



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



ADA RAQUEL DA FONSECA VASCONCELOS

A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO
IFRR-CAMPUS NOVO PARAÍSO: FUNDAMENTOS,
CONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS

Manaus/AM

2024

ADA RAQUEL DA FONSECA VASCONCELOS

**A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO IFRR-CAMPUS NOVO
PARAÍSO: Fundamentos, configurações e perspectivas dos sujeitos**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profª. Drª. Nádia Maciel Falcão. Linha 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – Fapeam e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, financiadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

Manaus/AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331p Vasconcelos, Ada Raquel da Fonseca
A política de acompanhamento de egresso no IFRR-Campus
Novo Paraíso: fundamentos, configurações e perspectivas dos
sujeitos / Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos . 2024
169 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Nádia Maciel Falcão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação . 2. Profissional. 3. Egressos. 4. Juventude. I.
Falcão, Nádia Maciel. II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

ADA RAQUEL DA FONSECA VASCONCELOS

**A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO IFRR-CAMPUS
NOVO PARAÍSO: Fundamentos, configurações e perspectivas dos sujeitos**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Amazonas como requisito final para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Nádia Maciel Falcão – PPGE/UFAM – Orientadora – Presidente

Profª. Drª. Fabiane Maia Garcia - PPGE/UFAM - Membro Interno

Profª. Drª. Camila Ferreira da Silva Lopes – PPGE /UFAM - Membro Interno

Profª. Dr Cledir de Araújo Amaral – ProfEPT/IFAC - Membro Externo

Prof. Dr. Maurício Perondi - UFRGS - Membro Externo

Profª. Drª. Sílvia Cristina Conde Nogueira - PPGE/UFAM - Suplente Interno

Profª Drª. Deuzilene Marques Salazar - ProfEPT/IFAM - Suplente Externo

Dedico este trabalho à minha família, que com muita confiança e amor me dá forças para prosseguir e insistir na realização de nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao maravilhoso conselheiro, Deus forte e Príncipe da Paz pela experiência vivenciada nesse percurso formativo do doutoramento.

À minha família, pais, irmãos, esposo e filhos, por sempre estarem presentes quando mais preciso. Em especial ao meu esposo Diony e aos meus filhos Eduardo e Aymê, pela presença confortante, pela ausência perdoada e pelo amor incondicional compartilhado.

Ao IFRR, pela oportunidade de galgar mais um passo enquanto pesquisadora e pela valorização profissional.

À Coordenação e Docentes do PPGE/UFAM, por compartilharem comigo seus saberes, contribuindo assim para a minha formação acadêmica. Aos integrantes da banca, por terem aceitado participar desse momento de trocas de experiências. À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Nádia Maciel Falcão, que com carinho, entusiasmo e segurança, me fortaleceu e ensinou a pesquisar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo fomento à pesquisa e pós-graduação na Amazônia.

Aos jovens egressos participantes da pesquisa, pela solidariedade em cooperar com a pesquisa, mesmo no difícil cenário pós-pandemia.

VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca. **A Política de Acompanhamento de Egresso no IFRR - Campus Novo Paraíso**: Fundamentos, configurações e perspectivas dos sujeitos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

Compreender os fundamentos e configurações da Política de Acompanhamento de Egresso – PAE - do IFRR-*Campus* Novo Paraíso e sua conjectura na relação com o sujeito-juvenil, é o que se propõe a tese. A pesquisa se organizou em torno da seguinte questão central: Em que medida a Política de Acompanhamento de Egressos, desenvolvida no IFRR – *Campus* Novo Paraíso, tem contribuído para a qualidade socialmente referenciada dos processos formativos dos jovens sujeitos do ensino técnico integrado ao ensino médio no contexto da Amazônia Roraimense? É uma questão que parte de um enfrentamento teórico amplo, que remete à atualização do debate sobre o papel formativo da escola junto às juventudes, e se complementa com a interrogação de uma política institucional empírica e específica, na qual se buscou identificar desafios e possibilidades. Utilizou-se de uma abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida em três etapas, a saber: 1) Pesquisa bibliográfica, contemplando o levantamento da produção acadêmica. 2) Pesquisa documental, abarcando o estudo de documentos institucionais: Regimento Geral (2014), Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023, Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de outubro de 2021, que dispõe sobre a Política de Acompanhamento dos Egresso (PAE) do Instituto Federal de Roraima bem como contemplando um estudo da legislação nacional referente ao tema. 3) Pesquisa de Campo com aplicação de entrevista semiestruturada a egressos do IFRR - *Campus* Novo Paraíso. A análise dos dados seguiu a técnica da análise qualitativa de conteúdo. Os resultados apontaram que a PAE, caso realizada numa perspectiva crítica da realidade, poderia dar suporte ao (re)conhecimento das juventudes, o que, num primeiro momento, compreenderia oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais próximos das necessidades e potencialidades desses sujeitos, e num aspecto mais amplo, produziria suportes para que os jovens com matrículas ativas ou egressos da instituição alcançassem seus projetos de vida e trajetórias mais retilíneas. Isto, porém, denota requerer o enfrentamento das bases neoliberais que fundamentam a política.

Palavras-chave: Educação; Profissional; Egressos; Juventude.

VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca. **The Graduate Monitoring Policy at IFRR - Campus Novo Paraíso**: Fundamentals, configurations and perspectives of the subjects. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

ABSTRACT

The thesis aims to understand the objectives, conceptions and configurations of the IFRR-Campus Novo Paraíso Graduate Monitoring Policy and its conjecture in the relationship with the juvenile subject. The research was organized around the following central question: To what extent has the Graduate Monitoring Policy, developed at IFRR – Campus Novo Paraíso, contributed to the socially referenced quality of the training processes of young subjects of technical education integrated into secondary education in the context of the Roraima Amazon? The issue starts from a theoretical and broad confrontation, which refers to the updating of the debate on the formative role of schools among young people and is complemented by the interrogation of an empirical and specific institutional policy, in which they seek to identify challenges and possibilities. It was used a qualitative methodological approach, developed in three stages, namely: 1) Bibliographical research, including a survey of academic production. 2) Documentary research, covering the study of institutional documents: General Regulations (2014), Institutional Development Plan – IDP 2019-2023, Resolution 608/2021 - CONSUP/IFRR, of October 26, 2021, which provides for the Graduate Monitoring Policy (GMP) of the Federal Institute of Roraima. 3) Field research using semi-structured interviews with graduates of IFRR - Campus Novo Paraíso. Data analysis followed the qualitative content analysis technique. The results indicate that, if the GMP is carried out from a critical perspective of reality, it can support the (re)knowledge of young people, which, initially, would include offering a teaching and learning process closer to their needs and potential, and in a broad aspect, allow these young people to have straighter trajectories, in terms of the scope of education and their life projects.

Keywords: Education; Professional; Graduates; Youth.

VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca. **La Política de Monitoreo de Egresos en IFRR - Campus Novo Paraíso**: Fundamentos, configuraciones y perspectivas de los sujetos. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMEN

Comprender los objetivos, concepciones y configuraciones de la política de monitoreo de egreso del IFRR-Campus Novo Paraíso y su conjetura en la relación con el sujeto juvenil es lo que propone la tesis. La investigación se organizó en torno a la siguiente pregunta central: ¿En qué medida la Política de Seguimiento de Egresados, desarrollada en el IFRR – Campus Novo Paraíso, ha contribuido a la calidad socialmente referenciada de los procesos de formación de jóvenes sujetos de educación técnica integrados a la educación secundaria en el contexto de ¿La Amazonia de Roraima? Es un tema que parte de una confrontación teórica y amplia, que refiere a la actualización del debate sobre el papel formativo de las escuelas entre los jóvenes, y se complementa con el interrogatorio de una política institucional empírica y específica, en la que se busca identificar desafíos y posibilidades. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, desarrollado en tres etapas, a saber: 1) Investigación bibliográfica, incluyendo un levantamiento de la producción académica. 2) Investigación documental, que abarca el estudio de documentos institucionales: Reglamento General (2014), Plan de Desarrollo Institucional – PDI 2019-2023, Resolución 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de octubre de 2021, que establece la Política de Seguimiento de Graduados (PAE) del Instituto Federal de Roraima. 3) Investigación de campo mediante entrevistas semiestructuradas a egresados del IFRR - Campus Novo Paraíso. El análisis de los datos siguió la técnica de análisis de contenido cualitativo. Los resultados indican que una vez realizado el PAE desde una perspectiva crítica de la realidad, se podría apoyar el (re)conocimiento de los jóvenes, lo que inicialmente incluiría ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje más cercano a sus necesidades y potencialidades, y en un sentido amplio. Este aspecto, permite a estos jóvenes, en cuanto al alcance de la educación y sus proyectos de vida, tener trayectorias más rectas.

Palabras clave: Educación; Profesional; Graduados; Juventud.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	61
Figura 2: Mapa da localização das unidades do IFRR no Estado de Roraima	109
Figura 3: Fachadas dos Campus do IFRR	110
Figura 4: Organograma do IFRR-Campus Novo Paraíso 2022.	114
Figura 5: Classificação por sexo dos discentes dos Cursos Técnicos CNP 2018-2022.	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão de participantes.	32
Quadro 2: Aspectos gerais de identificação dos participantes.	32
Quadro 3: Aspectos da trajetória escolar e laboral dos egressos.	33
Quadro 4: Sequência de execução das entrevistas.	35
Quadro 5: Principais Marcadores da PAE na Educação Profissional.	88
Quadro 6: Síntese da Sistemática de Acompanhamento de Egressos para a Educação Superior Segundo a Legislação e as Políticas Educacionais.	89
Quadro 7: Processo evolutivo de atuação da Fundação Itaú Educação e Cultura na educação pública de nível médio.	94
Quadro 8: Produções acadêmicas que se relacionam com o tema acompanhamento de egresso na Educação Profissional depositadas na BDTD no período de 2010-2020.	99
Quadro 9: Histórico de edições, atividades e objetivos do evento Encontro de Egressos do Campus Novo Paraíso.	123
Quadro 10: Municípios de Origem.	130
Quadro 11: Tipo de zona residencial.	131
Quadro 12: Arranjos Produtivos Locais e Especializações produtivas dos municípios do sul do Estado de Roraima.	140

LISTA ABREVIATURAS E DE SIGLAS

BNH	Banco Nacional de Habitação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COVID	Coronavirus Disease
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IFRR	Instituto Federal de Roraima
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
PLANFOR	Plano de Qualificação Profissional
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
USAID	United States Aid International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	26
1.1 ASPECTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA	26
1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	28
1.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS	34
1.5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DADOS..	36
 2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E JUVENTUDE: alguns condicionantes dessa materialidade	 39
2.1 DÉCADA DE 1990: MARCO TEMPORAL NA RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	42
2.1.1 Políticas Públicas Educacionais na década de 1990: delimitações e referências	42
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS E INSTITUCIONALIDADES.....	48
2.2.1 Década de 90: um novo capítulo na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira	55
2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?	59
2.4 JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: O JOVEM NA CONDIÇÃO DE EGRESSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	66
2.4.1 Concepção de Juventude	67
2.4.2 Políticas Públicas para a Juventude Brasileira: escola e trabalho como eixos estruturantes	68
2.5 JUVENTUDE EGRESSA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM PAUTA	77
 3. CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO IFRR -CAMPUS NOVO PARAÍSO	 85
3.1 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRILHAS E APONTAMENTOS	85

3.2 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	98
3.3 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	102
3.4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, IFRR: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO EXTREMO NORTE DO BRASIL	108
3.5 INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA – <i>CAMPUS</i> NOVO PARAÍSO: UMA HISTÓRIA E MUITOS CONTEXTOS	113
3.6 CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO IFRR – <i>CAMPUS</i> NOVO PARAÍSO	116
4. PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS SOBRE A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO DO IFRR – <i>CAMPUS</i> NOVO PARAÍSO	127
4.1 PERFIL DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO MÉDIO DO <i>CAMPUS</i> NOVO PARAÍSO: QUESTÕES DA JUVENTUDE	127
4.2 PERSPECTIVA DO EGRESSO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA, EMPREGABILIDADE, PROSSEGUIMENTO NOS ESTUDOS, CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO QUANTO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO DO IFRR-CNP	132
4.3 CONCEPÇÕES DO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO <i>CAMPUS</i> NOVO PARAÍSO: VISÃO INSTRUMENTAL OU PERSPECTIVA CRÍTICA E O ELO NO DIÁLOGO COM A JUVENTUDE	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	162
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no debate atual sobre juventudes em suas relações com a educação escolar, focalizando as questões que emergem sobre o sujeito egresso no contexto da Política de Acompanhamento de Egresso – PAE na Educação Profissional.

Desenvolve-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha 2 de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional¹, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia - JETAM e com apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

A questão central desta pesquisa é: Em que medida a Política de Acompanhamento de Egressos, desenvolvida no IFRR – *Campus* Novo Paraíso, tem contribuído para a qualidade socialmente referenciada dos processos formativos voltados para os jovens sujeitos do ensino técnico integrado ao ensino médio? É uma questão que parte de um enfrentamento teórico e amplo, que remete à atualização do debate sobre o papel formativo da escola junto às juventudes, e se complementa com a interrogação de uma política institucional empírica e específica, na qual se busca identificar desafios e possibilidades.

O objetivo geral do estudo consistiu em compreender os fundamentos e configurações da Política de Acompanhamento de Egresso do IFRR-*Campus* Novo Paraíso e sua conjectura na relação com o sujeito-juvenil. E como objetivos específicos traçaram-se os seguintes: 1) Caracterizar a Política de Acompanhamento de Egressos do IFRR-*Campus* Novo Paraíso com vistas ao atendimento dos objetivos propostos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPCT, considerando sua concepção teórico-prática; 2) Compreender os objetivos, concepções e configurações da Política de Acompanhamento de Egresso do IFRR-*Campus* Novo Paraíso; 3) Analisar a perspectiva de jovens egressos sobre a PAE.

Mediante isso, por meio dos objetivos elencados, a presente pesquisa conseguiu trazer a lume uma face da realidade educacional da Amazônia Roraimense atinente à Política de Acompanhamento de Egresso do IFRR- *Campus* Novo Paraíso, como uma pauta prioritária na dialogicidade no campo de ação educativa de enfrentamento dos impasses das políticas públicas perante os desafios amazônicos, reconhecendo na juventude roraimense uma categoria formada por sujeitos amazônidas dotados de posicionamentos axiológicos, capazes

¹ Esta linha de pesquisa foi extinta na reestruturação curricular dos Cursos de Doutorado e Mestrado do PPGE/UFAM aprovada no ano de 2022, reconfigurando-se como linha 1, sob o título Educação, Estado e Sociedade.

não só de colaborar, mas de propor na agenda política de acompanhamento educacional novos planejamentos, estratégias e soluções no rol de direitos da cidadania, bem como de sua satisfação plena na função social de sua egressividade.

A tese defendida neste estudo é de que a Política de Acompanhamento de Egressos implantada no IFRR- *Campus* Novo Paraíso, se projeta para atendimento às demandas da educação superior, mesmo em uma instituição de educação profissional cujo maior percentual de estudantes encontra-se no nível médio. Ao lançar mão de um acompanhamento de egressos finalisticamente, metodologicamente e procedimentalmente engessado, o faz sem garantir as diferentes dinâmicas de formação contemplada no *campus*. A realidade do IFRR- *Campus* Novo Paraíso, guarda estreita relação com a situação geral da PAE nos IFs, porque se projeta como política pública fundamentada na nova ordem hegemônica neoliberal, que promove a exclusão social e compromete a educação escolar socialmente referenciada aos jovens das camadas populares.

