



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS POLÍTICAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIANO MOREIRA DA SILVA JÚNIOR

**MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A
PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE**

Recife
2025

MARIANO MOREIRA DA SILVA JÚNIOR

**MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A
PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

**Recife
2025**

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva Junior, Mariano Moreira da.

Métodos de seleção e suas relações com o rendimento e a permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE / Mariano Moreira da Silva Junior. - Recife, 2025.

120f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas, 2025.

Orientação: Erinaldo Ferreira do Carmo.

Inclui referências e apêndices.

1. Métodos de seleção; 2. Rendimento escolar; 3. Evasão; 4. Permanência; 5. Ensino Técnico. I. Carmo, Erinaldo Ferreira do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIANO MOREIRA DA SILVA JÚNIOR

**MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A
PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas

Aprovado em: XX/XX/20XX

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. João Marcelo dos Santos Marques (Examinador Externo)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho aos meus pais *in memoriam*, pelo amor incondicional, ensinamentos que pavimentaram os caminhos para a busca dos meus sonhos e realizações.

Ao meu esposo, Severino Alexandre, pela parceria incansável, apoio em cada desafio e pela presença que tornou essa conquista viável.

E a minha ancestralidade, meus Orixás, que, mesmo invisível aos olhos, guiam cada um de meus passos e me dão coragem nos momentos de incerteza.

AGRADECIMENTO

A Deus e aos Orixás pela luz, proteção e força concedidas em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo, pela disponibilidade e atenção ao longo de todo o processo de orientação, contribuindo decisivamente para a construção deste trabalho.

Aos membros da banca avaliadora, Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos e Prof. Dr. João Marcelo dos Santos Marques, pelas valiosas contribuições, observações e sugestões, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao meu esposo, Severino Alexandre, e a minha família, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão diante das ausências e dos desafios enfrentados.

Aos amigos e colegas do Campus Paulista, em especial à equipe gestora, pelo suporte e encorajamento durante todo o percurso acadêmico.

Aos gestores do IFPE Campus Paulista, pelo apoio institucional que viabilizou a realização deste trabalho.

Aos colegas e professores do programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE.

A todos que, de forma direta ou indireta, ofereceram sua contribuição, amizade e incentivo.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Este trabalho investiga comparativamente a relação entre os métodos de seleção de estudantes adotados pelo IFPE — prova objetiva e análise de desempenho por histórico escolar — e o rendimento acadêmico e a permanência nos cursos técnicos subsequentes nos Campi da 3ª expansão. O estudo insere-se no contexto de expansão da Rede Federal e do debate sobre políticas de seleção, rendimento e evasão/permanência estudantis. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, de cunho quantitativo, com base em dados de mais de 14 mil estudantes extraídos do sistema acadêmico QAcadêmico, referentes ao período de 2014 a 2023. A análise estatística combinou procedimentos descritivos e inferenciais — incluindo testes Qui-quadrado, exato de Fisher, Shapiro-Wilk, Wilcoxon-Mann-Whitney e modelagem por Modelos Lineares Mistos (LMM) e Modelos Lineares Generalizados Mistos (GLMM) — com nível de significância de 5%. Com base nos resultados, não foi identificada diferença estatisticamente significativa no rendimento médio entre os métodos, refutando a ideia de que o ingresso por prova assegura melhor desempenho acadêmico. Contudo, verificou-se forte associação entre forma de seleção e evasão, maior entre ingressantes por prova. Conclui-se que, no caso do IFPE, políticas de acesso mais sensíveis ao perfil estudantil, associadas a estratégias de acolhimento e suporte, não apenas podem reduzir a evasão e ampliar a permanência, mas também orientar decisões institucionais quanto ao custo-benefício dos processos seletivos, especialmente diante dos gastos envolvidos na aplicação de provas.

Palavras-chave:

Métodos de seleção; rendimento escolar; permanência; evasão; ensino técnico.

ABSTRACT

This study comparatively investigates the relationship between the student selection methods adopted by IFPE — assesment by exame and performance assesment based on school transcripts — and the academic performance and retention rates in subsequent technical courses offered at the campuses of the institution's third expansion phase. The research is set within the context of the Federal Network's expansion and the debate on selection policies, academic performance, and dropout/retention throughout the courses. It is a descriptive and exploratory quantitative study based on institutional data from over 14,000 students, extracted from the QAcadêmico, the academic management system, covering the period from 2014 to 2023. The statistical analysis combined descriptive and inferential procedures — including Chi-square, Fisher's exact test, Shapiro-Wilk, Wilcoxon-Mann-Whitney, and modeling through Linear Mixed Models (LMM) and Generalized Linear Mixed Models (GLMM) — with a 5% significance level. The results showed no statistically significant difference in average performance between the selection methods, refuting the idea that admission through an exam ensures better academic performance. However, a strong association was found between the selection method and dropout rates, which were higher among students admitted via examination. It is concluded that, in the case of IFPE, access policies more attuned to students' profiles, combined with institutional strategies for reception and support, can not only reduce dropout rates and enhance retention but also inform institutional decision-making regarding the cost-effectiveness of selection processes, particularly in light of the expenses involved in administering exams.

Keywords:

Selection methods; academic performance; retention; dropout; technical education.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - IFPE Campus Abreu e Lima	31
Figura 2 - IFPE Campus Cabo de Santo Agostinho (sede provisória)	32
Figura 3 - IFPE Campus Igarassu	33
Figura 4 - IFPE Campus Jaboatão dos Guararapes	34
Figura 5 - IFPE Campus Olinda	36
Figura 6 - IFPE Campus Palmares	37
Figura 7 - IFPE Campus Paulista	38
Fluxograma 8 - Objetivos e resultados	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapa de distribuição de Campi da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2025.....	26
Gráfico 2 – Percentual de Evasão no IFPE (2017 a 2023).....	41
Gráfico 3 – Percentual de Evasão no IFPE nos Campi da 3ª expansão (2017 a 2023).....	42
Gráfico 4 - Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de seleção, por curso técnico subsequente no IFPE (n = 14.587).....	79
Gráfico 5 - Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de seleção, por Campus dos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n =14.587).....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Tipos de curso técnico no Brasil – Decreto n. 5.154/2004	15
Quadro 2 Tipos de cursos ofertados pelo IFPE	29
Quadro 3 – Principais conceitos de políticas públicas na literatura clássica	47
Quadro 4 – Etapas dos ciclos das políticas públicas	48
Quadro 5 - Formas de Admissão do século XX ao XXI:	53
Quadro 6 - Hipóteses da pesquisa	67
Quadro 7 - Técnicas, variáveis e fontes de dados	67
Quadro 8 – Quadro síntese das variáveis coletadas	68
Quadro 9 – Situação de matrícula ajustada	69
Quadro 10 – Cursos técnicos subsequentes dos Campi 3º expansão	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição orçamentária IFPE 2025 (Matriz CONIF)	17
Tabela 2 – Quantidade e tipos de seleção por Campus da 3º expansão do IFPE (2014.2 a 2024.2)	57
Tabela 3 - Características dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes segundo o tipo de seleção	77
Tabela 4 - Perfil dos estudantes evadidos em cursos técnicos subsequentes.	81
Tabela 5 - Modelos de regressão logística para predição da evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n = 14.587)	84
Tabela 6 - Modelos de regressão logística para predição do coeficiente de rendimento nos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n = 14.587)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIQ – Amplitude Interquartil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBN – Central Brasileira de Notícias

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

CF – Constituição Federal

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP – Conselho Superior

COVID-19 – Coronavírus 2019

DEAD – Diretoria de Educação a Distância

DP – Desvio Padrão

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

FACHUCA – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Cabo de Santo Agostinho

FIC – Formação Inicial e Continuada

GECC – Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso

GLMM – Modelos Mistos Lineares Generalizados

IC – Intervalo de Confiança

IF – Instituto Federal

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMM – Modelos Mistos Lineares

MEC – Ministério da Educação

OAI – Organização Acadêmica do IFPE

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão- -de-Obra

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QACADÊMICO – Sistema de Gestão Acadêmica do IFPE

RC – Razão de Chances

RFP – Renda Familiar per Capita

RRL – Revisão Rápida de Literatura

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

USC – Universidade do Sul da Califórnia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	21
2.1. História da Rede Federal EPCT	21
2.2. Histórico e perfil institucional do IFPE	28
2.3. Histórico e perfil dos Campi da 3ª expansão do IFPE	30
2.3.1. Campus Abreu e Lima	31
2.3.2. Campus Cabo de Santo Agostinho	32
2.3.3. Campus Igarassu	33
2.3.4. Campus Jaboatão dos Guararapes	34
2.3.5. Campus Olinda	36
2.3.6. Campus Palmares	37
2.3.7. Campus Paulista	38
2.4. Métodos de seleção de ingressantes no IFPE	39
2.5. Evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFPE	40
3. HIPÓTESE(S)	43
4. JUSTIFICATIVA	43
5. OBJETIVOS	44
5.1. Objetivo Geral:	44
5.2. Objetivos Específicos:	44
6. REVISÃO DA LITERATURA	45
6.1. Questões conceituais sobre políticas públicas	46
6.1.1. Conceito e Ciclos das Políticas Públicas	46
6.1.2. Educação como política pública	50
6.2. Políticas de seleção de estudantes e desempenho acadêmico	52
6.2.1. Formas de seleção de estudantes no IFPE	57
6.2.2. A relação entre a política de seleção de estudantes e desempenho escolar	59
6.3. Evasão e Permanência no Ensino Técnico Subsequente: contexto e fatores	63
7. METODOLOGIA	66
7.1. Do tipo de pesquisa	66
7.2. Do universo e da amostra	66
7.3. Do desenho da pesquisa	66
7.4. Da estratégia de análise estatística	70
7.4.1. Esclarecimentos sobre os Modelos Mistos: LMM e GLMM	73
8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
8.1. Caracterização da Amostra	76
8.1.1. Características dos estudantes segundo tipo de seleção	76
8.1.2. Distribuição do Tipo de Seleção por Curso Técnico Subsequente	78
8.1.3. Distribuição do Tipo de Seleção por Campus	79
8.2. Perfil dos Estudantes evadidos	80
8.3. Preditores da evasão escolar	82
8.4. Preditores do rendimento acadêmico	85
9. DISCUSSÃO	89
9.1. Avaliação das hipóteses à luz dos resultados	89
9.2. Conexões com os objetivos da pesquisa	90
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

11. REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A Sumário Executivo	105
APÊNDICE B - Editais das seleções de ingressantes dos Campi 3º expansão de 2014 a 2024.2.	111
APÊNDICE C Tabela com caracterização do perfil estudantil por cursos	112
APÊNDICE D Tabela com caracterização do perfil estudantil por Campi.....	116

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre políticas públicas voltadas à educação e os mecanismos de ingresso no ensino técnico tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Dentre os tópicos abordados nesse contexto, destaca-se a análise das formas de seleção de estudantes e seus impactos sobre o desempenho acadêmico e a permanência nos cursos. No senso comum do campo educacional brasileiro, prevalece a concepção de que processos seletivos baseados em provas objetivas, considerados meritocráticos, elevam o rendimento tanto dos estudantes quanto das instituições, a exemplo de comentários como “a prova escolhe os melhores”, (Baccaro; Shinyashiki, 2014). Esse discurso ganha força especialmente quando dentro de uma mesma instituição há métodos seletivos distintos para os mesmos cursos, sendo esta situação problema da pesquisa que se analisou. Assim, examinou-se criticamente essa política de seleção, informada em dados e evidências concretas.

Diante da expansão da Rede Federal de EPCT e da diversificação dos métodos de seleção (provas, análise de desempenho por histórico escolar, entrevistas, sorteios, etc), o debate sobre políticas públicas educacionais e estratégias de acesso/permanência ao Ensino Técnico ganha novos contornos. Nesse cenário, tornou-se urgente investigar de que forma os métodos seletivos influenciam não apenas o ingresso, mas sobretudo o transcurso acadêmico dos estudantes, especialmente no que se refere à evasão/permanência e ao rendimento escolar.

No Brasil, os cursos técnicos de nível médio podem ser oferecidos em diferentes formas, conforme estabelece o Decreto nº 5.154/2004, vide **quadro 1** abaixo.

Quadro 1 Tipos de curso técnico no Brasil – Decreto n. 5.154/2004

Ensino Médio Integrado	Currículo integrado e matrícula única, no qual o estudante cursa o Ensino Médio regular conjuntamente com a parte profissionalizante do currículo (curso técnico) na mesma instituição, sob uma única matrícula. Ao final o estudante recebe certificado de conclusão do Ensino Médio e certificado de técnico.
Subsequente	Curso destinado aos estudantes que concluíram o Ensino Médio. Ao final, o estudante recebe apenas o certificado de técnico.
Concomitante	O estudante cursa o ensino profissionalizante e o Ensino Médio com matrículas e em instituições distintas, de forma simultânea.

Fonte: Decreto nº 5.154/2004, elaborado pelo autor.

Entre eles, interessa ao presente estudo, os cursos técnicos subsequentes, que são destinados a estudantes que já concluíram o ensino médio e desejam obter uma formação técnica profissional. Tal proposta formativa está alinhada ao histórico e aos propósitos dos Institutos Federais (IF), cuja missão prover educação pública, gratuita e de excelência, unindo formação geral e técnica, com atenção ao desenvolvimento regional e à inclusão social. Segundo destaca Frigotto (1995), os IFs surgem como expressão de um projeto político-educacional comprometido com a educação profissional como política de Estado.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) já adotou dois métodos de seleção¹ para ingresso nos cursos técnicos subsequentes: a seleção por prova e a análise de desempenho por meio de histórico escolar. Essa dualidade metodológica pode levantar questionamentos sobre a equidade e a influência dessas formas de seleção, tanto no acesso quanto na permanência dos estudantes, mas sobretudo no desempenho acadêmico estudantil.

Para além das variações nos indicadores de rendimento e permanência dos estudantes, os métodos de seleção também implicam diferenças nos custos institucionais, o que amplia a complexidade do debate. Conforme dados obtidos através do portal Fala.br do Governo Federal, no primeiro semestre de 2024, o processo seletivo baseado em prova representou um investimento de R\$ 886.485,00 por parte do IFPE. Por sua vez, a análise de histórico escolar, adotada no semestre anterior (2023.2), resultou em despesa inferior, estimada em R\$ 129.485,88, destinado ao pagamento de gratificação por encargo de curso ou concurso (GECC) a servidores envolvidos com a avaliação dos documentos apresentados pelos candidatos (históricos escolares) ou com a participação em bancas de heteroidentificação.

É preciso reforçar que a escolha por determinado método seletivo não é neutra: ela reflete decisões estratégicas dos gestores institucionais, cujas consequências podem afetar a trajetória acadêmica dos estudantes ou da instituição. Segundo Ramos (2014), as políticas educacionais possuem dimensão estratégica e revelam disputas sobre projetos formativos e diretrizes de promoção da inclusão. Os métodos de admissão podem se transformar em barreiras ou facilitadores de oportunidades educacionais, com impactos diretos sobre os índices de evasão e o desempenho acadêmico dos estudantes. Assim, embora a análise de desempenho a partir do histórico escolar envolva menores custos financeiro-orçamentários, sua efetividade enquanto política pública demanda investigações mais aprofundadas.

¹ No apêndice B, encontra-se uma tabela com os atos autorizativos das seleções de ingresso por prova ou desempenho escolar, no período de 2014 a 2024.2 com a indicação dos Campi que participaram ou não dos vestibulares.

Por isso, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar comparativamente os métodos de seleção e sua relação com o desempenho acadêmico e evasão/permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE. Quanto aos objetivos específicos, estes são: (a) verificar estatisticamente a relação entre o método de seleção e o desempenho acadêmico dos estudantes; (b) mensurar os índices de evasão e conclusão do corpo discente quanto a cada método; e (c) analisar a influência de variáveis de controle — como o uso de cotas e o Campus de ingresso — na permanência e no desempenho acadêmico. O público-alvo do estudo abrange a totalidade de estudantes que ingressaram de 2014 a 2024.1 nos cursos técnicos subsequentes dos Campi que foram criados na fase de 3ª expansão do IFPE. Os Campi da 3ª expansão do IFPE são: Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão, Olinda, Palmares e Paulista.

A escolha dos campi da terceira fase de expansão do IFPE baseou-se em características institucionais compartilhadas, o que permite maior consistência nas comparações realizadas ao longo do estudo. Por exemplo, esses campi foram criados a partir de 2014, no contexto da mesma etapa de ampliação da Rede Federal no estado de Pernambuco. As unidades pertencentes a esta terceira fase também possuem estruturas físicas e administrativas semelhantes, com proporcionalidade na alocação de servidores e funções gratificadas, conforme os parâmetros definidos para esse tipo de campus., conforme estabelece a Portaria MEC nº 713, de 8 de setembro de 2021, que as classifica como do tipo 70/45 — indicando o número máximo de docentes, técnicos administrativos, cargos de direção e comissões de funcionamento previstos para esses Campi.

No que diz respeito ao custeio, todos os campi são submetidos às mesmas diretrizes da Matriz Orçamentária da Rede Federal (CONIF), o que assegura uniformidade nos critérios de distribuição de recursos. A Matriz CONIF, instituída pela Portaria MEC nº 646, de 25 de agosto de 2022 é um mecanismo/instrumento legal e técnico que padroniza a alocação de verbas entre as instituições da Rede, com base em indicadores como volume de matrículas, diversidade de cursos, desempenho acadêmico, cobertura geográfica e características institucionais. A **tabela 1** a seguir foi apresentada pela Diretoria de Administração em 11/04/2025 e mostra classificação para divisão de orçamento do ano de 2025, após aplicação das regras da Matriz CONIF e que podem ser consultadas em <https://www.siop.planejamento.gov.br/>, no Sistema Integrado de Orçamento e Planejamento:

Tabela 1 Distribuição orçamentária IFPE 2025 (Matriz CONIF)

Ordem orç.	Campus	Relevância	Valor
1º	Recife	22,6	13.054.998,40
2º	Vitória	10,6	6.408.429,12
3º	Reitoria	10,2	4.954.759,67
4º	Barreiros	5,7	4.653.683,21
5º	Belo Jardim	4,3	3.565.476,05
6º	Pesqueira	5,8	3.214.064,04
7º	Garanhuns	5	2.746.994,97
8º	Ipojuca	5,1	2.662.275,74
9º	Caruaru	4,6	2.659.749,80
10º	Afogados	3,9	2.173.284,25
11º	Cabo	2,6	2.131.483,89
12º	Palmares	1,1	1.802.300,77
13º	Abreu	2,4	1.659.598,93
14º	Paulista	1,9	1.416.495,21
15º	Igarassu	1,8	1.408.471,34
16º	Jaboatão	1,6	1.362.942,25
17º	Olinda	2,2	1.279.221,31
18º	Dead	0,7	582.844,04

Fonte: elaborada pela Diretoria de Administração do IFPE Campus Paulista (2025)

Conforme se verifica na **tabela 1** acima, os Campi de 3º expansão encontram-se no mesmo grupo, ordenados entre as 11ª e 17ª posições após a aplicação das regras da matriz. Desta forma, é possível afirmar que estes Campi possuem características como número de matrículas, aprovações, retenções, cursos, recursos humanos semelhantes e, por isso, ficam próximas quando calculada sua relevância para distribuição orçamentária. Entre os Campi selecionados para o estudo, o que obteve maior orçamento foi o Campus Cabo de Santo Agostinho, com relevância de 2,6, fazendo jus a R\$ 2,1 milhões. Já o de menor orçamento foi o Campus Olinda que, apesar de ter tido relevância de 2,2, fez jus apenas a R\$ 1,2 milhões do orçamento. Interessante notar que na tabela em questão o Campus Olinda deveria ocupar a 12ª posição, mas foi rebaixado para a 17ª, por decisão dos gestores do IFPE. Ainda assim, a proximidade entre os Campi se manteve.

Os critérios utilizados para escolher os Campi objetivou minimizar a interferência de variáveis externas, ou seja, fatores, características que não fazem parte diretamente do objeto da pesquisa, mas que poderiam influenciar os resultados. Entre essas variáveis, diferenças significativas quanto à infraestrutura, tempo de funcionamento dos Campi, número de servidores, orçamento anual, perfil regional ou políticas internas específicas poderiam distorcer ou dificultar a análise dos dados, embora dada a característica do estudo, por ser quantitativo, não haja garantia dessa isenção. Assim, ao selecionar Campi com condições similares, buscou-se garantir maior controle das condições institucionais, permitindo que as

análises focassem nos efeitos do método de seleção sobre o rendimento acadêmico e a evasão, com mais confiabilidade.

Quanto à classificação das variáveis adotadas nesta pesquisa, o método de seleção — seja por prova objetiva ou por análise de histórico escolar — foi tratado como variável independente, ou seja, o fator que se pretendeu investigar para entender seus efeitos. Quanto às variáveis dependentes, que podem ser influenciadas pelos métodos de ingresso, há: o coeficiente de rendimento acadêmico e a taxa de evasão, esta composta pelos registros de cancelamento de matrícula, abandono e jubramento no período de estudo (2014 a 2024). Já as variáveis de controle correspondem a fatores que, embora não fossem o foco principal da análise, puderam ser utilizadas para avaliar como interferências externas — como tipo de cota (racial, escola pública), Campus de ingresso, escola de origem, sexo e raça/cor — se relacionavam com os achados sobre desempenho e evasão/permanência (Field, 2017).

Ao investigar a relação entre formas de ingresso, rendimento acadêmico e permanência, esta pesquisa buscou oferecer subsídios concretos para tomadas de decisão informadas em evidências e, assim, poder permitir a construção de políticas de acesso mais eficazes. Além disso, os resultados indicaram quais métodos estão mais associados ao êxito estudantil, favorecendo, assim, práticas institucionais voltadas à diminuição da evasão e ao aumento das taxas de conclusão dos cursos. O estudo apresenta potencial de replicação em outros níveis e formas de oferta — como cursos integrados, superiores de tecnologia e bacharelados —, ampliando seu alcance institucional e científico.

O produto gerado ao final desta dissertação foi um **sumário executivo**, documento sintético, claro e objetivo, que apresenta os principais achados, análises e recomendações da pesquisa. Seu principal objetivo foi fornecer uma compreensão geral e rápida dos resultados mais relevantes do estudo, facilitando a tomada de decisão por parte dos gestores institucionais. O público-alvo, portanto, desse produto são os agentes que se envolvem na criação e formulação de políticas públicas. No caso do IFPE, os responsáveis pela definição e revisão dos critérios de seleção discente, com vistas a subsidiar decisões estratégicas informadas/tomadas com base em evidências empíricas. De acordo com o guia da Universidade do Sul da Califórnia (USC), um sumário executivo deve oferecer uma visão concisa do conteúdo de um relatório maior, neste caso constitui um apanhado das principais fundamentações e achados da presente pesquisa, permitindo que os leitores compreendam seu propósito, metodologia e principais conclusões sem a necessidade de ler o documento completo (USC, 2024).

Cabe destacar que a motivação para a realização desta pesquisa decorre da minha atuação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, enquanto técnico em assuntos educacionais do IFPE. Desde 2020, atuando diretamente na área de registros acadêmicos e na Direção de Ensino, tenho acompanhado de perto as discussões acerca da dualidade dos métodos de seleção de ingressantes adotados pela instituição. Essa vivência profissional reforça a preocupação com a formulação de políticas de acesso mais justas e equitativas, o que fundamenta a relevância prática e social deste estudo.

Por isso, a significância desta investigação decorre do seu potencial em rever práticas seletivas no âmbito mais amplo da Rede Federal, informadas em evidências e alinhadas ao compromisso histórico dos IFs ao favorecer não só o acesso democrático, mas também a permanência e a conclusão nos cursos de formação técnica de nível médio.

Por fim, a dissertação está organizada em seis seções, além desta introdução. A Seção 2 apresenta o referencial teórico, discutindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na seção 3, são discutidos conceitos sobre políticas públicas e sobre acesso e permanência, bem como os debates sobre meritocracia e equidade. A Seção 4 aborda a metodologia da pesquisa, detalhando o percurso investigativo, as fontes de dados e os procedimentos estatísticos adotados. Na Seção 5, há análise e discussão dos resultados, relacionando-os aos objetivos propostos e ao referencial teórico. Por fim, a Seção 6 apresenta as considerações finais, destacando as principais conclusões, contribuições e recomendações da pesquisa, além do produto educacional desenvolvido. Há, ainda, como apêndices, o produto educacional, uma tabela com os referenciais legais das seleções adotadas de 2014 a 2024 pelo IFPE, e também foram incluídos dois apêndices com caracterizações dos perfis estudantis por Campus e por curso que, embora não tenham integrado os objetivos desta trabalho, foram disponibilizados para eventuais consultas e estudos futuros.

2. A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

2.1. História da Rede Federal EPCT

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) constitui uma das mais relevantes políticas públicas educacionais do Brasil, tanto por estar presente nas mais diversas regiões quanto por seu papel histórico na formação de trabalhadores e desenvolvimento regional. Segundo Dias et al (2016), sua conformação atual é resultado de um longo processo de transformações institucionais, normativas e pedagógicas que se iniciaram no começo do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, e se estendem até os dias atuais, com a consolidação dos IFs como modelo integrado de ensino técnico, tecnológico e superior.

Ao longo de mais de um século, a Rede Federal tem se reconfigurado conforme as demandas políticas, econômicas e sociais de cada período histórico, evidenciando as disputas em entre diferentes planos de formação: ora voltados à adaptação do trabalhador às exigências do mercado, ora orientados à formação integral e crítica dos sujeitos. Nesse percurso, é possível identificar momentos de avanço e retração, marcada pela separação entre educação geral e profissional, uma constante que atravessou diferentes governos e reformas, conforme esclarece Ramos (2014). Assim, compreender o desenvolvimento ao longo da história da Rede Federal permite situar os movimentos político-ideológicos que a moldaram e analisar seus impactos sobre o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes que a ela recorrem.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices se insere em um momento de transição política e econômica do Brasil, marcado pelo declínio da ordem escravocrata, o crescimento das cidades e o início da industrialização urbana (Ramos, 2014). No contexto da Primeira República (1889–1930), ainda dominada pelas oligarquias agrárias, começava a emergir a necessidade de modernizar o aparato produtivo nacional, exigindo, assim, formas institucionais que contribuíssem para a formação de mão de obra qualificada. As escolas fundadas em 1909 surgem como resposta a essas transformações, constituindo uma das primeiras políticas públicas sistematizadas de educação voltadas à população trabalhadora (Frigotto, 1995).

Tais instituições, além de seu caráter educativo, carregavam um forte simbolismo político e social. Elas representavam, segundo Ramos (2014), por um lado, a tentativa do Estado de atenuar tensões sociais oriundas da rápida urbanização e da migração do campo para as cidades, oferecendo aos jovens pobres uma “ocupação útil”. Por outro lado, essas

escolas atuavam como mecanismos de disciplinamento do corpo operário, formando trabalhadores produtivos, obedientes e adaptados às exigências do nascente modelo industrial. Como aponta Ramos (2014), a educação profissional no Brasil, desde seu início, foi concebida como instrumento de controle social, orientada por uma racionalidade tecnicista e utilitarista que visava atender prioritariamente às necessidades do capital.

O projeto pedagógico dessas escolas também expressava uma ideologia de ascensão social por meio do trabalho técnico, frequentemente associando a formação profissional à ideia de progresso individual e à superação da pobreza. Essa narrativa, embora portadora de uma promessa de mobilidade social, desconsiderava as desigualdades que os mais diversos sistemas de educação e o mercado de trabalho produzem. Como destaca Kuenzer (2011), ao enfatizar a empregabilidade e a adaptação ao sistema produtivo, esse modelo reduz os trabalhadores a uma caracterização identitária para os encaixar nas engrenagens de um modelo trabalhista predatório, tendo como principal mola propulsora tais modelos pedagógicos de escola, especialmente as profissionalizantes, técnicas.

Essa dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro foi se aprofundando ao longo do século XX e ainda hoje se reflete em diferentes políticas e práticas educacionais. A educação profissional, nesse contexto, assume um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que promove oportunidades concretas de qualificação e acesso ao trabalho, muitas vezes o faz dentro de uma lógica que reforça a segmentação social e limita a formação integral do sujeito. Como sintetiza Ramos (2014), a história da educação técnica no Brasil é marcada por disputas entre diferentes projetos societários — ora voltados à formação crítica e emancipatória, ora subordinados aos interesses imediatos do mercado.

Ainda assim, ao longo das décadas, essas escolas passaram por diversas reformulações institucionais e pedagógicas, acompanhando as transformações sociais, políticas e econômicas do país. Na década de 1930, tornaram-se Liceus Profissionais e, posteriormente, na década de 1940, foram reorganizadas como Escolas Industriais e Técnicas, em consonância com as necessidades do processo de industrialização nacional intensificado após a Segunda Guerra Mundial.

Ao longo do tempo, essas instituições passaram por diversas mudanças estruturais e pedagógicas, refletindo as transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil. Durante a década de 1930, foram convertidas em Liceus Profissionais e, na década seguinte, reorganizadas sob a denominação de Escolas Industriais e Técnicas, alinhadas às demandas do processo de industrialização nacional que se intensificou após a Segunda Guerra Mundial.

A reestruturação do ensino técnico nesse período esteve diretamente associada à

Reforma Capanema, implementada no Estado Novo (1937–1945) sob a liderança do ministro da Educação Gustavo Capanema. Essa reforma introduziu, pela primeira vez, uma base legal e curricular ampla para a educação nacional, sendo considerada o marco legal mais relevante anterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Dentre seus principais instrumentos, destaca-se o Decreto-Lei nº 4.073/1942, que estabeleceu a separação formal entre o ensino industrial e o ensino secundário. Essa separação consolidou a lógica de dualidade educacional: de um lado, o ensino propedêutico, voltado à formação das elites e ao ingresso nas universidades; de outro, o ensino técnico, orientado à formação da força de trabalho, predominantemente dirigida às camadas mais pobres da sociedade (Andrade, Lima, Gonçalves e Bessa Neto, 2022).

