI. Embora, ao longo da série histórica, não tenham apresentado índices tão eficientes de declaração, ambas vêm equacionando essa questão nos últimos anos, alcançando patamares ínfimos nesse indicador e, simultaneamente, aproximando-se de 70% de acesso para a menor faixa de renda. Desse modo, poderiam perfeitamente figurar como representantes desse aspecto “modelo”, não fosse a regularidade superior de alto índice de declarações da instituição do Rio Grande do Norte.

Conclui-se, em relação a esta subseção, que esse grupo é a demonstração do que deve ser perpetuado como algo próximo ao ideal, dadas as possibilidades institucionais e os paradigmas da sociedade neoliberal. Obviamente, uma democratização plena, tendente à universalização, não é um horizonte próximo; contudo, dentro do cenário imposto e em um balizamento relativo, essas instituições têm desempenhado um papel inclusivo no limite de suas capacidades.

6.2.2.3 Do grupo "Acesso Razoável/Intermediário das Baixas Rendas"

Esta subseção destina-se à identificação de um conjunto de instituições que apresentam características similares de certo equilíbrio de acesso entre as faixas de renda. Trata-se de um cenário em que, visualmente, pode transparecer um aspecto democrático, mas que acaba representando a exclusão de indivíduos sem outras perspectivas de ensino básico público e de qualidade, em detrimento de outros que talvez as possuam.

Nesse grupo, em regra, a maior parte dos ingressantes concentra-se na faixa de renda mais baixa, porém sem o predomínio absoluto verificado na subseção anterior. Essa configuração é considerada razoável, embora não ideal, sob uma perspectiva de democratização de acesso, não necessariamente à Rede Federal, mas a um ensino público de excelência, conforme já ressaltado.

Assim como no agrupamento anterior, há instituições com altos índices de 'não declarados', mas que são consideradas passíveis de análise, a exemplo do IF Amazonas, IF Rondônia, IF Alagoas, IF Bahia, IF Tocantins, IF Sertão Pernambucano, IF Goiás, IF Mato Grosso, IF Fluminense e IF São Paulo.

Com níveis mais satisfatórios de declaração, ainda dentro desse mesmo grupo, encontram-se o IF Pará, o IF Mato Grosso do Sul, o CEFET-MG e o IF Norte de Minas Gerais. O primeiro desta última sequência servirá como amostra visual no corpo do texto, ressaltando-se que as tabelas dos demais encontram-se no (Apêndice A).

Tabela 9- Representante do grupo "Acesso Razoável/Intermediário das Baixas Rendas"

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	2.180	32,26	2.325	34,89	2.478	33,81	3.121	37,38	3.030	34,89	3.092	32,6	2.885	29,53	2.837	28,44
0,5<RFP<=1	1.128	16,69	1.138	17,08	1.385	18,89	1.806	21,63	1.970	22,68	2.292	24,16	2.443	25,01	2.541	25,47
1<RFP<=1,5	950	14,06	872	13,09	1.071	14,61	1.439	17,24	1.553	17,88	1.655	17,45	1.662	17,01	1.664	16,68
1,5<RFP<=2,5	359	5,31	336	5,04	441	6,02	622	7,45	746	8,59	883	9,31	1.115	11,41	1.201	12,04
2,5<RFP<=3,5	218	3,23	227	3,41	289	3,94	320	3,83	375	4,32	437	4,61	473	4,84	482	4,83
RFP>3,5	73	1,08	104	1,56	125	1,71	105	1,26	142	1,64	192	2,02	285	2,92	261	2,62
Não Declarada	1.849	27,36	1.661	24,93	1.541	21,02	936	11,21	869	10,01	935	9,86	903	9,24	990	9,92
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0,03	-	-
TOTAL	6.757		6.663		7.330		8.349		8.685		9.486		9.769		9.976	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Observa-se que essas instituições atingem índices razoáveis de declaração (acima de 90%) e que há predominância de ingressantes provenientes da renda mais baixa. Esse cenário, contudo, não é absoluto, dividindo-se com a faixa de renda imediatamente superior. Uma categoria que também merece e necessita da atenção das políticas públicas, mas que se encontra acima da linha de pobreza adotada como parâmetro, com base nas definições apresentadas anteriormente. Além disso, as porcentagens somadas referentes às rendas intermediárias aproximam-se dos 30%, patamar considerado expressivo, visto que, em regra, trata-se de um estrato socioeconômico que não estaria privado do acesso a um ensino básico de qualidade.

Por essa razão, o cenário é avaliado como razoável; todavia, registra-se que tal aferição não se enquadra no ideal de “amplo acesso das faixas de renda mais baixas”, ocasionando a cisão em relação ao grupo anterior.

6.2.2.4 Do grupo “Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas”

Esta subseção destina-se a descrever o conjunto de instituições em que há evidente preterição no acesso dos indivíduos pertencentes às rendas mais baixas, observando-se um notório predomínio dos estratos intermediários. Trata-se, isto é, do baixo acesso do grupo delineado dentro das linhas de pobreza convencionadas, realidade que vai de encontro aos conceitos de democratização do acesso levantados no quadro teórico desta pesquisa.

Como ocorrido nas subseções anteriores, primeiramente, identificam-se as instituições que apresentam altos índices de “não declarados”, fator que prejudica as aferições, embora sem inviabilizá-las. Nesse rol, estão presentes: IF Farroupilha, IF Pernambuco, IF Sergipe, IF Goiano, IF Espírito Santo e IF Rio de Janeiro.

Com níveis mais consistentes de declaração, integram também esse grupo as instituições: IF Rio Grande do Sul, IF Brasília, IF Sul de Minas, IF Triângulo Mineiro, IF Catarinense, IF Paraná e IF Santa Catarina. A exemplo dos procedimentos anteriores, apresenta-se a tabela de uma única instituição como representante, enquanto as demais se encontram no (Apêndice A) para consulta.

Tabela 10- Representante do grupo "Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas"

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM)																
Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	182	6,01	151	4,8	70	2,12	145	4,13	191	4,45	198	4,82	199	4,6	214	4,76
0,5<RFP<=1	504	16,65	340	10,82	164	4,97	293	8,35	332	7,74	350	8,52	371	8,57	533	11,87
1<RFP<=1,5	349	11,53	577	18,36	360	10,91	886	25,26	1.183	27,56	1.066	25,94	1.030	23,8	1.044	23,24
1,5<RFP<=2,5	300	9,91	339	10,79	188	5,7	437	12,46	585	13,63	628	15,28	676	15,62	755	16,81
2,5<RFP<=3,5	156	5,15	408	12,98	274	8,3	768	21,9	1.038	24,18	962	23,41	853	19,71	830	18,48
RFP>3,5	246	8,13	357	11,36	226	6,85	552	15,74	712	16,59	722	17,57	738	17,05	793	17,65
Não Declarada	1.290	42,62	971	30,89	2.019	61,16	426	12,15	251	5,85	184	4,48	461	10,65	323	7,19
TOTAL	3.027		3.143		3.301		3.507		4.292		4.110		4.328		4.492	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

Esta é uma tabela bastante emblemática no tocante aos escopos da presente pesquisa.

6.2.2.5 Das análises qualitativas dos dados

Primeiramente, como aferido na fase inicial deste desenvolvimento, as faixas de renda situadas dentro das linhas de pobreza delimitadas pelos órgãos competentes estão representadas por aproximadamente 5% de sua totalidade. Isto é: a cada vinte jovens de 15 a 17 anos pertencentes a faixas de renda vulneráveis, apenas um ingressa no ensino médio integrado da Rede Federal.

Em segundo lugar, ressalta-se que não é a ausência de indivíduos nessa condição nas proximidades das instituições, em qualquer ponto do país, que justificaria os baixos índices de acesso dessa categoria, conforme abordado anteriormente neste estudo.

Em primeiro plano, observa-se que as baixas porcentagens registradas decorrem do limitado número de vagas em âmbito nacional. Complementarmente, as políticas de acesso de algumas instituições corroboram um cenário intrinsecamente predatório, meritocrático e, conseqüentemente, segregador.

Afinal, são treze instituições neste grupo, isto é, de um quarto a um terço da Rede que, além de não proporcionarem uma universalidade (o que não é responsabilidade ou alçada das instituições), ainda não apresentam caráter democrático na distribuição das relativas poucas vagas de que dispõem, o que em tese estaria mais ao alcance destas.

Dada a circunstância, democratizar essas vagas não consiste em distribuir 20% para cada uma das cinco faixas de renda identificadas. Isso seria apenas uma igualdade meramente

matemática, mas que não proporciona equidade. Pois aqui vale a consagrada máxima atribuída a Aristóteles e, com variações disso, a Ruy Barbosa, sobre justiça constituir em “tratar desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades”. Isso porque a impossibilidade de acesso das faixas intermediárias não possui, necessariamente, o condão de condenar seus integrantes à exclusão educacional; contudo, quando tal impedimento recai sobre indivíduos das faixas de renda mais desfavorecidas, esse efeito é inevitável.

Nesta etapa da pesquisa, também não se estabelece um valor específico ou uma porcentagem rígida que sirva de fronteira entre a acessibilidade democrática e a antidemocrática. De fato, conforme exposto em todo o desenvolvimento sobre democracia e democratização constante no quadro teórico, a democratização plena estaria associada à universalidade, cujos limites no cenário nacional já foram demonstrados anteriormente.

Em vista disto, efetuando adaptações desse cenário ideal aos paradigmas da sociedade neoliberal, em termos menos radicais, a metodologia adotada acaba sendo uma comparação entre pares, para buscar um parâmetro do possível, do razoável, e, por sua vez, a identificação de discrepâncias.

Dessa forma, tornam-se viáveis e compatíveis as comparações dos quadros que representam cada grupo identificado. Cabe lembrar que os referidos dados são meramente representativos, de modo que o intuito não é comparar a instituição X com a Y, mas o quadro de um grupo com o quadro de outro, desprezando, portanto, neste momento, os nomes das instituições.

Primeiramente, percebe-se que, em um cenário hipotético, mesmo que todas as vagas fossem destinadas a jovens de baixíssimas rendas familiares, a exclusão desse grupo ainda seria severa, pelo déficit de vagas. Em não sendo esse um escopo da Rede, essa dificuldade de acesso se amplia ainda mais, por óbvio.

Diante dessa realidade, com a divisão dos quadros, captou-se que há diferenças de posturas e públicos no que se refere a cada instituição.

É claro também, e não se despreza, que há diversas esferas e conjunturas neste país de dimensões continentais, que há um imenso interior, que há uma imensa zona rural, que há inúmeras barreiras e que há pessoas que simplesmente não possuem interesse nessa modalidade integrada; mas o fato é que, como demonstrado com as faixas de renda nacionais, regionais e estaduais, e os parâmetros do Índice de Gini, que mede os níveis de desigualdade, não há nenhum estado do país em que a ausência de estudantes de baixa renda se deva à ausência de pessoas, ou seja, de jovens dessa condição para ocupar essas vagas. Esse é um importante aspecto a ser pontuado, pois possibilita uma compatibilização circunstancial de comparação de

dados entre instituições, não se tratando, portanto, de impossibilidade material humana (como a falta de potenciais estudantes dentro dos marcos de pobreza) em instituição alguma, mesmo nas regiões em média mais abastadas.

Inclusive, tocando nesse ponto, é importante salientar que, em locais e regiões com alto índice de pobreza, não haveria razões para baixos índices de acesso dessa classe, justamente pelo alto número de demanda. Por outro lado, altas porcentagens de acesso dessa classe não necessariamente representam uma democratização, pois podem advir de uma homogeneidade socioeconômica do território (isto é, como evidenciado na primeira etapa da pesquisa, muitos jovens são contemplados, mas ainda mais são excluídos, porém a porcentagem se mostra vistosa e pode conduzir a equívocos na conclusão no tocante a essa temática).

Todavia, em porções territoriais de nível socioeconômico elevado, isso também não seria necessariamente um impeditivo, uma vez que, pelo número de vagas em média disponibilizadas, estas ainda assim são muito menores que as populações vulneráveis (referindo-se ao público-alvo) nos entornos de qualquer das instituições objeto do estudo; e também pelo fato de que, justamente por haver uma média mais elevada de renda, ações que buscassem essa democratização (políticas públicas e institucionais) seriam mais intensamente viáveis, uma vez que o público carente é ainda mais identificável, pois os demais possuem perspectivas de acesso a uma educação de qualidade mesmo fora do âmbito do Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

Porém, para os dois casos de perfis socioeconômicos, percebe-se a consagração de exames de acesso “meritocráticos” como um grande mantenedor desse quadro (para além de uma limitação real de vagas). Nesse contexto, a concepção geral é a de que o “mais preparado” merece ocupar essas vagas, em uma aplicação de lógica competitiva, predatória e mercadológica desde cedo, fruto da ideologia neoliberal.

Entretanto, o que ideologicamente acaba por se ignorar é que se trata de acesso a um ensino ainda básico. Visto que este é garantido constitucional e legalmente, por que adotar critérios meritocráticos de acesso em que se envolvem públicos historicamente sabotados em cenários teoricamente garantidos via direitos?

Em regra, escolas estaduais de ensino médio não possuem exames de acesso para seus ingressantes; por que na Rede Federal é tão naturalizada essa prática se não pela mentalidade meritocrática incutida no imaginário popular? Além disso, qual o efeito que há além da seleção segregatória?

Um recorrente argumento com que se depara nessa temática é quanto à manutenção da qualidade, alegando-se que, se não houver seleção, esta ficará fortemente comprometida. Outro

ponto de forte influência ideológica neoliberal. Por que essa qualidade primária é tão prezada em detrimento do acesso e da elevação geral das faculdades escolares básicas? O objetivo é concorrer a algum prêmio de excelência em que se precise selecionar os “melhores” quase que para a formação de uma seita?

Para todos esses pontos, as respostas não são exatamente complexas; entretanto, precisa-se de um exercício de ruptura, evasão e emancipação em relação às lentes neoliberais.

Pois, por exemplo, as questões em epígrafe tratam de acessos a setores públicos que fornecem serviços básicos (educação de nível médio), em que não cabe seleção meritocrática. É como implementar algum tipo de prova ou processo seletivo para acesso à saúde pública ou à segurança pública. À primeira vista, pode parecer uma comparação absurda ou despropositada, mas mais absurda é a naturalização dessas segregações. Pois não estão sendo pautadas vagas para circunstâncias que necessitam de um saber muito específico (mas ao contrário, é justamente para a aquisição e formação deste), ou de aspectos supérfluos, mas de serviços básicos essenciais.

Aliado à questão do ensino básico como direito fundamental, ainda há nesse contexto o aspecto da função do ente público. Pois o grande objetivo das instâncias públicas mantenedoras de serviços não é o lucro, tampouco a perseguição de prêmios ou títulos de performance (cuja ocorrência é de grande valia, mas não às custas da formação de uma seleção prévia, na qual parte da equação é a exclusão), mas a prestação de um serviço de qualidade, em que a inclusão democrática seja um de seus principais pilares, justamente para não se contaminar com a lógica mercadológica, na qual o lucro é central e os custos são meros dados de planilha, representando despesas que necessitam ser minimizadas ou até cortadas.

Para tanto, dentre várias possibilidades, traz-se o exemplo da Empresa de Correios²⁸, que, por ser empresa pública, tem por vocação atingir os pontos mais remotos do país, mesmo que quase sempre isso represente déficits, pois sua função não é ter lucro (mesmo que eventualmente possa ter), mas é a de prestar um serviço módico, de qualidade, e de acesso democrático. Isto é, enquanto a iniciativa privada tem como finalidade o lucro, entidades públicas como essa têm como fim a prestação democrática. Dinâmica essa que se extinguiria em casos de privatizações, pois operações integradoras (entrega em lugares remotos) na

²⁸ A comparação não é em um sentido estrito, mas *lato*, pois se sabe que a natureza dos institutos e similares é de autarquia; a dos Correios é de empresa pública. Uma atua na educação, outra na logística nacional; entretanto, o paralelo que se traça é o da função pública de prestação de serviço democrático, acima da lógica da competição e do lucro.

iniciativa privada são tidas como prejuízo e são cortadas na primeira oportunidade (ou precificadas em valores astronômicos e impraticáveis).

Como consequência desse exemplo, chega-se ao ponto de concluir que, no objeto em epígrafe, unem-se no mínimo dois pontos essenciais, que são a prestação de um ensino básico, direito fundamental, associado às prerrogativas da prestação pública de serviços, em que, por fim, não caberiam seleções meritocráticas que justificassem exclusões de acesso.

Pode-se pensar também que essas questões não representam exclusão, uma vez que há a cobertura universal por parte dos estados no que se refere à prestação gratuita do ensino médio, de modo que o Ensino Médio Integrado seja uma modalidade à parte, e que não interesse a todos. O que, em situações de uma normalidade ideal, até seria pertinente, porém, diante de toda a exposição prévia sobre desigualdades, ideologia, competição, exclusão e qualidade, na realidade fática, sem romantizações ou recortes para teorizações, o Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal acaba sendo um ponto fora da curva, representando uma possibilidade única para integrantes das classes mais baixas de renda.

Possibilidade que nem sempre (ou muito raramente) se converte em oportunidade, seja por falta de informação sobre a existência, o funcionamento, a dinâmica e as datas, seja por falta de “competências” para vencer um processo seletivo. De modo que, em alguma medida, respondendo à indagação macro, constante inclusive no título, quanto ao combate ou fomento às desigualdades, visto a exclusão demonstrada da classe mais carente, não há como negar que há a absorção de grande parte da lógica neoliberal por toda a questão superestrutural anteriormente abordada, de modo que se percebe certo combate no íntimo, mas também grande fomento em termos práticos, a depender do ângulo sob o qual se aborda, como nos apresentados.

Concluindo, as disparidades de acesso observadas não decorrem de ausências demográficas ou geográficas de um público-alvo objeto desta pesquisa, mas de políticas públicas nacionais, institucionais e estruturais, em maior ou menor grau a depender do caso concreto, que tencionam o ideal de equidade que deveria orientar a oferta pública, nesse caso com foco no Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

Por fim, infere-se um cenário generalizado de exclusão, como demonstrado na primeira fase desta pesquisa, de modo que índices elevados de acesso em relação à média geral de algumas instituições podem girar em torno desde a homogeneidade socioeconômica do território até as políticas institucionais inclusivas. Entretanto, o foco de atenção não deve estar na exaltação desse ponto (salvo alguma “boa prática” que mereça ser difundida, e que possa ser melhor identificada em pesquisas complementares a esta), mas na atenção às instituições que

se destacam por baixos índices de acesso de frações vulneráveis da sociedade, em um cenário geral que já é de exclusão.

6.2.2.6 Do Índice de Oportunidades Educacionais (IOE)

Para um tratamento mais objetivo, apresenta-se o IOE (Índice de Oportunidades Educacionais), derivado do Índice de Oportunidade Humana (HOI) e desenvolvido pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS). Trata-se de uma métrica que busca proporcionar uma perspectiva sobre oportunidades de acesso à educação de qualidade.

O Relatório Técnico do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social 06/2023 traz algumas definições esclarecedoras no tocante ao método de cálculo; em sua página de apresentação no sítio eletrônico (em que se acessa o referido relatório), fornece um panorama:

Para ascender socialmente através do próprio esforço, as pessoas precisam de oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade. No entanto, o Brasil tem um grave problema de desigualdade educacional, que afeta as possibilidades de mobilidade social dos seus cidadãos. Para avaliar essa questão, o IMDS desenvolveu o Índice de Oportunidades Educacionais (IOE).