Metodologicamente, este estudo se encontra fundamentado no arcabouço epistemológico da dialética (Lefebvre, 2009, Kosik, 2002; 2010), assim como de autores como Franco e Ghedin (2011), Melluci (2005), Oliveira (2016); Marconi & Lakatos (2009); Gil (2008), Minayo (2009), Bardin (2016), entre outros, que propõem diretrizes específicas de cunho procedimental e técnica que o pesquisador deve lançar mão para conduzir o planejamento e execução do fenômeno investigado.

O desenvolvimento da pesquisa tem relação com as dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora que se entrecruzam numa construção formativa individual e coletiva permeada por rupturas, acessos, êxitos e desafios que se mostraram e se formalizaram, em grande medida, no seio do contexto da inserção dos processos formativos formais vivenciados.

Dessa forma, parte do texto a seguir apresentado, em primeira pessoa², se destina a descrever nuances do percurso realizado pela pesquisadora no encontro, discussão e apropriação de seu objeto de estudo partindo da premissa de suas próprias experiências enquanto sujeito que já vivenciou inícios, continuações e términos de percursos formativos na educação formal, em especial, na modalidade de educação profissional, e que por isso

² A razão dessa parte do texto ser produzido em primeira pessoa do singular, ocorre em virtude de se tratar especificamente de uma narrativa a respeito das experiências da pesquisadora na sua caminhada pessoal e formativa.

compreende ser necessária a problematização da PAE enquanto possibilidade de reflexão, assim como a construção do papel desta como possibilitadora de experiências educacionais significativas para as juventudes que se encontram no sistema educacional público brasileiro.

NA TRILHA DA MINHA “EGRESSIVIDADE”

Até bem pouco tempo quando eu pensava na minha história não conseguia enxergar todas as barreiras que tive que atravessar para chegar aonde estou hoje enquanto ser humano e cidadã. Penso que as experiências desafiadoras oriundas do doutorado, da pandemia da Covid-19 e da minha aproximação com meu objeto de estudo, têm grande importância nesse processo.

Lembrar de um caminho já trilhado é algo que pode nos outorgar sentimentos de nostalgia, alívio, alegria, sensação de dever cumprido, tristeza, e por vezes todos esses sentimentos misturados. Para além disso, pode nos fazer analisar, refletir sobre situações e processos que antes não foram percebidos pela ótica da crítica, do reconhecimento do conjunto de suas relações, de suas contradições.

Para tanto, o objetivo de apresentar um breve relato de minha trajetória formativa é em certo sentido, apresentar como minha relação com o objeto foi sendo construída, revisitada a partir de minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, e a partir destas refletir sobre a realidade vivenciada pelas juventudes da classe trabalhadora brasileira, que embora se apresentem atualmente em tempos e espaços distintos, ainda carecem de serem reconhecidos na ação de políticas públicas como sujeitos de direitos, portanto, oportunizados de usufruir de forma justa e igualitária do conhecimento acumulado pela humanidade, como a educação pública, gratuita e de qualidade.

Meu nome é Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos, brasileira de 40 anos, pedagoga, casada, mãe de dois filhos e serva de Deus.

Iniciei minha trajetória escolar aos três anos de idade. Minha mãe, mesmo sem ter o ensino fundamental completo, sempre acreditou no poder da educação para mudar a vida das pessoas. Nasci em Manaus, maior município do estado do Amazonas, localizado na região Norte do país, mas mudei bem nova para o estado do Pará. Foi em Santarém - PA, onde frequentei minha primeira escola. Esta funcionava numa casa e não tinha regularização junto a prefeitura. Também não sei se a professora era licenciada. Mas a verdade é que foi lá que

consegui aprender a identificar as letras do alfabeto e os números, bem como escrever o meu primeiro nome.

Não fui à escola cedo (para aquele contexto histórico) para que minha mãe entrasse no mercado de trabalho. Ela era dona de casa e cuidava de mim e de mais dois irmãos. Como filha mais velha, penso que obtive vantagens no quesito da escolarização, pois tinha minha cadeira e mesa adequada para estudar, meus lápis de cor, meus cadernos, além do tempo da minha mãe para me auxiliar na realização das lições de casa. Pode até não parecer uma estrutura tão boa, mas para uma família que morava de aluguel numa casa de madeira, cuja mobília era um fogão e uma cama de casal e a renda mensal, advinda da atividade laboral do meu padrasto como cozinheiro auxiliar em uma firma de construção civil, que não chegava a um salário-mínimo da época, parece ser notável.

Destaco, a importância de minha mãe na minha educação enquanto possibilitadora de um futuro menos vulnerável às intempéries da vida. Ela sempre dizia: “Estuda para poder trabalhar, porque o trabalho será o teu marido!” Minha mãe sempre foi muito inteligente, mas por diversas razões não conseguiu continuar os estudos, então, não queria ver repetida a sua história, com os filhos.

Assim, tanto pela questão de incentivo e aconselhamento, quanto por oportunizar a escolarização a mim e aos meus irmãos, seja dormindo em filas de escolas públicas mais bem conceituadas para garantir vaga ou pela compra de materiais escolares e lanches que não cabiam no orçamento familiar, tenho certeza de que ela foi primordial para conclusão dos meus estudos.

Voltei a estudar aos sete anos, agora numa cidade pequena chamada de Rurópolis, também pertencente ao estado do Pará. Minha mãe com três filhos pequenos e recém-separada do pai do meu irmão mais novo, veio até a cidade em busca de auxílio junto à sua família (mãe e irmãos). Lembro que amava a escola e a professora Isis, que me alfabetizou com aquelas famosas cartilhas B com $A = BA$. Não tive dificuldade. Minha mãe ainda me auxiliava com as atividades escolares e a professora era muito gentil e atenciosa.

Minha mãe casou-se novamente, então, em busca de uma vida melhor fomos primeiro para o Maranhão, na cidade de Imperatriz e em seguida para Parauapebas, município do Pará. Nessas duas cidades frequentei a escola e concluí a segunda série do ensino fundamental. Na minha infância, esse foi o período mais difícil. A crise financeira dos anos 80/90 aliada à falta

de formação profissional dos adultos e à violência familiar, contribuíram para que o período me nutrisse de boas recordações.

Nesta última cidade, a escola era longe da minha residência, porque o bairro em que eu residia era de invasão. Mas minha mãe, não permitindo que eu parasse de estudar, me fazia acordar todos os dias às 5h da manhã para dar tempo de pegar um ônibus numa distância cujo ponto de parada do ônibus ficava aproximadamente 10 minutos de casa. Detalhe, eu ia sozinha. Minha mãe não tinha dinheiro para pagar a passagem dela, além do mais, tinha duas crianças menores em casa. Mesmo com muitas restrições, eu sempre tinha um pão com ovo ou uma macaxeira frita para lanche na escola.

No entanto, os sonhos de uma vida melhor não se confirmaram. Retornamos a Rurópolis, minha mãe, meus irmãos e eu. Mas logo saberíamos que aquele não seria nosso destino. Em razão de problemas familiares, foi decidido que iríamos a Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Era uma cidade muito aclamada pela importância dos garimpos na região, o que poderia representar um recomeço, uma nova oportunidade. Além do mais, teríamos amparo, uma vez que dois tios maternos já tinham se estabelecido na cidade e gozavam de certa estrutura financeira. Apesar de não chegar no início do período letivo, como a classe docente estava em greve por melhores condições de trabalho, não tive problema para ser matriculada e concluir o terceiro ano do ensino fundamental.