A dualidade instituída pela Reforma Capanema refletia um projeto político e econômico nacionalista, que via na educação técnica um caminho fundamental para o crescimento da indústria brasileira. No entanto, essa valorização da formação técnica vinha acompanhada da restrição de seu alcance ao plano da formação intelectual ampla, uma vez que os cursos técnicos não permitiam acesso direto à universidade. Assim, criava-se uma barreira institucional que destinava a formação científica e humanista às elites e relegava aos filhos da classe trabalhadora uma formação voltada à empregabilidade. Como analisa Kuenzer (2011), essa lógica educacional reafirma a segmentação da sociedade brasileira, ao organizar a escola segundo critérios de origem social, mantendo a reprodução das desigualdades.

Essa estrutura excludente foi mantida durante décadas, e mesmo os avanços posteriores considerando o processo de crescimento e democratização do acesso ao ensino técnico não romperam, por completo, com a herança da dualidade. Frigotto (1995) argumenta que o ensino técnico, tal como concebido historicamente no Brasil, oscilou entre duas finalidades: atender à lógica do capital, por meio da formação de mão de obra adaptável ao sistema produtivo, e responder às demandas sociais de inclusão, embora quase sempre subordinado à primeira. A Reforma Capanema, nesse sentido, foi paradigmática, pois deu forma jurídica e pedagógica a esse dilema, estruturando a base do modelo tecnicista que marcaria as décadas seguintes.

A partir dessa reforma, as Escolas Técnicas passaram a atuar com currículos fortemente voltados à prática industrial, com pouca ou nenhuma integração com disciplinas das ciências humanas e sociais. A formação oferecida era voltada ao saber fazer, em detrimento do saber pensar — modelo criticado por educadores progressistas, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que defendiam uma formação integral do sujeito (Ramos, 2014). Essa tensão entre a educação mercadológica voltada para o trabalho e a educação para a cidadania

constitui um dos estigmas da história da educação profissional no Brasil. Por fim, entre os anos de 1978 e 1994, essas instituições de educação foram progressivamente reestruturadas e passaram a ser denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), marcando uma nova etapa no fortalecimento do ensino técnico público federal.

Ciavatta e Ramos (2011) reforçam que a história da educação profissional no Brasil é marcada por transformações significativas que refletem as demandas socioeconômicas e políticas de cada período. Inicialmente, a formação profissional estava vinculada principalmente às necessidades do mercado de trabalho, visando à preparação de mão de obra qualificada para setores específicos da economia, sob forte influência do capitalismo. Ainda que tenha havido, com o tempo, uma mudança na perspectiva para uma abordagem mais ampla, ou seja, de preparação para vida, perdura a visão mercadológico-capitalista.

Ainda na década de 1990, durante a redemocratização do país, as antigas Escolas Técnicas Federais foram gradativamente convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em resposta às exigências de um modelo econômico renovado e marcado pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação e pelas transformações no sistema produtivo. Esse movimento refletia uma orientação política e econômica influenciada por organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, que apostavam na qualificação profissional como estratégia para aumentar a competitividade industrial nos países da América Latina (Daros, 2019).

Paralelamente a esse processo, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) consolidou uma separação institucional entre o ensino médio e a educação profissional, reforçando a dualidade educacional já existente. Essa separação foi intensificada com o Decreto nº 2.208/1997, que restringiu a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Nesse cenário, a dualidade educacional foi não apenas mantida, mas reforçada. A proibição da oferta integrada entre ensino médio e educação profissional contribuiu para o aprofundamento da segmentação entre estudantes “universitários” e “técnicos”, relegando a estes últimos uma formação aligeirada, voltada unicamente para o mercado. Assim, é possível afirmar que a política educacional dos anos 1990 retomou, em nova roupagem, a lógica da Reforma Capanema de 1942: uma formação técnico-instrumental para os pobres e uma formação intelectual e científica para os que possuem condições de prolongar os estudos.

Esse modelo impactou diretamente a identidade da educação profissional pública federal, especialmente no que diz respeito ao seu compromisso histórico com uma formação integral, articulada com o desenvolvimento humano, social e regional. Ao priorizar

competências mínimas e currículos enxutos, as políticas daquele período reduziram o caráter formativo das instituições federais, dificultando as possibilidades de articulação entre trabalho, ciência, cultura e cidadania, segundo Ramos (2014). A formação profissional fragmentada, privilegiando a formação técnica, acabava por submeter a função dos CEFETs a uma educação voltada aos interesses voláteis do mercado.

Posteriormente, houve a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, permitindo, assim, a integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. No entanto, os efeitos da fragmentação imposta anteriormente fez com que perdurasse em muitas estruturas curriculares e na mentalidade institucional a dualidade entre educação profissional e a educação geral/propedêutica. A reconstrução de um projeto educativo comprometido com a formação integral dos estudantes, capaz de superar a dicotomia entre trabalho e conhecimento, permanece como um dos principais desafios da educação profissional pública brasileira.

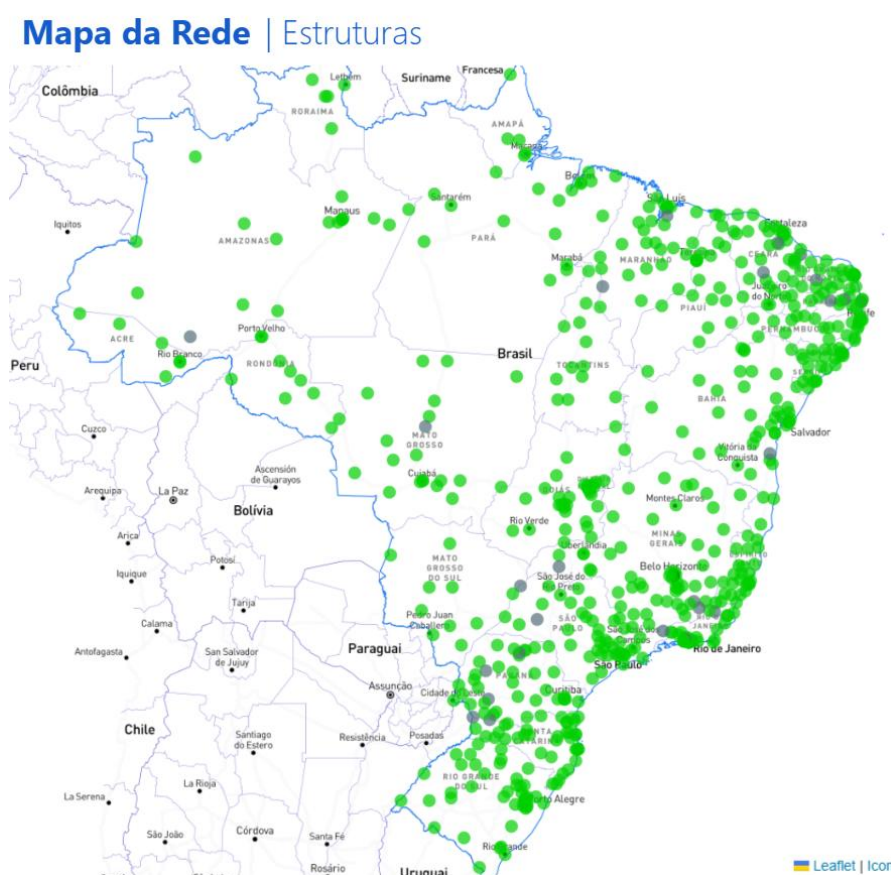
Diante das limitações impostas pelas políticas educacionais da década de 1990 — marcadas pelo tecnicismo e pelo reforço da dualidade estrutural entre educação geral e formação técnica —, a partir de 2005, a rede federal de educação tecnológica passou por movimentos expansionista, articulado em três fases estratégicas (Souza, 2023). A primeira fase (2005–2006) foi marcada pelo início da estratégia de descentralização da educação técnica, com a implantação de 64 unidades, priorizando cidades-polo com demanda regional, para além dos grandes centros e metrópoles. Essa etapa rompeu com a lógica anterior de concentração da oferta em capitais e regiões metropolitanas. A segunda fase (2007–2010) aprofundou essa descentralização, com a criação de mais 150 unidades, estruturadas já sob a lógica da verticalização e da integração entre ensino técnico e superior. É nesse período que se consolida o projeto institucional dos IFs, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008. Por fim, a terceira fase (2011–2014) ampliou o alcance da Rede Federal com a criação de mais 208 unidades, incluindo a consolidação da estrutura multicampi e a ampliação da oferta formativa em regiões historicamente desassistidas, como o semiárido nordestino, o interior da Amazônia e periferias urbanas.

Nesse contexto, a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os IFs, estabeleceu no artigo 6º que essas instituições devem “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008). Tal diretriz redefiniu o papel da educação profissional pública ao priorizar não apenas a formação técnica, mas também a produção de conhecimento, a pesquisa aplicada, a extensão e a formação cidadã. Com isso, os IFs assumem a missão de integrar verticalmente diferentes níveis de ensino, ampliar o acesso ao

conhecimento científico e tecnológico e atender às necessidades de desenvolvimento das diversas regiões brasileiras. Esse processo de institucionalização também contribuiu para a interiorização do ensino e para a democratização do acesso à educação pública de qualidade, configurando um novo ciclo de expansão e de consolidação da Rede Federal de Educação Tecnológica.

De acordo com dados publicados pelo MEC², de 1909 a 2002, havia um total de 140 unidades da rede federal de educação tecnológica em todo o país. Atualmente, esse número saltou para 635 Campi, segundo dados consolidados da PNP em maio de 2025, distribuídos conforme ilustrado no gráfico seguinte:

Gráfico 1 - Mapa de distribuição de Campi da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2025.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025), disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

Enfim, essas três etapas de expansão foram planejadas com base em critérios geopolíticos e educacionais, em que buscou-se não apenas ofertar vagas, mas também ampliar as condições para o desenvolvimento regional. Os IFs passaram a ser agentes de

² Informações disponíveis em <https://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 01/05/2025

transformação local, promovendo a qualificação profissional, o acesso à ciência e tecnologia, e a valorização de vocações econômicas específicas de cada território. Esse processo conferiu protagonismo aos Campi, que passaram a integrar conselhos locais, desenvolver projetos de extensão voltados à realidade regional e implementar cursos sintonizados com demandas sociais e produtivas locais (Nascimento, Cavalcanti e Ostermann, 2020).

Em continuidade ao processo de fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o terceiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou, em 2023, a 4ª fase de expansão, marcada pelo compromisso com a inclusão, a justiça social e a retomada de investimentos públicos na educação. A nova política pública prevê a criação de 100 novos Campi dos IFs em todo o país, priorizando municípios do interior e regiões metropolitanas com menor cobertura da rede. Essa iniciativa, anunciada pelo Ministério da Educação como parte do programa “Brasil Unido pela Educação”³, retoma e amplia os objetivos das fases anteriores de interiorização, com foco renovado na diminuição das desigualdades regionais e na promoção da inserção produtiva de jovens e adultos.

Segundo dados do MEC, o investimento total previsto para essa nova expansão é de aproximadamente R\$ 2,5 bilhões, contemplando não apenas a construção de novas unidades, mas também a infraestrutura necessária para seu funcionamento, como laboratórios, bibliotecas e equipamentos tecnológicos. A proposta também prevê a geração de cerca de 140 mil novas vagas na educação profissional e tecnológica. Além do impacto educacional, a política é apresentada como estratégia para desenvolver uma economia sustentável, articulando formação técnica, inovação e políticas de inclusão produtiva nos territórios. A ampliação reafirma o papel dos IFs como instrumentos de promoção da equidade e da soberania científica e tecnológica nacional, alinhando-se aos princípios constitucionais de gratuidade, qualidade e responsabilidade social da educação pública brasileira.

Assim, a consolidação da Rede Federal de EPCT após o novo rumo tomado a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), representou uma inflexão significativa nas políticas públicas educacionais, ao buscar superar a lógica da dualização, entre a educação geral e a profissionalizante, mediante uma proposta integradora, que reuniu sob uma mesma estrutura os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas vinculadas a universidades, segundo esclarece Ramos (2014). O projeto, formulado sob a liderança do então ministro da Educação Fernando Haddad e de gestores como Eliezer Pacheco e Luiz Augusto Caldas Pereira, foi apresentado como um marco

³ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **100 novos IFs**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/100-novos-ifs/expansao>. Acesso em 06/07/2025

transformador para a educação pública brasileira, com princípios orientados pela promoção da justiça social, da equidade, da inovação tecnológica e da articulação entre conhecimento científico e desenvolvimento econômico (Daros, 2019).

2.2. Histórico e perfil institucional do IFPE

A origem do IFPE remonta ao início do século XX, quando, em 23 de setembro de 1909, foi promulgado o Decreto nº 7.566 pelo então presidente Nilo Peçanha. Esse decreto criou, nas capitais dos estados brasileiros, as Escolas de Aprendizizes Artífices, com o propósito de oferecer educação profissional primária e gratuita a jovens entre 10 e 13 anos.

Em Pernambuco, as atividades da escola tiveram início de fato em 16 de fevereiro de 1910, passando por diversas transformações e mudanças de nomenclatura desde então, refletindo os diferentes contextos políticos e educacionais vivenciados. Assim, foi denominada sucessivamente como Liceu Industrial de Pernambuco (1937), Escola Técnica do Recife (1942), Escola Técnica Federal de Pernambuco (1959) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFET-PE (1999). A conversão formal para Instituto Federal ocorreu em 2008, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, que unificou os CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, estruturando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Vasconcelos, 2017, p. 25).

Inicialmente, o IFPE foi constituído por nove Campi, sendo três oriundos do antigo CEFET-PE (Recife, Ipojuca e Pesqueira), três provenientes da incorporação de Escolas Agrotécnicas Federais (Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão) e outros três construídos posteriormente (Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns). A partir de 2014, no contexto da 3ª fase de expansão da Rede Federal, sete novos Campi foram criados: Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares e Paulista, ampliando ainda mais a capilaridade da instituição no estado de Pernambuco.

A institucionalização da Rede Federal EPCT se concretizou com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais. Assim, o IFPE foi estabelecido como uma autarquia dotada de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, com atuação voltada para o desenvolvimento local, regional e nacional. Entre as finalidades definidas pela lei estão a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis, a integração entre ensino básico, técnico e superior, a promoção de pesquisa aplicada e extensão, bem como o estímulo ao empreendedorismo, à inovação e à sustentabilidade ambiental.

A missão institucional do IFPE, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022–2026)⁴, é “promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade”.

Atualmente, o IFPE é regido pela Organização Acadêmica de 2014 (OAI). Neste documento é estabelecida a caracterização em estrutura multicampi, bem como são detalhadas as ofertas de cursos em diferentes níveis e modalidades de formação, abrangendo desde a educação básica até a pós-graduação. Com o objetivo de promover a Educação Profissional e Tecnológica de forma ampla, oferecem cursos como ensino médio integrado ao técnico, cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao ensino médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente na forma integrada, como é o caso do PROEJA, que associa a conclusão da escolaridade básica à formação técnica. Também integra o IFPE a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), voltados à qualificação profissional, bem como cursos superiores — incluindo tecnológicos, bacharelados e licenciaturas — e programas de pós-graduação, tanto lato quanto *stricto sensu*. O **quadro 2** abaixo resume os tipos de cursos ofertados:

Quadro 2 Tipos de cursos ofertados pelo IFPE

Tipo de Curso	Descrição
Formação Inicial e Continuada (FIC)	Cursos de curta duração voltados à qualificação, atualização ou aperfeiçoamento profissional.
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Curso técnico realizado junto com o ensino médio, em uma só matrícula e com currículo integrado.
Técnico Subsequente	Curso técnico destinado a quem já concluiu o ensino médio.
Técnico Concomitante	Curso técnico realizado ao mesmo tempo que o ensino médio, porém com matrículas distintas.
Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)	Curso técnico integrado à elevação de escolaridade para jovens e adultos.
Curso Superior de Tecnologia	Curso superior voltado para formação específica em áreas tecnológicas.
Bacharelado	Curso superior com formação ampla, focado em atuação profissional generalista.

⁴ IFPE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2022–2026. Disponível em https://portal.ifpe.edu.br/wpcontent/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/copy4_of_pdiifpe20222026.pdf, acesso em 06/06/2025.

Tipo de Curso	Descrição
Licenciatura	Curso superior voltado à formação de professores para a educação básica.
Especialização (Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>)	Formação continuada com foco em áreas específicas do conhecimento.
Mestrado (Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>)	Curso voltado à pesquisa e formação acadêmica aprofundada em determinada área.

Fonte: OAI (2014), elaborado pelo autor

Toda essa diversidade de cursos tem como propósito preparar cidadãos para atuarem em diferentes setores da economia, contribuindo com o desenvolvimento social e econômico em níveis local, regional e nacional, em conformidade com o que estabelece a OAI (2014) e a Lei nº 11.892/2008.

Dessa forma, a trajetória da Rede Federal de EPCT evidencia um percurso marcado por tensões entre projetos de formação subordinados à lógica produtivista e propostas voltadas à emancipação social e à cidadania. Desde as Escolas de Aprendizes Artífices até a institucionalização dos IFs, o que se observa é a constante disputa entre modelos educativos: um que reproduz a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro e outro que busca superá-la por meio de uma formação integral, crítica e inclusiva. As sucessivas fases de expansão da Rede — com destaque para os esforços de interiorização, democratização e diversificação da oferta formativa — consolidaram os IFs como agentes estratégicos de desenvolvimento territorial e de transformação social. A recente retomada da política de expansão no terceiro governo Lula reafirma o papel estruturante da Rede Federal na redução das desigualdades educacionais e na promoção de oportunidades para populações historicamente marginalizadas. Nesse contexto, compreender as condições de acesso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes tornou-se fundamental para avaliar a efetividade das políticas de seleção e seu impacto sobre os objetivos de equidade, qualidade e justiça social que orientam a missão institucional dos Institutos Federais.

2.3. Histórico e perfil dos Campi da 3ª expansão do IFPE⁵

A 3ª expansão, implantada entre os anos de 2013 e 2014, foi responsável pela criação de sete novos Campi do IFPE nos municípios de Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares e Paulista, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos e tecnológicos em localidades estratégicas do estado de Pernambuco, promovendo a descentralização do ensino e proporcionando oportunidades educacionais a

⁵ Informações disponíveis em portal.ifpe.edu.br, 2025.

populações historicamente excluídas da educação profissional pública.

2.3.1. Campus Abreu e Lima

O Campus Abreu e Lima, localizado no município homônimo, compõe a Mesorregião Metropolitana do Recife e foi implantado com o propósito de ampliar o acesso à educação profissional pública na região. As primeiras atividades acadêmicas da unidade tiveram início em dezembro de 2014, com a oferta de cursos técnicos de Auxiliar Administrativo e de Recepcionista, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). No ano seguinte, em 2015, novos cursos foram introduzidos, como Agente de Proteção Social Básica e Preparador de Doces e Conservas, vinculados tanto ao PRONATEC quanto ao Programa Mulheres Mil, com foco na inclusão produtiva e na equidade de gênero.

Figura 1 - IFPE Campus Abreu e Lima



Fonte: IFPE. Portal Institucional. <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdosconcursos/ifpe-oferece-240-vagas-em-cursos-de-extensao-gratuitos-no-Campus-abreu-e-lima/30188/>, 2023.

O primeiro processo seletivo próprio do Campus ocorreu no primeiro semestre de 2016, com a oferta de 160 vagas para o curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, registrando um total de 849 inscrições. A cerimônia de conclusão de curso da turma inaugural foi realizada em 31 de maio de 2019, marcando um momento significativo na consolidação institucional da unidade.

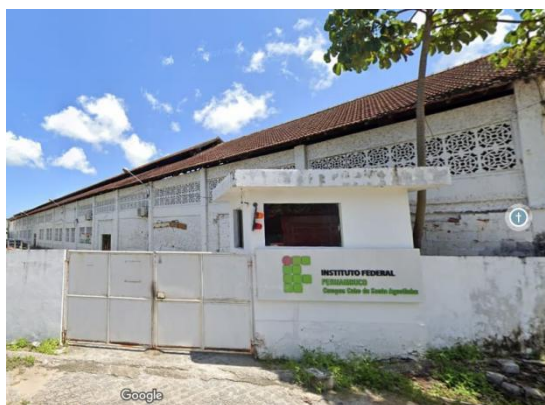
Em agosto de 2019, o Campus foi transferido de sua sede provisória, situada no Colégio São José, para as instalações definitivas, inicialmente com uso parcial dos blocos construídos. A ampliação das salas de aula permitiu o aumento na oferta de vagas e a diversificação das ações formativas. No dia 14 de agosto do mesmo ano, foi realizada a aula inaugural do curso de capacitação profissional em Cuidador de Idosos, na modalidade Proeja, fruto de uma parceria entre o IFPE e a Secretaria de Educação de Pernambuco.

A conclusão das obras da sede definitiva ocorreu no primeiro semestre de 2020, possibilitando a transferência do setor administrativo para o bloco A e a consolidação da infraestrutura acadêmica e administrativa da unidade. Atualmente, o Campus oferta cursos nos eixos tecnológicos de Segurança, Ambiente e Saúde, contribuindo para o fortalecimento da formação técnica profissional voltada às demandas locais e regionais.

2.3.2. Campus Cabo de Santo Agostinho

O Campus Cabo de Santo Agostinho está localizado no município de mesmo nome, pertencente à Região de Desenvolvimento e à Mesorregião Metropolitana do Recife, além de integrar a Microrregião de Suape — área de expressivo dinamismo econômico e industrial no estado de Pernambuco. A autorização oficial para o funcionamento da unidade foi concedida por meio da Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013, expedida pelo Ministério da Educação. Desde então, as atividades acadêmicas vêm sendo realizadas em sede provisória, situada nas dependências da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Cabo de Santo Agostinho (FACHUCA), enquanto se aguarda a finalização das obras de acesso à sede definitiva, já construída.

Figura 2- IFPE Campus Cabo de Santo Agostinho (sede provisória)



Fonte: Folha de Pernambuco. Disponível em <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdosconcursos/ultimos-dias-de-inscricoes-para-professor-substituto-no-ifpe-cabo-de-santo-agostinho/46078/>, 2023.

Em consonância com os princípios da Lei nº 11.892/2008, que rege os IFs, o Campus tem estruturado sua oferta formativa com base nos arranjos produtivos locais, priorizando a verticalização do ensino e a articulação entre diferentes níveis e modalidades de formação, organizados em quatro eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Gestão e Negócios, Turismo, Hospitalidade e Lazer e Desenvolvimento Educacional e Social.

O eixo Ambiente e Saúde contempla formações voltadas à sustentabilidade e à preservação ambiental, áreas de elevada relevância para a região de Suape. Já o eixo Gestão e Negócios atende às crescentes demandas logísticas e administrativas impulsionadas pelo polo industrial local. O eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer dialoga com o potencial turístico da região, incluindo formações que valorizam a gastronomia, a hotelaria e os serviços receptivos. Por fim, o eixo Desenvolvimento Educacional e Social oferta cursos de qualificação voltados à promoção da cidadania, à inclusão e à formação básica em línguas estrangeiras.

Mesmo operando em sede provisória, o Campus Cabo de Santo Agostinho tem desempenhado um papel estratégico na interiorização da educação profissional, ampliando o acesso à formação técnica, tecnológica e superior. Sua atuação contribui diretamente para o fortalecimento das cadeias produtivas locais, para a valorização do capital humano e para a promoção de uma educação pública de qualidade, articulada com os desafios do desenvolvimento regional.

2.3.3. Campus Igarassu

O Campus Igarassu está situado no município de mesmo nome, inserido na Mesorregião Metropolitana e de Desenvolvimento do Recife, composta por quinze municípios, além de integrar a Microrregião de Itamaracá, que reúne quatro municípios da região norte do estado. Essa localização estratégica confere ao Campus um papel relevante na interiorização da educação profissional, especialmente nas áreas de logística, tecnologia e gestão.

Figura 3- IFPE Campus Igarassu



Fonte: Instagram, perfil @ifpeCampusigarassu, 2025.

As atividades acadêmicas da unidade tiveram início em 16 de outubro de 2014, em sede provisória cedida por meio de acordo de cooperação técnica com a Prefeitura Municipal de Igarassu. Na ocasião, foram implantados dois cursos técnicos subsequentes: Logística e Informática para Internet. Ainda nesse primeiro momento, o Campus ofertou mais de uma

dezena de cursos FIC no âmbito da extensão, bem como cursos vinculados ao PRONATEC, ampliando as possibilidades de acesso à qualificação profissional para diversos públicos.

Com o objetivo de expandir sua atuação e diversificar sua oferta formativa, a unidade transferiu-se, em 2018, para uma nova sede provisória. Essa mudança possibilitou a implantação de novos cursos, como o curso superior de tecnologia em Gestão da Qualidade, o PROEJA em Almoxarife e o PROEJA Ressocialização — voltado à reinserção social por meio da educação profissional. Em fevereiro de 2021, o Campus iniciou a mudança para sua sede definitiva, localizada às margens da BR-101 Norte, com estrutura em fase final de construção, e passou a ampliar ainda mais seu portfólio de cursos, incluindo as graduações em Sistemas para Internet e Administração.

Além das ações de ensino, pesquisa e extensão, o Campus Igarassu tem reafirmado seu compromisso com a função social da educação pública, desenvolvendo práticas sustentáveis e políticas de inclusão voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes. Investimentos em acessibilidade, assistência estudantil, suporte psicológico, pedagógico e tecnológico têm sido prioritários, especialmente na promoção da inclusão social, digital e assistiva.

Um dos principais desafios institucionais é a implantação do ensino médio integrado, com ênfase nos cursos técnicos de Logística e Informática para Internet, fortalecendo a verticalização do ensino e ampliando as oportunidades formativas para a juventude local. Assim, o Campus Igarassu consolida-se como um importante polo de desenvolvimento humano e social no litoral norte pernambucano, alinhado aos princípios da Rede Federal e à missão do IFPE de promover uma educação pública, gratuita, inclusiva e de excelência.

2.3.4. Campus Jaboatão dos Guararapes

O Campus Jaboatão dos Guararapes está situado no município homônimo, localizado na Região de Desenvolvimento e na Mesorregião Metropolitana do Recife, composta por quatorze municípios, além de integrar a Microrregião do Recife, que abrange oito municípios. A localização do Campus, em uma das cidades mais populosas e industrializadas do estado, favorece sua inserção em dinâmicas econômicas e sociais marcadas pela diversidade de serviços, comércio e atividades industriais.

Figura 4 - IFPE Campus Jaboatão dos Guararapes



Fonte: <https://www.change.org/p/abaixo-assinado-pela-reinicializacao-do-semester-letivo-2024-1-no-ifpe-Campus-jaboatao>, 2024.

As atividades acadêmicas do Campus tiveram início no primeiro semestre de 2014, com a implantação de cursos nos eixos tecnológicos de Informação e Comunicação, e de Gestão e Negócios. Inicialmente, as aulas foram ministradas em espaços provisórios, como o Colégio Atual, no bairro de Piedade, e posteriormente no prédio do antigo SESI Jaboatão, no centro da cidade. Em 2021, teve início o processo de transição para a sede definitiva, localizada às margens da Rodovia PE-007, na área conhecida como Engenho Bulhões, construída em um terreno de aproximadamente 3,75 hectares.

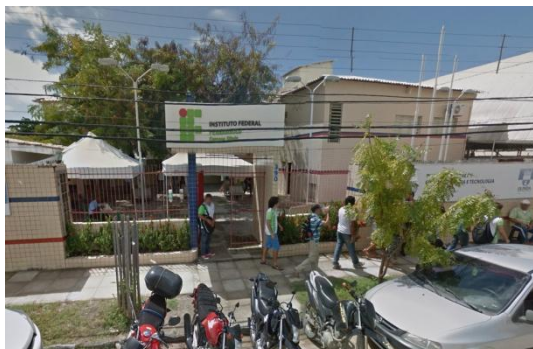
A oferta formativa do Campus está diretamente articulada com os potenciais produtivos da região. O eixo de Informação e Comunicação contempla cursos voltados ao desenvolvimento, estruturação, implantação e operação de sistemas de informação e tecnologias digitais, contribuindo para a formação de profissionais aptos a atender às demandas de transformação tecnológica nas esferas pública e privada. Já o eixo de Gestão e Negócios responde à crescente concentração de atividades voltadas ao setor de serviços e à presença significativa de empreendimentos nos segmentos de comércio, alimentação, hotelaria e logística, que caracterizam o município como um polo de desenvolvimento metropolitano.

Com a consolidação de sua sede definitiva, o Campus Jaboatão dos Guararapes fortalece seu papel como agente de inclusão social, democratização do acesso ao ensino público de qualidade e estímulo à qualificação profissional sintonizada com os arranjos produtivos locais. Alinhado às diretrizes da Rede Federal, o Campus contribui para a promoção de uma educação profissional comprometida com o desenvolvimento sustentável e com a redução das desigualdades regionais.

2.3.5. Campus Olinda

O Campus Olinda integra a Região de Desenvolvimento e a Mesorregião Metropolitana do Recife, composta por quatorze municípios, além de fazer parte da Microrregião do Recife. Sua implantação representa um marco para a diversificação da oferta formativa do IFPE, ao integrar a arte, o design e a tecnologia como eixos estruturantes de uma proposta pedagógica voltada à economia criativa e à formação cidadã.

Figura 5 - IFPE Campus Olinda



Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pe/educacao/noticia/2022/08/05/ifpe-de-olinda-oferece-30-vagas-para-curso-gratuito-de-matematica-basica.ghml>, 2022.