[...] leva em conta as características individuais que podem influenciar a trajetória educacional das pessoas, como sexo, cor da pele, renda e localização, e usa indicadores de oportunidade que representam os principais estágios da educação. O Índice é uma ferramenta útil para elaborar políticas públicas que reduzam a desigualdade educacional e promovam a mobilidade social no Brasil, identificando os fatores que mais precisam de atenção.

A apresentação “Oportunidades Educacionais e Mobilidade Social no Brasil” mostra como o índice foi calculado e quais foram os principais achados sobre as desigualdades educacionais no país (Tafner *et al.*, 2023).

No interior do documento, encontra-se a explicação da metodologia até se chegar à fórmula desenvolvida, Tafner (2023, p. 8):

- A construção do Índice de Oportunidades Educacionais (IOE) envolve uma abordagem cuidadosa que leva em consideração tanto a cobertura global de determinada oportunidade quanto as taxas de cobertura diferenciadas entre os grupos formados pela combinação das circunstâncias. O objetivo fundamental é obter uma métrica que reflita um aumento na cobertura global, ao mesmo tempo em que penaliza as diferenças de cobertura entre grupos.
- Um componente essencial do cálculo do IOE é a Taxa de Cobertura Sensível à Igualdade. Esta taxa busca agregar as taxas específicas de diferentes circunstâncias que afetam a oportunidade educacional. Ela fornece uma visão detalhada das disparidades na oferta de oportunidades entre diferentes grupos de indivíduos.
- O IOE é derivado da diferença entre a taxa de cobertura global (M) e uma penalidade (P) associada à desigualdade de oportunidades.

$$\text{IOE} = \text{M} - \text{P}$$

(Equação 1)

Mais adiante, apresenta-se uma explicação do significado dos componentes, Tafner *et al.* (2023, p. 11):

A penalidade (P) é nula quando as taxas de cobertura para todos os grupos são idênticas. À medida que as diferenças de cobertura entre os grupos aumentam, a penalidade cresce, refletindo uma maior desigualdade de oportunidades. De forma intuitiva, a penalidade é mais significativa quando existe uma maior dispersão nas taxas de cobertura entre os grupos analisados.

[...]

O IOE atinge seu valor máximo (1) quando a penalidade é zero, o que significa que a cobertura é universal e não há desigualdades nas oportunidades educacionais oferecidas. Essa métrica proporciona uma avaliação abrangente e sensível das oportunidades educacionais, levando em consideração tanto a extensão da cobertura quanto a equidade entre diferentes grupos.

Normalmente, esse índice é aplicado para averiguar o nível de acesso de diferentes grupos a um certo tipo de acesso educacional, de modo a aferir a ocupação de cada faixa determinada e definir o grau de exclusão, chamado aqui de “Penalidade”, em aspectos semelhantes aos da segunda fase desta pesquisa (os dados institucionais).

Porém, neste caso, isso incorreria em certa armadilha metodológica mencionada na subseção de análise qualitativa daqueles dados, pois as simples aferições de porcentagens de ocupação de cada faixa de renda conduzirão a conclusões pouco representativas da macrorrealidade.

Isso se dá, pois o real problema não deriva da desigualdade relativa entre grupos, mas da desigualdade de alcance, de abrangência de acesso. Isto é, decorre da exclusão estrutural por escassez de vagas, mesmo quando os ingressantes são, em regra, majoritariamente de baixa renda.

Em outras palavras, o IOE costuma medir a igualdade de acesso entre grupos que já têm esse acesso. E, definitivamente, esse não é o ponto nevrálgico deste estudo, de modo que a aplicação pura e simples desse raciocínio, que inclusive seria compatível com a mencionada segunda fase dessas análises, geraria uma distorção nos resultados, ocasionando uma também citada “vistosidade” inadequada de resultados.

Pois a primeira fase aponta que por volta de 5% dos jovens em idade regular de ensino médio pertencentes a famílias com rendas médias *per capita* inferiores a ½ salário mínimo se inserem no Ensino Médio Integrado da Rede Federal; entretanto, ao se analisarem as porcentagens tomando por base somente o universo de ingressantes, esse percentual é muito superior, chegando a 70% a depender da instituição. Contudo, o sistema representado na primeira etapa não deixa de ser massivamente excludente.

Nesse sentido, a metodologia é perfeitamente aplicável neste caso, necessitando somente de alguma adaptação que a torne mais compatível com a necessidade do caso concreto. Portanto, em vez de se aplicar tomando por base parâmetros dessa segunda fase, essa aplicação será feita em relação aos paradigmas da primeira, medindo, portanto, a oportunidade de alcance, ou seja: de todos os jovens pobres (no universo de 15 a 17 anos, pertencentes a famílias com rendas *per capita* iguais ou inferiores a ½ salário mínimo), quantos de fato estão inseridos?

Logo, podemos reinterpretar o IOE como:

$$\text{IOE} = \frac{\text{A pobres EMI}}{\text{A pobres Total}}$$

(Equação 2)

Nessa fórmula, “A pobres_EMI” é o total de jovens pobres matriculados no EMI da Rede Federal. E “A pobres_total” é o total de jovens pobres na população (que poderiam estar no EMI). De modo que esse quociente representa o alcance efetivo da política educacional para o grupo vulnerável.

A questão do “P” de penalidade passa a ser redefinida, sendo entendida agora não como desigualdade entre faixas de renda, mas como algo mais amplo, como penalidade por insuficiência de vagas frente à demanda potencial.

$$P = 1 - \frac{V \text{ ofertadas}}{V \text{ necessárias}}$$

(Equação 3)

A parte da divisão mencionada representa o nível de cobertura geral, global da Rede Federal sobre a demanda social. Dessa forma, sendo o “1” (um²⁹) o parâmetro de “ideal” ou ao menos de total, seguem os cálculos:

$$\frac{83.348}{2.542.733} = 0,03$$

(Equação 4)

²⁹ Esse “1” (um) representa o valor máximo possível de igualdade ou cobertura total, ou seja, a situação ideal, em que todas as vagas necessárias estão sendo ofertadas. A penalidade (P) é o que falta para se chegar à cobertura ideal.

Finalizando o cálculo, seguindo a fórmula:

$$P = 1 - 0,033$$

$$P = 0,967$$

(Equação 5)

Isto é, 96,7% de penalidade, representando uma cobertura de menos de 4% a esse mencionado grupo (nesse caso, desprezando-se estimativas e projeções do grupo de “não declarados”).

Feitos os cálculos e realizadas as adaptações, retoma-se a fórmula original, sendo “M” a potencial ou ideal cobertura global de vulneráveis e “P” a própria penalidade, exclusão, ficando:

$$IOE = M - P$$

$$IOE = 100 - 96,67\%$$

$$IOE = 3,33\%$$

(Equação 6)

Concluindo, o Índice de Oportunidades Educacionais no tocante ao acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal por uma classe reconhecidamente vulnerável de potenciais estudantes de ensino médio em idade regular (jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a ½ salário mínimo) é de 3,33%.

Por fim, o índice não traz uma parametrização que escale conceitos a cada intervalo, que se divida entre muito e pouco, bom e ruim, alto, baixo e regular, deixando muito a cargo da comparação entre pares em muitos casos, como é sugestivo fazer na segunda etapa desta pesquisa. Entretanto, mesmo na ausência desses parâmetros, 3,33% é flagrantemente, incontestavelmente, indiscutivelmente baixo, principalmente quando a pauta é “democratização de acesso”, de modo que tudo isso vem corroborar em formato de índice matemático, endossando e comprovando o que em um arranjo lógico havia sido apresentado em todo o desenvolvimento da subseção anterior de análises qualitativas dos dados.

6.2.3 Breves reflexões adicionais de pontos não centrais

Outro aspecto importante a se abordar brevemente conecta-se diretamente com as subseções que delimitam e justificam os limites do universo desta pesquisa, contudo, em uma vertente que leve em consideração os resultados obtidos posteriormente àquelas definições.

Naquele momento, expuseram-se motivos para se chegar às delimitações, que giram em torno de buscar maior abrangência e maior otimização dos exames e objetos, como, por exemplo, o ensino médio, por ser uma fase em que ainda não houve grande defasagem na vida dos estudantes e jovens cidadãos; a baixa renda, como símbolo da vulnerabilidade social, por se tratar de um vértice que une as causas oprimidas: a classe trabalhadora, principalmente a precarizada; ou do porquê de somente ingresso/matricula, pois esse será o melhor índice (uma vez que a evasão é um dado a ser subtraído dos ingressos), e, uma vez que não seja satisfatório, os subsequentes terão uma prévia quando o assunto é acesso no sentido *stricto*, isto é, a conclusão.

Entendem-se como vértices mais representativos e de maior abrangência, em que, se os resultados não forem o que se julgar adequado, eles revelarão de pronto toda uma gama de dados autônomos que compõem essas circunstâncias, absorvendo-as.

Em outras palavras, se o número de acesso de pobres for pífio, o número de pretos também o será, bem como o de outras classes oprimidas, devido à questão estrutural e social brasileira. Se a oportunidade de um ensino médio de qualidade for baixa, mais adiante isso se converterá em números sociais precários de várias ordens. A questão da evasão é elementar, mas, se não houver ingresso, a evasão perde o sentido, ou pior, com baixo número de ingresso, obviamente manter-se-á o número de evasão sob controle, o que não é solução. Nesse exato sentido, buscaram-se os parâmetros de universo e amostra.

Dito isso, nessa busca por concentrar aspectos mais emblemáticos, outras variáveis são descartadas; como, por exemplo, não se focou na questão da idade para além do universo de 15 a 17 anos. Sabe-se que há quem ingresse com 14 e quem conclua com 19. Contudo, uma das vertentes é averiguar os quadros considerando os dados mais “benéficos”, isto é, concluir com algo que gire em torno de uma “na melhor das hipóteses”. Esse caso das idades é um exemplo, pois o número de matriculados (atendidos, incluídos) não muda, mas o universo geral, que ampliaria ainda mais o índice de excluídos, pode aumentar significativamente se for considerado algo para além dos 15 a 17 anos. Medida essa que torna as constatações incontestáveis, principalmente se houver identificação de quadro desfavorável, como é o caso.

Outro formato que se entende possível, como o ingresso se dá apenas no primeiro ano, seria o de buscar aferir apenas a relação ingresso/jovens de 15 anos; entretanto, optou-se por um cenário mais amplo de “matrículas”, isto é, abarcando um maior intervalo de idades e, conseqüentemente, de jovens, proporcionando uma maior amostra na intenção de obter resultados mais fidedignos.

Por fim, em todos esses tópicos mencionados nesta subseção ou nas anteriores, outras faixas de renda, permanência/evasão, ano a ano, idade a idade, ingresso/matricúla, dentre outras, são variáveis importantes que podem compor pesquisas; entretanto, neste momento, pelos motivos expostos, principalmente voltados para a busca de maior abrangência e viabilização desses exames, foram descartadas (ou absorvidas, se considerado outro ângulo) em favor dos dados usados no desenvolvimento desta pesquisa.

6.2.4 Breve abordagem sobre políticas públicas e/ou institucionais existentes

Para que isso não deixe de ser considerado, esta subseção destina-se a abordar um rol exemplificativo de medidas de políticas públicas ou institucionais existentes no sentido de buscar avanços na democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

6.2.4.1 Do “Vestibulinho/IFTM”

Trata-se de uma política institucional em formato de projeto de extensão. Segue uma melhor descrição, baseada em trechos dos itens iniciais do próprio Edital de Seleção nº 03/2024-CGExt-URA/IFTM, destacando, por exemplo, que:

O projeto Vestibulinho do IFTM, trata-se de um projeto de extensão que não garante vaga nos processos seletivos dos cursos do IFTM. Trata-se de aulas com o objetivo de reforçar os conteúdos estudados do sexto ao oitavo ano e, concomitantemente, revisar os conteúdos previstos no conteúdo programático do processo seletivo do IFTM para o primeiro ano do ensino técnico integrado ao ensino médio dos Campus Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico (IFTM, 2024, p. 1).

Em um item adiante, fica esclarecido que o público-alvo consiste em “Candidatos que tenham interesse em participar do processo seletivo para ingressarem no 1º ano do Ensino médio integrado do IFTM *campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico e ou demais *campi* do IFTM”, comprovando o alinhamento desse projeto com os objetos desta pesquisa.

6.2.4.2 Das análises curriculares, sorteios e comunicações ativas

Apresenta-se, ainda, um exemplo de circunstâncias alternativas de acesso em relação aos tradicionais processos seletivos, como, por exemplo, a análise curricular do Edital nº 16/2024/COPSE/PROEN/IFAP, do Instituto Federal do Amapá, de modo que “A seleção [...] ocorrerá pela classificação do candidato por meio de seu desempenho (notas/conceitos) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ano (antiga 5ª série), 7º ano (antiga 6ª série) e 8º ano (antiga 7ª série) do ensino fundamental [...]” (IFAP, 2024, p. 4).

Mais adiante, fazendo menção à distribuição de vagas, há uma clara identificação de critérios, como segue:

5.1. Serão ofertadas 760 (Setecentas e sessenta) vagas, por meio deste Processo Seletivo para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, conforme disposto no quadro I e Anexo I.

5.2 Considerando o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, com as alterações introduzidas pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017, no mínimo 50% das vagas de cada curso são reservadas apenas a candidatos que cursaram, integralmente, o ensino fundamental (Todos os anos) em instituições públicas de ensino, levando-se em conta também a renda familiar bruta per capita, autodeclaração étnica e de pessoa com deficiência, identificados mediante as informações descritas no formulário de inscrição.

5.3. Os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711/2012, atualizada pela Lei nº 14.723/2023, em consonância com o Art. 14 da Portaria 2.027/2023-MEC, serão, inicialmente, classificados em ampla concorrência e, caso não seja classificado em Ampla Concorrência serão classificados na seguinte ordem:

a) integralmente em escola pública, independentemente de renda;

[...]

e) integralmente em escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita; (IFAP, 2024, p. 5).

Outra forma incomum, porém existente e alternativa de ingresso além do meramente meritocrático, é o amplamente contestado sorteio, adotado, por exemplo, pelo IF Sergipe, que nos itens iniciais de seu edital (12/2024/DGI/PROEN), determina que “o processo visa a selecionar candidatos para o preenchimento de 1.290 vagas (mil duzentos e noventa) ofertadas pelo Instituto Federal de Sergipe para seus Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada” (IFS, 2024a, p. 1). No item seguinte, menciona que “Forma de ingresso: Sorteio Eletrônico Público”, realizado posteriormente com transmissão pelo Youtube (IF Sergipe, 2024b, 13 min 13 s).

Por último, mencionam-se ações de uma espécie de comunicação ativa, nas quais as instituições buscam ser vistas e visitadas, a fim de efetuar uma difusão que atinja potenciais interessados, principalmente aqueles advindos de escolas públicas e de baixa renda, a exemplo da “Feira de Ciências e Tecnologia” do Câmpus Itajaí do IF Santa Catarina, que recebeu a visita de cerca de duzentos estudantes do ensino fundamental e médio de quatro escolas públicas do município. Seguem breves trechos da realização, bem como seus efeitos e repercussões, IF Santa Catarina (2023):

[...]

Esta é a primeira edição da feira neste formato, com participação de estudantes externos tanto como expositores quanto como visitantes.

[...]

[...] uma forma de aproximar o IFSC da comunidade externa e divulgar a instituição para os futuros alunos. Além disso, a professora do IFSP, Iara Leme Russo Cury, fez a palestra de abertura da SNCT do Câmpus Itajaí dia 19 de outubro, falando sobre “A importância de eventos e projetos científicos na Educação Básica”.

[...]

O presidente da Comissão Organizadora e coordenador de Pesquisa e Inovação, professor Guilherme Ranzolin Piazzetta, lembra que o objetivo é ampliar a Feira no próximo ano. O câmpus vai buscar parcerias com as secretarias estadual e municipais de ensino para realizar eventos em conjunto.

[...]

[...] visitas guiadas, que foram realizadas em dois momentos: no início da tarde, com estudantes do Ensino Fundamental, e no final da tarde, com estudantes do Ensino Médio. [...] Os professores de cada área apresentaram os equipamentos e atividades realizadas em cada laboratório.

A estudante do 9º ano, Lilian Olímpio, conta que se surpreendeu com o Câmpus Itajaí. “Eu estava esperando bem menos do IFSC. Quando eu morava em Sergipe, havia um Instituto Federal lá, mas eu nunca entrei lá. Pelo que eu vi, aqui é muito legal! Já me inscrevi para o curso técnico integrado em Recursos Pesqueiros”, conta. Lilian estuda no Centro Educacional Pedro Rizzi, no bairro Cidade Nova, em Itajaí, assim como a colega Vitória Pamplona Fernandes, que está inscrita no mesmo curso. “O que eu mais gostei de ver foram as tartarugas. Eu gostaria muito de estudar aqui”, conta.

6.2.4.3 Da Política Pública de Cotas (Lei nº 12.711/2012)

As instituições reservam no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio a candidatos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, em consonância com o disposto na Lei n.º 12.711/2012, alterada pelas Leis n.º 13.409/2016 e n.º 14.723/2023, no Decreto n.º 7.824/2012, alterado pelo Decreto n.º 9.034/2017, e na Portaria Normativa n.º 18/2012, alterada pelas Portarias Normativas n.º 09/2017 e n.º 2.027/2023, ambas do Ministério da Educação (Brasil, 2012c, 2017b, 2023b), que

dispõem sobre a implementação da reserva de vagas nas instituições federais de ensino. Segue a transcrição legal nesse sentido:

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

[...]

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

§ 1º No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo **per capita**. (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023) (Brasil, 2012b):

Isso, lembrando que o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, a qual, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 4º, §1º, I, determina que uma das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio é a integrada, de modo que o regramento acima é aplicável ao objeto de análise.

6.2.4.4 Da política pública de assistência estudantil

Como melhor detalhado na subseção “Por que somente ingresso/matriculada?” da seção anterior, a questão da permanência como parte do acesso não faz parte da centralidade desta pesquisa; entretanto, é inegável que a democratização do acesso à educação, neste caso, à Profissional e Tecnológica na figura do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, não se concretiza somente alicerçada na ampliação de vagas ou na adoção de políticas de cotas, mas também na garantia de condições concretas de permanência e de êxito na conclusão por parte dos estudantes.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, constitui o principal instrumento federal voltado à redução das desigualdades socioeconômicas entre os discentes da Rede Federal de Ensino. Suas ações abrangem diferentes dimensões, como alimentação, moradia, transporte e apoio à saúde, com vistas a minimizar a evasão e a retenção.

De modo complementar, iniciativas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE – Sigla similar à anterior), voltado à segurança alimentar dos alunos da educação básica

pública, bem como o recente Programa “Pé-de-Meia” (Lei nº 14.818/2024 regulamentada pelo Decreto nº 11.901/2024), que institui incentivos financeiros diretos para a conclusão do ensino médio, ampliam a rede de proteção e de incentivo à permanência estudantil.

Além desses programas nacionais, as próprias instituições federais desenvolvem ações específicas, como a concessão de auxílios locais, bolsas de extensão e monitoria, que reforçam o compromisso institucional com a equidade de oportunidades e o sucesso formativo.

6.2.4.5 Da política pública de expansão dos Institutos Federais

Conforme declarações públicas repercutidas pela imprensa, o presidente da República afirmou a intenção de ampliar a Rede Federal até atingir a marca simbólica de mil *campi* de Institutos Federais espalhados pelo Brasil (Correia, 2024). Nesse planejamento, em meados de março de 2024, o governo federal anunciou a criação de cem novas unidades, fruto do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), conforme é possível aferir em texto no *site* oficial do Ministério da Educação (Brasil, 2024d):

O governo federal anuncia, nesta terça-feira, 12 de março, a criação de 100 novos campi dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A iniciativa alcançará todas as unidades da Federação, gerando 140 mil novas vagas, **majoritariamente de cursos técnicos integrados ao ensino médio**.