Em Boa Vista/RR, residi por 18 anos. Concluí os ensinos fundamental, médio, técnico e superior (duas licenciaturas). Como no início da minha carreira acadêmica, esse período não foi fácil. Com escolas longe de minha residência, pois morava na periferia da cidade, e minha mãe tinha convicção de que eu estudando em escolas mais bem conceituadas no meio acadêmico, teria mais chance de me desenvolver, para isso, sempre utilizei o transporte coletivo, saía cedo e chegava tarde. Às vezes só ia comer algo quando chegava em casa.

Eu não tinha prazer em estar na escola enquanto espaço de acolhimento, embora muitas vezes ela tenha atuado dessa forma, quando desenvolvia atividades culturais (festas, recreio divertido) quando da relação de amizade desenvolvida etc., mas creio que era mais de reconhecer na escola a minha tábua de salvação para um futuro mais próspero. Nunca duvidei da importância da escola, da formação para a vida, embora, na tenra idade esta se resumisse à minha inserção no mercado de trabalho.

Concluí com dificuldade o ensino fundamental. Acredito que fatores como distância da escola, a minha realidade seja esta geográfica ou social, a falta de acompanhamento nos

meus estudos (minha mãe não conseguia mais em razão do tempo ou mesmo por ter parado de estudar ainda na 4ª série do antigo 1º Grau) e a minha própria maturidade no período. A escola era localizada no centro da cidade e minha casa na mais longínqua periferia, então acordar cedo e utilizar o transporte coletivo lotado para ir e para voltar para casa era cansativo. Outra questão era o distanciamento social.

Não me sentia à vontade na escola por ser frequentada por estudantes, em sua maioria com maior poder aquisitivo, me sentia deslocada. Os locais que frequentavam eram diferentes dos meus, a linguagem, os pontos em comum, não sei. Nesse período, no entanto, minha família gozava de maior estabilidade. Tínhamos uma casa grande e confortável e toda mobiliada que, para a realidade do entorno, não era algo tão comum. Comida farta na mesa, fruto do esforço do trabalho da minha mãe e de um namorado, que logo mais adiante, seria pai da minha irmã mais nova. Ambos resolveram adotar uma criança.

Apesar de saber dessa relação escola/trabalho, foi apenas no ensino médio, exatamente, no último ano, isso em 1999, já com 17 anos, que me dei conta do ensino superior por intermédio de uma professora de Língua Portuguesa que ainda estava se formando. Como ela fazia Língua Portuguesa /Literatura, sempre que podia fazia com que lêssemos obras literárias solicitadas no vestibular da Universidade Federal de Roraima - UFRR, explicando o que era o vestibular, a importância de submeter-nos a ele, quais os conteúdos solicitados, dentre outras informações pertinentes.

Por parte da escola, de uma maneira geral, não tive acesso a nenhuma informação que me desse alternativa ou mesmo questionamento de quais seriam os meus planos para o futuro. Embora reconheça que apesar das limitações que variavam desde a infraestrutura a propostas educacionais mais próximas dos alunos, preciso apontar que a escola era quase majoritariamente constituída de jovens e que a falta de condições de permanência e êxito destes era uma realidade. Lembro que não foram uma ou duas vezes que acompanhei uma amiga da escola até sua residência, a pé, porque ela não tinha dinheiro para o transporte coletivo. Era uma caminhada de aproximadamente 10 km. Mas, como éramos jovens, parecia que não víamos o tempo passar.

Além da distância, ainda tínhamos que lidar com os perigos do trajeto, pois nesse percurso atravessávamos bairros com altos índices de criminalidade e insegurança. Apesar de convivemos com isso onde residíamos, era diferente, pois não conhecíamos os pontos de maior perigo daquele bairro.

No segundo ano, isso em 1998, permaneci na mesma escola. Mas a amiga que eu acompanhava a pé até a sua residência não pode continuar por falta de recursos. Fiquei sabendo, naquele tempo, que ela não iria mais estudar. Tenho a impressão até hoje, que o segundo ano foi o mais desafiador. Meu padrasto havia adoecido e minha mãe tivera agora que arcar com todos os gastos da casa. Com dificuldade, eu ia à escola, pois o dinheiro era contado. A maioria dos alunos residiam em bairros próximos à escola, então a dificuldade de acesso num sentido de distância era para alguns.

Enfim, concluí o ensino médio, mas um curso universitário parecia distante. Não conhecia ninguém próximo que tinha feito ou estava fazendo uma graduação. Não tinha acesso a informações mais específicas como as lançadas na internet ou num jornal impresso, por exemplo. Na expectativa de uma oportunidade de uma formação mais consistente, fiquei por dois anos sem estudar. Até que ouvi por intermédio de uma rádio local o anúncio de um curso técnico subsequente em Secretariado Executivo pela Escola Técnica Federal de Roraima, que em 2008 foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, IFRR. Logo me animei em fazê-lo, na expectativa de arrumar um emprego e poder ajudar em casa, afinal, eu já era maior de idade e nunca havia trabalhado fora de casa, uma vez que minha mãe sempre priorizou que estudássemos.

Inscrevi-me no processo seletivo que consistia numa avaliação objetiva com conteúdo de português e matemática, e consegui passar. Para mim, a educação que obtive no IFRR foi um divisor de águas, porque apesar do curso ser no modelo subsequente, ou seja, realizado após o ensino médio regular, foi nas experiências e aprendizagens desenvolvidas durante o curso que pude, enfim, partir para a graduação. Lembro que os corredores da instituição exalavam formação, pesquisas científicas, novos caminhos e possibilidades.

O curso era noturno e a turma bem heterogênea, sendo constituída majoritariamente por mulheres, o que é bem comum para a área, com idades entre 19 e 49 anos, de recém-saídas do ensino médio a donas de casa, cuja origem era prioritariamente nordestina. Alguns já trabalhavam na área, outros procuravam uma oportunidade de qualificar-se em algum ramo para adentrar no mercado de trabalho. O curso com carga horária de 360h curriculares certificava para Secretariado Executivo e Escolar em nível técnico, ou seja, habilitada para o universo empresarial e escolar.

Compreendo, nesse sentido, ter sido de suma importância minha passagem pelo curso para acesso ao ensino superior. Seja pelo reforço e, às vezes, até a descoberta da língua

portuguesa e língua inglesa, da matemática financeira, da estatística, dos processos de organização, da informática e do acesso a um computador nos laboratórios ou na biblioteca, etc. Das visitas técnicas, como as realizadas no polo industrial de Manaus- AM, e porque não lembrar dos meus estágios, um na reitoria do IFRR, auxiliando o Reitor, e o outro no Instituto de Previdência Social de RR, junto aos Assistentes Sociais da instituição.

Tenho consciência que parte do que aprendi e vivenciei num curso técnico deveria ter experienciado ainda na educação básica como direito a ter acesso aos bens historicamente construídos pela humanidade, mas que me foi e, é ainda negado a tantos jovens da classe trabalhadora. Então, a partir de conversas com professores e colegas de turma, pude conhecer e entender que havia sim a possibilidade de uma formação em nível superior para mim.

Lembro com alegria, que a maioria dos cursistas conseguiu chegar à graduação. Alguns verticalizaram sua formação inicial, estudando Bacharelado em Secretariado Executivo, os demais optaram por Geografia, Língua Portuguesa, Química, Ciências Sociais, História e Pedagogia, como foi o meu caso. Assim, nos víamos com certa frequência pelos corredores ou em atividades desenvolvidas pela UFRR.