A aula inaugural, realizada em 15 de outubro de 2014, marcou oficialmente o início das atividades acadêmicas do Campus, com a abertura dos cursos técnicos subsequentes em Computação Gráfica e Artes Visuais, atendendo inicialmente a 144 estudantes. Ambos os cursos representaram uma inovação na estrutura da instituição, por se tratarem de formações inéditas no portfólio do IFPE até então. Desde o início, a unidade buscou integrar práticas artísticas e tecnológicas com o desenvolvimento de competências profissionais voltadas à produção cultural, ao design digital e às indústrias criativas.

Em 2021, ampliando sua missão de inclusão social e promoção da cidadania, o Campus passou a ofertar o curso de Qualificação Profissional em Editor de Maquetes Eletrônicas, na modalidade PROEJA concomitante, contribuindo para a formação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade educacional, com foco no letramento digital, no pensamento visual e no uso de ferramentas de modelagem tridimensional.

Diferentemente das demais unidades implantadas na terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, o Campus Olinda ainda não possui sede definitiva com obras iniciadas. Apesar dessa limitação estrutural, a unidade vem consolidando sua identidade institucional com base em um projeto pedagógico que valoriza a criatividade, a sensibilidade estética e o uso das tecnologias como meios de expressão e transformação social.

Assim, o Campus Olinda destaca-se na rede pelo perfil singular de sua oferta formativa, reafirmando o compromisso do IFPE com a diversidade de saberes e com o atendimento às especificidades culturais, sociais e produtivas da região. Sua atuação contribui para a valorização da arte, da tecnologia e da inclusão educacional, elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento sustentável e humanizado no contexto urbano metropolitano.

2.3.6. Campus Palmares

O Campus Palmares está localizado no município homônimo, inserido na Mesorregião da Mata Pernambucana, que abrange 43 municípios. A unidade também integra a Região de Desenvolvimento da Mata Sul, composta por 24 municípios, e a Microrregião da Mata Meridional Pernambucana, formada por 21 municípios. A unidade foi inaugurada em 13 de outubro de 2014, com sede definitiva já construída, onde funciona atualmente desde 2022.

Figura 6- IFPE Campus Palmares



Fonte: <https://portal.ifpe.edu.br/palmares/o-Campus/>, 2025.

A oferta formativa do Campus Palmares está concentrada na área de Tecnologia da Informação, com foco em cursos que dialogam diretamente com as transformações digitais e as necessidades do mercado de trabalho regional. Atualmente, a unidade oferece curso de Ensino Médio Integrado com habilitação técnica em Informática para Internet; três cursos técnicos subsequentes nas áreas de Informática para Internet, Redes de Computadores e Manutenção e Suporte em Informática; além do curso superior de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Essa configuração curricular evidencia o compromisso do Campus com a verticalização do ensino e com a formação de profissionais capazes de atuar nos diversos setores da economia digital, promovendo a inclusão tecnológica e a geração de oportunidades para jovens da Mata Sul. Ao articular ensino médio, técnico e superior, o Campus Palmares contribui para a interiorização da educação profissional e tecnológica, ampliando o acesso à formação qualificada e ao desenvolvimento regional com equidade.

2.3.7. Campus Paulista

O Campus Paulista está situado no município homônimo, localizado na Região de Desenvolvimento e na Mesorregião Metropolitana do Recife, que reúne 14 municípios, além de compor a Microrregião do Recife, formada por oito municípios. Sua criação é resultado de um compromisso firmado entre os governos federal e municipal em agosto de 2011, no contexto da terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal. A unidade foi oficialmente inaugurada em 16 de outubro de 2014, com sede provisória nas dependências da Faculdade de Saúde de Paulista (FASUP), onde funcionou até agosto de 2020, quando se transferiu para sua sede definitiva, situada no bairro de Maranguape I.

Figura 7- IFPE Campus Paulista



Fonte: perfil facebook Campus Paulista, 2022.

Desde o início, a proposta pedagógica do Campus tem priorizado a articulação entre formação técnica e desenvolvimento regional, com foco nos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios e Informação e Comunicação. As atividades formativas tiveram início com dois cursos técnicos subsequentes — Administração e Manutenção e Suporte em Informática.

Em 2018, foram implantados cursos de qualificação profissional em Assistente Administrativo e Operador de Computador, ofertados de forma concomitante ao ensino médio em parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco. No ano seguinte, a unidade avançou na verticalização da formação com a criação de dois cursos superiores de tecnologia: Processos Gerenciais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Mais recentemente, o Campus passou a oferecer cursos de ensino médio integrado em Informática para Internet e em Administração, fortalecendo ainda mais sua presença na formação básica e técnica da juventude local.

Com sede definitiva em funcionamento e uma oferta diversificada de cursos, o Campus Paulista consolida-se como um espaço de excelência na formação profissional,

tecnológica e cidadã. Sua atuação contribui para a inserção qualificada dos estudantes no mundo do trabalho, a promoção da equidade educacional e o fortalecimento do desenvolvimento regional sustentável no litoral norte da Região Metropolitana do Recife.

2.4. Métodos de seleção de ingressantes no IFPE

A seleção de estudantes para ingresso em instituições da Rede Federal de Ensino tem sido um desafio para instituições de ensino em todo o Brasil, especialmente em instituições federais como o IFPE. Tradicionalmente, o processo seletivo nesses cursos tem se baseado em provas de ingresso, que buscam avaliar o conhecimento prévio dos candidatos em áreas específicas. No caso dos cursos técnicos subsequentes, voltado para aqueles que já tenham concluído o Ensino Médio, as seleções no âmbito do IFPE, no período de análise proposto neste trabalho, vinha sendo exclusivamente através de provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, a partir de 2020, uma modalidade alternativa de seleção, baseada na análise do histórico escolar dos candidatos, ganhou espaço em virtude das restrições sanitárias impostas pela Pandemia da COVID-19, que impedia naquele momento aglomerar candidatos para aplicação de provas. A partir dessa data, o IFPE passou a realizar a seleção de ingressantes, em todos os 16 Campi que o compõem, com base na análise de desempenho com base no histórico escolar do Ensino Médio, utilizando as médias obtidas de aprovação nos primeiro e segundo anos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi uma alternativa institucional para reduzir as barreiras impostas pela pandemia. Contudo, mesmo após o afrouxamento/suspensão das restrições sanitárias, a seleção por análise de histórico escolar perdurou de 2023 até o 2º semestre de 2024, tendo sido realizados 6 processos seletivos nesta modalidade.

A seleção por meio de provas, entretanto, é vista como um método meritocrático, em que o esforço e o conhecimento prévio dos candidatos são avaliados de forma padronizada. Desta forma, “a meritocracia escolar é um mecanismo de distinção de estudantes com supostos benefícios para a motivação e o reconhecimento do esforço, mas também com uma dimensão negativa associada à intensificação e estratificação das desigualdades”. Ferreira et al (2023, p.1). Essa abordagem está profundamente enraizada no senso comum, que muitas vezes associa a meritocracia à justiça no acesso às oportunidades educacionais e à ideia de que a seleção por prova, por consequência, reflete a seleção dos melhores candidatos, mas que acaba por reproduzir e perpetuar desigualdades.

Já a seleção por meio de análise de desempenho do histórico escolar, embora ainda em um viés meritocrático, considera não apenas um momento específico de avaliação, mas também o desempenho acadêmico ao longo de sua trajetória escolar. Contudo, essa mudança enfrenta resistências, muitas delas sustentadas também pelo senso comum que perpetua a ideia de que estudantes admitidos por análise de histórico escolar possuem desempenho inferior em comparação àqueles selecionados por prova de ingresso. Inclusive, isso ocorre sob o argumento de que as escolas de origem destes estudantes possuem diferentes qualidades de ensino, apesar de existirem sob a égide da LDB, justificando que a prova equalizaria o nível de competência dos ingressantes.

Ao se tratar da Educação Profissional e Tecnológica, a ideologia da meritocracia tende a se intensificar, sustentando a noção de que o progresso profissional da classe trabalhadora depende exclusivamente do esforço individual. Essa lógica transfere ao estudante — e, por consequência, ao futuro trabalhador — a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua trajetória educacional e profissional, como apontam Duarte, Oliveira e Koga (2016, p. 8), ao afirmarem que, na perspectiva capitalista, embora se propague a ideia de formação plena acessível a todos, o que se oferece, na prática, é uma formação que desconsidera as condições desiguais de partida. Desta forma, a meritocracia estimula essa responsabilização na medida em que ignora as desigualdades estruturais e históricas que atravessam o percurso educacional dos sujeitos. Tal perspectiva tende a mascarar os efeitos de classe, raça e território que influenciam diretamente o acesso e o êxito na educação profissional pública. Por isso, foi importante investigar como os métodos de seleção — especialmente a escolha entre provas objetivas e análise do desempenho escolar — influenciaram esses indicadores, de modo a revelar de forma mais aprofundada quais fatores contribuem ou dificultam o sucesso acadêmico nos cursos técnicos subsequentes do IFPE.

2.5. Evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFPE

A discussão sobre o impacto das formas de ingresso nos cursos técnicos subsequentes ganha consistência ao se observar os dados de evasão no IFPE, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A plataforma reúne os principais indicadores acadêmicos da Rede Federal EPCT e permite a análise comparativa entre instituições e ao longo dos anos.

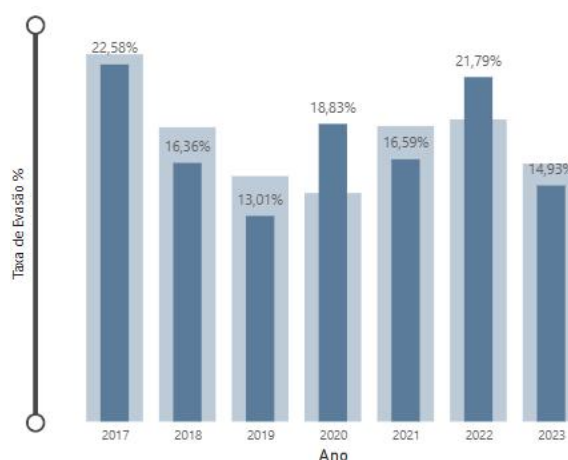
Os gráficos desta seção apresentam os percentuais de evasão anual entre 2017 e 2023. Cada barra contém dois segmentos: em azul claro, a média de evasão da Rede Federal; em azul escuro, os dados específicos do IFPE, possibilitando a comparação direta. O cálculo é

feito a partir da relação entre o número de matrículas evadidas - estudantes que se desligaram antes do término do ano letivo - e o total de matrículas registradas em cada ano.

Conforme mostra o **gráfico 2**, as taxas de evasão do IFPE oscilaram entre 22,58% em 2017 (maior valor registrado) e 13,01% em 2019 (menor valor registrado). A maior variação ocorreu entre 2019 e 2020, quando o percentual subiu para 18,83%, coincidindo com o início da pandemia da COVID-19. Apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto emergencial, em 2021 verificou-se redução para 16,59%, possivelmente em função de medidas de flexibilização acadêmica e estratégias de manutenção do vínculo estudantil.

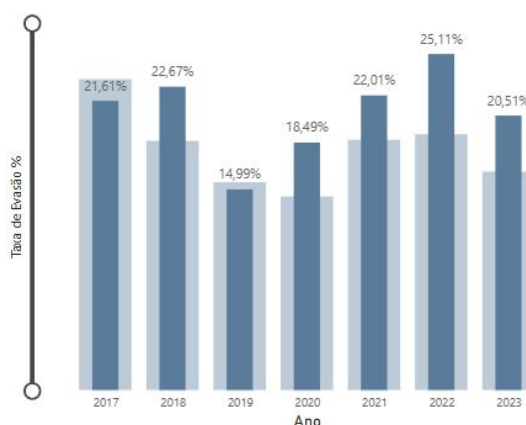
Nos anos seguintes, a evasão voltou a crescer: 21,79% em 2022, refletindo os desafios do retorno presencial, e 14,93% em 2023, quando se observa nova queda, situando o IFPE abaixo da média nacional. Considerando que, nesse período, o ingresso nos cursos subsequentes passou a ocorrer predominantemente por análise do histórico escolar, torna-se pertinente investigar em que medida esse modelo de seleção está estatisticamente associado às variações nos índices de evasão.

Gráfico 2– Percentual de Evasão no IFPE (2017 a 2023)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 17/11/2024.

No caso dos campi criados na 3ª expansão do IFPE, o **gráfico 3** revela que os percentuais também permaneceram elevados no período 2017–2023, variando entre 14,99% em 2019 e 25,11% em 2022. Em 2017, a evasão foi de 21,61%, próxima da média nacional. Em 2018, subiu para 22,67%, apresentando sua maior redução em 2019. Nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia, os índices voltaram a crescer, atingindo 18,49% e 22,01%, ambos superiores à média nacional e à média geral do IFPE. Em 2022, com a retomada das atividades presenciais, a evasão chegou ao patamar mais alto (25,11%). Em 2023, registrou-se pequena queda, para 20,51%, mas ainda em patamar elevado.

Gráfico 3– Percentual de Evasão no IFPE nos Campi da 3ª expansão (2017 a 2023)

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 17/11/2024.

Esses dados reforçam a necessidade de aprofundar a análise das causas da evasão, relacionando-a não apenas aos métodos de ingresso, mas também ao perfil socioeconômico dos estudantes. Compreender tais variáveis é essencial para a formulação de políticas públicas e institucionais que reduzam a evasão e promovam um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Nesse sentido, a substituição gradual do modelo seletivo baseado em provas pela análise do desempenho escolar configura uma oportunidade de revisão crítica sobre os efeitos dessas práticas na trajetória acadêmica. Com base em evidências estatísticas, investigou-se em que medida os métodos de seleção se articulam com a permanência e o rendimento discente, sobretudo entre os sujeitos historicamente mais vulnerabilizados. A produção de tais evidências pode subsidiar políticas públicas e decisões institucionais mais justas e eficazes, alinhadas ao compromisso da Rede Federal com uma avaliação democrática e equitativa — que assegure o ingresso, a permanência, o bom desempenho e, conseqüentemente, maiores perspectivas profissionais aos concluintes dos cursos técnicos subsequentes.

3. HIPÓTESE(S)

1. Há diferença significativa de desempenho entre estudantes ingressantes por prova e por análise de histórico escolar;
2. Estudantes ingressantes por prova apresentam melhor desempenho médio superior aos selecionados por históricos escola e
3. A evasão escolar está associada ao método de seleção adotado.

4. JUSTIFICATIVA

A escolha do estudo da relação dos métodos de seleção com o desempenho acadêmico e permanência estudantil se justifica pela relevância crescente do debate sobre o acesso, a permanência e o êxito acadêmico nos cursos técnicos subsequentes da Rede Federal EPCT, em especial no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Em um cenário marcado por desigualdades históricas no campo educacional, compreender os efeitos das distintas formas de seleção — provas objetivas e análise de desempenho com base no histórico escolar — sobre o rendimento dos estudantes constitui passo fundamental para fundamentar políticas públicas de acesso mais equitativas e eficazes.

A pesquisa também se inseriu na tensão existente entre os discursos meritocráticos e os fatores estruturais que condicionam o desempenho educacional. A ideia de que “a prova escolhe os melhores” ignora, frequentemente, desigualdades socioeconômicas que moldam a trajetória formativa dos candidatos. Em contrapartida, a análise do desempenho com base no histórico escolar, além de demandar menor custo logístico e operacional para as instituições, pode se configurar como um critério mais sensível às trajetórias escolares, ampliando as possibilidades de acesso. Tal abordagem permitiu, ainda, evidenciar — por meio dos próprios indicadores de rendimento — padrões e desigualdades estruturais que incidem sobre a aprendizagem e a permanência.

Ao revelar essas nuances, o estudo demonstra potencial para fomentar investigações mais aprofundadas sobre os fatores que efetivamente influenciam o sucesso acadêmico, contribuindo para o aprimoramento das estratégias de seleção com base em evidências empíricas e em princípios de equidade. Dessa forma, esta pesquisa se justificou por sua relevância social e institucional, ao oferecer subsídios técnicos que podem orientar o aperfeiçoamento das políticas de seleção nos Institutos Federais, articulando os princípios de justiça social, eficiência institucional e democratização do acesso à educação pública de qualidade.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo Geral:

- Avaliar comparativamente os métodos de seleção e sua relação com o desempenho acadêmico e evasão/permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE nos Campi da 3ª expansão.

5.2 Objetivos Específicos:

- Verificar, por meio de análise estatística, a relação entre o método de seleção e o desempenho acadêmico dos estudantes, identificando a significância dessa relação;
- Mensurar os índices de evasão e conclusão do corpo discente quanto a cada método de seleção através de métodos estatísticos descritivo e inferencial e
- Analisar de que modo variáveis de controle — como o uso de cotas e o Campus de ingresso — influenciam a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes, em relação com método de seleção utilizado.

6. REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, são abordados, sob diferentes perspectivas teóricas, conceitos sobre política pública e seus ciclos, discussão sobre a relação entre desempenho acadêmico e políticas de seleção de estudantes, além de conceitos sobre evasão e permanência.

A revisão da literatura adotada neste estudo seguiu os princípios da Revisão Rápida de Literatura (*Rapid Literature Review – RRL*), que visa sintetizar evidências relevantes de forma ágil e eficiente, especialmente útil quando há restrição de tempo, recursos ou quando se pretende apoiar decisões com base em evidências recentes. De acordo com Smela et al. (2023, p. 2), "a rapid review is a form of knowledge synthesis that accelerates the process of conducting a traditional systematic review through streamlining or omitting a variety of methods to produce evidence in a resource-efficient manner."⁶

Com base nessa abordagem, foram adotados critérios de relevância temática, impacto e atualidade das publicações, além de termos-chave como “método de seleção”, “rendimento escolar”, “evasão escolar”, “educação técnica” e “políticas públicas educacionais”. As buscas foram realizadas em bases como Google Scholar, SciELO, periódicos da CAPES, repositórios de dissertações e teses, com suporte de aplicativos como *Publish or Perish* e *Connected Papers* de ranqueamento por citações e identificação de estudos correlatos, entre os anos de 2020 a 2025. Além disso, foram incluídas consultas a acervos físicos e documentos normativos, reconhecendo sua importância para a análise histórica e contextual do problema de pesquisa, conforme orientam Batista e Humada (2021).

Esse processo de levantamento bibliográfico seguiu estratégias sistemáticas de busca e seleção, conforme recomendam Souza, Silva e Carvalho (2010), o que possibilitou a articulação entre referenciais teóricos e estudos empíricos sobre: (i) a trajetória histórica dos IFs d; (ii) o conceito e a implementação de políticas públicas educacionais e (iii) a evasão e a permanência estudantil.

⁶ A revisão rápida é uma forma de síntese do conhecimento que acelera o processo de realização de uma revisão sistemática tradicional, simplificando ou omitindo uma variedade de métodos, a fim de produzir evidências de maneira eficiente em termos de recursos (Smela et al., 2023, p. 2, tradução do autor).

6.1. Questões conceituais sobre políticas públicas

6.1.1 Conceito e Ciclos das Políticas Públicas

São vários os conceitos de políticas públicas. Uma das principais é a que as compreende como um conjunto de ações intencionais empreendidas por governos e instituições públicas com o propósito de solucionar problemas e alcançar objetivos específicos, conforme estabelecido por Howlett, Ramesh e Perl (2013). Trata-se, portanto, de intervenções estatais organizadas que visam solucionar problemas públicos e alcançar objetivos definidos por meio de decisões políticas. Essas ações não ocorrem de maneira isolada ou espontânea, mas estão inseridas em contextos institucionais, históricos e sociais específicos, nos quais diferentes interesses e visões de mundo disputam espaço e legitimidade.

Segundo os autores, a formulação e a implementação das políticas públicas envolvem três elementos centrais e interdependentes: os atores envolvidos, as instituições nas quais atuam e as ideias que orientam suas ações. A interação entre esses elementos forma o que os autores denominam subsistemas político-administrativos, ou seja, espaços organizados de ação dentro de setores específicos de políticas públicas, cada qual com seu conjunto próprio e articulado de agentes, normas e concepções. Tais subsistemas, por sua vez, integram um sistema político e econômico mais amplo, no qual as políticas públicas se desenvolvem e se transformam continuamente.

Na mesma direção, Rua (2009, p. 37) define que:

A política pública é considerada resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político. Essa visão conduz os estudiosos a examinar como as decisões são ou poderiam ser tomadas e permite identificar e analisar os processos político-administrativos, os mecanismos e estratégias definidas para a realização da política, e o comportamento dos diferentes atores envolvidos em cada etapa do processo de produção das políticas.

A partir dessa perspectiva, é reforçada a importância de se considerar, no estudo das políticas públicas, não apenas o conteúdo das ações implementadas, mas também os contextos institucionais, os interesses em disputa e as dinâmicas que envolvem os sujeitos e estruturas ao longo de todo o processo decisório. Assim, as ações governamentais, sejam nas esferas federal, estatal ou municipal, cujo objetivo é responder a demandas sociais na resolução de problemas, por exemplo, encontram amparo na definição de políticas públicas.

Contudo, como ressalta Souza (2006), não há uma única definição para política pública. Em sua análise sobre os estudos produzidos especialmente a partir dos anos 1980, a autora demonstra que as políticas sociais, em países em desenvolvimento, foram fortemente moldadas por prioridades fiscais e restrições orçamentárias, impondo desafios adicionais aos atores políticos na busca de acordos capazes de responder às demandas sociais por desenvolvimento e inclusão. Tudo isso demanda dos atores políticos responsáveis pelas políticas públicas grande esforço para formar acordo que respondam às demandas sociais por desenvolvimento e inclusão social, em face de disputas e negociações entre múltiplos atores e interesses.

Apesar das múltiplas abordagens possíveis, é relevante observar como diferentes estudiosos conceituaram as políticas públicas ao longo do tempo. Howlett, Ramesh e Perl (2013) apresentam uma síntese das contribuições de autores clássicos que abordaram as políticas públicas sob diferentes perspectivas – como processo decisório, campo de estudo, estratégia de governo ou resultado de ações estatais.

De forma complementar, Souza (2006) revisitou essas definições e demonstrou como elas variam em função do contexto histórico, das tradições teóricas e das ênfases analíticas de cada autor. Tais variações contribuem para o enriquecimento do campo e demonstram que a noção de política pública extrapola uma única concepção normativa ou operacional, exigindo uma abordagem multidimensional. A seguir, apresenta-se uma sistematização dos principais conceitos citados por esses autores:

Quadro 3– Principais conceitos de políticas públicas na literatura clássica

Autor(es)	Definição / Enfoque
Lasswell (1936)	Política pública como análise de “quem ganha o quê, por quê e com que efeito”.
Bachrach & Baratz (1962)	Destacam que a <i>inação</i> também constitui uma forma de política pública.
Easton (1965)	Enxerga a política pública como um sistema interligando formulação, resultados e ambiente.
Lynn (1980)	Dá ênfase às ações governamentais que produzem efeitos específicos.
Dye (1984)	Define políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.
Peters (1986)	Políticas públicas como ações do governo que impactam a vida dos cidadãos.
Mead (1995)	Considera a política pública como um campo de estudo da política voltado às ações do Estado.

Autor(es)	Definição / Enfoque
Jenkins (apud Howlett et al., 2013)	Conjunto de decisões inter-relacionadas que envolvem objetivos e meios para alcançá-los.

Fontes: Elaborado pelo autor com base em Souza (2006, p. 24) e Howlett, Ramesh e Perl (2013).

Diante da diversidade de concepções, Souza (2006, p. 25) adota como referência o conceito clássico de Lasswell (1936), por compreender que ele oferece uma base analítica abrangente para investigar as decisões políticas e seus impactos. Esse enfoque, centrado nas relações de poder e na distribuição de recursos, permite uma análise crítica sobre como as políticas são formuladas, quem se beneficia delas e quais são suas implicações sociais. Assim, neste estudo, com base na Lei nº 11.892/2008 e nos autores supracitados, compreende-se a política pública como ação estatal orientada à satisfação de necessidades coletivas, que articula elementos técnicos, sociais e políticos, em perspectiva holística.

Para além da complexidade conceitual do campo, torna-se igualmente necessário compreender os processos por meio dos quais elas são concebidas, estruturadas e executadas. A literatura especializada discute amplamente o modelo do ciclo das políticas públicas, geralmente estruturados em cinco ciclos dinâmicos e interligados entre si: montagem da agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação (Souza, 2006; Rua, 2009; Howlett, Ramesh e Perl, 2013; Jannuzzi, 2011 e Schmidt, 2018).

Com base em uma abordagem analítica, o processo de vida de uma política pública pode ser decomposto em etapas distintas, ainda que interdependentes. Essa perspectiva não apenas organiza o estudo das políticas de modo didático, mas também permite identificar os momentos críticos de decisão, negociação e execução, favorecendo uma avaliação mais precisa da eficácia das ações governamentais.

A seguir, apresenta-se o **quadro 4** com as principais fases desse ciclo das políticas públicas, acompanhadas de definições que articulam os referenciais teóricos e aspectos operacionais.

Quadro 4– Etapas dos ciclos das políticas públicas

Fase	Definição
Montagem de agenda	Refere-se ao momento em que os problemas deixam de ser apenas questões privadas e passam a ser reconhecidos como temas públicos, entrando na agenda governamental.
Formulação de políticas	Envolve a criação de soluções para os problemas identificados, considerando a escolha de instrumentos e o desenho das políticas, com base em critérios técnicos, políticos, financeiros e administrativos.

Fase	Definição
Decisão de políticas	Etapa em que os governos optam entre diferentes alternativas e selecionam aquelas que serão implementadas como políticas públicas oficiais.
Implementação de políticas	Fase em que as decisões são executadas na prática, com a atuação de órgãos públicos, parcerias institucionais e agentes sociais envolvidos.
Avaliação de políticas	Corresponde ao monitoramento e análise dos efeitos das políticas implementadas, visando aferir sua eficácia e orientar possíveis ajustes, reformulações ou sua descontinuidade.

Fontes: Elaborado pelo autor com base em Souza (2006), Rua (2009), Howlett, Ramesh e Perl (2013), Jannuzzi (2011) e Schimdt (2018).

Cada uma dessas etapas representa momentos estratégicos do processo de formulação e condução das políticas públicas. A montagem de agenda é marcada pela disputa simbólica e política em torno da visibilidade de determinados problemas. Já a formulação e a decisão envolvem não apenas aspectos técnicos, mas também jogos de poder e capacidade institucional. A implementação, por sua vez, requer articulação entre diferentes níveis e setores da administração pública, bem como o engajamento dos atores sociais. Por fim, a avaliação possibilita o retorno reflexivo sobre os resultados alcançados, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e aprimoramento das ações estatais.

Nesse sentido, a presente pesquisa se insere na etapa de avaliação das políticas públicas, uma vez que busca analisar os efeitos, impactos e desdobramentos de uma ação governamental já implementada — especificamente, as decisões relacionadas aos métodos de seleção adotados para o ingresso nos cursos técnicos subsequentes do IFPE e suas implicações no desempenho acadêmico dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma avaliação *ex post*, conforme definem Ramos e Schabbach (2012):

a avaliação *ex post* é realizada durante a execução de um programa ou **ao seu final**, quando as decisões passam a se basear nos resultados alcançados. Quando o programa está em execução, julga-se se ele deve continuar ou não, com base nos resultados obtidos até o momento. Se a resposta for positiva, avalia-se se se deve manter a formulação original ou efetuar modificações, redirecionando os objetivos, propostas e atividades. Quando o programa já foi concluído, examina-se a pertinência do uso futuro da experiência, isto é, se o mesmo tipo de programa deve ser replicado ou não. A avaliação *ex post* é a mais desenvolvida metodologicamente e a que tem tido maior aplicação. Ramos e Schabbach (2012, p. 1277). (grifo do autor).

A partir dessa abordagem, esta pesquisa buscou contribuir para a compreensão crítica

dos efeitos gerados pelas formas de acesso aos cursos técnicos do IFPE, evidenciando os desafios, limitações e potencialidades do modelo vigente. Ao considerar a avaliação como etapa estratégica do ciclo político-administrativo, o estudo atuou para reforçar a importância de análises informadas em evidências para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, sobretudo no que concerne à equidade no acesso e à permanência estudantil.

6.1.2. Educação como política pública

Ao aprofundarmos a discussão sobre políticas públicas, mas agora no campo da educação, é pertinente retomar o conceito clássico de Lasswell, considerado por Souza (2006) como um dos mais completos: políticas públicas seriam a resposta à pergunta “quem ganha o quê, quando e como?” em resposta às demandas sociais coletivas. Essa definição destaca o caráter distributivo e político das decisões estatais, revelando que toda política pública envolve disputas por recursos, reconhecimento e poder. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a formulação de políticas educacionais está imbricada em um campo de tensões sociais, econômicas e ideológicas, em que diferentes atores lutam por visibilidade e por acesso a bens simbólicos e materiais. Assim, pensar políticas públicas em educação é, antes de tudo, compreender os embates que permeiam as escolhas sobre o que ensinar, a quem, como e com que finalidade.

A esse respeito, é importante destacar que a educação é reconhecida como um direito social fundamental pela Constituição Federal de 1988. O artigo 6º a inclui entre os direitos sociais e o artigo 205 estabelece que 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 (Brasil, 1988).

Esse marco constitucional foi regulamentado pela LDB — Lei nº 9.394/1996 — que define e organiza a educação nacional, estabelecendo princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, e gestão democrática do ensino público. Assim, as políticas públicas educacionais configuram-se como a materialização concreta desse direito, voltando-se não apenas ao acesso, mas também à permanência e à qualidade social da educação ofertada.

As políticas educacionais, assim, representam uma dimensão estratégica da ação estatal, voltadas à ampliação do direito à educação e à democratização do ensino. Contudo,

como alerta Ramos (2014), embora elas ampliem o acesso a oportunidades, não erradicam as desigualdades, pois estão ancoradas na lógica de um sistema competitivo que responsabiliza o indivíduo por sua qualificação e sucesso. A educação pública federal, nesse contexto, apresenta-se como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que promove a inclusão, também reproduz barreiras estruturais que dificultam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de grupos historicamente marginalizados.