[...]

Por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), serão investidos R\$ 3,9 bilhões em obras (sendo R\$ 2,5 bilhões para a criação de novos campi e R\$ 1,4 bi para a consolidação de unidades dos IFs já existentes), como a construção de refeitórios estudantis, ginásios, bibliotecas, salas de aula e aquisição de equipamentos. Cada nova unidade tem custo estimado de R\$ 25 milhões, sendo R\$ 15 milhões para infraestrutura e R\$ 10 milhões para aquisição de equipamentos e mobiliário.

[...]

Atualmente, são 682 unidades e mais de 1,5 milhão de matrículas. Com os novos 100 campi, a Rede Federal passa a contar com 782 unidades, sendo 702 campi de IFs (Brasil, 2024d, grifo nosso).

A matéria oficial menciona ainda que “o objetivo da nova expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é aumentar a oferta de vagas na educação profissional e tecnológica (EPT), criando oportunidades para jovens e adultos, **especialmente os mais vulneráveis**” (Brasil, 2024d, grifo nosso).

6.2.4.6 Da política pública “Partiu IF”

Por fim, cita-se um exemplo de política pública nacional nessa seara: o programa “Partiu IF” (#PartiuIF), anunciado em 2024, instituído pela Portaria MEC nº 1.169/2024 (Brasil, 2024e) e baseado na Portaria nº 470/2024/MEC (Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ) (Brasil, 2024f) e na Lei nº 14.723/2023 (que atualiza e amplia as ações afirmativas para ingresso nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência – reformulando a Lei nº 12.711, de 2012, conhecida como a Lei de Cotas). Este consiste em um “programa nacional de promoção de igualdade de oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública de ensino à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”, descrição essa retirada do sítio eletrônico do Ministério da Educação, em sua página oficial (Brasil, 2025a). O mesmo ocorre em relação à conceituação que segue abaixo:

O Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Partiu IF) tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação, por meio da oferta de aulas e atividades voltadas para a recuperação das aprendizagens de estudantes, com foco nas particularidades sofridas pelos estudantes do 9º ano que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública de ensino, negros, quilombolas, indígenas ou que tenham deficiência e renda familiar per capita de até um salário mínimo (Brasil, 2025a).

Quanto aos demais detalhes de funcionamento, seguem trechos da mesma fonte:

O Partiu IF está articulado a um conjunto de outros programas do MEC, voltados à equidade na educação, e tem como objetivo contribuir para a igualdade de oportunidades de estudantes que irão cursar o ensino médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da oferta de aulas e atividades voltadas para a recuperação de aprendizagens.

Estão sendo ofertadas 26 mil vagas em 2025. Inicialmente, o Partiu IF terá uma turma por campus, com 40 alunos cada. Desde agosto de 2024, está sendo ofertada uma turma como projeto-piloto no IFSULDEMINAS.

O Partiu IF é financiado integralmente com orçamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), para o qual são destinados R\$ 115.803.116 para o ciclo 2024-2025.

[...]

A formação complementar possui atividades voltadas ao acompanhamento psicopedagógico dos estudantes, monitoramento do progresso acadêmico e emocional dos participantes, orientação individual e/ou em grupo para abordar desafios específicos e construção de atividades que visem à construção de um ambiente comunitário. A carga horária total é de 160 horas.

O programa concederá auxílio à permanência dos estudantes de 200 reais por 8 meses. O período de recebimento do apoio à permanência está relacionado ao começo do curso e ao período de realização de processos de entrada (Brasil, 2025a).

Para melhor visualização do disposto nesse último trecho, no (Anexo B) consta o documento com a relação da “Quantidade de Vagas por IF/estado do Programa “Partiu IF”.

6.2.4.7 Da análise crítica dos programas

A partir das políticas e programas apresentados, este tópico busca identificar as potencialidades e limitações das medidas voltadas à democratização do acesso ao ensino médio integrado.

Primeiramente, percebe-se que há vários formatos de medidas e políticas institucionais e públicas em geral que buscam oportunizar esse maior acesso. Isso quer dizer que um cenário considerado deficitário não se deve a um total descaso ou marasmo dos governos e das instituições, como talvez se pudesse supor.

Até mesmo a instituição que, na divisão proposta por este trabalho, encontra-se no enquadramento mais negativo, o de “Relativamente Baixo Acesso das Baixas Rendas”, figura também como instituidora de um programa que referencia esta subseção, como é o caso do IFTM (Instituto Federal do Triângulo Mineiro) com o seu “Vestibulinho”.

Isso se soma a outras políticas institucionais abordadas, como sorteios, análises curriculares e comunicações ativas realizadas a fim de que as instituições cheguem ao conhecimento das famílias, sobretudo dos jovens, principalmente os periféricos. Ressalta-se que essas são apenas amostras, exemplos em um rol meramente exemplificativo do que ocorre Brasil afora.

Isso sem falar nas políticas públicas em geral, como a política de cotas, que, implementada há mais de uma década, vem sendo aperfeiçoada e começa a colher frutos nessa temática de democratização dos acessos, e, mais recentemente, o programa “Partiu IF”, que também vai nesse exato sentido, como melhor detalhado anteriormente.

Mencionam-se também as políticas de assistência estudantil, mais voltadas à manutenção, à permanência e ao combate à evasão, que não fazem parte da amostra e do escopo da presente pesquisa, mas que merecem menção. Nessa questão da evasão, até mesmo as Cuidotecas, com seu recente advento, seriam uma importante política nesse sentido (para fins de Ensino Médio Integrado), uma vez que se elevaria o referido grau de democratização, ampliando as realidades atendidas.

O ponto é que medidas existem. Não é uma inércia generalizada o ponto de conclusão a se aportar. Constatase, na verdade, que estamos diante de um aspecto fortemente estrutural de desigualdades, no qual medidas como as citadas soam como gotas no oceano; entretanto, seria ainda pior sem elas. São condições de precariedade advindas de aspectos profundamente estruturais, alicerçados na desigualdade histórica de uma civilização com berços escravocratas e de fortes tendências liberais no presente, cenário em que as medidas existentes salvam o indivíduo, mas não combatem a estrutura. Papel que essas políticas acabam exercendo.

Outro aspecto percebido e que compõe todo esse cenário é que não é incomum que os parâmetros de concessão dessas políticas girem em torno de um salário mínimo *per capita* familiar. Contudo, a reflexão que se faz nesse ponto é que, quando se fala em baixa renda, há, na realidade, inúmeras subclasses sociais, ou seja, uma gama de realidades.

Portanto, a tendência de, em regra, fixar políticas públicas tomando como parâmetro esse valor *per capita*, na convicção de uma cobertura generalizadamente democrática, revela-se como uma parametrização inadequada.

Nesse sentido, é importante salientar um raciocínio: quanto maior a renda do cidadão ou da família, menor o impacto no que se refere aos custos de sobrevivência. Para fins de sobrevivência humana, precisa-se de uma certa quantidade média de itens, sendo que, quanto maior a renda, menos impactante isso se torna. Porém, quanto menor a renda, obviamente maior o impacto, de modo que, em muitos casos, a cobertura ideal não chega a ser total.

Então, mil reais a mais no orçamento de uma família que tem renda de cinquenta mil reais não altera a condição e o padrão de vida. Essa família não tem menor acesso ao consumo do que uma outra com orçamento de cinquenta e cinco mil reais, por exemplo. Pois, por mais que haja essa diferença de valor nominal, ambas, em regra, possuem confortáveis lares, novos carros, filhos em escola privada, viagens regulares inclusive para o exterior, acesso a clubes, teatros, bons restaurantes e a uma gama de possibilidades que enriqueçam a vida cultural.

Em contrapartida, ocorre o exato inverso, porque quanto menor a renda, maior a pressão doméstico-orçamentária. Nas faixas de baixa renda, os rendimentos vão todos para o consumo de itens de sobrevivência, flertando com os 100%, isso quando não há déficit ou precarização. De modo que qualquer valor, por menor que seja, faz diferença no acesso a itens básicos, diferentemente do exemplo anterior.

Então, quando se destaca ou se define esse parâmetro de um salário mínimo *per capita* familiar, há inúmeras categorias abaixo disso que talvez permaneçam excluídas. Famílias com um salário mínimo para cinco pessoas, seis, sete, oito. Será que é raro em um país como o nosso?

Ressalta-se que esta pesquisa, coerentemente com este raciocínio, buscou seu foco na renda *per capita* familiar de $\frac{1}{2}$ salário mínimo, por ser o menor valor discriminado disponível tanto na Plataforma Nilo Peçanha quanto nos dados do IBGE; de modo que, se houvesse núcleos de rendas ainda menores, estes teriam sido o foco. Como dito, quanto menor a renda, maior a pressão para manter a sobrevivência e menores as perspectivas de alteração do *status quo*, de modo que o membro dessa família com um salário mínimo para sete, oito pessoas ou similar não tem o mesmo padrão de vida do jovem pertencente a uma família com um salário mínimo por pessoa, mesmo que estejam ambos classificados dentro da linha da pobreza, segundo os parâmetros oficiais.

Portanto, uma maior e melhor subdivisão dos núcleos de pobreza e a adoção de medidas personalizadas destinadas a eles seriam de grande valia para os avanços na aplicação de políticas públicas e institucionais de mitigação da desigualdade de oportunidades de acesso. Isso sem perder de vista, obviamente, como já abordado, que o maior problema é a ausência geral de vagas, cujo caminho de resolução é a continuidade da expansão que, sob a perspectiva desta pesquisa, ainda é tímida.

7 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO - “CARTA ABERTA”

Após a densa fundamentação teórica e a análise dos dados estatísticos, esta seção dedica-se à apresentação do desdobramento prático desta pesquisa. Trata-se da materialização do compromisso acadêmico com a intervenção social, consolidada em um produto que busca transpor a reflexão epistemológica para o campo da ação institucional e política.

7.1 Das conceituações de e do produto

O detalhamento do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) justifica a escolha da Carta Aberta como um artefato de validade pedagógica e social. Esta seção percorre a compatibilidade do gênero, a estruturação da interface do protótipo e a logística de envio aos destinatários, assegurando que a intervenção proposta possua eficácia e reconhecimento institucional.

7.1.1 Do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)

Tendo em vista o raciocínio exposto nas seções anteriores — por meio de um quadro teórico que buscou traçar um itinerário materialmente histórico sobre as desigualdades sociais e a localização da Educação (principalmente da Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para o Ensino Médio Integrado da Rede Federal) nos contextos superestruturais, chegou-se ao momento de apresentar o produto desta pesquisa. Por se tratar de um mestrado profissional, exige-se a entrega de algo que busque solucionar, mitigar, agregar, compor, avançar e contribuir com as questões e com os escopos levantados, atrelando a questão ideológica às conceituações de democracia e de democratização do acesso.

A palavra 'produto' talvez seja um termo bastante adequado e condizente, que retrata bem o que se espera: uma produção prática, como sugere a própria acepção da palavra. Trata-se daquilo que se produz para além das constatações e dos apontamentos da pesquisa. Para embasar essa etapa, traz-se a definição de um documento oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019, p. 16).

Diante da pesquisa e da dissertação desenvolvidas, com os dados levantados e com as conclusões atingidas, e levando em consideração a amplitude alcançada devido ao universo amostral, entende-se que o formato de produto mais promissor e eficaz, com maior potencial de retorno à sociedade, é o de uma Carta Aberta. O objetivo é que ela atinja instâncias públicas estatais, de governo e institucionais, tendo por condão buscar a alteração de perspectivas que resultem na revisão, ampliação e/ou modificação de políticas públicas e institucionais, visando a um avanço no tocante à democratização do acesso ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal.

7.1.2 Da Carta Aberta

Dessa forma, é importante primeiramente trazer uma breve definição de em que exatamente consiste o referido gênero “Carta Aberta”. Para tanto, cumprindo satisfatoriamente essa missão, faz-se menção ao referido artigo “Os propósitos comunicativos no gênero carta: uma análise sociorretórica na Carta Aberta Secovid/MD nº1 de 22 de dezembro de 2021”, o qual diz:

Para iniciarmos essa análise é importante lembrarmos de que quando se trata da diferenças e semelhanças no estudo do gênero carta é essencial esclarecermos que: a carta aberta é muito semelhante a uma carta comum, possui remetente e destinatário, data, local e assinatura, bem como uma mensagem direta, direcionada objetivamente do autor para o leitor. Entretanto, esse gênero é produzido em contextos e com funções diferentes, voltando-se primordialmente para uma função social. O adjetivo “aberta” serve para marcar seu caráter público, pois ela é utilizada para se posicionar, questionar ou solicitar algo a alguma pessoa ou instituição que possua visibilidade e reconhecimento social. Assim, com esse gênero, pode-se exercer funções cidadãs, por meio da publicização do seu posicionamento crítico, solicitação e sugestão de medidas políticas (Pereira; Paiva, 2021).

Percebe-se que a respectiva possibilidade de gênero se enquadra perfeitamente no que se deseja, pois, como dito, “serve para marcar seu caráter público”, sendo usada para “posicionar, questionar ou solicitar”, direcionada a uma “pessoa ou instituição”, mas principalmente por buscar “exercer funções cidadãs” por meio de análises críticas e, para encerrar a aferição de compatibilidade, focar na “solicitação e sugestão de medidas políticas”.

Portanto, com a realização da pesquisa, do levantamento dos dados e das conclusões, entende-se que o melhor produto possível é a atuação em políticas institucionais e públicas que busquem mitigar os cenários apresentados. Para tanto, a carta aberta, como demonstrado, é a melhor forma de comunicação e de registro para alcançar os fins desejados.

7.1.3 Do enquadramento e compatibilidade entre “Carta Aberta” e “Produto Educacional”

Vale esclarecer que, sozinha, uma carta aberta não é um produto educacional, pois ela não necessariamente intervém em uma prática educativa, apenas comunica um posicionamento. Não envolve mediação didática ou implementação pedagógica estruturada. Não se caracteriza como tecnologia, metodologia ou recurso sistematizado de ensino.

A carta aberta é tão somente um gênero discursivo de mobilização social, não um produto educacional por natureza, em essência, a menos que faça parte de um processo maior que a utilize como instrumento e veículo de formação, reflexão ou sensibilização.

Ou seja, a carta aberta pode ser o resultado comunicativo final de uma pesquisa que produziu um processo reflexivo institucional ou público de análise e uma proposta de intervenção que traga uma sistemática crítica, focada, neste caso, na EPT.

Em suma, o produto educacional é a proposta de intervenção, e a carta é apenas o meio para sua materialização pública. Em outras palavras, o produto educacional é o processo, enquanto a carta é a forma de enviá-lo e socializá-lo.

É justamente sob esse aspecto que, neste caso específico, a carta se caracteriza como produto educacional: pela sua proposição de sensibilização, reflexão e intervenção por meio de uma sistemática crítica.

Nesse sentido, indica-se um trabalho que teve esse formato de produto validado: “O papel da moradia estudantil na edificação da educação integral no Instituto Federal Catarinense – IFC: limites e potencialidades” da mestrandia Daiana Colombo Figueredo, sob orientação da Prof^a. Dr^a Eliane Juraski Camillo, neste mesmo programa de mestrado ProfEPT, no qual o documento de encarte do produto educacional detalha:

Como já apresentado anteriormente, foi escolhido como Produto Educacional dessa pesquisa uma Carta Aberta, que foi destinada à Reitora do IFC, bem como aos/as Diretores/as e Coordenadores/as do Serviço Integrado de Suporte e Atendimento Educacional dos campi que ofertam a ME. O envio foi realizado via Agência Nacional de Correios e Telégrafos, conforme comprovante de postagem a seguir, e até o momento não tivemos retorno quanto às proposições realizadas (Camillo; Figueredo, 2020, p. 8)

Embora o gênero “carta aberta” costume integrar produtos educacionais mais amplos, como sequências didáticas ou projetos de letramento, há esse registro de produto técnico-educacional no qual a carta aberta constitui o próprio produto, reconhecido formalmente pela CAPES. Sendo assim, essa proposta se insere em um modelo raro, mas já reconhecido institucionalmente, o que garante legitimidade acadêmica e, ao mesmo tempo, certa inovação.

7.1.4 Da validação

Entende-se que, ao provocar a dita análise epistemológica por parte dessas instâncias destinatárias, de modo a gerar reflexões que podem ir desde políticas de distribuição de vagas e ingresso até a alteração dos projetos de expansão da rede, os objetivos deste estudo e do produto educacional terão sido atingidos. Isso porque, obviamente, e até por tudo que foi desenvolvido a título de quadro teórico, demonstrando todo um aspecto superestrutural e a resistência a alterações disruptivas que ele exerce, não se espera um movimento revolucionário a partir da carta. Isso seria muito pretensioso e materialmente impossível; entretanto, o objetivo desde o início é promover uma análise epistemológica em si, que provoque algo similar no âmbito do poder público e das instituições como um todo. Trata-se de atuar sem uma idealização precisa de resultados, mas, por outro lado, com a perspectiva de que o menor movimento pode chegar a implicar algo relativamente significativo.

Outro importante aspecto a ser abordado é que se implementou no protótipo da carta uma intencional brevidade e objetividade. Isso foi feito com o escopo de que o documento seja realmente lido, procurando despertar o interesse em se buscar a inteiração com o estudo (a dissertação em si), no qual, aí sim, se encontrarão os detalhes e as motivações. Destaca-se, em especial, a seção VII, que contém a pesquisa aplicada do ponto de vista estatístico, bem como os exames, as análises e as conclusões disso.

Nessa lógica, para fins de conclusão da presente demanda, apresentação e aspiração de validação do PTT, considerar-se-á o referido produto aplicado com o envio das cartas aos destinatários, isto é, desvinculado de retornos imediatos. Isso ocorre uma vez que uma resposta institucional, na maioria dos casos, dependerá de profundo estudo, e a simples provocação já significará um expressivo efeito.

Portanto, a validação deste produto educacional se realiza no próprio ato de sua aplicação, isto é, no envio da carta aberta às instâncias destinatárias. O propósito que a sustenta é o de devolver à esfera pública os resultados de uma pesquisa comprometida com a democratização da Educação Profissional e Tecnológica, provocando reflexão institucional e política sobre o tema. A carta cumpre, assim, sua função epistemológica e social ao tornar pública uma análise fundamentada e propositiva, estabelecendo um canal de diálogo crítico entre a pesquisa e o campo ao qual se refere.

A efetividade prática ou a eventual adoção das proposições apresentadas, embora desejável, não deve constituir critério de validação do produto. Vincular sua legitimidade a respostas ou ações de gestores e instituições equivaleria a submeter o alcance científico de uma

pesquisa a decisões conjunturais e ideológicas alheias ao pesquisador. Assim como o valor de uma descoberta científica não se anula pela recusa de quem poderia ou deveria aplicá-la e disponibilizá-la, a validade deste produto decorre de sua coerência metodológica e de sua potência de intervenção simbólica e crítica, independentemente de adesões externas.

Nesse sentido, a carta aberta cumpre integralmente sua função de produto educacional ao materializar, em forma pública e socialmente endereçada, o compromisso de devolver à sociedade os resultados e inquietações da pesquisa, estimulando reflexão, tensionamento e consciência institucional sobre as desigualdades analisadas.