A formação técnica em nível médio também possibilitou a muitos uma oportunidade de emprego, sejam provenientes da própria formação, como aqueles que iniciaram no funcionalismo público exercendo a função de Secretário Escolar, ou mesmo em outras ocupações como Agente Penitenciário, Assistente Administrativo, Técnico Judiciário de RR. Ademais, alguns ainda conseguiram emprego na iniciativa privada. As ocupações laborais foram imprescindíveis para nossa permanência na universidade.

Passados alguns anos, e com a experiência profissional na iniciativa privada e pública como licenciada em Pedagogia, meu caminho novamente se cruzou com a educação profissional. Em 2014, assumi uma vaga num novo concurso, agora na esfera federal, a de pedagoga pelo IFRR, mais precisamente pelo Campus Novo Paraíso, unidade localizada no município de Caracaraí, a 140 km da capital Boa Vista. A mesma instituição que me abriu as portas para a educação superior por intermédio de um curso em nível técnico, era então a mesma que me recebia como profissional.

Como Técnica Administrativa em Educação – TAE, como Pedagoga-Área, lotada no Departamento de Ensino do Campus como coordenadora pedagógica, atendia tanto docentes quanto discentes da unidade, intermediando o processo de ensino-aprendizagem (avaliação,

didática, dificuldade de aprendizagem etc.), bem como demais aspectos pedagógicos inerentes às práticas de extensão e pesquisa.

Em virtude do cargo e da minha experiência pessoal e acadêmica em muito marcada pela educação profissional de nível médio, entendi o papel que essa modalidade tem na trajetória de vida de um jovem da classe trabalhadora. Penso que essa oportunidade não se resume à profissionalização ou prosseguimento nos estudos, mas que se amplie e se reconfigure à medida que a educação interage com seus estudantes e, estes, se conectam a esta.

Assim, entendi que é preciso dar mais espaços de interlocução juntos às juventudes. Escutá-los para compreendê-los e compreendê-los para atendê-los em suas reais necessidades de formação, o que também se mostra imperioso na construção da formação participativa desses sujeitos.

Nesse sentido, o presente estudo, parte da premissa que há espaços de diálogos constituídos no *Campus* Novo Paraíso, sejam estes legitimados pelas regulações normativas como Conselhos de Classe, Conselho Superior, Grêmio Estudantil, Acompanhamento de Egresso ou aqueles implementados via cultura escolar como reuniões de líderes de turma e com os demais discentes, entre outros. Esses espaços que, no caso, dos oportunizados pelo acompanhamento de egressos, estão atrelados a diversos mecanismos de atuação, objetivos institucionais, modalidades de ensino e, ainda, neste caso, a um público-alvo específico, como é o caso das juventudes que, para o Estatuto da Juventude promulgado em 2013, compreende jovens na faixa etária de 15 a 29 anos. O Estatuto da Juventude torna-se único por ter em suas disposições, possibilidades que podem ser importantes instrumentos de alcance da qualidade educacional e, em se tratando da educação de nível médio junto aos jovens, mostra-se oportuno na promoção de uma oitiva alinhada a uma proposta de formação cidadã.

É nesse sentido, que olhar para meu percurso formativo traz à tona diferentes sentimentos. Primeiro o de gratidão, por ser uma das poucas pessoas da minha roda de amigos, da família e de tantas outras e outros da mesma idade que conseguiram atravessar o mar de empecilhos que a condição social, cultural, de gênero, de moradia, econômica etc., pode trazer para a classe trabalhadora da qual faço parte.

Todas essas experiências supracitadas me levam a indagar o porquê de a oportunidade de ter acesso, permanecer e concluir com êxito uma formação escolar ser para poucos. Sei que

a resposta é complexa e multifacetada de muitas variantes, mas acredito num caminho menos tortuoso para crianças e jovens alcançarem seus projetos de vida. Tendo transcorrido por minha perspectiva memorial, retornamos assim, ao contexto da pesquisa proposta.

A educação escolar no Brasil tem passado por mudanças significativas nos últimos anos, postuladas por conjecturas sociais, culturais, políticas, tecnológicas e econômicas, cabendo à escola, microesfera desse universo, a árdua missão de formar a juventude para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania sob o prisma da formação integral. Tais tarefas evidenciam-se influenciadas fortemente pelo discurso neoliberal empregado à educação. Nessa perspectiva, a instituição escolar tem passado por sucessivas avaliações externas que, por prerrogativa legal tem por objetivo “verificar o êxito escolar discente”, porém, tem se mostrado, na verdade, como recurso para inserir na educação pública o princípio gerencial da iniciativa privada, como por exemplo, aquelas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mais do que isso, essas avaliações são utilizadas para materializar o princípio gerencial da instituição escolar.

A mesma estrutura de verificação do êxito estudantil também perpassa pela modalidade de Educação Profissional, com o diferencial também da averiguação da inserção ou não no mercado de trabalho pelos jovens e adultos atendidos. Com esse viés, o acompanhamento de egressos é uma das estratégias empregadas por essas instituições à discussão e aprimoramento das ações institucionais com vista ao atendimento de seus objetivos por intermédio da escuta dos egressos quanto a formação recebida, do planejamento institucional e a contribuição das instituições de ensino junto à comunidade a qual está inserida (Guimarães; Salles, 2010; Carneiro; Souza; Rocha, 2020).

No Brasil, a PAE foi primeiramente embasada na Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997 (BRASIL, 1997), que se refere especificamente à modalidade da educação profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica, e a segunda é a Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Além dessas, pode-se citar ainda a Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Enquanto política atrelada à educação profissional, a PAE deve estar relacionada aos diferentes níveis e modalidades de educação, desde a educação de nível fundamental às de pós-graduação. Assentada sob o SINAES, deve atender o Ensino Superior. Isto posto, assinalo que embora a PAE já seja uma realidade em parte das instituições de ensino, sejam estas em nível de educação básica, graduação ou de pós-graduação, sua análise sobre o egresso remonta, à primeira vista, quase que exclusivamente à avaliação das instituições pelo êxito de seus estudantes, numa perspectiva de prosseguimento dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Estas prerrogativas, no entanto, não vêm sem causa, mas no consentimento estrutural capitalista de eficácia e eficiência da educação utilizando-se como eixos disciplinares e reguladores a gestão e a avaliação estandardizada (Gentili, 1998). Nesse contexto, o egresso, aqui nesse estudo, é reconhecido como estudante que cumpriu todo um percurso formativo e por isso tem direito à certificação, tem papel, por consenso, fundamental.

Entretanto, compreendendo ser o sujeito egresso constituído de maior complexidade por suas relações sociais, políticas, econômicas, afetivas, culturais às que este foi ou está submetido, por isso legitimado para ser ouvido enquanto sujeito do seu próprio processo de conhecimento, pode contribuir não só para o ambiente pedagógico mediado pelas escolas e universidades, como também em projetos sociais mais amplos que atendam as perspectivas dos jovens em seu processo de transição para a vida adulta.

Assim, o egresso tem uma relação referenciada no tempo passado, presente e futuro das instituições de ensino. Expressa a ideia de um sujeito do passado, na medida em que é alguém que já concluiu um ciclo formativo na instituição, mas também é alguém cujo presente parece fundamental para definição de rumos futuros das instituições.

Por definição, pode-se afirmar que, considerando o papel eminentemente político-pedagógico das instituições de ensino, não há como dissociar que ações pretendidas com os egressos sejam também processos político-pedagógicos, que reconectam aquele sujeito com a escola no presente, oferecendo-lhe alguma possibilidade no campo formativo.

De outra perspectiva, não há como negar que diante de um quadro que revela a força do modelo tecnocrático no embasamento das políticas institucionais, com valorização de programas estandardizados de gestão e avaliação, o chamado das instituições de ensino aos egressos tende a revelar uma relação verticalizada e instrumental, que coloca o egresso em um lugar de indicador e de ferramenta de gestão.