Oliveira (2010, p. 98) reforça essa crítica ao destacar que a educação escolar moderna, de caráter massificado, desenvolveu-se acompanhando o avanço do capitalismo, chegando à era da globalização com um viés predominantemente reprodutivo, sobretudo em países que adotam ajustes neoliberais com redução de investimentos no setor.

Para Aguiar e Dourado (2018, apud Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020), é necessário construir, de forma coletiva e participativa, um marco de referência para as políticas educacionais que represente as utopias, necessidades e concepções da sociedade. Esse processo exige não apenas formulação técnica, mas sobretudo compromisso político com a justiça social. Nesse sentido, tais políticas não se reduzem a instrumentos administrativos neutros, mas expressam projetos societários em disputa. A construção democrática de políticas educacionais, portanto, demanda a participação ativa dos sujeitos historicamente excluídos, como condição para que essas políticas reflitam efetivamente os princípios constitucionais de equidade e justiça social.

No caso da expansão dos IFs, instituídos pela Lei nº 11.892/2008, esse fato representa uma política pública de grande alcance, articulada com os princípios constitucionais do direito à educação, da equidade e da promoção do desenvolvimento regional. Essa medida não se restringe à criação de novas unidades escolares, mas à consolidação de um modelo institucional que articula ensino, pesquisa e extensão com foco na formação integral, na inclusão social e na qualificação profissional. O papel do IFPE, por exemplo, tem como um dos seus pilares, conforme o Projeto Pedagógico Institucional de 2012⁷ atender às demandas educacionais, além da formação profissional, de populações historicamente marginalizadas, promovendo a interiorização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade (IFPE, 2012). Assim, a proposta pedagógica e organizacional dos IFs rompe, em certa medida, com o modelo tradicional de ensino técnico e superior, buscando maior sintonia com as realidades

⁷ Projeto Pedagógico Institucional do IFPE (2012) disponível em https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 8/05/2025.

locais, com as necessidades do mundo do trabalho e com o compromisso ético de combate às desigualdades estruturais.

Pacheco (2010, p. 16-17) reforça esse papel ao afirmar que:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

Assim, os Institutos Federais — e o IFPE em particular — configuram-se como instrumentos de mediação entre interesses sociais e a efetivação de direitos, reafirmando o compromisso com a justiça social e com a redução das desigualdades históricas.

6.2. Políticas de seleção de estudantes e desempenho acadêmico

A construção histórica do ensino técnico no Brasil reflete, em grande medida, as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o país passou ao longo do século XX e início do século XXI. Nesse percurso, as políticas de seleção de estudantes revelam não apenas as intenções formativas de cada período, mas também as disputas ideológicas em torno do acesso à educação profissional, do papel do Estado e das estratégias de desenvolvimento nacional (Ramos, 2014). Assim, o acesso ao ensino técnico profissional de nível médio no Brasil, especialmente no âmbito da Rede Federal EPCT, ocorre por meio de distintas formas de ingresso, as quais refletem tanto os marcos legais que regem o sistema educacional quanto as escolhas institucionais em resposta às demandas locais e à diversidade dos públicos atendidos.

A Lei nº 11.892/2008, que instituiu os IFs, estabeleceu que essas instituições gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que lhes confere relativa liberdade para definir os critérios de admissão, desde que respeitados os princípios da impessoalidade e isonomia. Com isso, o ingresso pode ocorrer por múltiplos formatos, incluindo processos seletivos tradicionais, como vestibulares e provas de conhecimento, e alternativas como análise de currículo escolar, entrevistas, provas de aptidão, sorteios públicos, chamadas abertas ou combinações entre essas possibilidades.

Nesse sentido, Martins e Costa (2021) elencaram, no quadro a seguir, os principais marcos legais, contexto histórico e formas de seleção desde a criação das Escola de Aprendizizes Artífices (1909), até o século XXI. Tal sistematização evidencia a evolução e a

diversidade das práticas seletivas, permitindo compreender como cada período histórico incorporou diferentes concepções de acesso e de justiça educacional.

Quadro 5- Formas de Admissão do século XX ao XXI:

LEGISLAÇÃO	GOVERNO	MODELO	OBJETIVO	CONTEXTO	FORMA DE ADMISSÃO
Decreto n. 7.566/1909 Consolidação (1926)	Nilo Peçanha	Escolas de Aprendizizes Artífices	Preparo técnico e intelectual dos “desfavorecidos da fortuna”, isto é, as classes proletárias, para afastá-los “da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).	Domínio do modelo agrário-exportador e industrialismo incipiente. Coronelismo.	Classe social - proletariado, Requerimento dos pais, Aptidão física, Vocacional.
Decreto-lei n. 4.078 (BRASIL, 1942a)	Getúlio Vargas	Escolas Industriais e Técnicas	Formação profissional equivalente ao secundário, em especial para atender ao trabalho industrial, com vistas ao desenvolvimento nacional. Criação do Sistema S.	Reposicionamento do país dentro do capitalismo internacional, com substituição de importação por manufaturados locais. Corporativismo estatal na promoção do desenvolvimento econômico.	Exames de admissão, Aptidão física, Aptidão mental, Conclusão do curso primário, Exame intermediário.
Lei n. 3.552 (BRASIL, 1959)	Juscelino Kubitschek	Escolas Técnicas Federais	Formação técnica de melhor qualidade, com vistas a suprir necessidades de infraestruturas locais e regionais. Autonomia das escolas técnicas federais.	Aprofundamento da relação entre o Estado e a economia.	Exames vestibulares e de complementação.
Decreto n. 53.041 (BRASIL, 1963)	João Goulart	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO)	Criação do PIPMO, com treinamento acelerado para setores da indústria, agricultura e serviços. Consolidação do Sistema S. Após 1964, o modelo passou a conceder incentivos fiscais para capacitação.	Discussão sobre as reformas de base (agrária, tributária, educacional, etc.), posicionamento fluido do país nas relações internacionais (Guerra Fria).	Exames de admissão para maiores de 11 anos.
Lei n. 6.545 (BRASIL, 1978)	Ernesto Geisel	CEFETS e Sistema S	Experiência inicial de CEFETS nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, para	Ditadura militar, “é necessário formar técnicos sob o regime da urgência” (BRASIL, 2009).	Exames vestibulares (ampla concorrência) e ações afirmativas

			formar engenheiros de operação e tecnólogos. “Cefetização” das Escolas Técnicas e priorização dos cursos superiores de tecnologia.	Expansão do corporativismo para atender às demandas de flexibilização do mercado de trabalho.	(Pró-Técnico).
Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997a)	Fernando Henrique Cardoso	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor). Nova LDB	Reforço da dualidade entre ensino propedêutico (acadêmico) e profissional, flexibilização dos currículos e dos cursos conforme as demandas especializadas do mercado, e autonomia das instituições de ensino. “Senaização” das Escolas Técnicas.	Processos de privatização de empresas estatais, estabilização monetária e introdução de programas de transferência de renda.	Exames vestibulares (ampla concorrência) e ações afirmativas (Pró-Técnico).
Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008)	Luiz Inácio Lula da Silva	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Aproximar a escolarização e a profissionalização, e articulá-las com políticas de desenvolvimento nacional e regional.	Governo marcado pela articulação e expansão dos programas sociais.	Exames vestibulares (ampla concorrência).
Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012)	Dilma Rousseff	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Ampliação, interiorização e consolidação da Rede com objetivos inclusivos e de assistência social.	Aumento significativo de investimentos em educação, crises e políticas econômicas.	Exames vestibulares, análise de histórico, sorteio, etc., com ações afirmativas (cotas).

Fonte: quadro elaborado por Martins e Costa (2021) e adaptado pelo autor.

A leitura do quadro acima evidencia como as formas de ingresso no ensino técnico profissional acompanharam os projetos de Estado e os modelos de desenvolvimento econômico vigentes em cada período histórico. Nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, o acesso era fortemente marcado por critérios sociais e vocacionais, voltados ao atendimento das camadas populares, com ênfase na disciplina e na preparação da mão de obra para funções subordinadas. Com o avanço da industrialização e o fortalecimento do Estado nacional-desenvolvimentista, especialmente a partir da Era Vargas, consolidaram-se modelos mais estruturados de ensino técnico e o uso de exames de admissão como instrumento de

seleção, refletindo a demanda por profissionais mais qualificados para sustentar o crescimento econômico.

A partir da década de 1950, com a criação das Escolas Técnicas Federais e, posteriormente, dos CEFETs, observa-se maior autonomia institucional e diversificação dos cursos, sem, no entanto, romper com a lógica seletiva e excludente dos vestibulares. Esse padrão seletivo se manteve nas décadas seguintes, mesmo em contextos de flexibilização econômica, como nos anos 1990, em que prevalece a lógica da ampla concorrência e da adequação da formação às demandas de mercado.

Somente com a criação da Rede Federal de EPCT, em 2008 e com a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), verificou-se uma ampliação mais efetiva das formas de acesso, com a incorporação de políticas afirmativas, sorteios e análises de histórico escolar, especialmente voltadas à promoção da equidade e à inclusão social. Esses dados revelam que as políticas de ingresso não são neutras: elas respondem a disputas políticas, econômicas e pedagógicas.

Assim, essas escolhas institucionais relativas aos métodos de seleção devem obedecer aos princípios constitucionais da administração pública previstos nos artigos 37 e 38 da CF/88, os quais incluem legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, razoabilidade, proporcionalidade e o atendimento ao interesse público. Por isso, mesmo com a autonomia garantida em lei, as instituições da Rede Federal precisam justificar técnica e eticamente as metodologias adotadas para o ingresso de estudantes, sobretudo em contextos de alta demanda por vagas e diversidade socioeconômica dos candidatos.

Conforme Coutinho e Melo (2011), os concursos para ingresso nos cursos técnicos, ao adotarem critérios uniformes de avaliação, têm contribuído historicamente para a reprodução das desigualdades sociais, ao passo que restringem oportunidades para grupos que não tiveram acesso a escolas com melhor qualidade de ensino. Inspirados nas reflexões de Boaventura de Sousa Santos, os autores ressaltam o paradoxo essencial da igualdade: o direito à igualdade quando a desigualdade oprime e o direito à diferença quando a homogeneidade ameaça. Nesse sentido, a meritocracia desconsidera que fatores estruturais — como classe, gênero, etnia e território — afetam significativamente as chances de sucesso, limitando o princípio da equidade e comprometendo a justiça social nos processos seletivos.

Essa tensão entre as formas de seleção e os ideais de justiça social contradiz, em certa medida, um dos pilares fundantes da educação profissional nos IFs: o compromisso com a

construção de uma educação e cultura democráticas. Como lembra Pacheco (2015), a própria concepção da Lei nº 11.892/2008 foi resultado de um processo democrático e coletivo, com a participação ativa de dirigentes dos antigos CEFETs, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às universidades. Desde sua formulação, discutiram-se de forma dialógica e participativa aspectos como a localização dos Campi, a escolha dos cursos ofertados e a adesão das instituições envolvidas, em consonância com os anseios e as necessidades das comunidades locais. Nesse contexto, a adoção de práticas seletivas que reforçam desigualdades estruturais destoaria dos princípios democráticos e inclusivos que orientaram a criação dos Institutos.

A compreensão das políticas de acesso na educação profissional exige atenção às estruturas históricas e sociais que moldaram sua organização. Silva e Borges (2019) chamam atenção para a duplicidade normativa existente nas políticas educacionais brasileiras, que historicamente construíram caminhos distintos para os filhos da classe trabalhadora e para os herdeiros das elites.

Quando se trata de ações voltada para os filhos da classe trabalhadora as regras direcionam à formação para as competências manuais, bem como à obediência aos “bons costumes” do “bom cidadão”. Os processos seletivos para este grupo tendem a ser “simplificados” para atender tantos quanto o sistema possa “suportar”. Prevalece aqui a ideia assistencialista aos “desvalidos de sorte”, (Silva e Borges, 2019, p. 37).

Enquanto os primeiros foram destinados à formação para o trabalho manual, em cursos profissionalizantes e de curta duração — geralmente marcados por critérios de seleção simplificados e pela lógica assistencialista —, os segundos seguiram para uma formação mais extensa, acadêmica e voltada às profissões socialmente valorizadas, cujos processos de acesso sempre foram mais seletivos e excludentes. Essa divisão, já apontada por Kuenzer (1991) e Ramos (2011), revela o caráter estruturalmente dual da educação brasileira, na qual a divisão social e técnica do trabalho se traduz em mecanismos educacionais de segmentação e diferenciação. Esses dispositivos, ainda que travestidos de neutralidade, são agentes ativos da reprodução das desigualdades sociais no país.

Essa lógica também se manifesta nos editais e comissões que regem os processos seletivos, os quais, embora legalmente constituídos, podem reproduzir visões conservadoras sobre mérito e inclusão. Em muitos casos, a instituição busca “compensar” *ex post* os efeitos excludentes por meio de ações complementares de extensão ou atividades paralelas, mas não enfrenta o ponto decisivo: o momento de ingresso, Ramos (2014).

Assim, a adoção de diferentes formas de ingresso — sejam meritocráticas (prova, desempenho escolar, etc.), inclusivas (cotas, sorteios, etc) ou combinadas — evidencia a busca por soluções que articulem equidade, qualidade e justiça social. É nesse cenário que o IFPE vêm experimentando modelos alternativos, como o uso do histórico escolar em substituição à prova escrita, especialmente em momentos de exceção, como a pandemia da COVID-19.

6.2.1. Formas de seleção de estudantes no IFPE

Nos anos de 2014 a 2024, o IFPE teve duas formas de seleção de estudantes para os cursos técnicos subsequentes dos Campi de 3ª expansão: prova e análise de desempenho escolar, ambos com base nos conteúdos de português e matemática do Ensino Médio. A **tabela 2** apresenta um panorama das formas de ingresso adotadas nos Campi da terceira expansão do IFPE, no período de 2014.2 a 2024.2.

Tabela 2– Quantidade e tipos de seleção por Campus da 3ª expansão do IFPE (2014.2 a 2024.2)

Campus	Prova Ano/Semestre	Quantidade e %	Desempenho Escolar Ano/Semestre	Quantidade e %
Abreu e Lima	2016.1 a 2020.1 e 2024.1	10 – 55%	2020.2 a 2023.2 e 2024.2	8 – 45%
Cabo	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 68%	2021.1 a 2023.2	6 – 32%
Igarassu	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 65%	2021.2 a 2023.2 e 2024.2	7 – 35%
Jaboatão	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 62%	2020.2 a 2023.2 e 2024.2	8 – 38%
Olinda	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 62%	2020.2 a 2023.2 e 2024.2	8 – 38%
Palmares	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 65%	2021.1 a 2023.2 e 2024.2	7 – 35%
Paulista	2014.2 a 2020.1 e 2024.1	13 – 62%	2020.2 a 2023.2 e 2024.2	8 – 38%

Fonte: Elaborado pelo autor, cvest.ifpe.edu.br e ingresso.ifpe.edu.br (2025).

Observa-se que, ao longo dessa década, coexistiram duas principais modalidades de seleção: a tradicional prova objetiva de conhecimentos e a análise de desempenho escolar. A predominância de uma ou outra forma variou conforme os anos e os Campi, refletindo tanto as diretrizes institucionais quanto as adaptações às políticas públicas e às condições contextuais, como a pandemia da COVID-19.

Nos primeiros anos analisados (2014.2 a 2020.1), verifica-se o predomínio do modelo meritocrático de seleção por provas em todos os Campi da terceira expansão. A partir de 2020.2, nota-se uma transição significativa para a modalidade de desempenho escolar, especialmente no período de 2020.2 a 2023.2, quando essa forma de seleção se consolidou como majoritária ou exclusiva em alguns campi. Essa mudança pode ser interpretada como uma resposta institucional à crise sanitária, mas também como uma tentativa de flexibilizar o acesso e reduzir barreiras históricas de exclusão educacional - um vez que esta forma perdurou para além da fase de restrições sanitárias.

Do ponto de vista quantitativo, a seleção por prova ainda representou a maioria dos processos no período total (variando entre 55% e 68%, conforme o campus), enquanto a análise de desempenho respondeu por 32% a 45%. Esses dados indicam que, embora tenham sido incorporadas estratégias mais inclusivas, a lógica seletiva baseada em provas continua predominante nas políticas de acesso do IFPE.

Ainda que o desempenho escolar tenha se afirmado como critério importante de seleção, o retorno da aplicação de provas em 2024.1 e a retomada parcial do modelo de desempenho escolar em 2024.2 revelam a oscilação e a complexidade das decisões institucionais nesse campo. Essa alternância entre modalidades aponta para um tensionamento entre os princípios de equidade e meritocracia, frequentemente debatidos nas políticas de acesso à educação pública. Além disso, evidencia a autonomia dos Campi na escolha dos métodos de ingresso e sugere a necessidade de um debate mais amplo sobre os impactos dessas escolhas no perfil dos estudantes e na permanência estudantil.

No IFPE, cabe ao Conselho Superior (CONSUP)⁸ — instância máxima deliberativa da instituição responsável por definir política educacional, programas e projetos institucionais, além de questões administrativas — a aprovação das políticas de ingresso, incluindo as formas de seleção adotadas nos cursos técnicos subsequentes. Isso significa que a definição dos critérios de acesso está sujeita às disputas internas de poder, às visões pedagógicas predominantes e aos limites impostos pela estrutura normativa vigente. Ainda que os IFs tenham sido criados com o compromisso de promover uma educação democrática e inclusiva (Pacheco, 2015), a forma como seus editais são elaborados e legitimados revela que os princípios de justiça social muitas vezes são tensionados por lógicas meritocráticas, seletivas e excludentes, herdadas de uma tradição educacional historicamente elitista.

⁸ Vide <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/>

6.2.2. A relação entre a política de seleção de estudantes e desempenho escolar

Desde sua criação, em 2008, o IFPE utilizou majoritariamente a prova objetiva classificatória como método de seleção para os cursos técnicos e superiores, mantendo esse modelo até 2019. Com o impacto da pandemia da COVID-19, a instituição passou a adotar, a partir de 2020, a análise do histórico escolar como critério de seleção para os cursos técnicos subsequentes e integrados, e as notas do ENEM para os cursos superiores, priorizando critérios mais inclusivos e de menor risco sanitário (CBN Recife, 2020). Já em 2024.1, a instituição optou por retomar as provas presenciais como critério principal para o ingresso nos cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores. Em 2025.1, o IFPE manteve a análise de desempenho escolar⁹ para os cursos subsequentes, PROEJA e nos Campi de vocação agrícola, como os de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão.

A análise do histórico escolar, adotada nesses processos, consiste na média final dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Embora mantenha um viés meritocrático, esse critério desloca o foco da avaliação pontual das provas para o desempenho contínuo do estudante (Baccaro; Shinyashiki, 2014). Dessa forma, busca-se minimizar distorções provocadas por fatores momentâneos, como nervosismo, desigualdade de preparo ou falta de familiaridade com o formato das avaliações.

Contudo, o rendimento escolar não é um dado neutro, mas resultado de múltiplos condicionantes sociais, pedagógicos e institucionais. Ferreira (2009) demonstra que o desempenho acadêmico é influenciado por fatores sob controle das políticas públicas — como qualidade docente, currículo e estrutura escolar — e também por variáveis externas, como renda, escolaridade dos pais, suporte familiar ou saúde emocional. Nesse sentido, ainda que mais inclusiva, a análise do histórico escolar reproduz desigualdades estruturais acumuladas ao longo da trajetória básica.

No caso do IFPE, o rendimento acadêmico dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes é aferido por meio do coeficiente de rendimento, um índice calculado automaticamente pelo sistema acadêmico da instituição (QAcadêmico), com base nas notas obtidas em cada disciplina e sua respectiva carga horária/créditos. Esse coeficiente sintetiza o desempenho global do discente ao longo do curso, sendo uma referência oficial padronizada, disponível para todos os estudantes da instituição. Neste estudo, esse índice foi utilizado

⁹ Conforme editais disponíveis em ingresso.ifpe.edu.br e cvest.ifpe.edu.br.

como medida representativa do rendimento acadêmico, permitindo comparações consistentes entre os diferentes métodos de ingresso.

Embora reconheçamos a multiplicidade de fatores que influenciam o sucesso acadêmico — conforme apontado por Baccaro e Shinyashiki (2014) —, o escopo da presente pesquisa se limita à análise da relação entre os métodos de seleção adotados (prova e histórico escolar) e o desempenho acadêmico final dos estudantes. Variáveis de controle como sexo, tipo de escola de origem e escolaridade dos alunos foram consideradas, mas o foco principal foi compreender de que forma o modo de ingresso influencia a trajetórias acadêmica dos discentes no IFPE.

Quanto aos estudos existentes que buscam analisar diretamente a relação entre a forma de ingresso e o desempenho acadêmico dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa, estes ainda são escassos. Uma possível explicação para essa lacuna é a dificuldade metodológica de encontrar contextos institucionais nos quais diferentes modelos de seleção tenham sido adotados ao longo do tempo, o que permitiria comparações mais consistentes dentro de um mesmo universo. Caso contrário, a comparação entre instituições distintas poderia comprometer a validade das análises, uma vez que pode haver grande variação entre os contextos pedagógicos, os projetos político-pedagógicos, os perfis de docentes e estudantes, além de fatores regionais e socioeconômicos que influenciam o rendimento acadêmico. Avaliar estudantes de instituições diferentes, portanto, poderia mascarar variáveis institucionais e culturais relevantes, dificultando a identificação de padrões atribuíveis exclusivamente ao método de seleção adotado.

Nesse sentido, alguns estudos recentes buscam contribuir para esse campo de investigação. Baccaro e Shinyashiki (2014), por exemplo, analisaram a relação entre o desempenho no vestibular, características sociodemográficas e rendimento acadêmico de 4.237 estudantes concluintes de 12 carreiras em uma universidade pública paulista. Os autores concluíram que, embora o desempenho no vestibular tenha alguma correlação com o rendimento no curso, há diversas outras variáveis que interferem na trajetória acadêmica, o que reforça a complexidade da análise.

Em estudo mais recente, Nascimento et al. (2023) avaliaram o impacto de diferentes métodos de seleção — prova e análise de histórico escolar — utilizados entre 2014 e 2022 no Instituto Federal Baiano. A pesquisa evidenciou uma boa aceitação, por parte da comunidade, do modelo de seleção por desempenho escolar. No entanto, não foi possível verificar o impacto direto desse modelo sobre o rendimento acadêmico dos estudantes, já que os dados

da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) não permitiam o acompanhamento individualizado da trajetória escolar, limitando, portanto, o aprofundamento da análise.

Outra investigação relevante é a de Prim e Silva Júnior (2019), que compararam os resultados dos estudantes ingressantes via SISU e via vestibular tradicional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Os resultados apontaram que, embora os estudantes ingressantes pelo SISU ocupassem mais rapidamente as vagas, os selecionados pelo vestibular tradicional apresentaram menor taxa de evasão, sugerindo que o método de ingresso pode afetar a permanência no curso. Mazon et al. (2023), por sua vez, analisaram os efeitos do ingresso por sorteio no curso de Enfermagem do IFSC. Embora o modelo tenha aumentado a diversidade de perfis sociais entre os estudantes, também foi acompanhado de um aumento na evasão, o que levanta questionamentos sobre a articulação entre democratização do acesso e as condições institucionais de permanência.

Essas investigações reforçam a importância de avaliar criticamente a relação entre forma de ingresso e desempenho acadêmico, especialmente em contextos onde há variações nos métodos de seleção ao longo do tempo, como é o caso do IFPE. A possibilidade de analisar estudantes submetidos a diferentes formas de seleção dentro da mesma instituição, sob as mesmas condições curriculares, administrativas e pedagógicas, constitui uma oportunidade metodológica valiosa, pois permite identificar com maior precisão o impacto do método de ingresso no rendimento acadêmico. No caso do presente estudo, essa análise foi enriquecida pela consideração de aspectos socioeconômicos e escolares prévios (escola de origem e renda), através de um olhar mais focalizado e contextualizado sobre as relações entre permanência e desempenho.

Além da escassez de estudos comparativos sobre a relação entre forma de ingresso e rendimento, foi preciso considerar que a discussão sobre os métodos de seleção não pode ser dissociada do debate sobre a meritocracia. Como evidenciam Vieira et al. (2013), a lógica meritocrática pressupõe que o desempenho escolar reflete, essencialmente, o esforço individual do estudante. No entanto, tal visão tende a ignorar as desigualdades estruturais que afetam profundamente o processo de escolarização — como a qualidade da escola de origem, o acesso a materiais de estudo, a estabilidade familiar e as condições socioeconômicas. Mesmo modelos como a análise de histórico escolar, considerados mais inclusivos, não estão isentos de críticas. Embora ampliem o foco avaliativo para o percurso formativo, ainda correm o risco de reproduzir injustiças ao comparar trajetórias marcadas por oportunidades desiguais.

Essa crítica também é evidenciada por Quevedo-Silva e Sauer (2012), que demonstram a necessidade de ampliar o escopo analítico dos processos seletivos, considerando variáveis que extrapolam a nota da prova de ingresso. É fundamental reconhecer que métodos seletivos distintos não operam isoladamente, mas interagem com um conjunto de condições sociais e institucionais que influenciam a permanência e o desempenho discente. Em outras palavras, é preciso entender que o acesso ao ensino técnico é apenas uma etapa: o desafio maior está na garantia de uma trajetória formativa de qualidade e com menores índices de evasão.

Nesse sentido, a instituição escolar — e especialmente as da Rede Federal, como o IFPE — precisa estar atenta aos contextos que suas políticas de admissão podem desencadear. Como destacam Gomes e Bastos (2016), compreender os mecanismos que influenciam a evasão permite à instituição escolar revisar e aprimorar suas estratégias pedagógicas e administrativas. Esse entendimento é ainda mais crucial quando se admite que variáveis exógenas, ou seja, externas ao contexto escolar, — como a renda, o tipo de escola cursada anteriormente e a existência de políticas afirmativas — interferem diretamente na permanência e no sucesso dos estudantes.

Exemplo disso é o estudo de Sampaio et al. (2011), que, ao analisar o contexto da Universidade de Pernambuco, evidenciou a relação significativa entre renda familiar e permanência no curso, destacando a relevância de políticas de inclusão que considerem não apenas o ingresso, mas as condições de manutenção dos estudantes no sistema educacional. A pesquisa mostrou que o método de seleção, isoladamente, não foi suficiente para garantir o sucesso acadêmico se não estiver articulado com uma política institucional que compreenda as múltiplas barreiras enfrentadas pelos estudantes historicamente excluídos do ensino técnico e também superior.

Assim, torna-se evidente que os métodos de seleção exercem papel central na constituição das trajetórias escolares no âmbito da educação profissional. Historicamente, o métodos de seleção de ingressantes seguem uma lógica meritocrática, mesmo quando disfarçada de neutralidade, podendo servir de instrumento de exclusão e de reprodução das desigualdades sociais. A adoção de diferentes modelos seletivos ao longo dos anos no IFPE, especialmente a alternância entre provas objetivas e análise de desempenho escolar, oferece uma oportunidade singular para refletir criticamente sobre a influência dessas escolhas na equidade do acesso e no rendimento acadêmico dos estudantes.

Ainda que modelos como a análise do histórico escolar possam ser percebidos como mais sensíveis à trajetória formativa do estudante, eles também carregam limitações importantes, pois refletem desigualdades acumuladas ao longo da educação básica. Por isso, a investigação das práticas adotadas no IFPE permitiu lançar luz sobre as tensões entre os ideais democráticos que fundaram a Rede Federal e as práticas de seleção que podem gerar barreiras à inclusão e à permanência estudantil. Assim, o estudo contribuiu para um debate urgente sobre políticas educacionais mais justas, que articulem o acesso com condições reais de aprendizagem, permanência e sucesso acadêmico.

6.3. Evasão e Permanência no Ensino Técnico Subsequente: contexto e fatores

A reflexão sobre evasão e permanência na educação profissional e tecnológica não pode estar dissociada de uma análise crítica sobre as formas de acesso e as condições de continuidade nos estudos. Kuenzer (2002) oferece uma contribuição fundamental ao conceituar a chamada “inclusão excludente”, isto é, processos educacionais que, embora ampliem o acesso formal à educação técnica, não promovem o sucesso acadêmico, entendido aqui como a capacidade das instituições de formarem os estudantes, e a permanência dos estudantes. Trata-se de uma contradição estrutural: há inclusão no sistema, mas sem as condições reais para a permanência com aprendizagem significativa. No contexto da Rede Federal EPCT, especialmente diante da atual 4ª expansão anunciada pelo Governo Lula (2022–2026), essa crítica torna-se ainda mais pertinente: a abertura de vagas precisa vir acompanhada de políticas de permanência que enfrentem as condições que produzem a evasão.

Esse conceito dialoga diretamente com o presente estudo, ao investigar se os diferentes métodos de ingresso utilizados nos cursos técnicos subsequentes da Rede Federal — como provas ou análise de desempenho através do histórico escolar — impactam o desempenho e a permanência dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a forma de ingresso interfere não apenas na equidade do acesso, mas também nas trajetórias formativas, com implicações para o rendimento e para a permanência institucional dos estudantes.

A evasão, entendida como fenômeno multifatorial, exige uma leitura ampliada que considere fatores externos (sociais, econômicos, culturais) e internos (institucionais, pedagógicos e organizacionais). Nesse sentido, Kuenzer (2002) também destaca a dualidade estrutural da educação brasileira, historicamente marcada por dois caminhos distintos: a formação geral, voltada às elites, e a formação profissional, direcionada aos filhos da classe

trabalhadora. Essa divisão reforça desigualdades de classe e evidencia que os mecanismos de acesso e permanência podem reproduzir ou mitigar exclusões, a depender de como são concebidos e implementados.