7.1.5 Da interface do protótipo

No que tange à interface e à disposição dos itens, o protótipo é composto por um título conexo com os objetivos e resultados da pesquisa, intitulado “Carta Aberta pela Democratização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: por uma coerência epistemológica entre princípios e práticas”, seguido das devidas identificações.

Em seguida apresenta-se uma seção com dispositivos introdutórios e de desenvolvimento, a qual faz a referida conexão com a dissertação e revela o que se propõe e objetiva.

A terceira seção é a que merece maior atenção, pois é aquela na qual haverá diferenças de teor a depender do destinatário. Trata-se de dispositivos personalizados; contudo, optou-se por trazê-los neste protótipo sequenciados por destinatários por uma questão de economia espacial. Esclarece-se, porém, que na versão final, a depender do destinatário, todas as outras subseções serão excluídas em detrimento da respectiva correspondente ao caso.

Por fim, há uma seção de “Encerramento”, que retorna a um teor geral, abarcando todas as versões.

7.1.6 Dos destinatários

Explicitado todo o desenvolvimento até aqui, parte-se agora para esclarecer as dinâmicas de envio e os destinatários.

Foram enviados (no dia 20/01/2026) quatro modelos de e-mail, correspondentes aos grupos A, B, C e D que compõem o item “3” da subseção seguinte (Do Protótipo – Carta Aberta), sendo eles: a) Ao Gabinete e Secretaria da Presidência; Ao Ministério da Educação (MEC) e; À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); b) Ao Conselho

Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF); c) Às Instituições com menores índices de democratização de acesso; e d) Às Instituições com prevalência do índice de “não declarados”.

A logística ocorreu a partir do envio de um e-mail individual para cada destinatário, inclusive em relação aos pertencentes ao mesmo grupo.

Todos os endereços institucionais, físicos e eletrônicos, constam na página oficial do Ministério da Educação, na seção “Assuntos”³⁰, separados por estados. Eles podem ser encontrados clicando no mapa (inclusive na imagem a seguir, que funciona como um mapa interativo para direcionar ao sítio eletrônico), de acordo com a Figura 8.

Figura 8- Sistema de consulta de contatos (Instituições da Rede Federal)



Fonte: extraído do referido sítio eletrônico do Ministério da Educação (Brasil, [ca. 2025i]).

Cabe ressaltar que todos esses destinatários (bem como as demais instituições) e seus respectivos contatos podem ser consultados diretamente, clicando-se, primeiramente, na Unidade Federativa de origem e, na sequência, no nome da instituição desejada.

No que se refere às instâncias políticas governamentais, estas constam no mesmo endereço eletrônico supramencionado, porém na seção “composição” (localizada no menu de “três pontos”, no canto superior esquerdo da mesma tela), as quais também podem ser consultadas diretamente. A exceção é o Gabinete da Presidência, cujos contatos constam em outro endereço³¹, ainda que dentro do mesmo domínio “gov.br”.

³⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>.

³¹ Página com endereços pertinentes ao Gabinete da Presidência da República <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/gabinete-pessoal-do-presidente-da-republica/itens-antigos/quem-e-quem>

De maneira compilada e centralizada, apresenta-se o (Apêndice B), intitulado “Grupos/Instâncias/Instituições e seus Respectivos Contatos Oficiais (Destinatários das Cartas Abertas – Produto)”.

Para fins de registro dos desdobramentos práticos do Produto Educacional, informa-se que se obteve acusação formal de recebimento por parte da quase totalidade das instâncias contatadas.

Cumprido destacar, neste escopo, o retorno do Ministério da Educação (MEC), compreendido como o destinatário de maior relevância estratégica por conjugar abrangência nacional e especificidade no tema. Por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o órgão comunicou a recepção e o cadastro formal do documento, instaurando o Processo Administrativo nº 23123.000280/2026-11³² para tramitação e acompanhamento interno.

Cabe ressaltar que, até o encerramento da redação desta pesquisa, o referido processo seguia seu trâmite regular nas instâncias governamentais, evidenciando o acolhimento institucional da pauta levantada.

Esclarecido todo esse itinerário logístico, segue-se para a apresentação do protótipo da Carta Aberta propriamente dita, destacando-se, em seu item terceiro, a presença dos dispositivos personalizados destinados a cada grupo específico.

7.2 Do Protótipo (Carta Aberta)

CARTA ABERTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: POR UMA COERÊNCIA EPISTEMOLÓGICA ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Edmundo Zanolini Nazareth da Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba

Orientação: Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Uberaba/MG, 2025.

³² O andamento do referido processo pode ser consultado publicamente por meio do portal do Protocolo Integrado do Governo Federal. Disponível em: <https://protocolointegrado.gov.br/Protocolo/>. Acesso em: 06 mar. 2026.

1 INTRODUÇÃO – DA PESQUISA AO COMPROMISSO SOCIAL

A presente carta aberta constitui o produto técnico-tecnológico educacional derivado da dissertação intitulada “Análise Epistemológica da EPT no Tocante à Democratização de Acesso ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Combate ou Fomento às Desigualdades?”³³, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O trabalho dedicou-se a compreender, em profundidade, em que medida as bases conceituais da EPT, tais como a integralidade, a omnilateralidade, a politecnia, mas sobretudo a democratização de acesso, neste caso especialmente ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal³⁴, têm sido efetivamente cumpridas nas práticas institucionais.

Essa análise partiu do reconhecimento de que a EPT é mais que uma modalidade de ensino: é um campo epistemológico próprio, portador de uma lógica de conhecimento e de uma função social específica, além de possuir condições estruturais ímpares. Nesse contexto, a depender de sua condução, ela pode ser uma ferramenta de inclusão e mitigação de desigualdades, como pode também ser mais um gatilho de segregação.

A partir de uma perspectiva dialético-crítica, a pesquisa buscou confrontar o projeto emancipador inscrito nos documentos fundantes da Rede Federal com sua materialização histórica, marcada por tensões entre a promessa de universalização e a permanência de exclusões estruturais, frutos de toda uma conjuntura superestrutural. Essa discrepância entre o “ser” e o “dever-ser” da EPT configurou-se como objeto de análise epistemológica, ética e política.

Nesse sentido, os dados obtidos, principalmente a partir dos painéis constantes na Plataforma Nilo Peçanha (2017 a 2024) e dos dados do IBGE extraídos em vários formatos, apontaram que a expansão da Rede Federal, e conseqüentemente de seu Ensino Médio Integrado, embora aparentemente expressiva em números, não alcança proporcionalmente os grupos sociais para os quais a democratização de acesso foi originalmente pensada.

³³ O referido título sofreu ajustes pós-banca, resultando em uma simplificação. O título anterior, que consta nos envios oficiais das Cartas Abertas (devido à aplicação do produto ter sido anterior à defesa), é: “Análise Epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica sobre o cumprimento de suas bases conceituais no tocante à democratização de acesso ao ensino técnico integrado ao médio: combate ou fomento às desigualdades?”

³⁴ O Ensino Médio Integrado, por ser uma etapa que pressupõe a oportunidade tempestiva de acesso regular à conclusão de um ensino ainda básico, público, gratuito e de qualidade, deve, portanto, ser alvo de investimentos prioritários, a fim de mitigar defasagens que venham a necessitar de ações inclusivas posteriores.

Isso porque, em que pese o fato de as taxas de acesso das baixas rendas serem predominantes na ocupação das vagas disponíveis em termos gerais, estas, em primeiro plano, não revelam a proporção de excluídos dessas mesmas faixas (na casa dos 90%). Cria-se, assim, um vislumbre de contemplados, o que pode levar a conclusões precipitadamente animadoras.

Esta constatação acaba por revelar uma espécie de pseudoconcreticidade democrática, que expressa a contradição entre a aparência de contemplação e a realidade de exclusão. A pesquisa demonstra que a democratização formal não implica necessariamente democratização material, e que as políticas de acesso da EPT, se não problematizadas epistemologicamente, correm o risco de reforçar as mesmas desigualdades que deveriam combater.

2 DESENVOLVIMENTO: A ESSÊNCIA EPISTEMOLÓGICA DA EPT

Compreender a EPT em sua totalidade requer reconhecer que seu fundamento ontológico está na relação entre trabalho, conhecimento e emancipação humana. Essa tríade constitui o núcleo de uma pedagogia contra-hegemônica, que não visa apenas formar mão de obra, mas formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade social.

Contudo, as políticas contemporâneas, alicerçadas em cenários neoliberais (devido à conjuntura superestrutural), mesmo quando possuem vieses progressistas de governo, têm frequentemente deslocado essa base, privilegiando indicadores de desempenho, eficiência produtiva e expansão numérica relativa, em detrimento do caráter formativo, crítico e inclusivo da EPT.

Ao investigar esse deslocamento, a pesquisa identificou que a incoerência entre princípios e práticas não é mero acidente administrativo, mas uma contradição epistemológica: a EPT, criada para romper com a lógica excludente do capitalismo, tem sido parcialmente reabsorvida por ela, especialmente quando os mecanismos de acesso reproduzem filtros meritocráticos que naturalizam desigualdades sociais prévias.

Assim, democratizar o acesso não é apenas garantir um número de vagas, mas redefinir critérios, sentidos e finalidades do ingresso. Trata-se de transformar as políticas de expansão em instrumentos de justiça cognitiva e social, coerentes com o projeto histórico da classe trabalhadora e com o ideário de educação pública libertadora.

Nesse sentido, a coerência epistemológica é a tarefa urgente da Rede Federal: alinhar seu discurso institucional, sua prática pedagógica e seus mecanismos de seleção a uma mesma racionalidade emancipatória.

Análise e proposições gerais

A partir dessa leitura crítica, propõe-se que a democratização da EPT, com destaque para seu Ensino Médio Integrado, seja assumida como eixo epistemológico estruturante, e não como meta acessória. Isso significa entender que não há integralidade, tampouco unilateralidade, sem acesso inclusivo dentro de equitatividade e diversidade.

Isto é, não basta contemplar todos os núcleos e grupos de modo a haver meros representantes desses nichos, ainda que haja uma alta porcentagem de acesso às (relativamente poucas) vagas disponíveis; é necessário que haja um grande número de vagas existentes que contemple uma alta porcentagem do universo total do potencial público-alvo, sobretudo no que diz respeito aos núcleos precarizados.

A universalização da EPT exige revisões profundas nas dimensões de gestão, financiamento, avaliação, territorialização e alvos de contemplação da política pública.

Dessa forma, a carta propõe:

1. A criação de algo que equivalha a uma sistemática de monitoramento da democratização da EPT (sobretudo do Ensino Médio Integrado), com indicadores públicos de acesso, permanência e êxito agregados por todos os grupos reconhecidamente subjugados, com destaque para as baixas rendas (em âmbito institucional, com o destaque para o advento possivelmente de comissões ou, se possível, setor ou expediente destes; e, em âmbito geral, criação de pastas ou secretarias), uma vez que, em regra, se trata de vértice entre todos esses nichos.
2. A revisão dos critérios de ingresso, priorizando instrumentos de equidade e contextualização social.
3. O fortalecimento da interiorização, especialmente em áreas periféricas.
4. A adoção e/ou ampliação de políticas afirmativas permanentes para populações vulneráveis.
5. A valorização da EPT como política de emancipação humana, e não apenas de qualificação técnica.

3 SEÇÃO DE PROPOSIÇÕES (ESPECÍFICAS POR GRUPOS)

a) Ao Gabinete e à Secretaria da Presidência da República; ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)

Por se tratar de instâncias de Estado e de governo, unificaram-se os teores dos comunicados, uma vez que há o envolvimento de uma relação hierárquica.

Primeiramente, a SETEC ocupa posição estratégica na articulação entre a formulação e a execução das políticas da EPT. No entanto, seus instrumentos regulatórios ainda privilegiam a lógica quantitativa e meritocrática. A democratização precisa ser compreendida como imperativo epistemológico, e não como mera diretriz administrativa.

Recomenda-se a esta Secretaria a criação de um programa nacional de indução à democratização da EPT, com metas de inclusão social, critérios de equidade territorial e acompanhamento técnico aos institutos com maiores desigualdades de acesso. Tal programa deve integrar financiamento, formação de gestores e pesquisa aplicada, de modo a gerar uma cultura institucional de autorreflexão e aprimoramento contínuo.

No que se refere ao Ministério da Educação, a pesquisa identificou um hiato entre o discurso normativo e a materialidade das práticas de acesso e expansão. Embora o Ministério reafirme a democratização em suas diretrizes, as altas taxas de exclusão de jovens de baixa renda do Ensino Médio Integrado indicam que as políticas ainda reproduzem o que se pretendia superar. Democratizar, nesse contexto, significa reconhecer a desigualdade como estrutura, e não como exceção.

Propõe-se a criação de uma pasta que funcione como um observatório nacional da coerência epistemológica da EPT, coordenado pelo MEC, como instância permanente de reflexão e indução de políticas públicas. Este observatório deve reunir a Rede Federal e os movimentos sociais, além de publicar relatórios anuais ou bienais sobre o cumprimento das metas de equidade, para que a democratização seja acompanhada por mecanismos críticos e participativos, não apenas por indicadores quantitativos. Nesse cenário, espera-se que resultados como os da pesquisa que se apresenta se tornem um catálogo oficial periódico, compondo o banco de dados oficiais educacionais nacionais.

Por fim, por abarcar recomendações e sugestões que permeiam o que se entende por uma macropolítica, direciona-se este desfecho ao Gabinete e à Secretaria da Presidência da República, começando por mencionar que a desigualdade educacional é reflexo e motor das desigualdades estruturais do país. Democratizar a EPT é democratizar o poder de acesso ao conhecimento e à cidadania. Por isso, a pauta da EPT deve integrar a agenda de desenvolvimento nacional e de justiça social.

Propõe-se a criação de um comitê interministerial de redução das desigualdades na EPT, o qual será responsável por coordenar uma espécie de plano nacional de expansão democrática da Rede. Tal comitê deve articular políticas de educação, trabalho e assistência social,

assegurando que o investimento público atue de forma convergente e transformadora, com principal foco no Ensino Médio Integrado, por se tratar de âmbito educacional ainda básico.

E, por fim, em formato de *feedback*, informa-se que, como parte da pesquisa, abordaram-se políticas institucionais e públicas voltadas a essa democratização de acesso, destacando-se o “Partiu IF” e o projeto de expansão da rede com a ampliação do número de *campi* dos Institutos Federais. Conclui-se que são políticas extremamente eficazes e promissoras, que merecem ser mantidas e, principalmente, ampliadas, sobretudo a segunda. Isso porque uma das principais conclusões da referida pesquisa é que pouco adianta democratizar o acesso a poucas vagas existentes, sendo necessário dedicar mais esforços na ampliação exponencial destas, como medida mais eficiente e salutar rumo à democratização de acesso à EPT, precipuamente na modalidade Ensino Médio Integrado, epicentro deste estudo.

b) Ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF)

A pesquisa evidenciou uma grande heterogeneidade entre as práticas dos Institutos Federais, o que revela uma ausência de coesão epistemológica. O CONIF tem potencial para liderar um processo de autocrítica institucional que fortaleça a coerência entre princípios e ações.

Propõe-se a criação de um fórum permanente de coerência epistemológica e democratização da EPT, sob a coordenação do CONIF, com encontros anuais e publicações de diagnósticos coletivos. Este fórum deve articular as dimensões acadêmica, pedagógica e social da democratização, transformando o debate teórico em planos concretos de inclusão e interiorização.

c) Às Instituições com menores índices de democratização de acesso

A análise dos dados revelou treze instituições da Rede Federal com uma representatividade relativa baixa de estudantes de classes populares e grupos socialmente oprimidos. Isto é, em um macrocenário nacional de baixa contemplação de setores vulneráveis, a referida instituição faz parte de um grupo que se destacou por baixos índices de inclusão no tocante às vagas existentes, se comparada a seus pares.

Este diagnóstico não busca a censura, mas sim promover a autocrítica epistemológica, condição necessária à transformação.

Recomenda-se que essas instituições, grupo no qual esta se insere, com o apoio da SETEC e acompanhamento do CONIF, desenvolvam planos institucionais de democratização de acesso, com metas de inclusão, estratégias de comunicação territorial e revisão dos processos seletivos.

O propósito é alinhar cada instituto à função social da Rede Federal, restaurando a coerência entre o ideal de igualdade e a prática educacional.

d) Às Instituições com prevalência do índice de “não declarados”

O referido grupo possui um alto índice de “não declarantes” de renda familiar no que se refere a estudantes do Ensino Médio Integrado, o que inviabiliza as adequadas análises. Deste modo, recomenda-se o aperfeiçoamento dos mecanismos de captação desses dados, uma vez que são de extrema relevância para pesquisas acadêmicas, bem como para a definição e o direcionamento de políticas institucionais e públicas.

Devido ao enquadramento inconcluso do grupo referente aos níveis de democratização de acesso, será encaminhado o teor destinado às instituições com menores índices desse segmento.

Sendo assim, a análise dos dados revelou treze instituições da Rede Federal, somando a outras três inconclusivas, com uma representatividade relativamente baixa de estudantes de classes populares e grupos socialmente oprimidos. Isto é, em um macrocenário nacional de baixa contemplação de setores vulneráveis, a referida instituição faz parte de um grupo que se destacou por baixos índices de inclusão no tocante às vagas existentes, se comparada a seus pares.

Este diagnóstico não busca a censura, mas sim promover a autocrítica epistemológica, condição necessária à transformação.

Recomenda-se que essas instituições, grupo no qual esta se insere, com o apoio da SETEC e acompanhamento do CONIF, desenvolvam planos institucionais de democratização de acesso, com metas de inclusão, estratégias de comunicação territorial e revisão dos processos seletivos.

O propósito é alinhar cada instituto à função social da Rede Federal, restaurando a coerência entre o ideal de igualdade e a prática educacional.

ENCERRAMENTO

Para tanto, e melhor visualização das origens e dos resultados que subsidiam as visões apresentadas, e para também não estender o presente manifesto, convida-se à leitura da respectiva dissertação (em anexo) apresentada inicialmente. Destacam-se especialmente as suas quinta e sexta seções, em que se encontram a pesquisa aplicada, suas análises e seus resultados, os quais sustentam todas as conclusões subjacentes a este documento.

Dito isso, e caminhando para o encerramento, a coerência epistemológica da Educação Profissional e Tecnológica só será alcançada quando a democratização do acesso deixar de ser princípio retórico e se tornar dado concreto da realidade. Essa tarefa não se esgota na contemplação de representantes grupais, mas na construção de políticas, currículos e gestões comprometidas com a emancipação humana.

Que esta carta sirva como contribuição viva à reflexão nacional sobre a EPT. Não como denúncia, mas como chamado ético e político à coerência entre o que somos, o que dizemos e o que praticamos.

Que a EPT, reconhecendo suas contradições, possa manifestar sua essência transformadora e cumprir, enfim, o papel histórico de construir a igualdade por meio do conhecimento.

Uberaba/MG, data da assinatura

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vencido todo o itinerário da pesquisa, composto por um quadro teórico que aborda muito mais que o campo da Educação Profissional e Tecnológica, reafirma-se que, como mencionado em momento oportuno, a EPT não é uma ilha cuja realidade seja inteiramente desconectada e independente de toda uma conjuntura contextual.

Portanto, esse princípio constitui um importante prisma que pautou todo o desenvolvimento da pesquisa. Isto é, a Educação como um todo, em um sentido amplo, e, conseqüentemente, a Profissional e Tecnológica, são produtos de um meio, de um tempo e de uma superestrutura, sendo esta última pautada e condicionada pela infraestrutura na qual se localiza o capital na conjuntura atual.