Nesse sentido, a pesquisa se faz relevante, uma vez que poderá fornecer diálogos para ampliar o desvelar da categoria de egresso, não como elemento de passagem de uma condição a outra de formação ou ainda como ferramenta de informação quanto ao êxito estudantil, segundo os moldes do mercado, mas como produtor de ações analíticas de sua realidade, apontando caminhos para práticas mais assertivas de acolhimento, formação e inserção social dos jovens brasileiros.

Para Peralva (2007, p.20), apesar de a juventude ser constituída de uma fase de vida marcada por certas instabilidades e incertezas associadas a determinados problemas sociais, o jovem que a constitui significa “com certeza, uma categoria importante, pode-se dizer mesmo central, nas representações sociais”, pois ele tem o poder de estar em uma constância de (r)evolução e assim com criticidade conseguir inovar e transformar um mundo, “cuja categoria de inteligibilidade ele ajuda a construir” (Peralva, 2007, p.25).

Outro ponto relevante é que o estudo se desenvolve na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, uma proposta educacional alicerçada na prerrogativa da educação integral, por propor formação com base nos conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Quanto à organização desta pesquisa estudo, para além da introdução, esta se desdobra em 4 capítulos: o primeiro descreve o percurso metodológico para a condução da pesquisa, descrevendo sua natureza, a perspectiva epistemológica, o contexto no qual a investigação foi realizada, assim como as ações procedimentais da pesquisa de campo e os instrumentos de coleta e geração de dados para a sua discussão.

O segundo trata da Política Pública Educacional de Acompanhamento de Egressos, a educação profissional e tecnológica e a juventude. O referido capítulo apresenta os marcos temporais, conceituais e materiais da mudança de paradigmas econômicos, sociais, culturais e educacionais engendrados pela expansão do neoliberalismo no Brasil, intensificada a partir da década de 1990. Inicialmente, faz-se uma abordagem sobre a reconfiguração do Estado e os rebatimentos nas políticas educacionais nos anos 1990, para, em seguida, situar as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no período, enfatizando a Política de Acompanhamento de Egresso. Ademais, discute-se a relação Juventude, escola e trabalho, enfatizando o jovem na condição de egresso da Educação Profissional e Tecnológica.

O terceiro capítulo, tem por propósito mapear o campo de pesquisa, no caso o IFRR-Campus Novo Paraíso enquanto instituição profissional que tem implementado a PAE. Para

tanto, primeiro se lança mão do histórico e trajetória da unidade de ensino, bem como de sua estrutura física, pedagógica e de profissionais. Da mesma forma, o capítulo encontra-se constituído pelo perfil das juventudes inseridas neste universo acadêmico, apurados a partir de documentos institucionais, e bibliografias que trazem esses recortes. Em sequência, é analisado o aporte legal e normativo que baliza a PAE na instituição, seus processos de implementação, sua estrutura de gestão, de realização e de análise empregadas, as ferramentas utilizadas, seu histórico de atividades realizadas e o público-alvo atendido.

O quarto capítulo, então, apresenta e discute os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados na unidade de ensino por intermédio dos documentos que embasam sua atuação, bem como da PAE implementada, e na entrevista semiestruturada realizada com os egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Agroindústria. Deverá se lançar mão da perspectiva de acompanhamento de egresso encontrada na instituição, sua conjectura com as juventudes que ali permeiam e, por fim, a configuração de egresso postulada no *campus*.

Por fim, a conclusão traz uma análise que expõe as principais reflexões abordadas dos achados e tece as considerações como uma forma de resposta ao problema formulado acerca do tema do tema investigado nesta tese.

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o desenho da metodologia da pesquisa, pontuando as concepções metodológicas que norteiam este estudo, discorrendo sobre as questões atinentes à natureza do trabalho, sua luz epistemológica, seus constructos procedimentais e instrumentais para geração de dados, o *locus* de investigação, os participantes da pesquisa de campo e, por fim, a condução analítica de seus achados.

1.1 ASPECTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA

Conforme Franco e Ghedin (2011), toda pesquisa, para se materializar e possuir validade científica, precisa de um percurso teórico-metodológico de modo que permita o desvelamento e a interpretação objeto investigado. Na concepção desses autores, “o método propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota” (Franco e Ghedin, 2017, p.27). O método, portanto, diz respeito aos caminhos constituídos por um conjunto de princípios definidos, os quais orientam concomitantemente à percepção do pesquisador e a escolha dos procedimentos, os instrumentos selecionados a respeito do fenômeno examinado.

Aplicando esses direcionamentos para esta pesquisa, destaca-se primeiramente que esta investigação é de natureza qualitativa, que segundo Oliveira (2016, p. 60), “[...] visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa”. Em convergência a essa assertiva, Melluci (2005), aponta que a abordagem qualitativa prima pela centralidade da linguagem em todo processo social, ou seja, ela é situada dentro de um contexto, tem influência cultural, por ser ligada a tempos e espaços específicos, pela reflexividade do pesquisador, entendendo ser este participante do processo e não apenas observador e pela busca por interpretações plausíveis da realidade estudada, considerando o caráter parcial e limítrofe dessas observações.

Nesse sentido, por levar em consideração que o acompanhamento institucional de egressos é um fenômeno complexo de caráter subjetivo ligado à idiosincrasia e que interfere profundamente no modo social quanto ao papel da instituição educacional, assim como do modo pessoal e social de seus egressos, não se pretende quantificar e sim voltar-se sobre as possibilidades dadas junto à significação de visão particular e cultural dos sujeitos envolvidos

nesse processo, ante ao fenômeno da concepção de egresso postulada na configuração das atividades propostas pela PAE do IFRR- *Campus* Novo Paraíso.

Melluci (2005), salienta ainda que, como toda e qualquer pesquisa, a abordagem qualitativa, por todos os aspectos já citados, deve estar ancorada numa escolha epistemológica e, no caso desta investigação, a epistemologia adotada é de perspectiva Dialética. A dialética, de acordo com Kosik, (2002, p.20), se refere ao “pensamento crítico que se opõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

A escolha pela vertente dialética neste estudo, ocorre pelo fato de sua pesquisadora entender que a realidade seja dinâmica e esteja em constante transformação, que pode ser compreendida na relação sujeito e objeto, pois “[...] em sua ação ao modificar a natureza do mundo que o cerca, o indivíduo sofre influência de condições que não criou em absoluto” (Lefebvre, 2009, p. 69).

Ao examinar a realidade do mundo moderno, percebe-se que as contradições expostas no mesmo têm suas bases alicerçadas nas condições econômicas.

Assim, no mundo moderno o exame e a análise mostram que as condições econômicas - a própria estrutura das forças produtivas industriais - criam as contradições entre grupos concorrentes, classes antagônicas, nações imperialistas. Portanto, convém estudar esse movimento, essa estrutura e suas exigências com o objetivo de tentar resolver as contradições (Lefebvre, 2009, p. 238).

Considerando que o objetivo desta pesquisa seja investigar a concepção de egresso postulada na configuração das atividades propostas pela PAE do IFRR- *Campus* Novo Paraíso, entende-se ser relevante alinhar os aspectos históricos, sociais e culturais da formação e atuação do egresso, como também, suas demais interações, refletindo no modo como são construídos e interpretados os diálogos vivenciados num processo histórico-social na relação dialética entre a referida instituição e seus egressos, os quais constituem os protagonistas dessa arena, a qual se busca compreender pela lente da dialética.

Nas ponderações de Lefebvre (2009), o objeto do conhecimento se atravessa por duas alternativas de ideias, a saber: a verdade absoluta e a verdade relativa. Sendo assim, para contornar esse impasse, a lógica dialética faculta maior possibilidade de aproximação de esclarecimentos ou explicações, dito de outra maneira, os dados investigados e analisados precisam, necessariamente, considerar a totalidade histórico-social da realidade dos sujeitos

participantes da investigação, bem como da subjetividade destes a respeito das concepções em torno de sua vida enquanto egresso de um curso de uma instituição federal de ensino.