Nos cursos técnicos subsequentes, destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio (Art. 36-B, II, da LDB – Lei nº 9.394/96), o fenômeno da evasão adquire contornos específicos, especialmente por atender majoritariamente a jovens e adultos inseridos ou em processo de inserção no mundo do trabalho. Suhr (2020) destaca que, embora esses cursos representem uma oportunidade concreta de qualificação profissional, enfrentam contradições estruturais que dificultam a permanência dos estudantes. Tais contradições referem-se, por exemplo, à desarticulação entre a proposta formativa e as condições reais de vida dos discentes, à rigidez curricular e à ausência de políticas de apoio pré-existentes. Neste caso, pode-se incluir os processos seletivos que desconsideram as desigualdades educacionais pré-existentes. Nesse contexto, a leitura da evasão como expressão da inclusão excludente (Kuenzer, 2002) mantém sua atualidade ao evidenciar que o acesso formal, ainda que ampliado, não garante condições concretas para que os sujeitos permaneçam e concluam sua formação técnica com êxito.

Estudos complementares reforça essa visão. Lüscher e Dore (2011), ao analisarem os principais fatores que influenciam o abandono escolar na educação técnica, reforçam essa visão multifacetada da evasão. Os autores destacam que os motivos para o desligamento escolar incluem variáveis socioeconômicas, condições intraescolares e características específicas dos cursos, compondo um arcabouço teórico que abrange dimensões sociais (capital social), psicoeducacionais (desinteresse, desilusão), institucionais (organização escolar), econômicas (condição de vida) e processuais (desengajamento progressivo). Dentre esses, os fatores institucionais — como a rigidez dos currículos, a forma de avaliação, a ausência de apoio pedagógico e a estrutura do processo seletivo — ocupam lugar central, pois dizem respeito à capacidade da escola de acolher, adaptar-se e responder à diversidade dos estudantes.

Complementando a discussão, Figueiredo e Sales (2017, apud Suhr, 2020) trazem à baila fatores pessoais — emocionais, de aprendizagem ou de relacionamento — e reforçam os institucionais, como a qualidade dos recursos escolares, a infraestrutura física e a interação pedagógica entre docentes e estudantes.

No contexto recente, a pandemia da COVID-19 evidenciou e aprofundou tais fragilidades. Silva e Pilatti (2025) identificaram a exclusão digital, a insegurança alimentar e a

sobrecarga doméstica como fatores centrais para o abandono na educação técnica. Nobre et al. (2024, apud Silva & Pilatti, 2025) destacam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e uso crítico das tecnologias digitais para reaproximar estudantes vulneráveis. Já Silva, Brasileiro Filho e Fernandes (2024), com base na Plataforma Nilo Peçanha, classificam a evasão na Rede Federal como “complexa, multifacetada e multicausal”, atravessada por dimensões individuais, institucionais e social.

No caso específico do IFPE, a adoção do método de seleção por análise do histórico escolar foi implementada justamente nesse contexto emergencial, tendo o primeiro certame ocorrido no processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2021. Esse dado reforça a necessidade de compreender a seleção não apenas como um mecanismo de acesso, mas também como parte de uma política institucional de permanência. Assim, o debate sobre políticas públicas de ingresso deve estar articulado a estratégias de acolhimento, suporte pedagógico e redução das desigualdades, sob pena de perpetuar a lógica da inclusão excludente que marca historicamente a educação profissional no Brasil.

Contudo, embora reconheçam a multiplicidade de fatores envolvidos na evasão, os estudos analisados ainda não exploram de forma aprofundada e direta a relação entre os métodos de ingresso — como provas e análise de histórico escolar — e os padrões de permanência nos cursos subsequentes. Essa lacuna teórica reforça a importância do presente estudo, que buscou trazer à tona o papel do processo seletivo como possível fator de exclusão ou promoção da equidade, uma vez que representa uma porta de entrada institucional que pode influenciar o grau de engajamento, pertencimento e sucesso acadêmico.

Conceber a evasão como processo, e não como evento pontual, implica analisar como as condições institucionais moldam o engajamento estudantil desde o ingresso. Compreender os impactos do método de seleção sobre o perfil dos discentes e suas trajetórias formativas permite ampliar o debate sobre equidade e subsidiar decisões institucionais mais justas. Em síntese, é necessário reconhecer que o modo de entrada condiciona desde o início o vínculo, a identificação e o sucesso acadêmico, dimensões que devem orientar as políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais.

7. METODOLOGIA

7.1. Do tipo de pesquisa

A presente pesquisa adotou uma abordagem de natureza quantitativa de caráter descritivo e exploratório, cujo objetivo foi avaliar comparativamente os métodos de seleção e sua relação com o desempenho acadêmico e evasão/permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE nos Campi da 3ª expansão. Para tanto, foram aplicadas técnicas de análise estatística descritiva e inferencial, de modo a possibilitar a interpretação rigorosa dos dados empíricos e a identificação de padrões significativos. Conforme Richardson (2010), o método quantitativo se caracteriza pelo uso sistemático de medições e pela aplicação de procedimentos estatísticos, permitindo maior precisão na análise de relações entre variáveis.

7.2. Do universo e da amostra

A população-alvo da pesquisa abarcou a totalidade de estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE, oriundos dos Campi da 3ª expansão: Abreu e Lima, Cabo, Jaboatão, Igarassu, Olinda, Palmares e Paulista. A escolha destes Campi objetivou permitir uma maior similaridade da amostra coleta, uma vez que foram criados a partir de 2014, compartilhando semelhanças estruturais.

A amostra selecionada contempla a totalidade dos estudantes admitidos tanto por meio de prova de ingresso (anos letivos de 2014 a 2020 e 1º semestre de 2024) quanto por análise de desempenhos com base no histórico escolar (anos letivos de 2020 a 2023)

Os dados foram solicitados via Fala.br, sob protocolo 23546.005348/2025-98¹⁰, e obtidos na data de 06/02/2025. Os dados disponibilizados contêm dados referentes a 14.587 estudantes de cursos técnicos subsequentes dos Campi de 3ª expansão, referente a 100% dos discentes que tiveram matrícula entre os anos/semestres letivos de 2014 e 2024.1. O semestre 2024.2 foi excluído, pois na data de coleta dos dados, o referido semestre ainda estava em curso e não havia situação definida ainda dos estudantes.

7.3. Do desenho da pesquisa

O desenho da pesquisa compreende os elementos que estruturam a etapa empírica do estudo, tais como as hipóteses formuladas, os índices utilizados, as técnicas de análise aplicadas e as variáveis observadas. A seguir, são detalhadas essas dimensões, que orientam a coleta, organização e análise dos dados com base nas perguntas e objetivos da pesquisa.

¹⁰ A base de dados pode ser acessada mediante identificação requerimento em osf.io/5brfz/files/osfstorage

Para responder ao problema investigado, foram formuladas três hipóteses principais, que orientaram a definição das variáveis dependentes, independentes e de controle, além da escolha dos testes estatísticos empregados. Tais hipóteses estão sintetizadas no **quadro 6** a seguir:

Quadro 6 - Hipóteses da pesquisa

Nº	Hipótese da pesquisa (H_1 alternativa)	H_0 (Hipótese Nula)
1	Há diferença significativa de desempenho entre estudantes ingressantes por prova e por análise de histórico escolar.	Não há diferença significativa de desempenho entre prova e histórico escolar.
2	Estudantes ingressantes por prova apresentam melhor desempenho médio, superior aos selecionados por históricos escola.	O desempenho de estudantes por prova não é superior ao dos ingressantes por histórico escolar.
3	A evasão escolar está associada ao método de seleção adotado	Não há associação entre o método de ingresso e a evasão escolar.

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025.

Com base nessas hipóteses, foram definidas as técnicas estatísticas, as variáveis observadas e suas respectivas fontes. O **quadro 7** abaixo sintetiza essas informações, evidenciando a natureza quantitativa do estudo:

Quadro 7- Técnicas, variáveis e fontes de dados

Nº	Técnicas Estatísticas	Variáveis	Fontes de Dados
1	Estatística descritiva e inferencial	- Independente: método de seleção (categórica) - Dependentes: evasão (categórica) e rendimento escolar (contínua) - De controle: cota, escola de origem, Campus, situação de matrícula (categóricas), tempo de conclusão/evasão (contínua).	Sistema de Gestão Acadêmica do IFPE (Qacadêmico) qacademico.ifpe.edu.br

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025.

Para operacionalizar essas análises, foram selecionadas e organizadas as

variáveis disponíveis no banco de dados do Qacadêmico, sistema institucional do IFPE. Essas variáveis contemplam dados de identificação, perfil socioeconômico, trajetória acadêmica e situação de matrícula. A síntese das variáveis utilizadas encontra-se no **quadro 8** a baixo:

Quadro 8– Quadro síntese das variáveis coletadas

	VARIÁVEL	DESCRIÇÃO
1	Código do aluno	Número que representa o discente
2	Sexo	Gênero do discente (femino ou masculino)
3	Situação Matrícula	Status da matrícula na data de coleta dos dados
4	SITUAÇÃO AJUSTADA	Status de matrícula ajustado
5	Último Evento de Matrícula	Data em que houve a mudança no último status de matrícula
6	Curso	Nome do curso
7	Instituição	Campus onde o curso é ministrado
8	Cota	Indicação se o estudante é cotista ou não
9	Renda Familiar Per Capita PNP	Renda declarada pelo discente
10	Escola de Origem	Escola em que concluiu o Ensino Médio: pública ou privada
11	Ano Letivo Inicial	Ano letivo em que iniciou o curso
12	Período Letivo Inicial	Período letivo em que iniciou o curso (1º ou 2º)
13	Tipo de Seleção	Método de seleção: prova ou histórico escolar
14	Turno de Ingresso	Turno de ingresso: matutino, vespertino, noturno ou integral.
15	Coeficiente de Rendimento	Coeficiente de rendimento
16	Ano Letivo Final	Último ano letivo com presença registrada
17	Período Letivo Final	Último período letivo com presença registrada
18	Data de Conclusão do Curso	Data de conclusão de curso;

Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base nos dados obtidos através do FalaBr processo 23546.005348/2025-98,(Qacadêmico, 2025).

Além das variáveis categóricas e contínuas, foram utilizados dois índices principais para mensurar os fenômenos de interesse relacionados ao desempenho e à permanência:

- **Coeficiente de Rendimento (CR):** calculado por meio da fórmula:

$$(\sum \text{nota da disciplina} \times \text{créditos}) \div \sum \text{créditos}$$

extraído diretamente do sistema de gestão acadêmica Qacadêmico. Este índice é gerado automaticamente pelo sistema e está disponível para todos os estudantes da amostra.

- **Taxa de Evasão:** determinada pela razão entre o número de estudantes evadidos e o total de matrículas ativas por curso.

Ambos os indicadores foram obtidos por meio do Sistema de Gestão Acadêmica do IFPE (Qacadêmico), que permite acesso aos históricos acadêmicos, situação de matrícula e dados complementares dos estudantes.

Além disso, considerando que um dos objetivos da presente pesquisa foi avaliar também a evasão/permanência no curso, as situações de matrícula foram uniformizadas, conforme **quadro 9**¹¹ a seguir:

Quadro 9 – Situação de matrícula ajustada¹²

	SITUAÇÃO MATRÍCULA	DESCRIÇÃO	AJUSTE
1	Concluído	Integralizou toda matriz curricular, incluindo estágio ou carga horária complementar.	Concluído
2	Concluinte	Integralizou disciplinas em sala de aula, faltando carga horária complementar ou estágio.	
3	Abandono/Evasão	Estudante não renovou matrícula	Desistente
5	Cancelado compulsório	Matrícula cancelada de ofício	
6	Cancelado voluntário	Matrícula cancelada a pedido do estudante	
7	Falecido	Estudante falecido durante o curso	
8	Jubilado	Estudante que excedeu tempo máximo de integralização da matriz curricular	
9	Transferido	Estudante desligado do curso por transferência interna ou externa	
10	Em curso	Estudante com matrícula ativa	Em curso
11	Trancado	Estudante com matrícula em trancamento	

Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo próprio autor.

No contexto da presente pesquisa, optou-se por manter a distinção entre as categorias “concluído” e “concludente”, conforme adotado pelo sistema de gestão acadêmica Qacadêmico, utilizado pelo IFPE. De acordo com Silva, Castione e Martínez (2021), considera-se “concluído”, conforme já validado pela literatura, o estudante que integralizou todos os componentes da matriz curricular, incluindo disciplinas, atividades complementares, estágio supervisionado e quaisquer exigências institucionais. Por outro lado, o termo “concludente” refere-se ao estudante que já cumpriu todas as atividades em sala de aula, mas que ainda possui pendências documentais ou complementares, como o estágio obrigatório ou

¹¹ Os ajustes estão em conformidade com as melhores práticas estabelecidas nos sistemas censitários do MEC, tais como PNP e Censo da Educação INEP.

¹² Os ajustes estão em conformidade com as melhores práticas estabelecidas nos sistemas censitários do MEC, tais como PNP e Censo da Educação INEP.

atividades complementares. Essa diferenciação é relevante para fins de análise, especialmente ao se considerar indicadores de evasão ou permanência e a efetiva conclusão do curso técnico subsequente.

A análise contemplou a totalidade de ingressantes entre os anos de 2014 e o semestre letivo de 2024.1 nos cursos técnicos subsequentes do IFPE da 3ª expansão. Não foram avaliados os estudantes dos cursos superiores, uma vez que a seleção para as graduações variou para além dos dois métodos seletivos em discussão neste estudo, com uso de notas do ENEM, SISU, prova e desempenho escolar.

O universo de cursos avaliados abrange 14 cursos técnicos subsequentes ofertados pelos Campi de 3ª expansão, cujo prazo de integralização varia de 1 a 1,5 ano, conforme **quadro 10** abaixo:

Quadro 10– Cursos técnicos subsequentes dos Campi 3ª expansão

CURSO	Campus DE OFERTA
ADMINISTRAÇÃO	JABOATÃO, PAULISTA
ARTES VISUAIS	OLINDA
COMÉRCIO E GESTÃO DE NEGÓCIOS	JABOATÃO
COMPUTAÇÃO GRÁFICA	OLINDA
COZINHA	CABO
ENFERMAGEM	ABREU E LIMA
HOSPEDAGEM	CABO
INFORMÁTICA PARA INTERNET	JABOATÃO, IGARASSU, PALMARES
LOGÍSTICA	CABO, IGARASSU
MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	PALMARES, PAULISTA
MEIO AMBIENTE	CABO
QUALIDADE	JABOATÃO
REDE DE COMPUTADORES	PALMARES
SEGURANÇA DO TRABALHO	ABREU E LIMA

Fonte: <https://portal.ifpe.edu.br/>, acesso em 02.02.2025

7.4. Da estratégia de análise estatística

A análise estatística desta pesquisa combina procedimentos descritivos e inferenciais com o objetivo de avaliar a relação entre o método de ingresso nos cursos técnicos subsequentes do IFPE e os indicadores de rendimento acadêmico e evasão escolar. A abordagem foi fundamentada em literatura especializada (Figueiredo Filho, 2019; Hosmer Jr., Lemeshow, Sturdivant, 2013; Zuur, 2009) e realizada por meio do ambiente estatístico R (versão 4.3.2), com nível de significância estabelecido em 5% ($p < 0,05$). A escolha deste

software se deu por ele ser amplamente utilizado no Programa Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, o que revela sua confiabilidade (Figueiredo Filho, 2019).

A etapa inicial consistiu em análises descritivas, com o cálculo de média, mediana, desvio padrão, intervalo interquartil, frequências absolutas e percentuais. Esses indicadores forneceram um panorama geral das características da amostra, especialmente em relação ao rendimento acadêmico e à evasão por tipo de ingresso (prova ou histórico escolar).

O teste Qui-quadrado foi empregado para analisar possíveis associações entre variáveis categóricas, como o método de ingresso (prova ou histórico escolar) e a situação de evasão (evadiu ou não evadiu). Esse teste permitiu verificar se as frequências observadas em cada categoria diferiram das frequências esperadas sob a hipótese de independência, indicando a existência (ou não) de associação estatisticamente significativa entre as variáveis (Turhan, 2020).

No entanto, em determinados cursos ou Campi com número reduzido de estudantes — especialmente em grupos formados por ingressantes via histórico escolar — algumas células da tabela de contingência apresentaram frequências esperadas muito baixas, violando os pressupostos mínimos do teste Qui-quadrado. Nesses casos, optou-se pelo uso do teste exato de Fisher, que é mais apropriado para amostras pequenas ou desbalanceadas, e que proporcionou maior rigor na avaliação da associação entre o tipo de ingresso e a evasão escolar nesses contextos (Lee et al., 2022).

Para dar continuidade à análise inferencial, foi avaliada a distribuição dos dados referentes ao coeficiente de rendimento dos estudantes. Para isso, aplicou-se o teste de Shapiro-Wilk, que permite verificar se uma variável contínua segue uma distribuição normal, etapa fundamental para a escolha entre procedimentos estatísticos paramétricos ou não paramétricos (Souza et al., 2023).

Nesta investigação, os resultados do teste indicaram ausência de normalidade na distribuição dos dados. Além disso, foram observadas violações ao pressuposto de homocedasticidade, que diz respeito à igualdade de variâncias entre os grupos analisados — ou seja, à expectativa de que a dispersão dos dados seja semelhante entre os grupos de ingresso (por prova e por histórico escolar). Quando esse pressuposto é violado, o uso de testes paramétricos torna-se inadequado, pois pode comprometer a validade das inferências (Lee et al., 2022).

Diante dessas limitações, decidiu-se por utilizar testes não paramétricos, mais apropriados para situações em que os dados apresentam assimetria ou variâncias desiguais. Entre eles, foi aplicado o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, ideal para comparar o rendimento acadêmico entre dois grupos independentes em cenários de distribuição não normal e heterocedasticidade (Oti, Olusol, Esemokumo, 2021).

A etapa final da análise estatística foi realizada por meio de Modelos Lineares Mistos (LMM) e Modelos Lineares Generalizados Mistos (GLMM), que foram escolhidos pela sua robustez e capacidade de lidar com estruturas hierárquicas e dados correlacionados. Esses modelos permitem incorporar simultaneamente efeitos fixos e efeitos aleatórios, o que amplia a precisão e a generalização dos resultados (Zuur, 2009).

No contexto desta pesquisa, a estrutura dos dados pode ser considerada hierárquica porque os estudantes estão agrupados em diferentes Campi, cursos e formas de ingresso, o que pode gerar dependência entre as observações. Por exemplo, estudantes de um mesmo Campus tendem a compartilhar características semelhantes, o que viola o pressuposto de independência exigido por modelos estatísticos tradicionais.

Além disso, os dados incluem variáveis que podem estar correlacionadas entre si, como renda, escola de origem, forma de ingresso e cota, o que exigiu um modelo que consiga tratar essa interdependência sem distorcer os resultados.

Nesse tipo de modelagem, de acordo com Westling (2019):

- Os efeitos fixos representam as variáveis que se deseja medir diretamente, como o método de ingresso e sua relação com o rendimento acadêmico ou a evasão;
- Já os efeitos aleatórios capturam a variação associada a agrupamentos nos dados, como diferenças entre Campi ou entre cursos, permitindo controlar essas fontes de variação sem precisar criar uma variável para cada unidade.

Outro aspecto importante é que os LMM e GLMM são especialmente eficazes quando se trabalha com bases de dados incompletas. No caso deste estudo, algumas variáveis apresentaram lacunas, como renda familiar, escola de origem e situação de matrícula, o que inviabilizaria uma análise tradicional que exige listas completas. Diferentemente de técnicas que excluem casos com dados ausentes ou que dependem de imputações, esses modelos utilizam todas as informações disponíveis nos dados brutos, reduzindo o viés potencial e mantendo o máximo de observações válidas na análise.

7.4.1. Esclarecimentos sobre os Modelos Mistos: LMM e GLMM

A presente pesquisa adotou Modelos Lineares Mistos (LMM) e Modelos Lineares Generalizados Mistos (GLMM), com o objetivo de aprofundar a análise estatística e lidar com características específicas dos dados, como agrupamentos hierárquicos, correlações internas e variáveis com distribuição não normal (Westling, 2019).

Modelos Lineares Mistos (LMM)

Os Modelos Lineares Mistos (LMM) são apropriados para situações em que os dados possuem uma estrutura hierárquica ou aninhada — como é o caso dos estudantes da amostra, que estão distribuídos por diferentes Campi, cursos e formas de ingresso. Esse tipo de estrutura pode gerar dependência entre as observações, o que comprometeria a validade de métodos tradicionais que assumem independência total dos dados.

Nos LMM, os efeitos fixos representam as variáveis de interesse geral do estudo — por exemplo, o método de ingresso e suas possíveis relações com o rendimento escolar. Já os efeitos aleatórios representam a variação associada a agrupamentos específicos, como diferenças entre Campi ou entre turmas, permitindo capturar a heterogeneidade existente entre essas unidades sem precisar introduzir uma variável para cada uma delas.

Esse modelo se mostra particularmente útil quando há medidas repetidas ou múltiplas observações dentro de unidades maiores, como ocorre em estudos com dados educacionais. Além disso, os LMM melhoram a precisão das estimativas dos efeitos fixos e permitem generalizações mais confiáveis em contextos com estrutura de agrupamento (Westling, 2019).

Modelos Lineares Generalizados Mistos (GLMM)

Os Modelos Lineares Generalizados Mistos (GLMM) são uma extensão dos LMM e foram utilizados para a análise de variáveis não contínuas, como a evasão escolar (codificada como 0 = evadiu, 1 = não evadiu), que se enquadra em um desfecho binário. Esse tipo de modelo permite trabalhar com distribuições diferentes da normal, como binomial, Poisson ou gama, utilizando funções de ligação adequadas (como logit, log ou probit) para conectar as variáveis explicativas ao desfecho.

No contexto deste estudo, os GLMM foram fundamentais para analisar associações entre o método de ingresso e a evasão, controlando ao mesmo tempo possíveis variações entre os grupos de estudantes. Essa abordagem permite trabalhar com dados desbalanceados, dados

ausentes em algumas variáveis (como renda e escola de origem) e ainda assim produzir resultados estatisticamente válidos.

Ambos os modelos (LMM e GLMM) oferecem diversas vantagens metodológicas, segundo Zuur (2009), tais como:

- lidar com dados correlacionados ou dependentes;
- incluir efeitos de grupo aleatórios;
- aplicar-se a medidas repetidas ou a dados com estrutura longitudinal;
- utilizar todas as observações disponíveis, mesmo quando há dados ausentes e
- reduzir viés na análise ao evitar exclusões ou imputações artificiais.

Critérios para seleção de variáveis nos modelos

Para a definição das variáveis a serem incluídas nos modelos finais (LMM e GLMM), foram adotados os seguintes critérios metodológicos:

- **Significância inferior a 0,20:** usada na fase inicial de seleção para identificar variáveis com potencial explicativo, mesmo que não significativamente associadas em análises preliminares (Hosmer Jr.; Lemeshow; Sturdivant, 2013);
- **Percentual de dados ausentes inferior a 10%:** garantindo a confiabilidade das estimativas e minimizando viés causado por lacunas extensas.

Nos modelos GLMM, outros dois critérios específicos também foram considerados:

- **Ausência de fenômenos de separação:** situações em que a variável dependente é perfeitamente separada por uma variável independente, o que inviabiliza a estimativa adequada dos coeficientes e gera instabilidade no modelo (Zeng, Zeng, 2021);
- **Ausência de multicolinearidade:** verificada para garantir que as variáveis explicativas não estejam altamente correlacionadas entre si, o que dificultaria a interpretação dos resultados e comprometeria a estabilidade das estimativas (Bayman, Dexter, 2021; Zeng; Zeng, 2021).

A aplicação conjunta desses critérios possibilitou a construção de modelos estatísticos mais parcimoniosos, robustos e interpretáveis, alinhados à natureza dos dados coletados e aos objetivos do estudo.

Para a definição do modelo final, foi adotado o método de seleção automatizada *backward elimination*, amplamente utilizado em estudos quantitativos. Esse procedimento parte de um modelo completo, que inclui todas as variáveis candidatas previamente selecionadas, e realiza a remoção progressiva daquelas que não apresentam associação estatisticamente significativa com o desfecho analisado (Hosmer Jr.; Lemeshow; Sturdivant, 2013; Westling, 2019; Zuur, 2009).

A cada etapa, a variável com o maior valor de p acima do limite predefinido (geralmente $p > 0,05$) é excluída do modelo. Esse processo se repete de forma iterativa até que se alcance um conjunto final de variáveis explicativas que contribuem de maneira estatisticamente consistente para o ajuste do modelo, resultando em uma estrutura mais parcimoniosa, sem comprometer a capacidade explicativa e a estabilidade das estimativas (Hosmer Jr., Lemeshow, Sturdivant, 2013).

Essa técnica foi particularmente útil neste estudo por permitir controle do excesso de variáveis explicativas, favorecendo interpretações mais claras e resultados mais robustos, especialmente ao se trabalhar com modelos mistos e dados com lacunas parciais.

8. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os principais resultados obtidos a partir da análise estatística dos dados referentes aos estudantes matriculados nos cursos técnicos subsequentes de uma Instituição Federal de Educação — especificamente, o IFPE. As análises foram conduzidas com base nas técnicas estatísticas descritas na seção anterior e estruturadas em três eixos centrais: (1) caracterização da amostra; (2) perfil dos estudantes evadidos; (3) preditores de evasão e (4) preditores de desempenho acadêmico medido pelo coeficiente de rendimento.

Inicialmente, são apresentados os dados descritivos que traçam o perfil dos estudantes segundo o tipo de seleção (prova ou histórico escolar), distribuídos por curso e Campus. Em seguida, são analisadas as variáveis associadas à evasão, com base em modelos estatísticos que visam identificar possíveis relações entre o método de ingresso e a permanência nos cursos. Por fim, são apresentados os resultados dos modelos preditivos para o rendimento escolar, permitindo avaliar em que medida o tipo de seleção e outras variáveis de controle influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes.

As tabelas e figuras que compõem esta seção são acompanhadas de interpretações descritivas e analíticas, com base nos resultados obtidos e nos pressupostos estatísticos adotados. Os achados são discutidos à luz dos objetivos da pesquisa e de contribuições teóricas da literatura revisada.

8.1. Caracterização da Amostra

8.1.1. Características dos estudantes segundo tipo de seleção

A **tabela 3** apresenta o perfil sociodemográfico, acadêmico e institucional dos 14.587 estudantes matriculados em cursos técnicos subsequentes do IFPE, distribuídos segundo o tipo de seleção utilizado para o ingresso (prova ou análise curricular).

De forma geral, observa-se que 56% dos estudantes são do sexo feminino e a maioria se encontrava, no momento da coleta, na condição de evadido (57%), seguida por 30% que já haviam concluído ou estavam em fase de conclusão do curso. O percentual de estudantes que declararam possuir alguma deficiência foi baixo (0,7%), enquanto os pertencentes a grupos PPI (pretos, pardos ou indígenas) representaram 32% da amostra. Em relação à condição socioeconômica, 34% pertenciam a famílias de baixa renda, e os maiores contingentes estavam concentrados nas faixas de renda familiar per capita de até 0,5 salário-mínimo (33%) e entre 0,5 e 1 salário-mínimo (32%).

Quanto à escola de origem, a predominância foi da rede pública estadual (83%). A maioria dos estudantes iniciou o curso no segundo semestre letivo (52%), com destaque para o turno vespertino (47%). O coeficiente de rendimento médio foi de 4,63 (DP = 3,40), com mediana de 5,24 e intervalo interquartil (AIQ) entre 0,61 e 7,88. A média de semestres cursados foi de 2,91.

Cerca de 26% dos ingressantes iniciaram o curso durante o período da pandemia da COVID-19, e uma proporção semelhante ainda estavam matriculados em cursos iniciados durante o período pandêmico.

Os resultados mostraram associação estatisticamente significativa entre o tipo de seleção e diversas variáveis. Estudantes ingressantes por análise de desempenho com base no histórico escolar apresentaram maior proporção de mulheres (60% vs. 54%), maior prevalência de pessoas com deficiência (1,3% vs. 0,4%), maior pertencimento aos grupos PPI (42% vs. 27%) e maior percentual de baixa renda (45% vs. 29%), quando comparados aos ingressantes por prova. Também foi observada maior concentração de estudantes com renda familiar per capita de até 0,5 salários-mínimos (34% vs. 27%) e menor participação de egressos da rede privada (9,0% vs. 14%).

No que se refere ao turno de ingresso, destaca-se maior presença nos turnos noturno (15% vs. 3%) e integral (3,8% vs. <0,1%) entre os estudantes da análise curricular. Por fim, esse grupo também apresentou média de rendimento acadêmico inferior (4,35 vs. 4,78), menor tempo médio de permanência no curso (2,44 vs. 3,15 semestres) e maior proporção de ingresso durante a pandemia (51% vs. 13%), diferenças todas com significância estatística.