Habita-se um mundo cuja conjuntura é capitalista, o qual traz em seu bojo todas as mazelas que lhe são inerentes, como a generalização da mercadoria e do lucro (lógica à qual a Educação não está de forma alguma imune; pelo contrário, constitui-se como um grande e sofisticado produto), a exploração e a subjugação de uma classe sobre a outra e desigualdades de toda ordem, conforme discutido no referencial teórico desenvolvido.

Dessa forma, buscou-se, nas seções iniciais, demonstrar como a desigualdade é, dialeticamente, um aspecto estrutural e, ao mesmo tempo, estruturante da sociedade, sobretudo da capitalista neoliberal, e como a ideologia tem papel fundamental na manutenção do *status quo* por vias “pacíficas”, nas quais o oprimido é alienado de sua condição desfavorável, havendo um processo de normalização e até defesa das estruturas por parte dos próprios sujeitos.

Uma vez posto esse macrocenário, parte-se para a análise de como a Educação é o início e o fim, no sentido de ser a causa e a consequência da desigualdade, fazendo alusão à mencionada dialética acima. Ela reproduz todo um ciclo intergeracional que monta e remonta as condições materiais, refletindo na estrutura de acesso educacional, que, por sua vez, em regra, pauta a condição material doravante.

Discorre-se, ainda, sobre como a escola sozinha não possui a força de alteração substancial da realidade em um caráter salvacionista, mas que, por outro lado, tem a missão de buscar não reproduzir as dinâmicas e mazelas sociais em seu âmbito.

É justamente neste ponto que entram os anseios desta pesquisa: buscar identificar o grau de isolamento e de resistência que se consegue exercer, mesmo com toda a pressão superestrutural que ocorre em volta, principalmente no tocante a instâncias que nasceram (ou ao menos se desenvolveram no tempo) com uma proposta de certa ruptura e de promoção da

inclusão, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica. Forma-se, neste ponto, o vértice conectivo entre o tema da desigualdade e o objeto de estudo do programa (EPT), caracterizando o teor epistemológico da pesquisa.

Nessa linha, abordou-se toda uma questão superestrutural a serviço do capitalismo, caracterizada pela marginalização de setores laborais e sociais, e como estes estão cada vez mais vulneráveis e desprotegidos sob uma máscara de “empreendedorismo”. Sob essa máscara, por força da mencionada ideologia, os oprimidos sentem liberdade e autonomia um cenário em que há uma flagrante descompensação dentre outros cenários correlatos, que passam pela constatação de que a deficietividade da educação não se trata de simples circunstância acidental, mas de um projeto de manutenção.

O ponto central da argumentação teórica encontra-se na busca por conceituar a democracia. Em primeira análise, pode parecer uma missão simples, uma vez que não faltam definições para esse termo. Entretanto, mais do que buscar definições, analisá-las criticamente foi uma das proposições, a fim de não incorrer em conclusões que o senso comum neoliberal validaria.

Para tanto, a busca por várias definições, algumas mais, outras menos alinhadas com o que se entende por esse termo, resultou em uma conceituação autoral, que atende aos anseios e às críticas deste pesquisador.

Tudo isso visou chegar à ideia de “democratização”, no caso, do acesso, termo igualmente recorrente. Entretanto, percebeu-se a necessidade de refletir primeiramente sobre o conceito matriz, visando subsidiar o que exatamente se pretende no ato dessa derivação, mais do que sufixal, sobretudo semântica, considerando-se certo esvaziamento em seu uso cotidiano, o que motivou um resgate reflexivo.

Feito isso, concluiu-se que a democratização pressupõe um tendenciamento à universalidade. Não se trata necessariamente de um cenário pronto, pois este seria democrático por excelência, mas do movimento e do deslocamento em direção a ele.

Dessa forma, converteu-se essa questão para termos metodológicos de pesquisa (como descrito e desenvolvido na seção VII, na qual a parte estatística se desenvolve) em busca de alguma forma de aferição. Após o cruzamento de dados secundários, sobretudo os referentes à Plataforma Nilo Peçanha e aos dados obtidos junto ao IBGE, percebeu-se, em duas etapas, a existência de um expressivo déficit de inclusão.

Primeiramente, buscou-se reproduzir um cenário macro, bruto, no qual, ao se delimitar um público-alvo, caracterizado pela vulnerabilidade socioeconômica, percebeu-se um atendimento reduzido pelo Ensino Médio Integrado da Rede Federal. Trata-se de uma

proporção próxima a 5%, representando um núcleo que encontra nessa possibilidade uma oportunidade, na maioria dos casos, única, de acesso a um ensino ainda básico, gratuito e de alta qualidade, permanecendo, portanto, excluído em sua maior parte.

Em um segundo momento, como etapa complementar, desenvolveu-se uma fase institucional da pesquisa, cujo balizamento foi a comparação entre pares, a partir da qual se chegou à composição de características similares, que, por sua vez, formaram grupos espontâneos (pois a disposição foi identificada, e não previamente definida).

Ficou perceptível um conjunto cuja principal característica foi a inconclusividade, em razão da ausência de dados que possibilitassem tal análise. Identificou-se, ainda, um segundo grupo no qual as instituições apresentavam índices de acesso das faixas de renda mais baixas catalogadas e que giravam em torno da, ou mesmo superavam, a casa dos 60%. Um terceiro bloco, de caráter intermediário, evidenciou que nem sempre essa faixa de menor renda predominava, dando lugar, em alguns casos, à segunda faixa de renda mais baixa. Por fim, identificou-se um quarto e último bloco caracterizado por um “relativamente reduzido” acesso das faixas de renda mais baixas.

O ponto é que, como demonstrado na pesquisa, mesmo que 100% das vagas fossem destinadas a esse público, o déficit de acesso ainda seria expressivo, uma vez que a principal deficiência reside na expansão da oferta. Eventuais políticas institucionais apenas contribuem para um cenário que é, na realidade, muito mais amplo do que a capacidade individual de resolução, ainda que em termos regionais.

Por outro lado, a intenção não é promover uma simplificação rasteira para a questão, uma vez que se reconhece o envolvimento de toda uma cadeia política, econômica e social, que, como constantemente mencionado, conforma toda uma superestrutura. Trata-se, antes, de trazer a reflexão sobre inclusão e exclusão para o centro do debate da Educação Profissional e Tecnológica, sem romantizações e com cruzamento de dados expostos de forma leal e metodologicamente consistente.

Espera-se que este estudo sirva, sem a pretensão de ser modelo ou inédito, para fortalecer um debate, uma visão, uma causa e um combate à desigualdade, pela via que nos cabe, que é a da Educação, em especial a da Educação Profissional e Tecnológica. Tudo isso passa por uma maior democratização do acesso à estrutura existente, somada à busca por sua ampliação.

Sem isso, corre-se o risco de que todo o trabalho e toda a produção nesta área assumam um aspecto inócuo, no qual a estrutura existente seja utilizada para a reprodução de um “mais

do mesmo”, ou de algo bastante próximo disso, em que as últimas camadas de excluídos continuem intocadas.

Para tanto, idealizou-se a presente pesquisa com o objetivo de aferir e demonstrar cientificamente aquilo que não é invisível a olho nu, isto é, a exclusão como regra, as medidas paliativas em contraponto, as produções frequentemente romantizadas na descrição da realidade, os aspectos eufemizantes e a meritocracia no centro naturalizando a exclusão como forma de justa eliminação no acesso a posições de prestações ainda básicas ao cidadão.

Neste sentido, ao retomar a questão que orienta o título do estudo, “combate ou fomento às desigualdades”, verifica-se que, diante de toda a conjuntura analisada e após uma análise epistemológica acerca da democratização do acesso ao Ensino Técnico Integrado ao Médio, não se pode afirmar a existência de um combate efetivo às desigualdades.

O fato é que não se trata de uma dualidade simples e claramente delimitada, em que, a depender das intenções e das medidas adotadas, ora se combata, ora se fomente a desigualdade. É nesse ponto que se evidencia a complexidade superestrutural tantas vezes mencionada ao longo do estudo. O macrocenário é marcado pela competição e exclusão por ser uma dinâmica capitalista neoliberal, de modo que a Educação, e especificamente a EPT, não consegue estabelecer uma realidade substancialmente distinta daquela que recebe. Acabam, assim, por reproduzir, em grande medida e em larga escala, tais dinâmicas, mesmo diante de princípios que formalmente se colocam em oposição a elas.

Em outras palavras, conclui-se que não se consegue exatamente combater efetivamente a desigualdade, o que abre espaço para um fomento ou, ao menos, para a manutenção de um núcleo significativo de excluídos, como restou evidenciado ao longo da análise, mesmo em meio a políticas contenciosas e progressistas, como o extenso rol mencionado.

Por outro lado, é igualmente evidente que, mesmo com o advento dessas modalidades e políticas, o cenário ainda está distante do ideal; porém, poderia ser muito mais precário diante da inexistência dessas ações. Entretanto, não deve haver acomodação sob esse ângulo, de modo que o debate, a busca, a luta e o fomento à democratização, orientada pelo acesso universal, devem constituir uma tônica norteadora incansável.

O ponto é que a solução final reside na superação do capitalismo como pauta máxima; sem isso, não haverá essa democratização e universalização. Isso porque a existência deste sistema pressupõe e subsidia-se na restrição, na competição e na subjugação. Porém, enquanto não se atingem tais condições, há a necessidade de realizações contenciosas imediatas, de curto e médio prazo, que mitiguem o cenário de acesso em favor da classe trabalhadora ao máximo

possível, mesmo que esse possível seja considerado pouco. Em suma, são pontas ou ao menos fases diferentes de uma mesma luta.

Por fim, diante do exposto, considera-se que a presente pesquisa cumpriu seu objetivo ao analisar criticamente a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando seus limites estruturais no enfrentamento das desigualdades. As conclusões alcançadas não pretendem encerrar o debate, tampouco oferecer respostas definitivas, mas contribuir para uma compreensão mais rigorosa e desromantizada da realidade investigada. Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de que a discussão sobre acesso, inclusão e desigualdade permaneça no centro das reflexões e das políticas educacionais (inclusive, o Produto Educacional constitui-se de Cartas Abertas a várias instâncias, justamente com essa finalidade), especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- BARROS FILHO, Clóvis de. **Alienação**. [S. l.: s.n.], 2017. 1 vídeo (5 min 27 s). Publicado pelo canal Rodovia Mental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JafteUsOadk>. Acesso em: 27 mar. 2025
- AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n. 16, e7852, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852/pdf>. Acesso em 27 jan. 2025.
- AMBROSINI, Tiago; ESCOTT, Clarice. O desafio da democratização: o desenvolvimento de uma guia de acesso como estratégia e orientação para melhorar o acesso ao IFRS Campus Bento Gonçalves. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, abr. 2020, p. 44-70. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/485>. Acesso em 25 mar. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18. 26 jul. 2004.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 5, 20 jul. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF n. 199, p. 6, 15 out. 2012a.
- BRASIL. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção1, Brasília, DF, n. 77, p. 1, 24 abr. 2017a.
- BRASIL. Decreto nº 11.901, 26 janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818/2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 19, p. 1, 26 jan. 2024a
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 136, p. 5, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF n. 120, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216. p. 5, 14 nov. 2023a.

BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 3, 17 jan. 2024c.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, N. 143, p. 1, 26 jul. 2024d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona**. Brasília: MEC, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/partiu-if/como-funciona>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área**: área 46: ensino. Documento de área: Ensino. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais**. Brasília: MEC, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/copy_of_mapa_rede_federal.png/view. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 199, p. 16-17, 15 out. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 86, p. 29, 8 maio 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2.027, de 16 de novembro de 2023. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 49, 20 nov. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 1, 14 maio 2024f.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.169, de 02 de dezembro de 2024. Institui o Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para o acesso de estudantes da rede pública de ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica- PartiuIF. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 233, p. 34, 04 dez. 2024e

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Dados gerais nacionais de matrículas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal. Brasília, [ca. 2025d]. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/indicadores>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Interface dados gerais de ensino, série histórica (Integrado/faixas de renda). Portal Gov.br, [ca. 2025f]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Interface de navegação por ícones. Brasília: MEC, [ca. 2025g]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Tela Inicial. Brasília: MEC, [ca. 2025h]. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/indicadores>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Sistema de consulta de contatos (Instituições da Rede Federal). Brasília, [ca. 2025i]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/copy_of_mapa_rede_federal.png/view. Acesso em: 18 nov. 2025.

CAMILLO, Eliane Juraski; FIGUEREDO, Daiana Colombo. O papel da moradia estudantil na edificação da educação integral no Instituto Federal Catarinense – IFC: limites e potencialidades. **Revista Labor**, Fortaleza, v.2, n. 25, p. 32- 46, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/60160/197227>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Montecristo, 2024.

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2007.

CASTEJON, Mariângela. Epistemologia: saberes, reflexões e travessias. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 15, n. 32, p. 69-82, maio/ago 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1639>. Acesso em: 05 set.2025

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.] v. 6, p. 516-533, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3983/3306>. Acesso em: 05 jan. 2025.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada**: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: UNESP, 2004.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, 27–41, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CORREIA, Victor. Lula anuncia 100 novos institutos federais e quer 1.000 até 2026. **Correio Braziliense**, Brasília, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-profissional/2024/03/6817305-lula-anuncia-100-novos-institutos-federais-e-quer-1-000-ate-2026.html>. Acesso em: 25 set. 2025.

CORTELLA, Pedro; CORTELLA, Mário Sérgio. **Para que serve a democracia?** [S. l.: s.n.], 2023. 1 vídeo (19 min 23 s). Publicado pelo Canal Inteligência Orgânica Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CwruWFrbr2c>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CRISTO, Fernando de. **Institutos federais e sua contribuição à educação brasileira:** análise do seu desenvolvimento por região por meio dos dados da Plataforma Nilo Peçanha. Orientadora: Silvia Regina Canan. 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13730983. Acesso em: 27 jan. 2025.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento**. Belo Horizonte: Edições Loyola, 1991.

ELES vivem (dublado). Direção: John Carpenter. Produção Alive Films. EUA, 1988 1 vídeo (93 min). Publicado pelo Canal Breno Motta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4TISZbfx3IE>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos:** a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; BONETI, Lindomar Wessler.; POULIN, Jean-Robert. Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959- 977, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52395>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FINLEY, Moses Israel. **Democracia antiga e moderna**. Tradução: Wladea Barcelos, Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista:** é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução: S. Borges. São Paulo: Autonomia Literária, 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREITAS, Lorena. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27.; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8., 2009, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: ALAS, 2009. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-062/623>. Acesso em: 07 set. 2025.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HUNTY, Rita Von. **Como funciona o liberalismo e o neoliberalismo**. São Paulo: [s. n.], 2019. 1 vídeo.(12 min 5 s). Publicado pelo Canal Carta Capital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DVxELIXHN7Y>. Acesso em: 16 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. (Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, n. 53). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. (Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, n. 54). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico. Tabela 1209** – população, por grupos de idade. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1209>. Acesso em: 11 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Feira de ciências recebe mais de 200 visitantes de escolas públicas**. Florianópolis: IFSC, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/noticias/w/feira-de-ciencias-recebe-mais-de-200-visitantes-de-escolas-publicas>. Acesso em: 16 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Edital nº 16/2024/COPSE/PROEN/IFAP**: processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada modalidade presencial para o 1º semestre de 2025: IFAP, 2024. Disponível em: <https://iftm.edu.br/editais/anexos/anx-j41-611-921-800-9q2>. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERGIPE **Processo seletivo 2025.1 - Edital nº 12/2024/DGI/PROEN**: Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada. Aracaju: IFS, 2024a. Disponível em: <https://processoseletivo.ifs.edu.br/editais/341281d3-b58c-4f4c-9510-8d437adfc9a7>. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERGIPE. **Sorteio para os cursos Técnicos de Nível Médio**. Aracaju: IFS, 2024b 1 vídeo (13 min 13 s). Publicado pelo Canal IFSergipe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bgt5HCDlgCo>. Acesso em: 10 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Edital nº 03/2024-CGExt-URA**: Processo seletivo – Seleção de candidatos para o projeto de extensão Curso Preparatório Vestibulinho do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba: IFTM, 2024. Disponível em: <https://iftm.edu.br/editais/anexos/anx-j41-611-921-800-9q2>. Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Oportunidades educacionais e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: IMDS, 2023. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/publicacao/oportunidades-educacionais-e-mobilidade-social-no-brasil/>. Acesso em: 03 out. 2025.

JABBOUR, Elias; NOVA, Vitor Boa; VADELL, Javier. “O caminho chinês”: desenvolvimento desigual, projetamento e socialismo. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 377–399, jan/abr 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/63037>. Acesso em: 26 fev. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LÊNIN, Vladimir. **Democracia e luta de classes**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Márcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia histórico-crítica em pesquisas educacionais: 1^{as} aproximações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e130601, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BFnnddcmpT3wzKhQZ96cNjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.

LOSURDO, Domenico. **A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense**. Tradução de Jaime A. Clasen. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MANOEL, Jones. **Felca e a despolitização do debate sobre exploração infantil**. [S. L.: s. n.] , 2025. 1 vídeo (36 min 47 s). Publicado pelo Canal Farol Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OZY8oqaFhIc>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MANOEL, Jones. O dilema de Darcy Ribeiro: passado e futuro da esquerda brasileira. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/04/26/o-dilema-de-darcy-ribeiro-passado-e-futuro-da-esquerda-brasileira/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MANOEL, Jones. **Leonel Brizola e a educação libertadora**. [S. l: s.n.], 2022. 1 vídeo (22 min. 23 s). Publicado pelo canal Farol Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHU4mhR7pYk>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MARTINS, Marcos. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MATOS, Humberto. **Enfrentei o globalismo do Monark**. [S. L.: s. n.] 2025. 1 vídeo (39 min 37 s). Publicado pelo Canal Humberto Matos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sOW_sYUAIiLI. Acesso em: 15 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MOREIRA, Eduardo. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; FRIGOTTO, Gaudêncio. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais da EPT**. São Paulo: Nova Paideia, 2021 cap. 1, p. 13-27. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/221>. Acesso em: 08 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. *E-book*.

PANDO, Daniel Abraão; ALMEIDA, Carlos Cândido de. Análise sobre a epistemologia e sua aplicação à ciência da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 680-705, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/41635>. Acesso em: 26 jul. 2025.

PEREIRA, Francisca Aline Albuquerque; PAIVA, Ronaldo. Os propósitos comunicativos no gênero carta: uma análise socioretórica na carta aberta SECOVID/MS nº1 de 22 de dezembro de 2021. **Revista FT**, Rio de Janeiro. v. 28, n. 132, mar. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/os-propositos-comunicativos-no-genero-carta-uma-analise-socioretorica-na-carta-aberta-secovid-ms-n1-de-22-de-dezembro-de-2021/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PORTELLA, Alysson; PATTO, Thiago. **Democratização da EPT no Brasil**: análise sobre a oferta considerando raça, gênero, condição socioeconômica e local de residência. São Paulo: Itaú Educação e Trabalho, 2024. Disponível em: https://d1kteaw0oqp51.cloudfront.net/documents/document/file/90/Democratizacao_da_EPT_VF.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica: (re) conceituando a (contra) hegemonia. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **As bases conceituais da EPT**. São Paulo: Nova Paideia, 2021 cap. 2, p. 28-43. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/12/2>. Acesso em: 10 ago. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio na rede federal e nas redes estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, Natal, v. 2, ano 34, p. 449–459, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REINERT, Erik S. **Como os países ricos ficaram ricos... e por que os países pobres continuam pobres**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

RIBEIRO, Darci. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TAFNER, Paulo; FERREIRA, Sérgio Guimarães; ROCHA, Leandro; FRANCO, Samuel; LEANDRO, Débora. **Oportunidades educacionais e mobilidade social no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social; Oppen Social, 2023. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/Imds006-2023-OportunidadesEducacionais-2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

TAVARES, Maria da Conceição. O consenso e o dissenso de Washington. **Revista de Economia Política**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 323-325, abr./jun.1994. Disponível em: <https://centrodeeeconomiapolitica.org/repojs/index.php/journal/article/view/1287/1272>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TEMPOS fraturados: Brasil pós 2018. São Gabriel: PUC Minas. 1 vídeo (167 min 32 s). Publicado pelo canal LabSG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-FYgjDTmWQ>. Acesso em: 18 jan.2025.