Nesse sentido, levando em consideração as reflexões tecidas por Lefebvre (2009) e Kosik (2002), esta pesquisa lança mão de todo o movimento construído em torno do fenômeno investigado, englobando também as contradições surgidas, no intuito aludir à consciência a compreensão a essência do tema estudado.

1.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No que tange aos aspectos procedimentais, esta é uma pesquisa do tipo bibliográfica, de análise documental e de campo. Estas duas últimas foram utilizadas para a construção do nosso *corpus* de investigação. Na sequência, iniciando pela pesquisa bibliográfica, explica-se cada uma dessas modalidades, assim como a justificativa de por essas escolhas.

A pesquisa bibliográfica visa “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (Marconi; Lakatos, 2009, p. 44). Dessa maneira, utilizou-se essa modalidade no estudo que ora se apresenta, para a construção do aporte teórico, explorando mais especificamente livros, dissertações e teses publicadas nos repositórios da Capes e da BDTD, como também de literatura disponível em revistas eletrônicas científicas qualificadas a respeito do objeto investigado. Incluiu-se ainda, as diretrizes legisladoras da educação básica, em especial as destinadas ao Ensino Médio a respeito da temática perquirida, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (Brasil, 1996), e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), para corroborar com as discussões teóricas e analíticas.

A análise documental também compõem a seleção procedimental deste trabalho, estando caracterizada pela busca “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). Evangelista (2012, p.8) argumenta que documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico”, estando presente no bojo de cada documento. Por essa razão, são considerados fontes de muita relevância para o pesquisador.

Complementando a lógica da análise documental, Alves et.al (2021, p.60) esclarecem que, ao considerar o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, é possível “identificar pessoas, grupos sociais, locais e fatos, e fazer um recorte temporal dos

acontecimentos” sendo que, talvez sem esse material, tal ação não seria possível. Sob esse viés, Cellard (2008, p. 295) evidencia que o documento é “tudo o que é vestígio do passado”, tudo o que serve de testemunho, “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas [...] até nossos dias” (Cellard, 2008, p. 298), facultando reflexões acerca, inclusive, de projeções futuras sobre o fato investigado.

No cerne deste estudo, a análise documental se fez preponderante na pesquisa em virtude da necessidade de se extrair dados de documentos específicos do IFRR – *Campus* Novo Paraíso que tratassem da PAE, a exemplo das vivências e experiências em suas dimensões histórico-sociais. Mediante esses esclarecimentos, pontua-se que os documentos analisados neste estudo para demonstrar os discursos acerca do trato dado ao egresso pelo IFRR são o Regimento Geral (2014), o Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2019-2023, a Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de outubro de 2021, que dispõe sobre a Política de Acompanhamento dos Egresso, PAE do Instituto Federal de Roraima.

Dessa forma, entende-se que esses documentos constituem testemunhos dos discursos e os atos de responsabilidade do IFRR - *Campus* Novo Paraíso para com o egresso daquele instituto de ensino, e por assim ser, suas informações podem fecundar em indicações, esclarecimentos, provas e elucidações, tornando-se imprescindíveis para compreendermos tanto o contexto investigado quanto a própria legislação brasileira que tem se configurado na promulgação e prática das políticas públicas destinadas a educação a partir dos anos 90, quando da reconfiguração do Estado aos moldes neoliberais, com destaque para a PAE sob o viés da educação profissional.

Concernente à pesquisa de campo, esta é aquela desenvolvida onde o fenômeno literalmente acontece, realizada *in loco*, porque se pretendeu buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Entende-se que ela exige do pesquisador um encontro mais direto (Gonçalves, 2001, p.67). Para José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Em face dessa necessidade, optou-se, nesta pesquisa, por ir ao encontro do objeto de estudo e da população investigada com o intuito de adquirir os dados pertinentes aos objetivos já propostos.

Neste sentido, a ida a campo teve como objetivo, primeiro observar na práxis do cotidiano, como se fundamenta, processa e direciona a PAE no IFRR- *Campus* Novo Paraíso,

e num segundo momento, realizar entrevistas junto aos participantes desta investigação. Seguindo os preceitos de Gonçalves (2001), em nossa ida aos espaços, priorizamos, por meio da observação, roteiro de entrevista, mensagens via WhatsApp, o descobrimento e a manutenção de um rico diálogo com a realidade avaliada, visando a realização satisfatória do trabalho proposto.

Quanto aos cuidados éticos necessários às pesquisas científicas, esclarecemos aqui, que foram cumpridas todas as normas exigidas, assim como seguidas todas as orientações estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, CEP/UFAM.

1.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O *locus* de investigação deste estudo, como já mencionado no transcurso deste escrito, foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, IFRR - *Campus* Novo Paraíso, localizado no extremo norte do Brasil. A historicidade e dinâmica de funcionamento desse centro de ensino está descrito detalhadamente no Capítulo 3, reservado para tecer as discussões concernentes às minúcias do seu sistema educacional.

Esse critério de escolha ocorre em razão do referido Instituto ser o centro de ensino de lotação da pesquisadora, logo, seu ambiente de trabalho, o que facultou o contato com os participantes, os documentos analisados, bem como as demais possibilidades de se observação das relações pedagógicas de acompanhamento dos egressos num prospecto de vozeamento democrático dos envolvidos nesse processo.

Em relação aos participantes, realizei a pesquisa com 08 egressos do IFRR - *Campus* Novo Paraíso, estes, sujeitos oriundos dos cursos oferecidos por aquela instituição, sendo estes Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e Agroindústria. A quantidade de participantes se vislumbrou na medida em que se conseguiu englobar o total de cursos oferecidos pela instituição e, ainda, a preocupação em conceber o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas, o que talvez não fosse possível se estendesse a mais participantes.

Na questão da escolha por egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, esta aconteceu em algumas instâncias, sendo que a primeira diz respeito à necessidade de contribuir na construção de um arcabouço de discussões ainda incipiente sobre a educação profissional de técnica de nível médio e a PAE. Outra questão latente, foi a maior incidência

da oferta dessa modalidade de educação no *lócus* da pesquisa. Embora a instituição já tenha desenvolvido cursos técnicos em nível médio subsequente para alunos que já tenham concluído o ensino médio regular, esta não é mais uma realidade. Ademais, no período em que foram realizadas as coletas de dados, os cursos de graduação e pós-graduação em andamento no *Campus* ainda não haviam formado suas primeiras turmas.

A opção por egressos desses cursos, também esteve centrada nas juventudes que deles participam (15-17 anos, prioritariamente), uma vez que, para essa parcela da população, a educação de nível médio ocupa um lugar proeminente entre a formação para o mundo trabalho (principalmente se tratando da educação profissional), prosseguimentos nos estudos, e também para a inserção cidadã, por meio da construção de seus projetos de vida futura.

Nas ponderações de Leão, Dayrell e Reis (2011), o Ensino Médio corresponde a um ciclo muito importante na vida de um jovem, haja vista ser essa fase em que ele se encontra. Nesse processo, “permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?” Estas, por seu turno, ressaltam os autores, são questões cruciais, as quais incidem diretamente ao seu projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Observa-se, portanto, que essa não é uma realidade diferente da dos alunos do Ensino Médio Técnico do IFRR – *Campus* Novo Paraíso e de seus egressos.