Tabela 3 - Características dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes segundo o tipo de seleção

Características	Tipo de Seleção			Valor-p
	Total N = 14587	Análise curricular N = 4851	Prova N = 9736	
Gênero, n / N (%)				<0,001 ¹
Feminino	6539 / 11728 (56%)	2372 / 3975 (60%)	4167 / 7753 (54%)	
Masculino	5189 / 11728 (44%)	1603 / 3975 (40%)	3586 / 7753 (46%)	
Situação ajustada, n / N (%)				<0,001 ¹
Desistente	8288 / 14587 (57%)	2444 / 4851 (50%)	5844 / 9736 (60%)	
Em curso	1930 / 14587 (13%)	1459 / 4851 (30%)	471 / 9736 (4,8%)	
Concluído/concluente	4369 / 14587 (30%)	948 / 4851 (20%)	3421 / 9736 (35%)	
PCD, n / N (%)	99 / 14587 (0,7%)	61 / 4851 (1,3%)	38 / 9736 (0,4%)	<0,001 ¹
PPI, n / N (%)	4641 / 14587 (32%)	2042 / 4851 (42%)	2599 / 9736 (27%)	<0,001 ¹
Baixa Renda, n / N (%)	5029 / 14587 (34%)	2183 / 4851 (45%)	2846 / 9736 (29%)	<0,001 ¹
Renda Familiar Per Capita PNP, n / N (%)				<0,001 ¹
0<RFP<=0,5	1239 / 3811 (33%)	1025 / 3022 (34%)	214 / 789 (27%)	
0,5<RFP<=1	1237 / 3811 (32%)	981 / 3022 (32%)	256 / 789 (32%)	
1,0<RFP<=1,5	770 / 3811 (20%)	596 / 3022 (20%)	174 / 789 (22%)	
1,5<RFP<=2,5	408 / 3811 (11%)	312 / 3022 (10%)	96 / 789 (12%)	
2,5<RFP<=3,5	91 / 3811 (2,4%)	62 / 3022 (2,1%)	29 / 789 (3,7%)	
RFP>3,5	66 / 3811 (1,7%)	46 / 3022 (1,5%)	20 / 789 (2,5%)	

Características	Tipo de Seleção			Valor-p
	Total N = 14587	Análise curricular N = 4851	Prova N = 9736	
Escola de Origem, n / N (%)				<0,001 ¹
Outros	20 / 6053 (0,3%)	7 / 2933 (0,2%)	13 / 3120 (0,4%)	
Privada	692 / 6053 (11%)	263 / 2933 (9,0%)	429 / 3120 (14%)	
Pública Estadual	5046 / 6053 (83%)	2557 / 2933 (87%)	2489 / 3120 (80%)	
Pública Federal	85 / 6053 (1,4%)	21 / 2933 (0,7%)	64 / 3120 (2,1%)	
Pública Municipal	210 / 6053 (3,5%)	85 / 2933 (2,9%)	125 / 3120 (4,0%)	
Período letivo inicial, n / N (%)				0,442 ¹
1º semestre	7054 / 14587 (48%)	2324 / 4851 (48%)	4730 / 9736 (49%)	
2º semestre	7533 / 14587 (52%)	2527 / 4851 (52%)	5006 / 9736 (51%)	
Turno Inicial, n / N (%)				<0,001 ¹
Integral	154 / 11728 (1,3%)	151 / 3975 (3,8%)	3 / 7753 (<0,1%)	
Matutino	5215 / 11728 (44%)	1375 / 3975 (35%)	3840 / 7753 (50%)	
Noturno	840 / 11728 (7,2%)	611 / 3975 (15%)	229 / 7753 (3,0%)	
Vespertino	5519 / 11728 (47%)	1838 / 3975 (46%)	3681 / 7753 (47%)	
Coefficiente de Rendimento				<0,001 ²
Média (DP)	4,63 (3,40)	4,35 (3,62)	4,78 (3,28)	
Mediana [AIQ]	5,24 [0,61, 7,88]	4,58 [0,05, 8,05]	5,50 [1,34, 7,81]	
Período letivo final, n / N (%)				<0,001 ¹
1º semestre	7091 / 14526 (49%)	2094 / 4826 (43%)	4997 / 9700 (52%)	
2º semestre	7435 / 14526 (51%)	2732 / 4826 (57%)	4703 / 9700 (48%)	
Semestres cursados				<0,001 ²
Média (DP)	2,91 (2,07)	2,44 (1,44)	3,15 (2,28)	
Mediana [AIQ]	3,00 [1,00, 4,00]	2,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 4,00]	
Pandemia no início do curso, n / N (%)	3742 / 14587 (26%)	2468 / 4851 (51%)	1274 / 9736 (13%)	<0,001 ¹
Pandemia ao final do curso, n / N (%)	3810 / 14587 (26%)	1215 / 4851 (25%)	2595 / 9736 (27%)	0,037 ¹

¹Pearson's Chi-squared test

²Wilcoxon rank sum test

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual. DP – Desvio Padrão. AIQ - Amplitude Interquartil.

Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

8.1.2. Distribuição do Tipo de Seleção por Curso Técnico Subsequente

O gráfico 4 ilustra a distribuição percentual dos estudantes por tipo de seleção (prova ou análise curricular), conforme os diferentes cursos técnicos subsequentes ofertados pelo IFPE.

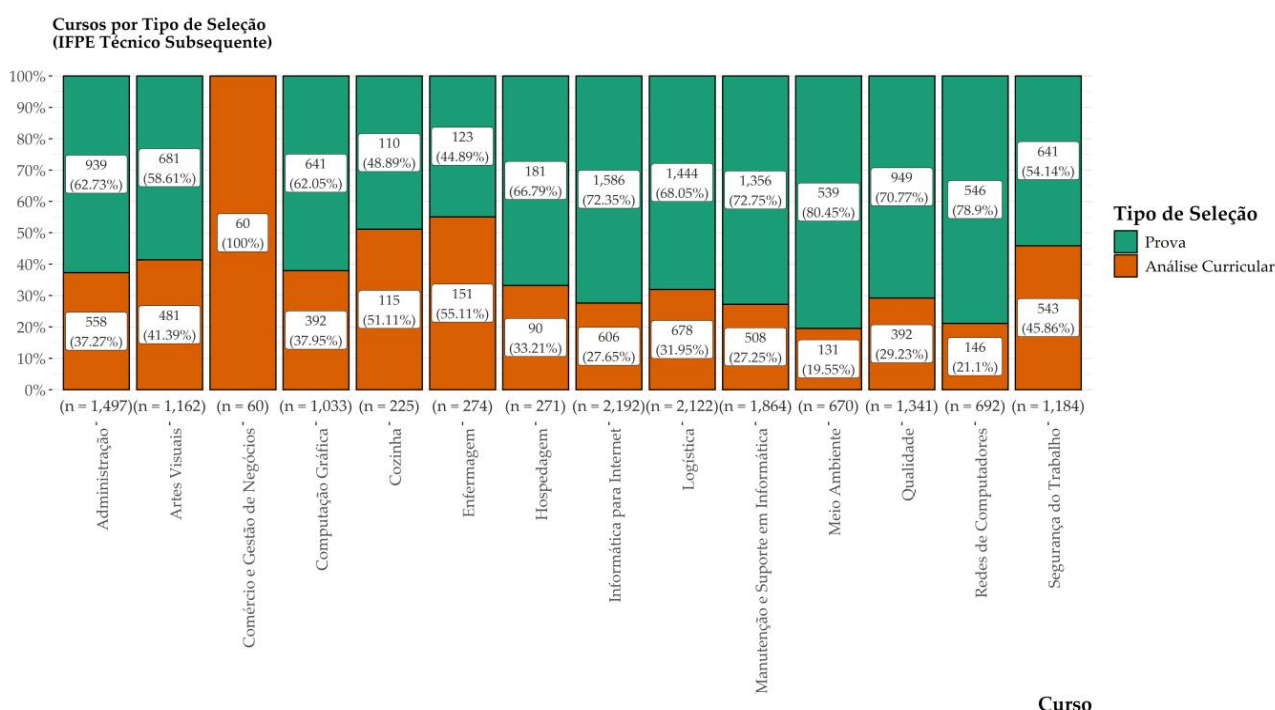
Observa-se que a seleção por prova foi predominante na maioria dos cursos, sendo responsável por mais de 70% dos ingressos em áreas como Manutenção e Suporte em Informática (72,75%), Redes de Computadores (78,9%), Informática para Internet (72,35%) e Meio Ambiente (80,45%). Esses resultados indicam uma prevalência de critérios seletivos mais objetivos nas áreas de tecnologia e serviços operacionais.

Por outro lado, alguns cursos apresentaram um padrão mais equilibrado. A seleção por análise do desempenho com base no histórico escolar, os cursos de Cozinha, Segurança do Trabalho e Enfermagem apresentaram respectivamente os seguintes percentuais: 51,11%, 45,86% e 55,21%.

No caso do curso de Comércio e Gestão de Negócios, a análise de desempenho foi o método predominante. Este curso atingiu 100% de adoção do referido método de seleção, pois o início de sua oferta coincidiu com o período pandêmico, quando apenas se adotou a seleção através da análise de desempenho através do histórico escolar.

Verificou-se ainda uma distribuição, embora não predominante, mas alta, acima de 60%, mas abaixo de 70%, para seleção por prova em cursos como Administração (62,73%), Computação Gráfica (62,05% por prova), Hospedagem (66,79%) e Logística (68,05%).

Gráfico 4 - Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de seleção, por curso técnico subsequente no IFPE (n = 14.587).



Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

8.1.3. Distribuição do Tipo de Seleção por Campus

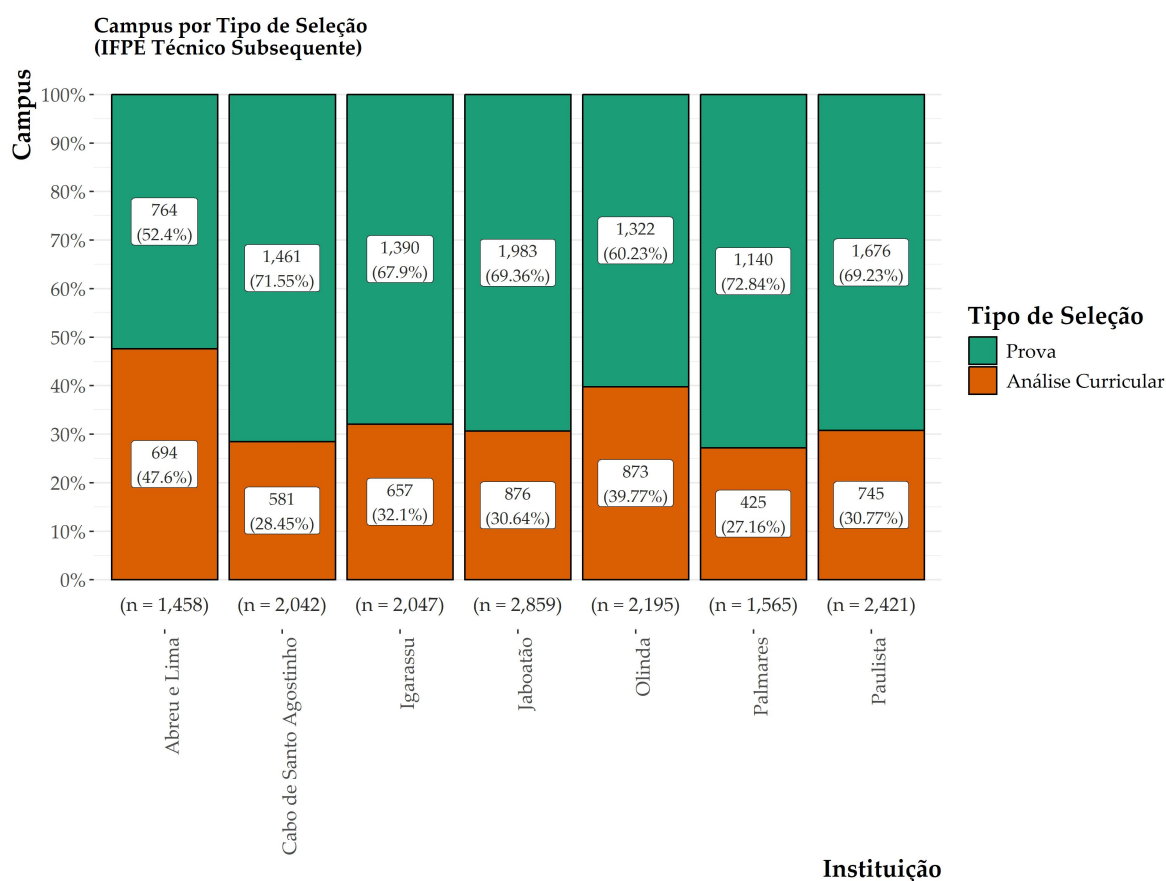
O gráfico 5 apresenta a distribuição percentual dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE, segundo o tipo de seleção utilizado para o ingresso, em cada Campus da instituição.

De forma geral, observa-se que a seleção por prova foi predominante em todos os Campi analisados, ainda que a intensidade dessa predominância varie consideravelmente entre as unidades. Os maiores percentuais de ingresso por prova foram registrados nos Campi Palmares (72,84%), Cabo de Santo Agostinho (71,55%), Paulista (69,23%), Jaboatão (69,36%) e Igarassu (67,9%), indicando uma forte adesão a processos seletivos mais tradicionais e baseados em avaliação objetiva.

Por outro lado, alguns Campi apresentaram proporções mais equilibradas entre os dois tipos de seleção. O Campus Abreu e Lima destacou-se como a unidade com maior equilíbrio, com 52,4% dos estudantes ingressando por prova e 47,6% por análise curricular, sendo o único Campus em que as modalidades apresentaram proporções semelhantes. Já o Campus Olinda apresentou uma das menores proporções de ingresso por prova (60,23%), revelando uma maior utilização da análise curricular em comparação com os demais Campi.

Essas variações entre os Campi sugerem que as escolhas institucionais quanto ao tipo de seleção podem estar associadas a fatores locais, como demanda, perfil do público atendido, infraestrutura ou especificidades dos cursos ofertados.

Gráfico 5 - Distribuição percentual dos estudantes segundo o tipo de seleção, por Campus dos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n =14.587).



Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

8.2. Perfil dos Estudantes evadidos

A **tabela 4** apresenta as características dos estudantes que evadiram dos cursos técnicos subsequentes do IFPE, em comparação com aqueles que permaneceram ou

concluíram os cursos. Dos 14.587 estudantes da amostra, 8.288 (aproximadamente 57%) foram classificados como evadidos.

Em termos de gênero, observou-se uma maior proporção de homens entre os evadidos (48%), em contraste com os não evadidos (40%), ao passo que a participação feminina foi inferior entre os evadidos (52%) em comparação aos demais (60%). Essa diferença foi estatisticamente significativa ($p < 0,001$), sugerindo uma maior vulnerabilidade à evasão entre os estudantes do sexo masculino.

No que se refere à variável pertencimento a grupos PPI (pretos, pardos ou indígenas), a proporção foi levemente superior entre os evadidos (32%) em relação aos não evadidos (31%), com significância estatística limítrofe ($p = 0,048$), embora a relevância prática da diferença seja reduzida. Por outro lado, não foram identificadas diferenças significativas em relação à condição de pessoa com deficiência ($p = 0,140$), à condição de baixa renda ($p = 0,452$) ou à renda familiar per capita ($p = 0,414$), indicando que esses fatores, isoladamente, não se mostraram associados à evasão neste recorte.

Quanto à escola de origem, a maioria dos evadidos era oriunda da rede pública estadual (84%), seguida pela rede privada (11%), mas sem diferenças estatisticamente significativas frente ao grupo não evadido ($p = 0,167$).

Contudo, observaram-se padrões diferenciados em relação ao calendário letivo, tempo de permanência e turno de estudo. Estudantes evadidos apresentaram maior frequência de matrícula no primeiro semestre (54% vs. 42%), cursaram menos semestres (média de 2,41 vs. 3,57; mediana de 2,00 vs. 3,00) e estavam mais frequentemente alocados em turnos noturnos (7,7% vs. 6,5%) ou em cursos com estrutura menos frequentes, como o turno integral, que teve presença quase nula entre evadidos (0,4% vs. 2,5%). Todas essas diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Outro aspecto relevante diz respeito ao contexto da pandemia da COVID-19. Verificou-se que uma proporção maior de evadidos ingressou durante a pandemia (28% vs. 22%) e também cursava o ensino técnico durante esse período (31% vs. 20%), com diferenças significativas ($p < 0,001$). Esses achados reforçam a interpretação de que fatores adversos externos, como os impostos pela pandemia, podem ter agravado o abandono escolar, sobretudo entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

Tabela 4 - Perfil dos estudantes evadidos em cursos técnicos subsequentes.

Evasão

Características	Não N = 6299	Sim N = 8288	Valor-p
Gênero, n / N (%)			<0,001 ¹
Feminino	3032 / 5038 (60%)	3507 / 6690 (52%)	
Masculino	2006 / 5038 (40%)	3183 / 6690 (48%)	
PCD, n / N (%)	50 / 6299 (0,8%)	49 / 8288 (0,6%)	0,140 ¹
PPI, n / N (%)	1949 / 6299 (31%)	2692 / 8288 (32%)	0,048¹
Baixa Renda, n / N (%)	2193 / 6299 (35%)	2836 / 8288 (34%)	0,452 ¹
Renda Familiar Per Capita PNP, n / N (%)			0,414 ¹
0<RFP<=0,5	691 / 2129 (32%)	548 / 1682 (33%)	
0,5<RFP<=1	718 / 2129 (34%)	519 / 1682 (31%)	
1,0<RFP<=1,5	422 / 2129 (20%)	348 / 1682 (21%)	
1,5<RFP<=2,5	216 / 2129 (10%)	192 / 1682 (11%)	
2,5<RFP<=3,5	48 / 2129 (2,3%)	43 / 1682 (2,6%)	
RFP>3,5	34 / 2129 (1,6%)	32 / 1682 (1,9%)	
Escola de Origem, n / N (%)			0,167 ¹
Outros	9 / 2839 (0,3%)	11 / 3214 (0,3%)	
Privada	346 / 2839 (12%)	346 / 3214 (11%)	
Pública Estadual	2360 / 2839 (83%)	2686 / 3214 (84%)	
Pública Federal	32 / 2839 (1,1%)	53 / 3214 (1,6%)	
Pública Municipal	92 / 2839 (3,2%)	118 / 3214 (3,7%)	
Período letivo inicial, n / N (%)			0,029¹
1º semestre	2981 / 6299 (47%)	4073 / 8288 (49%)	
2º semestre	3318 / 6299 (53%)	4215 / 8288 (51%)	
Turno Inicial, n / N (%)			<0,001 ¹
Integral	128 / 5038 (2,5%)	26 / 6690 (0,4%)	
Matutino	2202 / 5038 (44%)	3013 / 6690 (45%)	
Noturno	328 / 5038 (6,5%)	512 / 6690 (7,7%)	
Vespertino	2380 / 5038 (47%)	3139 / 6690 (47%)	
Período letivo final, n / N (%)			<0,001 ¹
1º semestre	2617 / 6291 (42%)	4474 / 8235 (54%)	
2º semestre	3674 / 6291 (58%)	3761 / 8235 (46%)	
Semestres Cursados			<0,001 ²
Média (DP)	3,57 (1,70)	2,41 (2,18)	
Mediana [AIQ]	3,00 [3,00, 4,00]	2,00 [1,00, 3,00]	
Pandemia no início do curso, n / N (%)	1401 / 6299 (22%)	2341 / 8288 (28%)	<0,001 ¹
Pandemia ao final do curso, n / N (%)	1229 / 6299 (20%)	2581 / 8288 (31%)	<0,001 ¹

¹Pearson's Chi-squared test

²Wilcoxon rank sum test

Legenda: n – Frequência absoluta. N – Dados válidos. % – Percentual. DP – Desvio Padrão. AIQ

- Amplitude Interquartil

Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

8.3. Preditores da evasão escolar

A **tabela 5** apresenta os resultados da modelagem logística para identificação dos principais fatores associados à evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do IFPE. O modelo revelou preditores estatisticamente significativos, relacionados ao tipo de seleção, perfil sociodemográfico, trajetória acadêmica e contexto pandêmico.

Entre os achados, destaca-se o tipo de seleção por prova, que apresentou a associação mais forte com a evasão, mesmo após ajustes para outras variáveis. A razão de chances (RC)

foi de 2,11 (IC 95%: 1,92–2,31; $p < 0,001$), indicando que estudantes ingressantes por prova apresentaram mais que o dobro do risco de evasão em comparação àqueles selecionados por análise curricular. Esse resultado reforça a hipótese de que métodos seletivos baseados exclusivamente em desempenho cognitivo podem não ser os mais adequados para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

O pertencimento ao grupo PPI (pretos, pardos ou indígenas) também esteve positivamente associado à evasão (RC = 1,16; IC 95%: 1,06–1,27; $p = 0,002$), evidenciando que, mesmo após controle por renda e outros fatores, desigualdades raciais persistem como marcadores de risco educacional.

De forma interessante, estudantes de baixa renda apresentaram menor risco de evasão (RC = 0,89; IC 95%: 0,81–0,97; $p = 0,008$), possivelmente como reflexo da atuação de políticas de permanência institucional voltadas a esse público, como programas de assistência estudantil.

No que diz respeito ao calendário letivo, o ingresso no primeiro semestre foi associado a 28% mais chance de evasão (RC = 1,28; IC 95%: 1,18–1,38; $p < 0,001$), enquanto estudantes cujo último registro ocorreu também no primeiro semestre apresentaram menor risco de evasão (RC = 0,65; IC 95%: 0,60–0,71; $p < 0,001$). Essa dinâmica pode refletir aspectos institucionais relacionados à oferta de vagas e acompanhamento pedagógico.

Em termos de trajetória acadêmica, os dados confirmam que a evasão se concentra nos períodos iniciais do curso: cada semestre cursado reduziu em 32% a chance de evasão (RC = 0,68; IC 95%: 0,67–0,70; $p < 0,001$), o que sugere a importância de ações institucionais de acompanhamento nos primeiros semestres.

Por fim, o contexto da pandemia da COVID-19 revelou impacto expressivo sobre a evasão. Estudantes que ingressaram durante a pandemia apresentaram risco significativamente maior de evasão (RC = 1,75; IC 95%: 1,57–1,96; $p < 0,001$), bem como aqueles que ainda estavam matriculados durante esse período (RC = 1,54; IC 95%: 1,39–1,70; $p < 0,001$), revelando os efeitos duradouros da crise sanitária sobre a permanência estudantil.

Algumas variáveis, como deficiência, renda familiar per capita detalhada, tipo de escola de origem e turno do curso, perderam significância estatística no modelo ajustado, sugerindo que seus efeitos podem estar mediados por outras variáveis mais determinantes.

Esses resultados reforçam a existência de um perfil de maior vulnerabilidade à evasão, composto por estudantes admitidos por prova, pertencentes a grupos PPI, com ingresso

durante a pandemia e com curta trajetória institucional. A identificação desses fatores deve orientar a formulação de políticas de acolhimento, apoio psicopedagógico e permanência ativa, especialmente nos primeiros semestres do curso, com atenção especial aos grupos historicamente vulnerabilizados.

Tabela 5 - Modelos de regressão logística para predição da evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n = 14.587)

Evasão		Bruto			Completo		Final	
Características	N	RC (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p	
Tipo de seleção	14587							
Análise curricular		—		—		—		
Prova		1,321 (1,228-1,420)	<0,001	2,108 (1,922-2,313)	<0,001	2,109 (1,923-2,314)	<0,001	
Gênero	11728							
Feminino		—						
Masculino		1,145 (1,057-1,240)	<0,001					
PCD	14587	0,765 (0,508-1,152)	0,200	0,938 (0,602-1,461)	0,776			
PPI	14587	1,105 (1,028-1,189)	0,007	1,160 (1,057-1,273)	0,002	1,160 (1,057-1,273)	0,002	
Baixa Renda	14587	0,969 (0,903-1,041)	0,392	0,886 (0,809-0,969)	0,008	0,885 (0,809-0,968)	0,008	
Renda Familiar Per Capita PNP	3811							
0<RFP<=0,5		—						
0,5<RFP<=1		0,891 (0,756-1,051)	0,171					
1,0<RFP<=1,5		0,949 (0,787-1,146)	0,588					
1,5<RFP<=2,5		0,996 (0,789-1,258)	0,973					
2,5<RFP<=3,5		0,952 (0,614-1,479)	0,828					
RFP>3,5		0,962 (0,576-1,607)	0,882					
Escola de Origem	6053							
Pública Municipal		—						
Outros		0,801 (0,313-2,052)	0,644					
Privada		0,787 (0,571-1,086)	0,145					
Pública Estadual		0,949 (0,712-1,265)	0,720					
Pública Federal		1,234 (0,725-2,099)	0,439					
Período letivo inicial 1º Semestre	14587	0,991 (0,926-1,061)	0,794	1,279 (1,182-1,384)	<0,001	1,279 (1,182-1,384)	<0,001	
Turno Inicial	11728							
Integral		—						
Matutino		2,951 (1,707-	<0,001					

Evasão		Bruto		Completo		Final	
Características	N	RC (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p
		5,102)					
Noturno		2,851 (1,616-	<0,001				
		5,031)					
Vespertino		2,972 (1,724-	<0,001				
		5,125)					
Período letivo final 1º Semestre	14526	0,624 (0,583-0,668)	<0,001	0,653 (0,604-0,706)	<0,001	0,653 (0,604-0,706)	<0,001
Semestres Cursados	14526	0,714 (0,699-0,728)	<0,001	0,680 (0,665-0,695)	<0,001	0,680 (0,665-0,695)	<0,001
Pandemia no início do curso	14587	1,398 (1,291-1,513)	<0,001	1,753 (1,567-1,962)	<0,001	1,754 (1,567-1,963)	<0,001
Pandemia ao final do curso	14587	1,911 (1,763-2,071)	<0,001	1,537 (1,393-1,697)	<0,001	1,537 (1,392-1,697)	<0,001

Abreviações: IC = Intervalo de Confiança, RC = Razão de chances.

Nota: Modelos ajustados com efeitos aleatórios para curso e instituição. As estimativas são apresentadas como razão de chances (RC), com intervalos de confiança de 95% (IC 95%) e valores de p. O modelo completo inclui todas as variáveis selecionadas conforme os critérios metodológicos. O modelo final foi obtido por eliminação *backward*, preservando apenas os preditores com significância estatística e estabilidade.

Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

8.4. Preditores do rendimento acadêmico

A **tabela 6** apresenta os resultados da modelagem estatística aplicada para identificar os principais fatores associados ao rendimento acadêmico dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes do IFPE, com base no coeficiente de rendimento como variável dependente. Foram testados modelos brutos e ajustados (modelo completo e final), incorporando variáveis sociodemográficas, institucionais e contextuais.

No modelo bruto, observou-se que estudantes ingressantes por prova apresentaram, em média, coeficiente de rendimento 0,55 ponto superior ao dos ingressantes por análise curricular (IC 95%: 0,43–0,66; $p < 0,001$). Também foi identificado que homens apresentaram desempenho inferior ao das mulheres, com uma diferença média de –0,30 ponto (IC 95%: –0,43; –0,17; $p < 0,001$).

Entre as demais características pessoais, não foram observadas associações significativas com o rendimento para as variáveis condição de pessoa com deficiência ($B = -0,13$; $p = 0,694$) e pertencimento a grupos PPI ($B \approx 0$; $p = 0,909$). Por outro lado, estudantes de baixa renda apresentaram um ganho modesto, porém significativo, de 0,15 ponto no

coeficiente de rendimento (IC 95%: 0,04–0,26; $p = 0,011$), embora o detalhamento por faixas de renda familiar per capita não tenha revelado efeitos adicionais.

Variáveis institucionais também demonstraram influência: o ingresso no primeiro semestre esteve associado a um desempenho médio inferior de 0,17 ponto (IC 95%: –0,28; –0,06; $p = 0,002$). O turno inicial teve impacto expressivo: matrículas no turno matutino e vespertino associaram-se, respectivamente, a acréscimos de 1,64 e 1,42 ponto no rendimento acadêmico ($p < 0,001$), enquanto o turno noturno não diferiu significativamente do integral. Além disso, estudantes que concluíram o curso ou cujo último registro ocorreu no primeiro semestre obtiveram rendimento 0,14 ponto superior (IC 95%: 0,03–0,25; $p = 0,012$). Cada semestre adicional cursado representou um incremento de 0,73 ponto no rendimento ($p < 0,001$).

Inicialmente, as variáveis relacionadas à pandemia da COVID-19 não apresentaram efeitos significativos. No entanto, no modelo completo, que considera todas as covariáveis simultaneamente, surgiram efeitos relevantes: estudantes que ingressaram durante a pandemia passaram a apresentar ganho leve, mas significativo, no rendimento ($B = 0,16$; $p = 0,032$), possivelmente em razão de flexibilizações pedagógicas ou maior suporte institucional adotado no período. Por outro lado, aqueles que ainda estavam cursando durante a pandemia apresentaram desempenho inferior ($B = -0,18$; $p = 0,007$), o que pode ser explicado por dificuldades no ensino remoto, acúmulo de conteúdos práticos e impactos emocionais do contexto sanitário.

No modelo final, permaneceram apenas os preditores com associação estatisticamente significativa e consistência nos efeitos. Estudantes de baixa renda mantiveram desempenho escolar significativamente superior, com aumento médio de 0,16 ponto (IC 95%: 0,06–0,27; $p = 0,002$), reforçando o resultado obtido também na modelagem da evasão. Isso sugere que, uma vez superadas as barreiras iniciais de ingresso e permanência, estudantes em vulnerabilidade socioeconômica conseguem apresentar bom rendimento, possivelmente favorecidos por programas de assistência estudantil.

A progressão no curso continua a ser o preditor mais robusto: cada semestre cursado elevou o rendimento em média 0,73 ponto (IC 95%: 0,71–0,76; $p < 0,001$). Esse resultado, embora esperado, confirma que o desempenho melhora à medida que o estudante avança, o que pode refletir tanto o processo de adaptação ao ambiente institucional quanto um efeito de seleção natural, no qual permanecem os estudantes mais engajados — interpretação que também sugere a presença de viés de sobrevivência.