TERGILENE, Tiago de Almeida Santos. Do liberalismo ao neoliberalismo: uma crítica à desregulamentação e à precarização no século XXI. **Revista FT**. v. 28, n. 139, out, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/do-liberalismo-ao-neoliberalismo-uma-critica-a-desregulamentacao-e-a-precarizacao-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**, 2007. parte 4. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/marix.html>. Acesso em: 15 set. 2025.

APÊNDICE A - DADOS INSTITUCIONAIS DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL (POR ANO/FAIXA DE RENDA)

Nota geral: todas as tabelas apresentadas neste apêndice foram elaboradas pelo autor a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca. 2025d). A fonte indicada na primeira tabela aplica-se igualmente às demais.

NORTE

ACRE

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	264	17,38	304	16,81	282	15,13	255	12,43	163	7,84	157	7,5	158	7,7	282	11,95
0,5<RFP<=1	98	6,45	110	6,08	135	7,24	255	12,43	226	10,88	228	10,89	194	9,46	192	8,14
1<RFP<=1,5	66	4,34	101	5,59	136	7,3	194	9,46	218	10,49	228	10,89	217	10,58	259	10,97
1,5<RFP<=2,5	22	1,45	34	1,88	49	2,63	63	3,07	45	2,17	64	3,06	72	3,51	81	3,43
2,5<RFP<=3,5	10	0,66	15	0,83	27	1,45	40	1,95	33	1,59	45	2,15	47	2,29	52	2,2
RFP>3,5	8	0,53	13	0,72	37	1,98	63	3,07	58	2,79	87	4,16	72	3,51	82	3,47
Não Declarada	1.051	69,19	1.231	68,09	1.198	64,27	1.181	57,58	1.335	64,24	1.284	61,35	1.290	62,9	1.412	59,83
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,05	-	-
TOTAL	1.519		1.808		1.864		2.051		2.078		2.093		2.051		2.360	

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Nota: a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, ca.2025d). As porcentagens foram calculadas pelo autor.

AMAPÁ

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	237	14,09	210	10,63	346	18,18	222	11,16	175	9,18	1.081	56,24	1.209	49,79	1.215	60,75
0,5<RFP<=1	29	1,72	83	4,2	122	6,41	92	4,62	61	3,2	262	13,63	316	13,01	260	13
1<RFP<=1,5	385	22,89	294	14,89	114	5,99	170	8,54	166	8,7	139	7,23	132	5,44	111	5,55
1,5<RFP<=2,5	283	16,83	105	5,32	45	2,36	56	2,81	53	2,78	100	5,2	113	4,65	106	5,3
2,5<RFP<=3,5	47	2,79	15	0,76	7	0,37	18	0,9	16	0,84	28	1,46	41	1,69	37	1,85
RFP>3,5	1	0,06	1	0,05	9	0,47	300	15,08	354	18,56	55	2,86	70	2,88	56	2,8
Não Declarada	700	41,62	1.267	64,15	1.260	66,21	1.132	56,88	1.082	56,74	257	13,37	160	6,59	215	10,75
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	387	15,94	-	-
TOTAL	1.682		1.975		1.903		1.990		1.907		1.922		2.428		2.000	

AMAZONAS**INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	996	16,07	1.229	19,65	1.383	21,46	1.436	22,26	1.657	22,94	1.711	23,12	2.469	36,03	3.179	45,25
0,5<RFP<=1	656	10,58	797	12,74	836	12,97	751	11,64	941	13,03	813	10,99	963	14,05	1.266	18,02
1<RFP<=1,5	372	6	497	7,95	562	8,72	668	10,36	861	11,92	916	12,38	988	14,42	749	10,66
1,5<RFP<=2,5	162	2,61	180	2,88	230	3,57	288	4,47	331	4,58	329	4,45	382	5,57	301	4,28
2,5<RFP<=3,5	35	0,56	64	1,02	101	1,57	104	1,61	137	1,9	123	1,66	91	1,33	62	0,88
RFP>3,5	85	1,37	73	1,17	122	1,89	105	1,63	107	1,48	67	0,91	42	0,61	30	0,43
Não Declarada	3.893	62,8	3.414	54,59	3.212	49,83	3.098	48,03	3.190	44,16	3.442	46,51	1.916	27,96	1.439	20,48
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,03	-	-
TOTAL	6.199		6.254		6.446		6.450		7.224		7.401		6.853		7.026	

PARÁ**INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ (IFPA)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	2.180	32,26	2.325	34,89	2.478	33,81	3.121	37,38	3.030	34,89	3.092	32,6	2.885	29,53	2.837	28,44
0,5<RFP<=1	1.128	16,69	1.138	17,08	1.385	18,89	1.806	21,63	1.970	22,68	2.292	24,16	2.443	25,01	2.541	25,47
1<RFP<=1,5	950	14,06	872	13,09	1.071	14,61	1.439	17,24	1.553	17,88	1.655	17,45	1.662	17,01	1.664	16,68
1,5<RFP<=2,5	359	5,31	336	5,04	441	6,02	622	7,45	746	8,59	883	9,31	1.115	11,41	1.201	12,04
2,5<RFP<=3,5	218	3,23	227	3,41	289	3,94	320	3,83	375	4,32	437	4,61	473	4,84	482	4,83
RFP>3,5	73	1,08	104	1,56	125	1,71	105	1,26	142	1,64	192	2,02	285	2,92	261	2,62
Não Declarada	1.849	27,36	1.661	24,93	1.541	21,02	936	11,21	869	10,01	935	9,86	903	9,24	990	9,92
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0,03	-	-
TOTAL	6.757		6.663		7.330		8.349		8.685		9.486		9.769		9.976	

RONDÔNIA**INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.458	30,04	829	17,23	360	7,24	1.109	23,04	1.888	32,85	1.701	32,13	1.407	27,19	1.595	31,06
0,5<RFP<=1	1.058	21,8	1.071	22,27	280	5,63	827	17,18	1.456	25,33	1.344	25,39	1.140	22,03	1.173	22,84
1<RFP<=1,5	315	6,49	214	4,45	111	2,23	310	6,44	567	9,86	540	10,2	792	15,3	916	17,84
1,5<RFP<=2,5	310	6,39	966	20,08	48	0,97	176	3,66	334	5,81	353	6,67	392	7,57	569	11,08
2,5<RFP<=3,5	155	3,19	64	1,33	10	0,2	70	1,45	111	1,93	94	1,78	111	2,14	142	2,77
RFP>3,5	709	14,61	746	15,51	26	0,52	86	1,79	131	2,28	112	2,12	114	2,2	159	3,1
Não Declarada	848	17,47	920	19,13	4.135	83,2	2.235	46,44	1.261	21,94	1.150	21,72	1.219	23,56	581	11,31
TOTAL	4.853		4.810		4.970		4.813		5.748		5.294		5.175		5.135	

RORAIMA**INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	284	17,15	432	27,36	545	35,05	518	32,46	817	48,06	1.191	61,84	1.041	57,83	862	51,1
0,5<RFP<=1	569	34,36	428	27,11	265	17,04	154	9,65	244	14,35	315	16,36	296	16,44	292	17,31
1<RFP<=1,5	188	11,35	160	10,13	146	9,39	105	6,58	87	5,12	97	5,04	104	5,78	121	7,17
1,5<RFP<=2,5	141	8,51	128	8,11	94	6,05	61	3,82	51	3	82	4,26	88	4,89	70	4,15
2,5<RFP<=3,5	22	1,33	67	4,24	28	1,8	28	1,75	15	0,88	15	0,78	16	0,89	16	0,95
RFP>3,5	101	6,1	50	3,17	81	5,21	64	4,01	48	2,82	38	1,97	30	1,67	21	1,24
Não Declarada	351	21,2	314	19,89	396	25,47	666	41,73	438	25,76	188	9,76	225	12,5	305	18,08
TOTAL	1.656		1.579		1.555		1.596		1.700		1.926		1.800		1.687	

TOCANTINS**INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS (IFTO)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	753	17,81	795	18,23	287	6,95	1.239	30,11	1.748	42	1.600	39,46	1.494	38,85	1.758	44,19
0,5<RFP<=1	999	23,63	1.094	25,08	1.038	25,14	1.078	26,2	1.097	26,36	881	21,73	697	18,12	722	18,15
1<RFP<=1,5	524	12,39	555	12,72	655	15,86	518	12,59	390	9,37	329	8,11	244	6,34	289	7,26
1,5<RFP<=2,5	655	15,49	729	16,71	840	20,34	601	14,61	427	10,26	291	7,18	202	5,25	205	5,15
2,5<RFP<=3,5	554	13,1	484	11,1	499	12,09	235	5,71	140	3,36	74	1,82	49	1,27	58	1,46
RFP>3,5	209	4,94	342	7,84	695	16,83	352	8,55	243	5,84	186	4,59	117	3,04	102	2,56
Não Declarada	534	12,63	363	8,32	115	2,79	92	2,24	117	2,81	694	17,11	827	21,5	844	21,22
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	216	5,62	-	-
TOTAL	4.228		4.362		4.129		4.115		4.162		4.055		3.846		3.978	

NORDESTE**ALAGOAS****INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	602	6,41	1.264	13,79	2.840	29,41	3.920	38,33	4.188	37,27	4.656	39,62	4.236	34,69	4.091	37,88
0,5<RFP<=1	168	1,79	605	6,6	1.164	12,05	1.491	14,58	1.732	15,41	1.863	15,85	1.954	16	1.908	17,67
1<RFP<=1,5	55	0,59	280	3,05	780	8,08	1.021	9,98	1.111	9,89	1.042	8,87	1.006	8,24	866	8,02
1,5<RFP<=2,5	11	0,12	219	2,39	516	5,34	650	6,36	757	6,74	751	6,39	645	5,28	612	5,67
2,5<RFP<=3,5	2	0,02	83	0,91	205	2,12	261	2,55	286	2,55	285	2,43	241	1,97	249	2,31
RFP>3,5	1	0,01	90	0,98	255	2,64	336	3,29	345	3,07	331	2,82	281	2,3	317	2,94
Não Declarada	8.558	91,07	6.628	72,29	3.897	40,35	2.547	24,91	2.818	25,08	2.823	24,02	3.664	30,01	2.757	25,53
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	184	1,51	-	-
TOTAL	9.397		9.169		9.657		10.226		11.237		11.751		12.211		10.800	

BAHIA**INSTITUTO FEDERAL BAIANO (IF BAIANO)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	947	19,33	2.870	53,31	2.461	42,98	2.814	47,22	3.079	45,77	2.394	35,48	1.971	31,62	3.215	48,36
0,5<RFP<=1	545	11,13	1.939	36,01	1.556	27,17	1.331	22,34	1.236	18,37	843	12,49	737	11,82	865	13,01
1<RFP<=1,5	522	10,66	6	0,11	91	1,59	243	4,08	319	4,74	390	5,78	450	7,22	473	7,11
1,5<RFP<=2,5	181	3,7	1	0,02	58	1,01	125	2,1	180	2,68	177	2,62	120	1,93	143	2,15
2,5<RFP<=3,5	33	0,67	0	0	3	0,05	18	0,3	28	0,42	33	0,49	27	0,43	48	0,72
RFP>3,5	15	0,31	0	0	4	0,07	65	1,09	102	1,52	99	1,47	90	1,44	258	3,88
Não Declarada	2.655	54,21	568	10,55	1.553	27,12	1.363	22,87	1.783	26,51	2.811	41,66	2.639	42,34	1.646	24,76
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	199	3,19	-	-
TOTAL	4.898		5.384		5.726		5.959		6.727		6.747		6.233		6.648	

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)

Integrado	Integrado		Integrado		Integrado		Integrado		Integrado		Integrado		Integrado		Integrado	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	534	4,25	807	5,93	1.003	7,64	1.691	11,91	1.888	15,33	2.745	22,36	3.877	32,59	4.006	32,36
0,5<RFP<=1	518	4,12	885	6,5	1.287	9,8	1.853	13,05	1.817	14,75	2.257	18,39	2.536	21,32	2.661	21,5
1<RFP<=1,5	692	5,51	794	5,83	1.032	7,86	1.491	10,5	1.096	8,9	1.182	9,63	1.292	10,86	1.098	8,87
1,5<RFP<=2,5	160	1,27	518	3,8	750	5,71	1.364	9,6	1.213	9,85	1.177	9,59	862	7,25	902	7,29
2,5<RFP<=3,5	24	0,19	200	1,47	267	2,03	350	2,46	333	2,7	337	2,75	237	1,99	241	1,95
RFP>3,5	110	0,88	217	1,59	256	1,95	349	2,46	294	2,39	306	2,49	183	1,54	349	2,82
Não Declarada	10.531	83,79	10.199	74,88	8.540	65,02	7.103	50,02	5.674	46,07	4.270	34,79	2.694	22,64	3.121	25,21
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	216	1,82	-	-
TOTAL	12.569		13.620		13.135		14.201		12.315		12.274		11.897		12.378	

CEARÁ**INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	342	6,7	592	11,16	883	15,44	966	16,08	1.094	15,83	4.035	54,71	3.445	41,67	3.720	46,7
0,5<RFP<=1	381	7,46	402	7,58	550	9,62	566	9,42	662	9,58	1.641	22,25	1.431	17,31	1.057	13,27
1<RFP<=1,5	109	2,13	153	2,88	191	3,34	298	4,96	312	4,51	841	11,4	894	10,81	710	8,91
1,5<RFP<=2,5	72	1,41	75	1,41	87	1,52	116	1,93	130	1,88	228	3,09	258	3,12	325	4,08
2,5<RFP<=3,5	20	0,39	20	0,38	23	0,4	34	0,57	45	0,65	92	1,25	135	1,63	185	2,32
RFP>3,5	43	0,84	38	0,72	40	0,7	58	0,97	75	1,08	104	1,41	114	1,38	134	1,68
Não Declarada	4.140	81,07	4.026	75,88	3.946	68,99	3.968	66,07	4.595	66,47	434	5,88	1.480	17,9	1.834	23,03
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	510	6,17	-	-
TOTAL	5.107		5.306		5.720		6.006		6.913		7.375		8.267		7.965	

MARANHÃO**INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO (IFMA)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.262	11,42	2.808	23,01	4.618	33,53	6.837	48,51	7.854	51,37	9.208	56,75	9.118	56,5	9.280	59,45
0,5<RFP<=1	1.902	17,22	1.910	15,65	1.506	10,93	1.642	11,65	2.121	13,87	2.266	13,97	2.189	13,56	2.124	13,61
1<RFP<=1,5	1.488	13,47	1.853	15,19	1.801	13,08	1.105	7,84	974	6,37	772	4,76	787	4,88	800	5,12
1,5<RFP<=2,5	805	7,29	793	6,5	737	5,35	534	3,79	440	2,88	357	2,2	328	2,03	345	2,21
2,5<RFP<=3,5	90	0,81	98	0,8	80	0,58	152	1,08	143	0,94	92	0,57	92	0,57	93	0,6
RFP>3,5	102	0,92	104	0,85	648	4,7	110	0,78	112	0,73	150	0,92	154	0,95	164	1,05
Não Declarada	5.399	48,87	4.635	37,99	4.383	31,82	3.713	26,35	3.645	23,84	3.380	20,83	2.900	17,97	2.805	17,97
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	570	3,53	-	-
TOTAL	11.048		12.201		13.773		14.093		15.289		16.225		16.138		15.611	

PARAÍBA**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	3.442	51,5	5.007	65,02	5.829	67,98	6.281	70,86	6.715	67,7	6.472	66,8	6.150	66,35	6.289	68,49
0,5<RFP<=1	941	14,08	942	12,23	1.119	13,05	1.312	14,8	1.546	15,59	1.488	15,36	1.493	16,11	1.593	17,35
1<RFP<=1,5	261	3,91	276	3,58	344	4,01	334	3,77	479	4,83	479	4,94	429	4,63	398	4,33
1,5<RFP<=2,5	123	1,84	117	1,52	157	1,83	192	2,17	253	2,55	287	2,96	286	3,09	320	3,49
2,5<RFP<=3,5	40	0,6	39	0,51	46	0,54	38	0,43	63	0,64	52	0,54	65	0,7	83	0,9
RFP>3,5	22	0,33	49	0,64	55	0,64	83	0,94	96	0,97	90	0,93	86	0,93	93	1,01
Não Declarada	1.854	27,74	1.271	16,5	1.024	11,94	624	7,04	767	7,73	820	8,46	742	8,01	406	4,42
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	0,19	-	-
TOTAL	6.683		7.701		8.574		8.864		9.919		9.688		9.269		9.182	

PERNAMBUCO**INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFSERTÃO-PE)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	98	4,87	347	15,75	507	20,66	534	19	833	26,97	1.049	32,32	1.490	45,85	1.388	43,81
0,5<RFP<=1	1.680	83,42	1.362	61,82	817	33,29	275	9,78	215	6,96	258	7,95	400	12,31	408	12,88
1<RFP<=1,5	107	5,31	223	10,12	212	8,64	55	1,96	43	1,39	61	1,88	91	2,8	99	3,13
1,5<RFP<=2,5	57	2,83	102	4,63	96	3,91	31	1,1	28	0,91	24	0,74	46	1,42	65	2,05
2,5<RFP<=3,5	25	1,24	42	1,91	47	1,92	12	0,43	7	0,23	9	0,28	14	0,43	28	0,88
RFP>3,5	11	0,55	32	1,45	34	1,39	28	1	22	0,71	29	0,89	35	1,08	47	1,48
Não Declarada	36	1,79	95	4,31	741	30,2	1.876	66,74	1.941	62,84	1.816	55,95	1.174	36,12	1.133	35,76
TOTAL	2.014		2.203		2.454		2.811		3.089		3.246		3.250		3.168	

INSTITUTO FEDERAL DO PERNAMBUCO (IFPE)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	2.217	33,18	1.823	26,86	1.403	20,97	1.422	21,79	958	14,48	1.404	21,67	1.206	18,73	1.387	19,36
0,5<RFP<=1	1.422	21,28	774	11,4	470	7,02	1.109	16,99	740	11,19	986	15,22	1.285	19,95	1.172	16,36
1<RFP<=1,5	258	3,86	300	4,42	333	4,98	548	8,4	1.074	16,24	1.159	17,89	1.248	19,38	305	4,26
1,5<RFP<=2,5	92	1,38	71	1,05	77	1,15	454	6,96	390	5,9	520	8,03	664	10,31	530	7,4
2,5<RFP<=3,5	38	0,57	31	0,46	28	0,42	74	1,13	157	2,37	193	2,98	230	3,57	223	3,11
RFP>3,5	69	1,03	48	0,71	41	0,61	80	1,23	66	1	71	1,1	198	3,07	123	1,72
Não Declarada	2.585	38,69	3.741	55,11	4.340	64,85	2.840	43,51	3.229	48,82	2.146	33,12	1.609	24,98	3.423	47,79
TOTAL	6.681		6.788		6.692		6.527		6.614		6.479		6.440		7.163	

PIAUI**INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI (IFPI)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	2.532	37,79	2.821	39,96	2.770	40,8	3.126	41,62	3.417	39,16	4.353	47,25	5.172	55,15	7.232	67,74
0,5<RFP<=1	870	12,98	1.190	16,86	1.311	19,31	1.449	19,29	1.566	17,95	1.658	18	1.339	14,28	1.613	15,11
1<RFP<=1,5	250	3,73	418	5,92	671	9,88	695	9,25	690	7,91	690	7,49	356	3,8	506	4,74
1,5<RFP<=2,5	72	1,07	129	1,83	203	2,99	212	2,82	233	2,67	230	2,5	211	2,25	264	2,47
2,5<RFP<=3,5	63	0,94	72	1,02	79	1,16	89	1,19	106	1,21	131	1,42	56	0,6	67	0,63
RFP>3,5	172	2,57	107	1,52	53	0,78	58	0,77	58	0,66	65	0,71	143	1,52	632	5,92
Não Declarada	2.742	40,92	2.322	32,89	1.702	25,07	1.881	25,05	2.656	30,44	2.086	22,64	2.101	22,4	362	3,39
TOTAL	6.701		7.059		6.789		7.510		8.726		9.213		9.378		10.676	

RIO GRANDE DO NORTE**INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	9.828	54,51	9.277	63,15	8.947	60,99	8.806	63,16	9.411	61,64	10.101	64,75	8.549	60,69	10.215	62,58
0,5<RFP<=1	2.380	13,2	2.645	18,01	2.750	18,75	2.814	20,18	2.946	19,3	3.095	19,84	2.741	19,46	3.087	18,91
1<RFP<=1,5	808	4,48	961	6,54	974	6,64	1.045	7,49	1.116	7,31	1.120	7,18	987	7,01	1.109	6,79
1,5<RFP<=2,5	696	3,86	630	4,29	630	4,29	629	4,51	666	4,36	693	4,44	671	4,76	833	5,1
2,5<RFP<=3,5	243	1,35	232	1,58	240	1,64	269	1,93	243	1,59	251	1,61	233	1,65	260	1,59
RFP>3,5	227	1,26	235	1,6	271	1,85	275	1,97	268	1,76	251	1,61	259	1,84	289	1,77
Não Declarada	3.849	21,35	710	4,83	858	5,85	105	0,75	617	4,04	88	0,56	645	4,58	530	3,25
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,01	-	-
TOTAL	18.031		14.690		14.670		13.943		15.267		15.599		14.087		16.323	

SERGIPE**INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE (IFS)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	31	1,13	17	0,72	243	11,73	425	16,79	419	15,93	447	16,33	483	15,4	488	16,21
0,5<RFP<=1	8	0,29	6	0,26	54	2,61	176	6,95	212	8,06	261	9,54	242	7,72	282	9,37
1<RFP<=1,5	5	0,18	3	0,13	109	5,26	338	13,35	395	15,02	542	19,8	707	22,54	560	18,6
1,5<RFP<=2,5	5	0,18	2	0,09	22	1,06	50	1,98	50	1,9	84	3,07	119	3,79	96	3,19
2,5<RFP<=3,5	2	0,07	2	0,09	14	0,68	26	1,03	23	0,87	30	1,1	36	1,15	38	1,26
RFP>3,5	2	0,07	2	0,09	13	0,63	17	0,67	21	0,8	24	0,88	19	0,61	14	0,47
Não Declarada	2.688	98,07	2.313	98,64	1.617	78,04	1.499	59,23	1.510	57,41	1.349	49,29	1.530	48,79	1.532	50,9
TOTAL	2.741		2.345		2.072		2.531		2.630		2.737		3.136		3.010	

CENTRO-OESTE**DISTRITO FEDERAL****INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	569	37,63	826	38,28	740	31,05	457	15,89	500	15,33	544	15,74	481	13,79	488	15,14
0,5<RFP<=1	290	19,18	478	22,15	526	22,07	635	22,08	654	20,05	743	21,49	700	20,06	683	21,19
1<RFP<=1	100	6,61	175	8,11	222	9,32	358	12,45	471	14,44	513	14,84	580	16,62	704	21,84
1,5<RFP<=2,5	50	3,31	117	5,42	202	8,48	349	12,13	421	12,91	476	13,77	457	13,1	535	16,6
2,5<RFP<=3,5	19	1,26	35	1,62	81	3,4	166	5,77	197	6,04	214	6,19	232	6,65	252	7,82
RFP>3,5	18	1,19	49	2,27	170	7,13	301	10,47	291	8,92	290	8,39	266	7,62	313	9,71
Não Declarada	466	30,82	478	22,15	442	18,55	610	21,21	728	22,32	677	19,58	648	18,57	248	7,69
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	125	3,58	-	-
TOTAL	1.512		2.158		2.383		2.876		3.262		3.457		3.489		3.223	

GOIÁS**INSTITUTO FEDERAL GOIANO (IF GOIANO)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	365	9,61	489	12,85	518	12,76	557	12,73	554	11,42	615	13,45	404	10,09	680	17,35
0,5<RFP<=1	644	16,95	745	19,58	742	18,28	937	21,42	983	20,27	789	17,26	552	13,79	660	16,84
1<RFP<=1,5	254	6,68	507	13,32	572	14,09	620	14,17	623	12,85	464	10,15	294	7,34	1.469	37,47
1,5<RFP<=2,5	382	10,05	346	9,09	308	7,59	313	7,16	331	6,82	247	5,4	165	4,12	219	5,59
2,5<RFP<=3,5	209	5,5	147	3,86	135	3,33	125	2,86	128	2,64	133	2,91	108	2,7	77	1,96
RFP>3,5	136	3,58	119	3,13	124	3,05	88	2,01	105	2,16	80	1,75	63	1,57	135	3,44
Não Declarada	1.810	47,63	1.452	38,16	1.660	40,9	1.734	39,64	2.126	43,84	2.244	49,08	1.978	49,4	680	17,35
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	440	10,99	-	-
TOTAL	3.800		3.805		4.059		4.374		4.850		4.572		4.004		3.920	

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	269	5,94	428	9,52	542	13,2	629	14,22	320	6,51	618	12,28	684	16,06	1.273	32,53
0,5<RFP<=1	626	13,82	751	16,71	796	19,39	814	18,4	633	12,88	861	17,11	775	18,2	1.062	27,14
1<RFP<=1,5	965	21,3	929	20,67	766	18,66	653	14,76	471	9,58	530	10,53	423	9,93	459	11,73
1,5<RFP<=2,5	1.274	28,12	1.012	22,51	604	14,71	474	10,72	346	7,04	290	5,76	256	6,01	260	6,64
2,5<RFP<=3,5	344	7,59	305	6,79	218	5,31	191	4,32	153	3,11	156	3,1	126	2,96	94	2,4
RFP>3,5	640	14,12	460	10,23	272	6,63	209	4,73	473	9,62	190	3,78	140	3,29	128	3,27
Não Declarada	413	9,11	610	13,57	907	22,1	1.453	32,85	2.519	51,25	2.387	47,44	1.850	43,45	637	16,28
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	0,09	-	-
TOTAL	4.531		4.495		4.105		4.423		4.915		5.032		4.258		3.913	

MATO GROSSO**INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO (IFMT)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	211	2,3	316	3,24	687	7,16	799	8,08	859	7,58	1.433	13,25	2.585	26,43	3.224	31,69
0,5<RFP<=1	339	3,7	680	6,97	1.291	13,45	1.464	14,8	1.515	13,36	2.027	18,75	2.331	23,84	2.761	27,14
1<RFP<=1,5	630	6,87	903	9,26	730	7,61	1.008	10,19	1.214	10,71	1.205	11,14	1.041	10,65	1.110	10,91
1,5<RFP<=2,5	337	3,68	369	3,78	690	7,19	640	6,47	660	5,82	830	7,68	779	7,97	831	8,17
2,5<RFP<=3,5	370	4,03	371	3,8	465	4,84	405	4,09	370	3,26	421	3,89	253	2,59	275	2,7
RFP>3,5	231	2,52	488	5	572	5,96	522	5,28	558	4,92	500	4,62	402	4,11	412	4,05
Não Declarada	7.052	76,9	6.626	67,94	5.163	53,79	5.055	51,1	6.160	54,34	4.397	40,66	2.227	22,77	1.561	15,34
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	161	1,65	-	-
TOTAL	9.170		9.753		9.598		9.893		11.336		10.813		9.779		10.174	

MATO GROSSO DO SUL**INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (IFMS)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	744	18,54	1.280	27,88	1.285	25,61	1.510	28,24	1.800	29,25	1.286	20,73	1.423	22,68	1.183	18,77
0,5<RFP<=1	790	19,68	1.335	29,08	1.245	24,82	1.317	24,63	1.733	28,16	1.469	23,68	1.554	24,77	1.140	18,09
1<RFP<=1,5	384	9,57	590	12,85	557	11,1	577	10,79	729	11,85	834	13,44	875	13,95	668	10,6
1,5<RFP<=2,5	486	12,11	460	10,02	400	7,97	410	7,67	559	9,08	708	11,41	989	15,76	698	11,08
2,5<RFP<=3,5	175	4,36	152	3,31	135	2,69	141	2,64	143	2,32	265	4,27	57	0,91	106	1,68
RFP>3,5	117	2,91	93	2,03	95	1,89	104	1,95	123	2	298	4,8	359	5,72	282	4,48
Não Declarada	1.318	32,84	681	14,83	1.300	25,91	1.288	24,09	1.067	17,34	1.344	21,66	1.017	16,21	2.224	35,3
TOTAL	4.014		4.591		5.017		5.347		6.154		6.204		6.274		6.301	

SUDESTE**ESPÍRITO SANTO****INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.665	18,31	1.764	18,06	1.931	20,24	1.996	19,98	2.010	18,16	1.886	17,15	1.482	14,68	1.353	13,14
0,5<RFP<=1	2.070	22,77	2.241	22,94	2.029	21,27	2.125	21,27	2.362	21,34	2.463	22,39	2.237	22,16	2.052	19,92
1<RFP<=1,5	1.116	12,28	1.074	11	1.014	10,63	1.064	10,65	1.219	11,01	1.435	13,05	1.596	15,81	1.706	16,56
1,5<RFP<=2,5	899	9,89	851	8,71	771	8,08	853	8,54	920	8,31	1.101	10,01	1.268	12,56	1.397	13,56
2,5<RFP<=3,5	535	5,88	505	5,17	441	4,62	452	4,52	432	3,9	511	4,65	633	6,27	736	7,15
RFP>3,5	761	8,37	861	8,81	875	9,17	887	8,88	726	6,56	683	6,21	595	5,89	667	6,48
Não Declarada	2.045	22,49	2.472	25,31	2.479	25,99	2.612	26,15	3.401	30,72	2.921	26,55	2.285	22,63	2.388	23,19
TOTAL	9.091		9.768		9.540		9.989		11.070		11.000		10.096		10.299	

MINAS GERAIS**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET-MG)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.053	17,75	1.132	19,6	1.082	20,64	1.017	20,62	1.183	21,25	1.392	24,99	1.197	24,61	1.428	30,09
0,5<RFP<=1	1.541	25,98	1.511	26,16	1.496	28,54	1.383	28,04	1.605	28,84	1.539	27,63	1.388	28,54	1.507	31,76
1<RFP<=1,5	189	3,19	354	6,13	505	9,63	718	14,56	918	16,49	902	16,19	711	14,62	693	14,6
1,5<RFP<=2,5	760	12,81	815	14,11	805	15,36	682	13,83	771	13,85	668	11,99	519	10,67	549	11,57
2,5<RFP<=3,5	361	6,09	357	6,18	310	5,91	264	5,35	241	4,33	214	3,84	166	3,41	166	3,5
RFP>3,5	601	10,13	547	9,47	424	8,09	327	6,63	306	5,5	224	4,02	193	3,97	160	3,37
Não Declarada	1.426	24,04	1.060	18,35	620	11,83	542	10,99	542	9,74	631	11,33	582	11,97	242	5,1
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	108	2,22	-	-
TOTAL	5.931		5.776		5.242		4.933		5.566		5.570		4.864		4.745	

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS (IFSUDESTE-MG)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	189	7,34	273	10,07	907	36,24	1.144	40,57	1.364	41,74	1.483	42,95	1.370	42	1.330	42,37
0,5<RFP<=1	391	15,18	356	13,14	471	18,82	646	22,91	704	21,54	1.002	29,02	1.028	31,51	1.005	32,02
1<RFP<=1,5	348	13,51	319	11,77	299	11,95	295	10,46	303	9,27	355	10,28	298	9,14	322	10,26
1,5<RFP<=2,5	210	8,15	197	7,27	139	5,55	142	5,04	182	5,57	226	6,55	208	6,38	225	7,17
2,5<RFP<=3,5	128	4,97	122	4,5	85	3,4	64	2,27	73	2,23	61	1,77	48	1,47	86	2,74
RFP>3,5	189	7,34	144	5,31	68	2,72	51	1,81	91	2,78	92	2,66	100	3,07	97	3,09
Não Declarada	1.121	43,52	1.299	47,93	534	21,33	478	16,95	551	16,86	234	6,78	210	6,44	74	2,36
TOTAL	2.576		2.710		2.503		2.820		3.268		3.453		3.262		3.139	

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.345	22,29	1.294	20,6	1.876	26,33	2.060	29,15	2.316	28,99	2.303	27,31	1.845	23,55	1.706	21,28
0,5<RFP<=1	1.380	22,87	1.545	24,59	1.971	27,67	2.028	28,7	2.238	28,02	2.416	28,65	2.122	27,08	1.782	22,22
1<RFP<=1,5	467	7,74	616	9,8	718	10,08	825	11,68	754	9,44	917	10,87	811	10,35	798	9,95
1,5<RFP<=2,5	490	8,12	761	12,11	673	9,45	625	8,85	669	8,38	674	7,99	642	8,19	598	7,46
2,5<RFP<=3,5	321	5,32	438	6,97	352	4,94	260	3,68	247	3,09	218	2,59	193	2,46	178	2,22
RFP>3,5	796	13,19	1.020	16,23	942	13,22	954	13,5	1.171	14,66	1.285	15,24	1.139	14,54	896	11,17
Não Declarada	1.236	20,48	609	9,69	592	8,31	314	4,44	593	7,42	620	7,35	1.031	13,16	2.060	25,69
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	53	0,68	-	-
TOTAL	6.035		6.283		7.124		7.066		7.988		8.433		7.836		8.018	

INSTITUTO FEDERAL NORTE DE MINAS (IFNMG)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	649	18,69	790	22,56	900	23,67	1.024	24,88	1.258	24,35	1.399	24,96	1.388	25,27	1.601	28,31
0,5<RFP<=1	417	12,01	483	13,79	576	15,15	883	21,45	1.166	22,57	1.368	24,4	1.490	27,13	1.457	25,76
1<RFP<=1,5	352	10,14	465	13,28	505	13,28	690	16,76	867	16,78	1.012	18,05	1.008	18,35	985	17,42
1,5<RFP<=2,5	205	5,9	255	7,28	276	7,26	421	10,23	546	10,57	691	12,33	684	12,45	719	12,71
2,5<RFP<=3,5	99	2,85	142	4,05	147	3,87	211	5,13	288	5,57	276	4,92	263	4,79	282	4,99
RFP>3,5	11	0,32	52	1,48	92	2,42	137	3,33	193	3,74	235	4,19	208	3,79	226	4
Não Declarada	1.739	50,09	1.315	37,55	1.306	34,35	750	18,22	848	16,42	625	11,15	451	8,21	386	6,82
TOTAL	3.472		3.502		3.802		4.116		5.166		5.606		5.492		5.656	

INSTITUTO FEDERAL SUL DE MINAS (IFSUL-MG)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	100	3,1	137	4,26	143	4,03	452	13,72	512	12,63	530	12,33	542	13,7	459	11,21
0,5<RFP<=1	148	4,58	257	8	293	8,26	583	17,69	735	18,13	1.000	23,26	908	22,96	984	24,02
1<RFP<=1,5	909	28,14	751	23,37	524	14,77	514	15,6	822	20,27	1.076	25,03	1.009	25,51	1.058	25,83
1,5<RFP<=2,5	465	14,4	576	17,93	556	15,67	413	12,53	571	14,08	687	15,98	661	16,71	742	18,12
2,5<RFP<=3,5	165	5,11	281	8,75	284	8	213	6,46	234	5,77	311	7,23	285	7,21	345	8,42
RFP>3,5	287	8,89	259	8,06	283	7,98	161	4,89	201	4,96	243	5,65	223	5,64	257	6,27
Não Declarada	1.156	35,79	952	29,63	1.465	41,29	959	29,1	980	24,17	452	10,51	326	8,24	251	6,13
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,03	-	-
TOTAL	3.230		3.213		3.548		3.295		4.055		4.299		3.955		4.096	

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	182	6,01	151	4,8	70	2,12	145	4,13	191	4,45	198	4,82	199	4,6	214	4,76
0,5<RFP<=1	504	16,65	340	10,82	164	4,97	293	8,35	332	7,74	350	8,52	371	8,57	533	11,87
1<RFP<=1,5	349	11,53	577	18,36	360	10,91	886	25,26	1.183	27,56	1.066	25,94	1.030	23,8	1.044	23,24
1,5<RFP<=2,5	300	9,91	339	10,79	188	5,7	437	12,46	585	13,63	628	15,28	676	15,62	755	16,81
2,5<RFP<=3,5	156	5,15	408	12,98	274	8,3	768	21,9	1.038	24,18	962	23,41	853	19,71	830	18,48
RFP>3,5	246	8,13	357	11,36	226	6,85	552	15,74	712	16,59	722	17,57	738	17,05	793	17,65
Não Declarada	1.290	42,62	971	30,89	2.019	61,16	426	12,15	251	5,85	184	4,48	461	10,65	323	7,19
TOTAL	3.027		3.143		3.301		3.507		4.292		4.110		4.328		4.492	

RIO DE JANEIRO**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO (CEFET-RJ)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	51	1,36	138	3,36	134	3,08	122	2,68	115	2,77	559	12,86	606	14,51	747	20,49
0,5<RFP<=1	68	1,81	78	1,9	87	2	70	1,54	62	1,49	338	7,78	363	8,69	372	10,2
1<RFP<=1,5	142	3,78	101	2,46	172	3,96	181	3,97	129	3,11	153	3,52	126	3,02	93	2,55
1,5<RFP<=2,5	19	0,51	513	12,49	439	10,1	478	10,5	405	9,76	193	4,44	129	3,09	55	1,51
2,5<RFP<=3,5	4	0,11	0	0	34	0,78	12	0,26	3	0,07	2	0,05	11	0,26	13	0,36
RFP>3,5	4	0,11	1	0,02	1	0,02	10	0,22	7	0,17	11	0,25	15	0,36	24	0,66
Não Declarada	3.472	92,34	3.277	79,77	3.478	80,05	3.681	80,83	3.430	82,63	3.091	71,11	2.834	67,85	2.342	64,23
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	93	2,23	-	-
TOTAL	3.760		4.108		4.345		4.554		4.151		4.347		4.177		3.646	