Em síntese, os resultados indicam que o rendimento acadêmico não é determinado diretamente pelo tipo de seleção, mas sim por aspectos relacionados à trajetória escolar, ao perfil socioeconômico e às condições excepcionais enfrentadas durante o período pandêmico. Esse padrão reforça a importância de políticas institucionais de permanência, monitoramento do rendimento e suporte pedagógico ao longo do curso, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Tabela 6 - Modelos de regressão logística para predição do coeficiente de rendimento nos cursos técnicos subsequentes do IFPE (n = 14.587)

Coeficiente de Rendimento		Bruto		Completo		Final	
Características	N	B (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p	RC (IC 95%)	Valor-p
Tipo de seleção	14587						
Análise curricular		—		—			
Prova		0,547 (0,430;0,664)	<0,001	0,093 (-0,031;0,216)	0,141		
Gênero	11728						
Feminino		—					
Masculino		-0,299 (-0,426;-0,171)	<0,001				
PCD	14587	-0,132 (-0,792;0,527)	0,694	-0,154 (-0,744;0,437)	0,610		
PPI	14587	0,007 (-0,110;0,123)	0,909	-0,119 (-0,243;0,005)	0,059		
Baixa Renda	14587	0,149 (0,035;0,263)	0,011	0,227 (0,106;0,348)	<0,001	0,162 (0,057;0,266)	0,002
Renda Familiar Per Capita PNP	3811						
0<RFP<=0,5		—					
0,5<RFP<=1		0,071 (-0,207;0,350)	0,615				
1,0<RFP<=1,5		0,104 (-0,215;0,422)	0,524				
1,5<RFP<=2,5		0,196 (-0,201;0,592)	0,333				
2,5<RFP<=3,5		0,307 (-0,446;1,060)	0,424				
RFP>3,5		0,544 (-0,335;1,423)	0,225				
Escola de Origem	6053						
Pública		—					
Municipal							
Outros		1,071 (-0,494;2,636)	0,180				
Privada		0,156 (-0,373;0,685)	0,563				
Pública Estadual		-0,189 (-0,660;0,282)	0,431				
Pública Federal		-0,594 (-1,453;0,266)	0,176				

Período letivo inicial 1º Semestre	14587	-0,169 (-0,279;-0,060)	0,002	-0,171 (-0,277;-0,065)	0,002		
Turno Inicial Integral	11728	—					
Matutino		1,637 (0,859;2,415)	<0,001				
Noturno		0,653 (-0,160;1,466)	0,116				
Vespertino		1,418 (0,646;2,191)	<0,001				
Período letivo final 1º Semestre	14526	0,139 (0,030;0,248)	0,012	0,093 (-0,012;0,198)	0,081		
Semestres	14526	0,732 (0,708;0,756)	<0,001	0,729 (0,705;0,754)	<0,001	0,733 (0,710;0,757)	<0,001
Cursados							
Pandemia no início do curso	14587	0,033 (-0,092;0,158)	0,606	0,163 (0,014;0,313)	0,032	0,149 (0,021;0,277)	0,022
Pandemia ao final do curso	14587	0,015 (-0,109;0,140)	0,808	-0,183 (-0,316;-0,050)	0,007	-0,193 (-0,318;-0,068)	0,003

Abreviação: IC = Intervalo de Confiança

Nota: Modelos ajustados com efeito aleatório para curso. As estimativas são apresentadas como coeficientes de regressão (B), com intervalos de confiança de 95% (IC 95%) e valores de p. O modelo completo contempla todas as variáveis elegíveis. O modelo final resulta de eliminação *backward*, com manutenção dos preditores estatisticamente significativos e consistentes.

Fonte: Qacadêmico, 2025. Elaborado pelo autor.

9. DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa parte da análise crítica dos dados empíricos à luz dos objetivos específicos, das hipóteses formuladas e do referencial teórico. A complexidade da relação entre métodos de seleção e os indicadores de rendimento e evasão estudantil exigiu uma abordagem que ultrapassasse a mera constatação estatística e se debruçasse sobre os sentidos e implicações dos achados no contexto das políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito da Rede Federal EPCT.

9.1 Avaliação das hipóteses à luz dos resultados

A primeira hipótese (H1), que previa diferença significativa de desempenho entre estudantes ingressantes por prova e por análise do histórico escolar, não foi confirmada após ajuste estatístico. Embora o modelo bruto tenha apontado uma vantagem média de 0,55 ponto no coeficiente de rendimento para os estudantes admitidos por prova, essa diferença perdeu significância no modelo final, quando controladas outras variáveis. Isso indica que o tipo de seleção, isoladamente, não é um preditor robusto do rendimento acadêmico. Tal constatação desafia o senso comum amplamente difundido na cultura educacional brasileira de que a prova seleciona os melhores (Ferreira et al., 2023), e evidencia a importância de considerar múltiplas variáveis — como perfil socioeconômico, turno, tempo de permanência e trajetória formativa — na avaliação do desempenho escolar.

A segunda hipótese (H2), que sugeria que os ingressantes por prova apresentariam melhor desempenho acadêmico que os ingressantes por histórico escolar, também não foi confirmada nos modelos ajustados. Isso reforça a ideia de que a adoção de modelos de seleção menos excludentes não compromete a qualidade acadêmica, sobretudo quando acompanhados de possíveis políticas institucionais de permanência. A literatura revisada (Nascimento et al., 2023; Quevedo-Silva & Sauer, 2012) aponta para a necessidade de compreender o rendimento acadêmico como um fenômeno multifatorial, profundamente atravessado por desigualdades sociais e institucionais que a seleção por provas tende a ignorar ou mascarar.

A terceira hipótese (H3), por sua vez, foi confirmada com forte significância estatística: houve associação entre o método de seleção e a evasão escolar. O modelo final indicou que estudantes admitidos por prova tiveram mais que o dobro de chances de evasão em comparação aos selecionados por análise curricular ($RC = 2,109$; $p < 0,001$). Esse dado é particularmente revelador, pois demonstra que a forma meritocrática de acesso, embora valorizada simbolicamente, pode contribuir para o aumento da exclusão escolar, ao admitir estudantes que não encontram as condições necessárias para permanecer e concluir seus

estudos. Como destaca Kuenzer (2002), trata-se da lógica da inclusão excludente: o estudante ingressa, mas não encontra suporte suficiente para permanecer.

9.2 Conexões com os objetivos da pesquisa

Os resultados encontrados também dialogam com os três objetivos específicos da pesquisa:

- O primeiro, que buscava avaliar a relação entre método de seleção e desempenho, demonstrou que essa relação é fraca ou inexistente quando controlados fatores como tempo de permanência, renda e turno. Isso fortalece a argumentação em favor de métodos de ingresso que levem em consideração a trajetória escolar do candidato, como a análise do histórico, especialmente em contextos de desigualdade estrutural.
- O segundo objetivo, que visava medir os índices de evasão por método de seleção, foi amplamente contemplado pelos dados. A taxa de evasão entre estudantes ingressantes por prova foi significativamente superior. Isso indica que, mesmo em um contexto de suposta maior “meritocracia” na entrada, os desafios institucionais e sociais à permanência prevalecem.
- O terceiro objetivo, que investigou a influência de variáveis de controle, revelou achados relevantes: estudantes de baixa renda apresentaram menor evasão e desempenho superior quando permanecem no curso, o que pode indicar o impacto positivo das políticas de assistência estudantil. Estudantes de grupos PPI também apresentaram maior risco de evasão, o que evidencia a persistência do racismo estrutural nas instituições educacionais, mesmo em contextos de acesso ampliado.

Abaixo, a **fluxograma 8** sintetiza as principais conexões:

Fluxograma 8 - Objetivos e resultados



Fonte: elaborado pelo autor

A confirmação da hipótese H3, aliada à não confirmação das demais, evidencia que o verdadeiro desafio das políticas públicas educacionais não reside apenas em ampliar o acesso, mas em garantir condições efetivas de permanência. Embora a análise de histórico escolar não tenha se associado a um aumento significativo do rendimento médio, mostrou-se mais eficaz na redução da evasão, especialmente entre os estudantes de perfis mais vulnerabilizados. Esse dado aponta para um cenário de ganha-ganha institucional, no qual um método de ingresso menos oneroso para a administração pública não compromete os indicadores de desempenho acadêmico e ainda contribui para a permanência estudantil.

A adoção de seleções baseadas em provas, além de frequentemente reforçarem desigualdades estruturais — como já apontam autores como Kuenzer (2002) e Nascimento et al. (2023) —, implica custos financeiros expressivos para a instituição, envolvendo contratação de banca, logística, elaboração, aplicação e correção de provas. Em contraposição,

a análise do histórico escolar, além de mais econômica, possibilita uma leitura mais ampla das trajetórias escolares dos candidatos e está em consonância com os princípios da equidade.

Adicionalmente, o recorte temporal da pesquisa, que abrangeu o período pandêmico, revelou impactos significativos tanto no rendimento quanto na evasão. A pandemia da COVID-19, como variável controlada, evidenciou o quanto contextos emergenciais afetam de forma desproporcional estudantes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo os com menor acesso a dispositivos digitais, internet e apoio pedagógico. Nesse sentido, torna-se ainda mais pertinente repensar os critérios de seleção e os investimentos institucionais, priorizando estratégias que fortaleçam a permanência e reduzam barreiras de ingresso e progressão.

Assim, os dados da presente pesquisa sugerem que métodos seletivos mais inclusivos e menos custosos, como o histórico escolar, não apenas mantêm níveis de rendimento acadêmico, como contribuem para a diminuição da evasão — em linha com os princípios norteadores da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da Lei nº 11.892/2008, que regem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir dessa perspectiva, a política de seleção por histórico escolar se apresenta como alternativa viável, eficaz e financeiramente racional, capaz de alinhar mérito, inclusão e sustentabilidade institucional.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo avaliar comparativamente os métodos de seleção e sua relação com o desempenho acadêmico e evasão/permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE nos Campi da 3ª expansão. Os resultados obtidos, com base em análises estatísticas descritivas e inferenciais, revelaram que, embora não se tenha constatado diferença estatisticamente significativa no rendimento médio entre os estudantes ingressantes por prova e por histórico escolar, houve forte associação entre o método de ingresso e a evasão escolar. Os estudantes que ingressaram por prova apresentaram mais do que o dobro de chances de evasão em comparação com aqueles admitidos pela análise do histórico. Esses achados colocam em xeque a concepção meritocrática que sustenta o discurso da prova como melhor critério de seleção — visão essa que, como discutido por Kuenzer (2002), frequentemente reforça a lógica da inclusão excludente.

No contexto das políticas públicas, os dados desta pesquisa podem ser importantes insumos para o ciclo de formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, (Souza, 2006; Rua, 2009; Howlett, Ramesh e Perl, 2013; Jannuzzi, 2011 e Schimdt, 2018). Ao evidenciar que o método de seleção influencia diretamente na permanência estudantil, o estudo oferece elementos concretos, informados em evidência, para a revisão de práticas institucionais e formulação de estratégias de ingresso que estejam alinhadas aos princípios de equidade e eficiência. A gestão pública educacional, neste sentido, não pode se dar por critérios exclusivamente simbólicos ou tradicionalistas, a exemplo seleção por prova, mas deve ser orientada por evidências e análises sistemáticas que sustentem decisões mais justas e sustentáveis. Assim, é possível ir além dos métodos de seleção de ingressantes tradicionais, inclusive através de modelos híbridos, alinhados aos princípios constitucionais de gratuidade, qualidade e responsabilidade social da educação pública brasileira.

Para os gestores do IFPE e de outras instituições da Rede Federal ou congêneres, os resultados reforçam a necessidade de reavaliar os investimentos realizados em processos seletivos por prova — que são mais onerosos e, segundo os dados, não garantem melhores indicadores de desempenho —, bem como de fortalecer mecanismos de acompanhamento e suporte aos estudantes após o ingresso. A análise de desempenho com base no histórico escolar, além de menos custosa, mostrou-se mais efetiva na promoção da permanência, especialmente de estudantes de grupos historicamente

vulnerabilizados. Essa constatação aponta para uma oportunidade estratégica de revisão das políticas de acesso, sustentado em evidências empíricas. Nesse sentido, o estudo cumpre um papel importante ao subsidiar gestores e formuladores de políticas com dados que ajudam a alinhar equidade e qualidade e na educação profissional pública.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o enfoque quantitativo, o que, embora permita análises robustas e generalizáveis, não capta aspectos subjetivos e contextuais das trajetórias estudantis. Futuras investigações poderão incorporar metodologias qualitativas, como entrevistas com estudantes evadidos e variáveis institucionais mais específicas, como acesso a políticas de assistência estudantil, qualidade da infraestrutura dos Campi e estratégias pedagógicas.

Além disso, outras frentes de pesquisa podem aprofundar a análise ao comparar experiências de outras instituições da Rede Federal e suas políticas de ingresso. Também seria relevante analisar a articulação entre os métodos de seleção e as práticas de acolhimento e integração nos primeiros semestres. No horizonte futuro das políticas de acesso e permanência, destaca-se ainda o potencial da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta de apoio à gestão e à análise educacional. Sistemas baseados em IA poderão, por exemplo, identificar padrões de evasão com base em históricos escolares, simular cenários institucionais com diferentes critérios de seleção e oferecer suporte à tomada de decisões mais eficientes e equitativas, fortalecendo uma cultura institucional orientada por dados, se puderem ser implementados diretamente nos sistemas de gestão acadêmica, oferecendo uma rica fonte de informações para tomada de decisões e de criação e avaliação de políticas públicas institucionais.

Espera-se também que os achados aqui discutidos contribuam para uma cultura institucional mais sensível às evidências e aos princípios constitucionais de democratização do ensino. Que este estudo possa inspirar decisões mais informadas, políticas mais equitativas e práticas mais comprometidas com os sujeitos que cotidianamente constroem o espaço da educação profissional pública no Brasil.

Dessa forma, embora os achados estejam ancorados na realidade do IFPE, o produto educacional resultante desta pesquisa — o sumário executivo — foi concebido de modo a oferecer orientações aplicáveis também a outros Institutos Federais. Por meio de indicadores objetivos, análises estatísticas e recomendações claras, gestores de diferentes contextos institucionais poderão avaliar criticamente seus métodos de seleção, identificar potenciais impactos sobre o desempenho e a permanência discente e, assim, subsidiar decisões estratégicas mais equitativas e sustentáveis. Nesse sentido, o estudo

não apenas contribui para o debate local, mas também se projeta como instrumento de apoio à formulação de políticas públicas em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

11. REFERÊNCIAS

ALVES, S. dos R. P.; SANTIAGO, L. A. da S.; CARVALHO, M. A. de; et al. Inventário das dissertações sobre a expansão e interiorização dos institutos federais. **Revista Ciências & Ideias**, v. 14, 2023. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2175>>. Acesso em: 29 maio 2025.

ANDRADE, Emmanuely Helueny Aguiar de; LIMA, John Kenede Batista; GONÇALVES, Müller Padilha; et al. As reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema: o início de uma reestruturação de ensino no Brasil. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 3, n. edição especial, p. 29-49, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/134>>. Acesso em: 13 maio 2025.

BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 165-176, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2030/203040852007.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2025.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre diferentes configurações de pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/download/113/235>>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BAYMAN, Emine Ozgur; DEXTER, Franklin. **Multicollinearity in logistic regression models**. Anesthesia & Analgesia, [S.l.], LWW, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 maio 2025.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 14 fev. 2025.

_____. **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, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 5 mar. 2025.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 fev. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: MEC/SETEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 25 maio 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 646**, de 25 de agosto de 2022. Institui a Matriz de Distribuição Orçamentária, instrumento de distribuição anual do orçamento destinado aos Institutos Federais EPCT. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 1680, p. 122. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-646-de-25-de-agosto-de-2022-*-430796902. Acesso em: 7 jul. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 713**, de 8 de setembro de 2021. Estabelece o dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção, funções gratificadas e comissões para os Campi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 172, p. 73. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861>. Acesso em: 7 jul. 2025.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 85-108, jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. 1-16, jun. 2023. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776/3710>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 1 mai. 2025.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda; MELO, Frederico Luiz Barbosa de. Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 15, n. 3, jun. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/278/279>. Acesso em: 30 mai. 2025.

DAROS, M. A. **#falaestudante! Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes**. 2019. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22881>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DIAS, Adriano; MELO, Lúcia; TAVORA, Luciana; KELNER, Sergio. **Impulsionando a inovação: à consolidação da rede que conhece o nosso chão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/institucional/relatorio_de_gestao_2016.pdf>. Acesso em 27 abr. 2025.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Formação humana, politécnica e emancipação: notas sobre a crítica ontológica na educação profissional. In: ANPED SUL – XI Reunião Científica Regional Sul Educação, Movimentos sociais e Políticas Governamentais, 11., 2016. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%A7%C3%A3o-KOGA.pdf. Acesso em: 8 jul. 2016.

FARAH, Marta F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S.l.], v. 2, n. 20, p.187-216, Jun. 2001. Disponível em <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/15464>. Acesso: 20 ago. 2025.

FERNANDES, L. C. D. S. **Cotistas e não cotistas: qual o desempenho dos alunos do IFMT?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão Escolar: uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 53, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QcXQHQBtfy3LVWqYVhW84XD/>. Acesso em: 14 mar. 2025

FIGUEIREDO FILHO, D. B.. **Métodos quantitativos em Ciência Política**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, p. 312. 2019.

FIELD, Andy. **Discovering statistics using IBM SPSS Statistics**. 5 ed. Los Angeles: Sage Edge, 2017. Disponível em: [http://repo.darmajaya.ac.id/5678/1/Discovering%20Statistics%20Using%20IBM%20SPSS%20Statistics%20\(%20PDFDrive%20\).pdf](http://repo.darmajaya.ac.id/5678/1/Discovering%20Statistics%20Using%20IBM%20SPSS%20Statistics%20(%20PDFDrive%20).pdf). Acesso em 1 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Carlos Francisco Simões; BASTOS, O. A evasão escolar no Ensino Técnico: um estudo de caso do CEFET-RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 13, n. 32, p. 217-234, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1133>. Acesso em: 14 ago. 2024.

HOSMER JR, David W.; LEMESHOW, Stanley; STURDIVANT, Rodney X. **Applied logistic regression**. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integradora**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Organização acadêmica**. Recife: IFPE, 2014, 92 p.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 36, jan./jun. 2011. Brasília: IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/issue/view/30>. Acesso em: 29 maio 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 maio 2025.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Reduc Inep, 1991.

LEE, Seung Won *et al.* Methods for testing statistical differences between groups in medical research: statistical standard and guideline of life cycle committee. **Life Cycle**, v. 2, 2022.

LIMA, Claudiney Nunes de; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; CRUZ, Thiago Luiz Borges da. Análise estatística do desempenho de alunos cotistas versus não cotistas: um estudo sobre o rendimento escolar de estudantes de curso técnico integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7900>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LOPES, Alba de Oliveira Barbosa; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Avaliação de desempenho dos Institutos Federais: um estudo de caso na terceira expansão da Rede Federal de Educação Profissional em Pernambuco (anos-base 2017 e 2018). **Revista Pensamento e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 113-130, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/download/47609/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/244>. Acesso em: 10 maio 2025.

MAIA, Michelle Pascoal. **Políticas públicas e educação: uma avaliação do programa Universidade para Todos (PROUNI) em Natal-RN**. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MANDÚ, Graciela Sandra Raposo. **Políticas públicas educacionais: estudo de caso sobre a Libras na formação de professores no IFPE Campus Pesqueira**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38004>. Acesso em: 28 maio 2025.

MARCHESAN, Francieli; DUENHAS, Rogério Allon. As políticas de seleção influenciam no desempenho institucional? Um estudo de caso do Campus Concórdia/IFC. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 19, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18536/18601>. Acesso em: 30 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**

científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Alex Lara; COSTA, Alfredo. Formas de ingresso nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Ensino. **Estudos em Avaliação da Educação**, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100215&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 8 maio 2025.

MAZON, Luciana Maria; ARAÚJO, Henrique Sérgio; SANTOS, Stefani Aparecida dos; et al. Sistema de ingresso e a relação com acesso, permanência e conclusão de estudantes do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal de Santa Catarina. **Saúde e Meio Ambiente: Revista Interdisciplinar**, v. 12, p. 233-244, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24302/sma.v12.4790>. Acesso em: 1 mar. 2025.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Carla Andréia Souza; SANTANA, Camila Lima Santana de; MACHADO, Cristiane Brito. Processos seletivos de ingresso de estudantes do ensino médio integrado do IF Baiano: histórico de quem somos para pensar em quem seremos. **Cadernos Macambira**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/1201/1029>. Acesso em: 14 mar. 2025.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; 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**, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137–151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceitos e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2010. p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

OTI, Eric U; OLUSOLA, Michael O; ESEMOKUMO, Perewarebo A. Statistical analysis of the median test and the Mann-Whitney U test. **International Journal of Advanced Academic Research**, v. 7, n. 9, p. 44–51, 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 4, nº 1, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal : IFRN, 2010.

PRIM, Maricleia Lopes; SILVA JÚNIOR, Idney. SISU ou vestibular? Como a forma de seleção impacta no perfil dos ingressantes e na permanência dos alunos dos cursos de graduação do IFSC – Campus Florianópolis. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE

GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 19., 2019, Florianópolis. **Anais[...]** Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201916/102_00127.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 mar. 2025.

QUEIROZ, Lucileila do Rosário; PERDIGÃO, Adriane Camargo Rezende; KANAANE, Roberto. Análise do desempenho de alunos de educação superior profissional tecnológica a partir de um modelo de ingresso. **Revista Debates Insubmissos**, v. 6, n. 23, p. 59-74, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/258303>. Acesso em: 30 maio 2025.

R CORE TEAM. **R: a language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2023. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Leticia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bPM5xsjhwWgL54mdx3R7cnP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC; Brasília: CAPES/UAB, 2009. Disponível em: https://cesad.ufsc.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10551017022012Políticas_Publicas_Aula_1.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler P. G.; et al. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/QDTHXdRkZmdRhwhybZ4TZmg/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas: coletânea**. v. 1. Brasília: ENAP, 2007. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3132/1/Coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, J. P. Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, M.C.L. e ARANHA, A. V.(Org.) **Universidade Pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SILVA, Denise Bianca Maduro; CASTIONI, Remi; MARTÍNEZ, Rogfel Thompson. Evasão escolar e os indicadores da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil entre 2003 e 2015. **Vértices**, Campus dos Goitacazes: IFFL, v. 23. n. 2. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n22021p437-460> Acesso em 08 jul. 2025.

SILVA, Jeremias Rodrigues; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Políticas de acesso nos processos seletivos da Rede de Educação Profissional no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: UNITAU, v. 12, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/538>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos; COSTA, Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia – PMKT**, São Paulo, v. 15, p. 1-16, 2014. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2022/01/1_Mensuracao-e-Escalas-de-Verificacao-uma-Analise-Comparativa-das-Escalas-de-Likert-e-Phrase-Completion-1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Maria Rogéria Pereira Leite; PILATTI, Luiz Alberto. Multidimensionalidade da evasão escolar no Ensino Técnico e Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 1-11, 2025. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/7082/54616338>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Mayara Andresa Pires; ANDRADE, Jackeline Amantino de; SANTOS, Nayade Kenedy Sales dos; et al. Satisfação e desempenho escolar: análise com estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. [S.l.], v. 29, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5731>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Rodrigues da Silva, BRASILEIRO FILHO, Samoel Rodrigues da; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Evasão e permanência no Ensino Técnico ofertado na Rede Federal: análise dos estudos da pós-graduação stricto sensu brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 3, n. 24, 2024. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/reader/86fcc5a0a92ef9303a21e45425b022fe22d39e7f>. Acesso em 27 abr. 2025.

SMELA, Beata; TOUMI, Mondher; SWIERK, Karolina et al. Rapid literature review: definition and methodology. **Journal of Market Access & Health Policy**, v. 11, p. 1–8, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20016689.2023.2241234>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em 10 mar. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/838/747>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SOUZA, Rafael Rodrigues de; TOEBE, Marcos; MELLO, Anderson Chuquel; BITTENCOURT, Karina Chertok. Sample size and shapiro-wilk test: An analysis for soybean grain yield. **European Journal of Agronomy**, v. 142, 2023.

SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; CARMO, Gerson Tavares do. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: historicidade e diagnóstico. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1260>. Acesso em: 29 maio 2025.

SUHR, Inge Renate Frose. Evasão em cursos técnicos subsequentes: expressão da inclusão excludente? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 3, p. 218-231, 2020. Disponível em <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/579/638> . Acesso em: 27 abr. 2025.

TEIXEIRA, Otávio Henrique; ALMEIDA, Luísa Vieira; CASSUCE, Francisco Carlos da Cunha. **Percepções docentes e aprendizagem no Ensino Médio brasileiro**: qual a relação? Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312022000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2025.

TURHAN, Nihan Sölpük. Karl Pearson's chi-square tests. **Educational Research and Reviews**, v. 16, n. 9, p. 575–580, 2020.

UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA. **Executive summary**. Los Angeles: USC Libraries Research Guides, 2024. Disponível em: <https://libguides.usc.edu/writingguide/executivesummary>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Interfaces interativas na educação a distância**: estudo sobre cursos de geografia. Recife: Editora UFPE, 2017.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Nnatássia Duarte Garcia. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 315-334, 26 abr. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525>. Acesso em: 3 mar. 2025.

WESTLING, Eric. **An introduction to linear mixed models**. Cham: Springer, 2019.

ZENG, Guoping; ZENG, Emily. On the relationship between multicollinearity and separation

in logistic regression. **Communications in Statistics-Simulation and Computation**, v. 50, n. 7, p. 1989-1997, 2021.

ZUUR, Alain; WALKER, Neil; IENO, Elena N. **Mixed effects models and extensions in ecology with R**. New York: Springer Science & Business Media, 2009.

APÊNDICE A Sumário Executivo

P. 1-6

Sumário Executivo

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da Silva júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira Carmo

RECIFE
2025



MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



APRESENTAÇÃO

Este sumário executivo apresenta os principais resultados da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE. O estudo analisa, de forma comparativa, os métodos de seleção adotados nos cursos técnicos subsequentes — prova objetiva e análise de histórico escolar — e seus efeitos sobre o rendimento acadêmico e a evasão/permanência dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes da 3ª expansão do IFPE.

A coexistência de diferentes métodos seletivos para o mesmo tipo de curso e a crença disseminada de que a prova seleciona os melhores influencia decisões e políticas educacionais. Além disso, a aplicação de provas envolve custos significativos e demanda logística complexa. Esse contexto levanta questões sobre métodos seletivos e sua relação com a permanência e ao sucesso acadêmico.



PROBLEMA



OBJETIVOS

A pesquisa objetivou Avaliar comparativamente os métodos de seleção e sua relação com o desempenho acadêmico e evasão/permanência nos cursos técnicos subsequentes do IFPE nos Campi da 3ª expansão, com base em dados de mais de 14 mil estudantes, do período de 2014 a 2024, avaliando efeitos no rendimento e na permanência.

O sumário executivo foi elaborado para gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua proposta é fornecer indicadores, análises e recomendações que apoiem a avaliação crítica dos métodos de seleção e subsidiem decisões estratégicas voltadas ao acesso, desempenho e permanência discente.



PÚBLICO-ALVO



Fonte: JConline, 2025

Políticas públicas educacionais, assim como os métodos de seleção, devem estar voltadas para a democratização do acesso, de modo a ampliar a inclusão escolar, sem precarizar os processos educativos, assegurando a permanência e conclusão.



MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



METODOLOGIA

- Tipo de pesquisa: quantitativa, de caráter descritivo e exploratório;
- Universo e amostra: 14.587 estudantes dos Campi Abreu e Lima, Cabo, Jaboatão, Igarassu, Olinda, Palmares e Paulista;
- Período dos dados: de 2014 a 2024 e
- Fonte: Sistema Qacadêmico.

O desenho da pesquisa contemplou três hipóteses centrais: (1) diferença de desempenho entre os métodos de ingresso; (2) superioridade do desempenho via prova; e (3) associação entre método de ingresso e evasão. Os principais indicadores utilizados foram o Coeficiente de Rendimento (CR) e a Taxa de Evasão, permitindo mensurar tanto desempenho quanto permanência



DESENHO DA PESQUISA

ESTRATÉGIA
ESTATÍSTICA

A pesquisa utilizou o software R (5% de significância), aplicando testes Qui-quadrado, Exato de Fisher, Shapiro-Wilk e Wilcoxon-Mann-Whitney. Para análises avançadas, usaram-se Modelos Lineares Mistos (LMM) e Generalizados Mistos (GLMM), considerando a estrutura dos dados e variáveis ausentes. A seleção de variáveis considerou a significância, percentual de dados ausentes, ausência de separação perfeita e de multicolinearidade, para modelos interpretáveis.



Fonte: DCOM/IFPE



Fonte: DCOM/IFPE

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da
Silva Júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira
Carmo

RECIFE
2025

**As políticas educacionais possuem dimensão estratégica e revelam
disputas sobre projetos formativos e diretrizes de promoção da
inclusão, (Ramos, 2014)**

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da
Silva Júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira
Carmo

RECIFE
2025



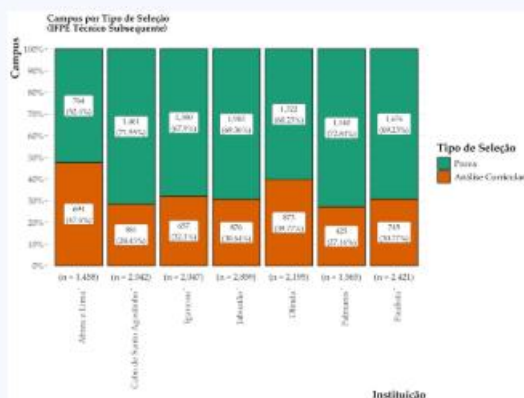
MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



PERFIL DOS ESTUDANTES E DISTRIBUIÇÃO POR TIPO DE SELEÇÃO

A análise dos 14.587 estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFPE (Campi da 3ª expansão) revelou um perfil marcado por predominância feminina (56%). A evasão total foi 57%. Quem ingressou por prova respondeu por 60% da evasão. No geral, há uma forte presença de ingressantes da rede pública estadual (83%). Cerca de um terço dos estudantes pertence a grupo PPI (pretos, pardos ou indígenas) (32%) e famílias de baixa renda respondem por 34% dos evadidos.