COLÉGIO PEDRO II (CPII)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	44	5,91	59	6,94	70	7,4	81	7,42	66	6,17	54	4,91	50	5,55	43	5,68
0,5<RFP<=1	68	9,13	93	10,94	106	11,21	134	12,27	122	11,41	111	10,1	89	9,88	72	9,51
1<RFP<=1,5	96	12,89	105	12,35	129	13,64	163	14,93	148	13,84	151	13,74	112	12,43	87	11,49
1,5<RFP<=2,5	58	7,79	83	9,76	109	11,52	126	11,54	119	11,13	128	11,65	107	11,88	88	11,62
2,5<RFP<=3,5	45	6,04	43	5,06	57	6,03	62	5,68	57	5,33	60	5,46	49	5,44	43	5,68
RFP>3,5	93	12,48	95	11,18	59	6,24	99	9,07	93	8,7	67	6,1	67	7,44	45	5,94
Não Declarada	341	45,77	372	43,76	416	43,97	427	39,1	464	43,41	528	48,04	427	47,39	379	50,07
TOTAL	745		850		946		1.092		1.069		1.099		901		757	

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.763	27,46	1.840	31,04	2.074	32,94	2.036	32,13	1.812	27,78	1.627	24,88	1.416	25,84	1.718	29,3
0,5<RFP<=1	1.385	21,57	1.360	22,94	1.552	24,65	1.601	25,26	1.723	26,41	1.668	25,5	1.378	25,15	1.487	25,36
1<RFP<=1,5	697	10,86	677	11,42	791	12,56	807	12,73	831	12,74	856	13,09	815	14,87	866	14,77
1,5<RFP<=2,5	449	6,99	399	6,73	398	6,32	418	6,6	425	6,52	459	7,02	413	7,54	449	7,66
2,5<RFP<=3,5	193	3,01	173	2,92	188	2,99	210	3,31	228	3,5	248	3,79	187	3,41	186	3,17
RFP>3,5	167	2,6	153	2,58	159	2,53	197	3,11	235	3,6	245	3,75	195	3,56	205	3,5
Não Declarada	1.766	27,51	1.326	22,37	1.135	18,02	1.068	16,85	1.269	19,45	1.437	21,97	1.042	19,01	952	16,24
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34	0,62	-	-
TOTAL	6.420		5.928		6.297		6.337		6.523		6.540		5.480		5.863	

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.240	22,17	1.136	19,69	1.145	19,24	1.105	19,32	1.209	16,71	999	15,68	803	12,61	704	12,16
0,5<RFP<=1	1.600	28,61	1.394	24,16	1.518	25,51	1.479	25,86	1.659	22,93	1.438	22,56	1.204	18,91	975	16,84
1<RFP<=1,5	558	9,98	554	9,6	579	9,73	626	10,94	682	9,43	652	10,23	591	9,28	721	12,45
1,5<RFP<=2,5	625	11,17	512	8,88	511	8,59	547	9,56	748	10,34	712	11,17	655	10,29	671	11,59
2,5<RFP<=3,5	139	2,49	122	2,11	249	4,18	269	4,7	418	5,78	451	7,08	354	5,56	289	4,99
RFP>3,5	83	1,48	56	0,97	216	3,63	306	5,35	530	7,33	627	9,84	647	10,16	568	9,81
Não Declarada	1.348	24,1	1.995	34,58	1.733	29,12	1.388	24,27	1.988	27,48	1.494	23,44	2.112	33,18	1.861	32,15
TOTAL	5.593		5.769		5.951		5.720		7.234		6.373		6.366		5.789	

SÃO PAULO**INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
Faixa de Renda	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1.077	15,82	1.637	17,91	2.254	20,68	2.618	22,97	3.375	23,51	2.851	22,59	2.402	19,6	2.131	17,14
0,5<RFP<=1	1.193	17,52	1.808	19,79	2.521	23,13	2.908	25,52	3.834	26,7	3.270	25,91	2.783	22,71	2.737	22,02
1<RFP<=1,5	470	6,9	710	7,77	931	8,54	1.096	9,62	1.541	10,73	1.517	12,02	1.413	11,53	1.524	12,26
1,5<RFP<=2,5	238	3,5	322	3,52	381	3,5	513	4,5	722	5,03	817	6,47	878	7,17	951	7,65
2,5<RFP<=3,5	74	1,09	102	1,12	103	0,94	165	1,45	200	1,39	203	1,61	215	1,75	189	1,52
RFP>3,5	65	0,95	113	1,24	91	0,83	185	1,62	646	4,5	366	2,9	365	2,98	509	4,09
Não Declarada	3.692	54,22	4.446	48,65	4.620	42,38	3.912	34,32	4.040	28,14	3.597	28,5	4.002	32,66	4.390	35,31
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	196	1,6	-	-
TOTAL	6.809		9.138		10.901		11.397		14.358		12.621		12.254		12.431	

SUL**PARANÁ****INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	1	0,01	3	0,03	15	0,17	727	7,91	1.832	18,15	1.681	16,74	1.092	11,1	1.888	18,89
0,5<RFP<=1	2	0,03	1	0,01	42	0,46	1.469	15,98	2.897	28,7	2.694	26,82	1.859	18,89	2.714	27,15
1<RFP<=1,5	1	0,01	1	0,01	129	1,42	1.467	15,95	1.622	16,07	1.671	16,64	1.376	13,99	2.053	20,54
1,5<RFP<=2,5	0	0	1	0,01	14	0,15	998	10,85	1.220	12,09	1.131	11,26	1.061	10,78	1.413	14,13
2,5<RFP<=3,5	1	0,01	0	0	3	0,03	440	4,79	448	4,44	385	3,83	487	4,95	702	7,02
RFP>3,5	3	0,04	0	0	3	0,03	592	6,44	221	2,19	190	1,89	538	5,47	812	8,12
Não Declarada	7.398	99,89	8.653	99,93	8.884	97,73	3.502	38,09	1.855	18,38	2.292	22,82	2.574	26,16	415	4,15
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	852	8,66	-	-
TOTAL	7.406		8.659		9.090		9.195		10.095		10.044		9.839		9.997	

SANTA CATARINA**INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	437	7,54	465	7,4	470	7,12	441	6,17	455	5,69	463	5,82	431	6,02	469	6,69
0,5<RFP<=1	1.065	18,37	1.190	18,94	1.111	16,83	1.114	15,59	1.213	15,16	1.444	18,17	1.325	18,51	1.311	18,7
1<RFP<=1,5	731	12,61	1.088	17,32	1.180	17,88	1.232	17,24	1.381	17,26	1.559	19,61	1.512	21,12	1.684	24,02
1,5<RFP<=2,5	768	13,25	886	14,1	826	12,51	935	13,09	1.006	12,57	1.248	15,7	1.353	18,9	1.643	23,44
2,5<RFP<=3,5	481	8,3	525	8,36	457	6,92	501	7,01	570	7,12	725	9,12	735	10,27	847	12,08
RFP>3,5	536	9,24	594	9,46	515	7,8	547	7,66	568	7,1	567	7,13	562	7,85	666	9,5
Não Declarada	1.780	30,7	1.534	24,42	2.042	30,93	2.375	33,24	2.808	35,1	1.943	24,44	829	11,58	390	5,56
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	413	5,77	-	-
TOTAL	5.798		6.282		6.601		7.145		8.001		7.949		7.160		7.010	

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	2	0,03	1.252	19	1.275	18,14	1.078	14,67	1.446	17,22	1.481	17,93	1.410	20,15	1.468	20,53
0,5<RFP<=1	134	2,34	2.028	30,78	2.065	29,38	1.508	20,52	2.113	25,17	2.303	27,87	2.172	31,05	2.310	32,31
1<RFP<=1,5	326	5,7	1.252	19	1.270	18,07	1.001	13,62	1.612	19,2	1.689	20,44	1.601	22,88	1.582	22,13
1,5<RFP<=2,5	813	14,22	1.108	16,82	1.145	16,29	817	11,12	777	9,25	942	11,4	970	13,87	1.205	16,85
2,5<RFP<=3,5	698	12,21	200	3,04	177	2,52	121	1,65	119	1,42	127	1,54	143	2,04	204	2,85
RFP>3,5	1.794	31,37	96	1,46	77	1,1	738	10,04	716	8,53	596	7,21	220	3,14	95	1,33
Não Declarada	1.951	34,12	652	9,9	1.019	14,5	2.085	28,38	1.613	19,21	1.124	13,6	476	6,8	286	4
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	0,06	-	-
TOTAL	5.718		6.588		7.028		7.348		8.396		8.262		6.996		7.150	

RIO GRANDE DO SUL**INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFARROUPILHA)**

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	362	10,24	418	10,82	608	14,49	494	11,5	498	9,29	1.322	27,79	1.607	34,12	1.090	20,76
0,5<RFP<=1	603	17,06	736	19,06	816	19,44	772	17,97	952	17,76	889	18,69	937	19,89	1.076	20,49
1<RFP<=1,5	767	21,7	913	23,64	996	23,73	958	22,31	1.237	23,08	792	16,65	677	14,37	765	14,57
1,5<RFP<=2,5	669	18,93	659	17,06	679	16,18	686	15,97	866	16,16	593	12,47	604	12,82	543	10,34
2,5<RFP<=3,5	154	4,36	157	4,07	252	6	259	6,03	357	6,66	198	4,16	192	4,08	244	4,65
RFP>3,5	83	2,35	125	3,24	178	4,24	177	4,12	330	6,16	136	2,86	123	2,61	227	4,32
Não Declarada	897	25,37	854	22,11	668	15,92	949	22,1	1.120	20,9	827	17,38	569	12,08	1.306	24,87
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,02	-	-
TOTAL	3.535		3.862		4.197		4.295		5.360		4.757		4.710		5.251	

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	844	19,55	721	15,15	615	12,07	579	10,28	532	8,76	513	7,85	386	6,06	317	4,72
0,5<RFP<=1	539	12,49	601	12,63	649	12,74	788	13,99	781	12,85	825	12,62	810	12,72	620	9,22
1<RFP<=1,5	875	20,27	1.038	21,81	1.297	25,45	1.367	24,26	1.444	23,77	1.616	24,71	1.424	22,37	1.185	17,63
1,5<RFP<=2,5	763	17,67	875	18,39	864	16,95	947	16,81	1.021	16,8	1.169	17,88	1.104	17,34	904	13,45
2,5<RFP<=3,5	444	10,28	427	8,97	404	7,93	480	8,52	530	8,72	539	8,24	542	8,51	460	6,84
RFP>3,5	306	7,09	363	7,63	442	8,67	508	9,02	541	8,9	531	8,12	412	6,47	367	5,46
Não Declarada	546	12,65	734	15,42	825	16,19	965	17,13	1.227	20,19	1.346	20,58	1.688	26,52	2.870	42,69
TOTAL	4.317		4.759		5.096		5.634		6.076		6.539		6.366		6.723	

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)

Integrado	2017		2018		2019		2020		2021		2022		2023		2024	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
0>RFP<=0,5	407	6,09	514	7,32	531	7,22	557	7,24	372	4,57	805	9,48	2.906	36,74	3.312	42,23
0,5<RFP<=1	550	8,23	664	9,45	752	10,23	945	12,28	409	5,03	620	7,3	800	10,12	1.007	12,84
1<RFP<=1,5	1.002	15	670	9,54	731	9,95	749	9,73	205	2,52	519	6,11	500	6,32	619	7,89
1,5<RFP<=2,5	214	3,2	285	4,06	360	4,9	588	7,64	148	1,82	324	3,81	338	4,27	418	5,33
2,5<RFP<=3,5	120	1,8	125	1,78	160	2,18	259	3,36	47	0,58	152	1,79	133	1,68	158	2,01
RFP>3,5	157	2,35	206	2,93	246	3,35	302	3,92	84	1,03	163	1,92	121	1,53	124	1,58
Não Declarada	4.231	63,33	4.559	64,92	4.570	62,18	4.298	55,83	6.869	84,45	5.912	69,59	3.110	39,32	2.204	28,11
Sem informação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,01	-	-
TOTAL	6.681		7.023		7.350		7.698		8.134		8.495		7.909		7.842	

**APÊNDICE B – GRUPOS/INSTÂNCIAS/INSTITUIÇÕES E SEUS RESPECTIVOS
CONTATOS OFICIAIS (DESTINATÁRIOS DAS “CARTAS ABERTAS” -
PRODUTO)**

INSTITUIÇÕES/INSTÂNCIA	GRUPO	ENDEREÇO DE E-MAIL
PRESIDÊNCIA (Gabinete)	Instâncias Políticas	gabinetepessoal@presidencia.gov.br
MEC		gabinetedoministro@mec.gov.br
SETEC		gabinetesetec@mec.gov.br
CONIF	Político/Institucional (Avulso)	comunicacao@conif.org.br
IF Pernambuco (IFPE)	Acesso Relativamente Reduzido das Baixas Rendas	gabinete@reitoria.ifpe.edu.br
IF Sergipe (IFS)		reitoria@ifs.edu.br
IF Brasília (IFB)		reitoria@ifb.edu.br
IF Goiano (IF Goiano)		gabinete@ifgoiano.edu.br
IF Espírito Santos (IFES)		gabinete@ifes.edu.br
IF Rio de Janeiro (IFRJ)		gr@ifrj.edu.br
IF Sul de Minas		reitoria@ifsuldeminas.edu.br
IF Triângulo Mineiro (IFTM)		gabinete.reitoria@iftm.edu.br
IF Catarinense (IFC)		gabinete@ifc.edu.br
IF Santa Catarina (IFSC)		reitoria@ifsc.edu.br
IF Paraná (IFPR)		gabinete@ifpr.edu.br
IF Farroupilha (IFF)		gabreitoria@iffarroupilha.edu.br
IF do Rio G. do Sul (IFRS)		gabinete@ifrs.edu.br
IF do Acre (IFAC)	Prevalência de “Não Declarantes”	reitoria@ifac.edu.br
Colégio Pedro II		reitoriagab@cp2.g12.br
CEFET/RJ		direg@cefet-rj.br

APÊNDICE C – COMPROVANTE DE RECEBIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL E ABERTURA DE PROCESSO PELO MEC/SETEC

Edson Silva Oliveira <EdsonOliveira@mec.gov.br>

para Apoio, mim ▾

Prezados(as),

24 de fev. de 2026, 11:31

Informamos que sua solicitação foi recebida e devidamente cadastrada no âmbito do Processo nº 23123.000280/2026-11.

Para acompanhar o andamento do Processo, acesse o site: <https://protocolointegrado.gov.br/Protocolo/>, utilizando o referido número do Processo para consulta.

Atenciosamente,

GM/PROT - Gabinete do Ministro

Ministério da Educação – MEC

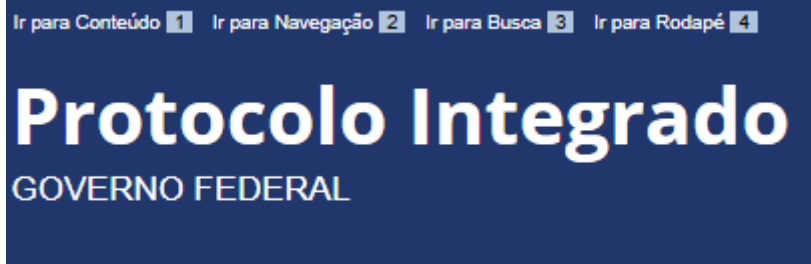
gmprot@mec.gov.br

61 2022-7936



De: Apoio Administrativo GM <ApoioAdministrativoGM@mec.gov.br>

Enviado: terça-feira, 24 de fevereiro de 2026 11:16



Documento

Consulta realizada em 18/03/2026 às 16:11

Protocolo:	23123000280202611
Data de Produção:	21/01/2026
Espécie:	Processo
Assunto:	Comunicados, Informes e Solicitações - CARTAABERTA ao Ministro da Educação (Produto Educacional) ? Democratização.

ANEXO A – TABELA 1209 – POPULAÇÃO, POR GRUPOS DE IDADE

Tabela 1209 - População, por grupos de idade			
Variável - População (Pessoas)			
BR - 1 – Brasil			
Ano – 2022			
Grupo de idade			
Total		15 a 17 anos	
203.080.756	Pessoas	8.605.297	Pessoas
Fonte: IBGE - Censo Demográfico			
Notas			
1 - Até 1960, população presente. A partir daí, população residente;			
2 - Para 1872, os resultados não incluem 181 583 habitantes, estimados para 32 paróquias, nas quais não foi feito o recenseamento na data determinada;			
3 - Para 1940, exclusive 16 713 pessoas recenseadas cujas declarações não foram apuradas por extravio do material de coleta;			
4 - Para 1950, exclusive 31 960 pessoas recenseadas cujas declarações não foram apuradas por extravio do material de coleta;			
5 - Idades em anos completos; no censo de 1872, o grupo de 5 a 9 anos inclui as pessoas de 10 anos e, nos grupos subsequentes, as idades extremas excedem de uma unidade às especificadas para cada grupo;			
6 - Para 1900, o grupo de idade de 15 a 19 anos, incluiu as pessoas de 20 anos, e o grupo de idade de 20 a 24 anos, excluiu estas pessoas;			
7 - Para 1991, 2000, 2010 e 2022, dados do Universo.			
8- Para 2022, os dados referentes aos municípios Abel Figueiredo (PA) e São Pedro da Água Branca (MA) foram corrigidos no dia 22/12/2023, impactando nos totais dos estados do Pará e do Maranhão e nos totais das Grandes Regiões do Norte e Nordeste.			

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nota: a partir dos dados extraídos do Censo Demográfico, IBGE (2022).

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/1209#resultado>. Acesso em: 11 set. 2025.

ANEXO B – RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E VAGAS “PARTIUIF”

Relação de instituições e número de turmas homologadas após redistribuição no Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para Acesso de Estudantes da Rede Pública de Ensino à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PartiuIF.

Região	Nome da Instituição ofertante	Quantidade de Campi	Nº de turmas ofertantes	
Sudeste	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	9	9	
	COLÉGIO PEDRO II	14	14	
	INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	10	12	
	INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS	9	9	
	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	25	25	
	INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE	13	13	
	INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS	19	19	
	INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS	11	12	
	INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	15	18	
	INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	42	44	
	INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	10	10	
Instituição Polo	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS	177	185	
NORDESTE	INSTITUTO FEDERAL BAIANO	14	14	
	INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	16	16	
	INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	25	25	
	INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ	34	34	
	INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO	31	31	
	INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA	22	22	
	INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	16	16	
	INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ	20	20	
	INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	10	10	
	INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO	7	7	
		INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	23	23
	Instituição Polo	Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN	218	218
REGIÃO SUL	INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	11	10	
REGIÃO SUL	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	17	17	
	INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE	14	15	
	INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	15	15	
	INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	23	23	
	INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	26	26	
Instituição Polo	Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul	106	106	
CENTRO-OESTE	INSTITUTO FEDERAL GOIANO	13	16	
	INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	15	18	
	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	10	12	
	INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO	20	22	
Instituição Polo	Instituto Federal do Mato Grosso - IFMT	58	68	
NORTE	INSTITUTO FEDERAL DO ACRE	5	6	
	INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS	18	20	
	INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	5	6	
	INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ	18	4	
	INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA	10	12	
	INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA	5	9	
	INSTITUTO FEDERAL DE TOCANTINS	11	16	
Instituição Polo	Instituto Federal do Amazonas - IFAM	73	73	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Nota: a partir dos dados extraídos do sítio eletrônico do Ministério da Educação (2022).

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/partiu-if/documento/MonitoramentoPartiuIF.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.