O tipo de seleção apresentou diferenças no perfil: ingressantes por análise de histórico escolar têm maior proporção de mulheres, PPI, baixa renda e ingresso durante a pandemia de COVID-19, além de menor rendimento médio e menor tempo de permanência no curso. Já a seleção por prova concentra mais homens, menor participação de PPI e maior tempo de permanência.



Por Campus, a seleção por prova predomina em todas as unidades, variando de 72,84% (Palmares) a 52,4% (Abreu e Lima, o mais equilibrado).



Fonte: DCOM/IFPE

“Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade”
Missão IFPE (PDI 2022-2026)

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da
Silva Júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira
Carro

RECIFE
2025



MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



PERFIL DOS ESTUDANTES EVADIDOS

Dos 14.587 estudantes analisados, 8.288 (57%) evadiram dos cursos técnicos subsequentes do IFPE. A evasão foi proporcionalmente maior entre homens (48% dos evadidos vs. 40% dos não evadidos) e entre ingressantes no primeiro semestre letivo (54% vs. 42%). A maior incidência foi nos turnos noturnos e menor participação no turno integral. Embora não tenham sido verificadas diferenças significativas quanto à condição socioeconômica ou escola de origem, a pandemia da COVID-19 se mostrou um fator relevante: 28% dos evadidos ingressaram durante esse período (vs. 22% dos não evadidos) e 31% cursavam o técnico durante a pandemia (vs. 20%). Esses resultados indicam que fatores acadêmicos, organizacionais e contextuais, especialmente o impacto da pandemia, influenciaram diretamente a permanência.



PREDITORES DE EVASÃO ESCOLAR

A análise estatística revelou que o tipo de seleção é o fator mais fortemente associado à evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFPE. Estudantes ingressantes por prova têm mais que o dobro do risco de abandonar o curso em relação aos selecionados por análise curricular, mesmo após controle de outras variáveis. Esse resultado indica que processos seletivos exclusivamente baseados em provas podem não favorecer a permanência, sobretudo entre alunos em situação de vulnerabilidade.

Outros fatores que aumentam o risco de evasão incluem: pertencimento a grupos PPI (pretos, pardos ou indígenas), ingresso durante a pandemia da COVID-19 e início no primeiro semestre letivo. Em contrapartida, a cada semestre cursado, a chance de evasão diminui em cerca de um terço, o que reforça a importância de políticas de acolhimento e acompanhamento nos períodos iniciais.

Curiosamente, estudantes de baixa renda apresentaram menor risco de evasão, possivelmente beneficiados por políticas de assistência estudantil.

Os motivos para o desligamento escolar incluem variáveis socioeconômicas, condições intraescolares e características específicas dos cursos, compondo um arcabouço teórico que abrange dimensões sociais (capital social), psicoeducacionais (desinteresse, desistência), institucionais (organização escolar), econômicas (condição de vida) e processuais (desengajamento progressivo). (Lüscher e Dore, 2011)

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da
Silva Júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira
Carmo

RECIFE
2025



MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



RESULTADOS



PREDITORES DO RENDIMENTO ACADÊMICO

A análise estatística revelou que o rendimento escolar nos cursos técnicos subsequentes do IFPE é mais influenciado por fatores da trajetória acadêmica e do perfil socioeconômico do que pelo método de seleção. Embora ingressantes por prova apresentem, em média, notas ligeiramente superiores no início, a progressão no curso mostrou-se o preditor mais robusto: cada semestre cursado aumentou o coeficiente de rendimento em cerca de 0,73 ponto. Estudantes de baixa renda tiveram desempenho superior ao dos demais, possivelmente beneficiados por políticas de assistência estudantil, enquanto matrículas nos turnos matutino e vespertino se associaram a melhores resultados. O ingresso no primeiro semestre esteve relacionado ao rendimento inferior, e a pandemia gerou efeitos mistos — leve ganho para quem iniciou nesse período, mas prejuízo para quem o cursou integralmente. Esses achados reforçam a necessidade de monitoramento e apoio pedagógico contínuo, com foco especial nos primeiros semestres e em grupos historicamente vulneráveis.



Formatura Campus Cabo, 2025
Fonte: Instagram @lfpecampuscabo

Embora o desempenho no vestibular tenha alguma correlação com o rendimento no curso, há diversas outras variáveis que interferem na trajetória acadêmica, o que reforça a complexidade da análise. (Baccaro e Shinyashiki, 2014)

Autores

Mestrando:
Mariano Moreira da
Silva Júnior

Orientador:
Dr. Erinaldo Ferreira
Carmo

RECIFE
2025



MÉTODOS DE SELEÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O RENDIMENTO E A PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFPE



CONCLUSÕES

A análise dos dados confirmou que o método de ingresso exerce influência decisiva sobre a evasão, mas não sobre o rendimento acadêmico. A seleção por prova, embora tradicionalmente associada à "meritocracia", apresentou mais que o dobro de risco de evasão em comparação à análise curricular, revelando fragilidade como estratégia de permanência. Já o histórico escolar mostrou-se mais inclusivo, especialmente para estudantes de baixa renda e grupos vulnerabilizados, sem comprometer a qualidade acadêmica.



UM OLHAR PARA O FUTURO

Os resultados indicam que políticas institucionais devem priorizar métodos de seleção que combinem equidade e eficiência, reduzindo custos e ampliando as chances de permanência. Recomenda-se fortalecer programas de assistência estudantil, acompanhamento pedagógico nos primeiros semestres e ações específicas para estudantes PPI e em contextos de crise, como a pandemia. Essa abordagem potencializa um cenário de "ganha-ganha", no qual a inclusão caminha junto à sustentabilidade institucional e ao compromisso social da Rede Federal.



Fonte: Instagram gl.com, 2025.

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. (Pacheco, 2010)



mariano.moreira@paulista.ifpe.edu.br; @marianomoreiramjr

APÊNDICE B - Editais das seleções de ingressantes dos Campi 3º expansão de 2014 a 2024.2.

	ANEXO E DATA	CANO DE SANTO AGOSTINHO	BRASÍLIA	LAGOATÃO DOS CARVALHOS	OURICANGA	PAULISTANA	PIRENEIA	EDITAL	TIPO SELEÇÃO	FONTE
2014.2	-	X	X	X	X	X	X	Avise de Edital 2014.2	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2014_2/arquivos/Manual_Tecnico_2014_2.pdf
2015.1	-	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 181, seção 3, 19/09/2014	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2015/arquivos/manual.php
2015.2	-	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 76, seção 3, 23/04/2015	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2015_2/arquivos/MANUAL_TECNICO_SUBSEQUENTE_2015_2_retificado_em_02_07_2015.pdf
2016.1	-	-	X	X	X	X	X	DOU Nº 54, seção 3, 28/09/2015	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2016/arquivos/Manual_Tecnico_08_07_2016.pdf
2016.2	-	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 54, seção 3, 28/09/2015	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2016/arquivos/Manual_Tecnico_08_07_2016.pdf
2016.2	-	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 56, seção 3, 07/06/2016	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2016_2/arquivos/Manual_Tecnico_04_07_2016.pdf
2017.1	X	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 191, seção 3, 04/10/2016	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2017_1/arquivos/Manual_Tecnico_2016_12_22_retificado.pdf
2017.2	X	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 92, seção 3, 16/05/2017	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2017_2/arquivos/Manual_Do_Candidato_2017_2_Em_2017_07_21.pdf
2018.1	X	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 195, seção 3, 10/10/2017	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2018_1/arquivos/Manual_Do_Candidato_2018_1_Retificado_em_06_11_2017.pdf
2018.2	X	X	X	X	X	X	X	DOU Nº 98, seção 3, 10/05/2018	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2018_2/arquivos/Manual_Do_Candidato_2018_1_Retificado_em_16_07_2018.pdf
2019.1	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 69, DE 05 OUTUBRO DE 2018	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2019_1/arquivos/Manual_Do_Candidato_2018_2_11_09.pdf
2019.2	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 21, DE 13 DE MAIO DE 2019	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2019_2/arquivos/Edital_071_2019_07_11_retificado.pdf
2020.1	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 53, DE 11 DE OUTUBRO DE 2019	PROVA	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2020_1/arquivos/Edital_053_de_11_de_outubro_de_2019_Retificacao_07_janeiro_2020.pdf
2020.2	X	-	X	X	-	X	X	EDITAIS DIVERSOS	Desempenho Escolar	https://vest.ifpe.edu.br/vestibular2020_2/arquivos/editais/index.php
2021.1	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 02 DE 19 DE JANEIRO DE 2021	Desempenho Escolar	http://vest.ifpe.edu.br/arquivos/Edital%20-%20Processo%20de%20Ingresso%202021.1%20-%20Cursos%207%20C3%A9micos%20-%20RETIIFICADO%20V%2008.03.2021.pdf
2021.2	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 22 DE 22 DE JUNHO DE 2021	Desempenho Escolar	https://vest.ifpe.edu.br/arquivos/Edital%20n%C2%BA%2022%20-%20Processo%20de%20Ingresso%202021.2%20-%20Cursos%207%20C3%A9micos%20-%20B0.07.2021.pdf
2022.1	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 44, DE 13 DE OUTUBRO DE 2021	Desempenho Escolar	https://ingresso.ifpe.edu.br/media/Edital_-_Processo_de_Ingresso_2022.1_-_Cursos_7%C3%A9micos_-_Retificado_em_14.12.2021.pdf
2022.1	X	X	X	X	X	X	X	IFPE EDITAL Nº 37, DE 10 DE JUNHO DE 2022	Desempenho Escolar	https://ingresso.ifpe.edu.br/media/Edital_n%C2%BA_37_-_Processo_de_Ingresso_2022.2_-_Vers%C3%A3o_retificada_10.06.2022.pdf
2023.1	X	X	X	X	X	X	X	REI/IFPE Nº 53, DE 6 DE OUTUBRO DE 2022	Desempenho Escolar	https://ingresso.ifpe.edu.br/media/Edital_n_53_Processo_de_Ingresso_2023.1_V5_reificado_07.12.2022.pdf
2023.2	X	X	X	X	X	X	X	REI/IFPE Nº 12, DE 27 DE ABRIL DE 2023	Desempenho Escolar	https://ingresso.ifpe.edu.br/media/Edital_-_Processo_de_Ingresso_2023.2_-_retificado_18.05.2023.pdf
2024.1	X	X	X	X	X	X	X	REI/IFPE Nº 47, DE 27 DE OUTUBRO DE 2023	PROVA	http://www.upenet.com.br/ingresso_ifpe_2024.1/Refkados/Edital%2047-2023%20-%20Ingresso%20FEPE%202024.1_Retifica%C3%A7%C3%A3o%2009.11.pdf
2024.2	X	-	X	X	X	X	X	REI/IFPE Nº 23, DE 31 JULHO DE 2024	Desempenho Escolar	https://ingresso.ifpe.edu.br/media/Edital_REI_IFPE_n_23_2024_-_Ingresso_2024.2_retifica%C3%A7%C3%A3o_29.08.pdf

[illegible]

Capita PNP, n
/ N (%)

0<RFP<=0,5	143 / 415 (34%)	128 / 445 (29%)		109 / 348 (31%)	32 / 84 (38%)	57 / 161 (35%)	25 / 72 (35%)	103 / 331 (31%)	234 / 682 (34%)	141 / 483 (29%)	44 / 129 (34%)	34 / 114 (30%)	187 / 547 (34%)
0,5<RFP<=1	152 / 415 (37%)	127 / 445 (29%)		95 / 348 (27%)	16 / 84 (19%)	67 / 161 (42%)	25 / 72 (35%)	103 / 331 (31%)	237 / 682 (35%)	145 / 483 (30%)	31 / 129 (24%)	49 / 114 (43%)	192 / 547 (35%)
1,0<RFP<=1,5	63 / 415 (15%)	99 / 445 (22%)		75 / 348 (22%)	20 / 84 (24%)	25 / 161 (16%)	17 / 72 (24%)	73 / 331 (22%)	130 / 682 (19%)	104 / 483 (22%)	39 / 129 (30%)	24 / 114 (21%)	101 / 547 (18%)
1,5<RFP<=2,5	39 / 415 (9,4%)	62 / 445 (14%)		41 / 348 (12%)	11 / 84 (13%)	10 / 161 (6,2%)	5 / 72 (6,9%)	38 / 331 (11%)	63 / 682 (9,2%)	68 / 483 (14%)	12 / 129 (9,3%)	5 / 114 (4,4%)	54 / 547 (9,9%)
2,5<RFP<=3,5	11 / 415 (2,7%)	16 / 445 (3,6%)		10 / 348 (2,9%)	2 / 84 (2,4%)	1 / 161 (0,6%)	0 / 72 (0%)	12 / 331 (3,6%)	14 / 682 (2,1%)	15 / 483 (3,1%)	2 / 129 (1,6%)	2 / 114 (1,8%)	6 / 547 (1,1%)
RFP>3,5	7 / 415 (1,7%)	13 / 445 (2,9%)		18 / 348 (5,2%)	3 / 84 (3,6%)	1 / 161 (0,6%)	0 / 72 (0%)	2 / 331 (0,6%)	4 / 682 (0,6%)	10 / 483 (2,1%)	1 / 129 (0,8%)	0 / 114 (0%)	7 / 547 (1,3%)

Escola de
Origem, n / N
(%)

Outros	0 / 659 (0%)	4 / 580 (0,7%)		1 / 486 (0,2%)	0 / 113 (0%)	0 / 167 (0%)	0 / 150 (0%)	3 / 512 (0,6%)	1 / 1046 (<0,1%)	5 / 958 (0,5%)	0 / 312 (0%)	3 / 396 (0,8%)	3 / 674 (0,4%)
Privada	91 / 659 (14%)	134 / 580 (23%)		96 / 486 (20%)	13 / 113 (12%)	9 / 167 (5,4%)	12 / 150 (8,0%)	56 / 512 (11%)	74 / 1046 (7,1%)	97 / 958 (10%)	35 / 312 (11%)	30 / 396 (7,6%)	45 / 674 (6,7%)
Pública Estadual	548 / 659 (83%)	404 / 580 (70%)		375 / 486 (77%)	90 / 113 (80%)	150 / 167 (90%)	129 / 150 (86%)	435 / 512 (85%)	917 / 1046 (88%)	800 / 958 (84%)	259 / 312 (83%)	337 / 396 (85%)	602 / 674 (89%)
Pública Federal	6 / 659 (0,9%)	14 / 580 (2,4%)		5 / 486 (1,0%)	3 / 113 (2,7%)	2 / 167 (1,2%)	3 / 150 (2,0%)	4 / 512 (0,8%)	16 / 1046 (1,5%)	13 / 958 (1,4%)	4 / 312 (1,3%)	12 / 396 (3,0%)	3 / 674 (0,4%)
Pública Municipal	14 / 659 (2,1%)	24 / 580 (4,1%)		9 / 486 (1,9%)	7 / 113 (6,2%)	6 / 167 (3,6%)	6 / 150 (4,0%)	14 / 512 (2,7%)	38 / 1046 (3,6%)	43 / 958 (4,5%)	14 / 312 (4,5%)	14 / 396 (3,5%)	21 / 674 (3,1%)

Período letivo
inicial, n / N
(%)

1º semestre	735 / 1497 (49%)	569 / 1162 (49%)	21 / 60 (35%)	506 / 1033 (49%)	99 / 225 (44%)	0 / 274 (0%)	144 / 271 (53%)	1105 / 2192 (50%)	1037 / 2122 (49%)	1015 / 1864 (54%)	320 / 670 (48%)	631 / 1341 (47%)	316 / 692 (46%)	556 / 1184 (47%)
2º semestre	762 / 1497 (51%)	593 / 1162 (51%)	39 / 60 (65%)	527 / 1033 (51%)	126 / 225	274 / 274	127 / 271 (47%)	1087 / 2192	1085 / 2122 (51%)	849 / 1864 (46%)	350 / 670	710 / 1341	376 / 692	628 / 1184

					(56%)	(100%)						(50%)	(52%)	(53%)	(54%)	(53%)
Tipo de Seleção, n / N (%)																
Análise Curricular	558 / 1497 (37%)	481 / 1162 (41%)	60 / 60 (100%)	392 / 1033 (38%)	115 / 225 (51%)	151 / 274 (55%)	90 / 271 (33%)	606 / 2192 (28%)	678 / 2122 (32%)	508 / 1864 (27%)	131 / 670 (20%)	392 / 1341 (29%)	146 / 692 (21%)	543 / 1184 (46%)		
Prova	939 / 1497 (63%)	681 / 1162 (59%)	0 / 60 (0%)	641 / 1033 (62%)	110 / 225 (49%)	123 / 274 (45%)	181 / 271 (67%)	1586 / 2192 (72%)	1444 / 2122 (68%)	1356 / 1864 (73%)	539 / 670 (80%)	949 / 1341 (71%)	546 / 692 (79%)	641 / 1184 (54%)		
Turno Inicial, n / N (%)																
Integral	0 / 1304 (0%)	0 / 1162 (0%)		0 / 1033 (0%)	0 / 225 (0%)	154 / 274 (56%)	0 / 271 (0%)	0 / 927 (0%)	0 / 2122 (0%)	0 / 1864 (0%)	0 / 670 (0%)		0 / 692 (0%)	0 / 1184 (0%)		
Matutino	570 / 1304 (44%)	631 / 1162 (54%)		476 / 1033 (46%)	129 / 225 (57%)	27 / 274 (9,9%)	157 / 271 (58%)	504 / 927 (54%)	1110 / 2122 (52%)	652 / 1864 (35%)	305 / 670 (46%)		290 / 692 (42%)	364 / 1184 (31%)		
Noturno	0 / 1304 (0%)	0 / 1162 (0%)		0 / 1033 (0%)	0 / 225 (0%)	0 / 274 (0%)	0 / 271 (0%)	0 / 927 (0%)	39 / 2122 (1,8%)	539 / 1864 (29%)	0 / 670 (0%)		56 / 692 (8,1%)	206 / 1184 (17%)		
Vespertino	734 / 1304 (56%)	531 / 1162 (46%)		557 / 1033 (54%)	96 / 225 (43%)	93 / 274 (34%)	114 / 271 (42%)	423 / 927 (46%)	973 / 2122 (46%)	673 / 1864 (36%)	365 / 670 (54%)		346 / 692 (50%)	614 / 1184 (52%)		
Coeficiente de Rendimento																
Média (DP)	5,21 (3,56)	4,39 (3,54)	3,49 (3,67)	4,66 (3,45)	6,23 (3,36)	5,72 (3,77)	5,71 (3,17)	3,63 (3,10)	5,12 (3,34)	4,27 (3,13)	4,55 (3,31)	4,66 (3,48)	3,71 (2,96)	5,49 (3,47)		
Mediana [AIQ]	6,93 [0,73, 8,32]	4,54 [0,14, 8,03]	2,01 [0,00, 7,64]	5,29 [0,70, 7,91]	7,90 [4,31, 8,75]	8,02 [0,00, 8,53]	7,35 [3,03, 8,30]	3,49 [0,09, 6,59]	6,50 [1,61, 8,02]	4,39 [1,17, 7,34]	5,37 [0,57, 7,65]	5,73 [0,22, 7,91]	3,49 [0,68, 6,42]	7,28 [1,90, 8,39]		
Período letivo final, n / N (%)																
1º semestre	663 / 1490 (44%)	511 / 1159 (44%)	20 / 60 (33%)	492 / 1032 (48%)	100 / 223 (45%)	90 / 273 (33%)	128 / 258 (50%)	1183 / 2189 (54%)	1072 / 2115 (51%)	947 / 1852 (51%)	340 / 661 (51%)	683 / 1341 (51%)	353 / 691 (51%)	509 / 1182 (43%)		
2º semestre	827 / 1490 (56%)	648 / 1159 (56%)	40 / 60 (67%)	540 / 1032 (52%)	123 / 223 (55%)	183 / 273 (67%)	130 / 258 (50%)	1006 / 2189 (46%)	1043 / 2115 (49%)	905 / 1852 (49%)	321 / 661 (49%)	658 / 1341 (49%)	338 / 691 (49%)	673 / 1182 (57%)		
Semestres Cursados																
Média (DP)	2,68 (1,62)	3,39 (2,74)	2,02 (1,10)	3,03 (2,15)	2,79	3,27	2,65 (1,32)	3,01	2,75 (1,59)	2,63 (1,66)	2,52	3,60	2,40	3,00		

					(1,48)	(1,93)		(2,44)			(1,48)	(2,86)	(1,51)	(1,74)
Mediana [AIQ]	3,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 5,00]	2,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 4,00]	3,00 [2,00, 3,00]	3,00 [1,00, 5,00]	3,00 [2,00, 3,00]	2,00 [1,00, 4,00]	3,00 [1,00, 4,00]	3,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 3,00]	3,00 [2,00, 4,00]	2,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 4,00]
Pandemia no início do curso, n / N (%)	382 / 1497 (26%)	287 / 1162 (25%)	0 / 60 (0%)	288 / 1033 (28%)	59 / 225 (26%)	69 / 274 (25%)	90 / 271 (33%)	605 / 2192 (28%)	463 / 2122 (22%)	447 / 1864 (24%)	203 / 670 (30%)	362 / 1341 (27%)	89 / 692 (13%)	398 / 1184 (34%)
Pandemia ao final do curso, n / N (%)	396 / 1497 (26%)	249 / 1162 (21%)	0 / 60 (0%)	285 / 1033 (28%)	75 / 225 (33%)	59 / 274 (22%)	94 / 271 (35%)	578 / 2192 (26%)	535 / 2122 (25%)	513 / 1864 (28%)	216 / 670 (32%)	287 / 1341 (21%)	124 / 692 (18%)	399 / 1184 (34%)

APÊNDICE D Tabela com caracterização do perfil estudantil por Campi

Características	ABREU E LIMA	CABO DE SANTO AGOSTINHO	IGARASSU	JABOATÃO	OLINDA	PALMARES	PAULISTA
	N = 1458	N = 2042	N = 2047	N = 2859	N = 2195	N = 1565	N = 2421
Gênero, n / N (%)							
Feminino	1007 / 1458 (69%)	1431 / 2042 (70%)	1100 / 2047 (54%)		1199 / 2195 (55%)	649 / 1565 (41%)	1153 / 2421 (48%)
Masculino	451 / 1458 (31%)	611 / 2042 (30%)	947 / 2047 (46%)		996 / 2195 (45%)	916 / 1565 (59%)	1268 / 2421 (52%)
Situação ajustada, n / N (%)							
Desistente	467 / 1458 (32%)	741 / 2042 (36%)	647 / 2047 (32%)	816 / 2859 (29%)	458 / 2195 (21%)	358 / 1565 (23%)	882 / 2421 (36%)
Em curso	614 / 1458 (42%)	1210 / 2042 (59%)	1093 / 2047 (53%)	1598 / 2859 (56%)	1317 / 2195 (60%)	1121 / 1565 (72%)	1335 / 2421 (55%)
Concluído/concluente	377 / 1458 (26%)	91 / 2042 (4,5%)	307 / 2047 (15%)	445 / 2859 (16%)	420 / 2195 (19%)	86 / 1565 (5,5%)	204 / 2421 (8,4%)
PCD, n / N (%)	12 / 1458 (0,8%)	8 / 2042 (0,4%)	16 / 2047 (0,8%)	18 / 2859 (0,6%)	19 / 2195 (0,9%)	7 / 1565 (0,4%)	19 / 2421 (0,8%)
PPI, n / N (%)	567 / 1458 (39%)	634 / 2042 (31%)	644 / 2047 (31%)	930 / 2859 (33%)	611 / 2195 (28%)	493 / 1565 (32%)	762 / 2421 (31%)
Baixa Renda, n / N (%)	594 / 1458 (41%)	688 / 2042 (34%)	683 / 2047 (33%)	1005 / 2859 (35%)	686 / 2195 (31%)	590 / 1565 (38%)	783 / 2421 (32%)
Renda Familiar Per Capita PNP, n / N (%)							
0<RFP<=0,5	244 / 708 (34%)	181 / 515 (35%)	245 / 725 (34%)		237 / 793 (30%)	88 / 308 (29%)	242 / 762 (32%)
0,5<RFP<=1	259 / 708 (37%)	147 / 515 (29%)	232 / 725 (32%)		222 / 793 (28%)	135 / 308 (44%)	244 / 762 (32%)
1,0<RFP<=1,5	126 / 708 (18%)	124 / 515 (24%)	147 / 725 (20%)		174 / 793 (22%)	59 / 308 (19%)	140 / 762 (18%)
1,5<RFP<=2,5	64 / 708 (9,0%)	49 / 515 (9,5%)	76 / 725 (10%)		103 / 793 (13%)	21 / 308 (6,8%)	95 / 762 (12%)
2,5<RFP<=3,5	7 / 708 (1,0%)	9 / 515 (1,7%)	20 / 725 (2,8%)		26 / 793 (3,3%)	4 / 308 (1,3%)	25 / 762 (3,3%)
RFP>3,5	8 / 708 (1,1%)	5 / 515 (1,0%)	5 / 725 (0,7%)		31 / 793 (3,9%)	1 / 308 (0,3%)	16 / 762 (2,1%)
Escola de Origem, n / N (%)							
Outros	3 / 841 (0,4%)	1 / 952 (0,1%)	3 / 1075 (0,3%)		5 / 1066 (0,5%)	5 / 921 (0,5%)	3 / 1198 (0,3%)
Privada	54 / 841 (6,4%)	78 / 952 (8,2%)	104 / 1075 (9,7%)		230 / 1066 (22%)	68 / 921 (7,4%)	158 / 1198 (13%)
Pública Estadual	752 / 841 (89%)	810 / 952 (85%)	928 / 1075 (86%)		779 / 1066 (73%)	786 / 921 (85%)	991 / 1198 (83%)
Pública Federal	5 / 841 (0,6%)	18 / 952 (1,9%)	11 / 1075 (1,0%)		19 / 1066 (1,8%)	22 / 921 (2,4%)	10 / 1198 (0,8%)

Pública Municipal	27 / 841 (3,2%)	45 / 952 (4,7%)	29 / 1075 (2,7%)		33 / 1066 (3,1%)	40 / 921 (4,3%)	36 / 1198 (3,0%)
Período letivo inicial, n / N (%)							
1º semestre	556 / 1458 (38%)	946 / 2042 (46%)	1050 / 2047 (51%)	1360 / 2859 (48%)	1075 / 2195 (49%)	838 / 1565 (54%)	1229 / 2421 (51%)
2º semestre	902 / 1458 (62%)	1096 / 2042 (54%)	997 / 2047 (49%)	1499 / 2859 (52%)	1120 / 2195 (51%)	727 / 1565 (46%)	1192 / 2421 (49%)
Tipo de Seleção, n / N (%)							
Análise Curricular	694 / 1458 (48%)	581 / 2042 (28%)	657 / 2047 (32%)	876 / 2859 (31%)	873 / 2195 (40%)	425 / 1565 (27%)	745 / 2421 (31%)
Prova	764 / 1458 (52%)	1461 / 2042 (72%)	1390 / 2047 (68%)	1983 / 2859 (69%)	1322 / 2195 (60%)	1140 / 1565 (73%)	1676 / 2421 (69%)
Turno Inicial, n / N (%)							
Integral	154 / 1458 (11%)	0 / 2042 (0%)	0 / 2047 (0%)		0 / 2195 (0%)	0 / 1565 (0%)	0 / 2421 (0%)
Matutino	391 / 1458 (27%)	1044 / 2042 (51%)	1035 / 2047 (51%)		1107 / 2195 (50%)	722 / 1565 (46%)	916 / 2421 (38%)
Noturno	206 / 1458 (14%)	0 / 2042 (0%)	39 / 2047 (1,9%)		0 / 2195 (0%)	280 / 1565 (18%)	315 / 2421 (13%)
Vespertino	707 / 1458 (48%)	998 / 2042 (49%)	973 / 2047 (48%)		1088 / 2195 (50%)	563 / 1565 (36%)	1190 / 2421 (49%)
Coefficiente de Rendimento							
Média (DP)	5,53 (3,53)	5,12 (3,34)	4,46 (3,34)	4,20 (3,41)	4,52 (3,50)	3,89 (2,99)	4,94 (3,39)
Mediana [AIQ]	7,46 [1,52, 8,44]	6,50 [1,61, 8,06]	4,81 [0,50, 7,69]	4,54 [0,07, 7,56]	4,79 [0,33, 7,97]	3,79 [0,86, 6,67]	6,08 [1,20, 8,03]
Período letivo final, n / N (%)							
1º semestre	599 / 1455 (41%)	1013 / 2012 (50%)	1034 / 2044 (51%)	1440 / 2859 (50%)	1003 / 2191 (46%)	840 / 1556 (54%)	1162 / 2409 (48%)
2º semestre	856 / 1455 (59%)	999 / 2012 (50%)	1010 / 2044 (49%)	1419 / 2859 (50%)	1188 / 2191 (54%)	716 / 1556 (46%)	1247 / 2409 (52%)
Semestres Cursados							
Média (DP)	3,05 (1,78)	2,63 (1,51)	2,62 (1,62)	3,41 (2,76)	3,22 (2,49)	2,40 (1,48)	2,78 (1,71)
Mediana [AIQ]	3,00 [1,00, 4,00]	3,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 4,00]	3,00 [1,00, 4,00]	3,00 [1,00, 4,00]	2,00 [1,00, 3,00]	3,00 [1,00, 3,00]
Pandemia no início do curso, n / N (%)	467 / 1458 (32%)	494 / 2042 (24%)	518 / 2047 (25%)	644 / 2859 (23%)	575 / 2195 (26%)	353 / 1565 (23%)	691 / 2421 (29%)
Pandemia ao final do curso, n / N (%)	458 / 1458 (31%)	574 / 2042 (28%)	578 / 2047 (28%)	528 / 2859 (18%)	534 / 2195 (24%)	389 / 1565 (25%)	749 / 2421 (31%)