É preciso mencionar, também, que é no contexto do Ensino Médio que a juventude tem a oportunidade de uma vivência mais aproximativa do mundo universitário. Nessa senda, compreende-se que o IFRR – *Campus* Novo Paraíso, enquanto espaço educacional abrangente também da educação profissional, possui papel fundamental para a formação integral da juventude, e, por isso, pode e deve lançar mão de tempo e espaços para a construção de diálogos que produzam sentidos, de modo a contemplar competências e habilidades de aprendizagem, como também as informações que denotem o ser e estar da sua juventude egressa em seu contexto histórico-social, que envolve, na prática, as dúvidas e conflitos em relação à realidade universitária, do mundo do trabalho e do rumo que este deve seguir na vida. Com essas reflexões, esses esclarecimentos justificam, portanto, a modalidade de ensino adotada na perspectiva deste estudo. Destarte, tendo passado esse primeiro crivo, segue-se, por meio do quadro abaixo, com os critérios de inclusão e exclusão de participantes:

Quadro 1: Critérios de inclusão e exclusão de participantes.

Critérios de Inclusão	1) Ser aluno egresso do IFRR-<i>Campus</i> Novo Paraíso no ano de 2022; 2) Ter no período de conclusão do Curso no IFRR - <i>Campus</i> Novo Paraíso, idade entre 15 a 29 anos; 3) Ter sido residente durante o período que permaneceu matriculado na instituição, em um dos 5 municípios do Estado de Roraima atendidos pelo IFRR-<i>Campus</i> Novo Paraíso, a saber: Rorainópolis, Caracarái, São Luiz do Anauá, São João da Baliza, Caroebe; 4) Manifestar interesse em participar da pesquisa; 5) Para os estudantes maiores de 18 anos, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e para os menores de 18 anos, apresentar o termo supracitado assinado pelos pais/responsáveis.
Critérios de Exclusão	1) Faltar, sem justificativa, a dois agendamentos de coleta de dados marcados com antecedência pela equipe de pesquisa; 2) Manifestar intenção de desistência da participação na pesquisa. Garantindo o cumprimento destes critérios primários; 3) Não Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Por fim, explicitamos no quadro subsequente, Quadro 2, os aspectos gerais de identificação dos participantes, os quais por respeito e preocupação às questões normativas éticas vigentes, tiveram suas identidades preservadas, recebendo nomes fictícios, representados aqui pela palavra EGRESSO e respectiva sequência numérica, por exemplo: EGRESSO 1, EGRESSO 2 etc. Informa-se, ainda, que a ordem dada aos informantes se deu pela sequência de transcrição e análise das entrevistas, e não pela data de coleta dos dados.

Quadro 2: Aspectos gerais de identificação dos participantes.

Participantes	Sexo	Idade	Local de Residência	Curso e Ano de Formação	Casado/Filhos
EGRESSO 1	F	21	Rorainópolis/RR	Agroindústria (2015-2017)	Não.
EGRESSO 2	F	21	São Luiz do Anauá/RR	Agropecuária (2016-2018)	Não
EGRESSO 3	F	22	Caroebe/RR	Agroindústria (2016-2018)	Casada sem filhos
EGRESSO 4	F	22	Caracarái/RR	Agropecuária (2016-2018)	Não
EGRESSO 5	M	19	Rorainópolis/RR	Agroindústria (2019-2023)	Não
EGRESSO 6	M	23	São Paulo – SP	Agroindústria (2015-2017)	Não
EGRESSO 7	F	19	Rorainópolis/RR	Agroindústria (2016 -2018)	Não
EGRESSO 8	M	24	Boa Vista /RR	Agropecuária (2014-2017)	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023

Na sequência, apresenta-se também um resumo da trajetória escolar e laboral dos egressos, extraída a partir dos dados informados pelos sujeitos na pesquisa de campo, representada no Quadro 3:

Quadro 3: Aspectos da trajetória escolar e laboral dos egressos.

Participante	Curso de formação	Situação educacional atual	Situação laboral atual	Experiência laboral na área de formação
EGRESSO 1	Agroindústria	Graduação em Curso (Agronomia)	Estudante	Não
EGRESSO 2	Agropecuária	Graduação em Curso (Agronomia)	Estudante	Sim
EGRESSO 3	Agroindústria	Graduação em Curso (Agronomia)	Estudante	Não
EGRESSO 4	Agropecuária	Graduação em Curso (Agronomia)	Estudante	
EGRESSO 5	Agroindústria	Não está estudando	Autônomo (MEI)	Não
EGRESSO 6	Agroindústria	Graduação concluída (Letras/Português) Cursando Mestrado	Estágio/Bolsa	Não
EGRESSO 7	Agroindústria	Graduação em Curso (Lic. em Matemática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas)	Trabalho sem vínculo formal	Sim
EGRESSO 8	Agropecuária	Graduação em Curso (Direito)	Estudante	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023

Com base nessas descrições, pode-se dizer que os participantes são jovens em pleno processo de amadurecimento, buscando investir em suas carreiras, a maioria está cursando o nível superior, um ainda não iniciou essa etapa e um já concluiu, cursando inclusive uma pós-graduação (Mestrado). É possível ainda, perceber que nenhum dos entrevistados trabalha na área de sua formação técnica, porém, é unânime a busca pela totalidade à inserção ao mercado de trabalho. Ainda que por residirem, pelo menos a maioria, em suas localidades de origem, isto é, municípios ao Sul do Estado de Roraima, moram com os pais, sendo estes ainda economicamente dependentes.

1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS

Com relação aos instrumentos para coleta e geração dos dados para a pesquisa de campo, adotou-se a técnica da entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro de perguntas. Conforme Minayo (2009, p.63), a entrevista como técnica de pesquisa é entendida como “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”. Trata-se de uma conversa “com finalidade”, tendo por objetivo justamente o “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2009, p.63). Outra vantagem dessa técnica é o fato de aproximar o pesquisador do seu entrevistado, o que a torna uma forma privilegiada de interação social entre os sujeitos.

Ainda segundo a referida autora, as entrevistas podem ser elaboradas com perguntas fechadas, rígidas, denominadas de estruturadas, ou menos rígidas, entendidas como semiestruturadas. A adoção da entrevista semiestruturada nesta pesquisa, ocorre pelo fato de que esta “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2009, p.64). Esta opção proporcionou uma atmosfera mais agradável possível para que cada participante fornecesse informação sobre seu perfil de identificação socioeconômico, como também para que eles expressassem, no diálogo construído, suas vivências e realidades acerca de suas percepções sobre as atividades de acompanhamento de egressos do IFRR – *Campus Novo Paraíso*.

Dessa maneira, seguindo as orientações propostas por Minayo (2009), elaborou-se, para todos os participantes, um mesmo roteiro de entrevista. Entretanto, o trabalho em campo com os participantes só teve início após a formalização e cumprimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, TCLE, requerido como parte do protocolo dos trâmites legais que envolvem uma pesquisa científica, os quais foram devidamente deferidos pelo Comitê de Ética da UFAM.

Em vista disso, as entrevistas aconteceram individualmente, no período entre 22 de abril de 2023 e 27 de julho de 2023 da seguinte maneira: cinco (05) de forma presencial e três (03) de forma *on-line*, via aplicativo de videoconferência *Google Meet*³. Previamente

³ O Google Meet é do Google é uma ferramenta que faz parte das ferramentas do Google destinada tanto para segmentos empresariais quanto educacionais. A Pandemia da Covid-19 impulsionou o uso dessa ferramenta como instrumento técnico para realização de entrevistas em pesquisa de campo (Oliveira, 2021).

combinadas, as entrevistas aconteceram conforme o horário e disponibilidade de cada entrevistado, tendo a duração de aproximadamente cinquenta minutos, sendo ainda todas gravadas em aplicativo de *smartphone*. Das entrevistas presenciais, quatro (04) foram realizadas na biblioteca do IFRR – *Campus* Novo Paraíso, em Caracaraí, no turno vespertino e uma (01) em um ambiente externo comercial de acesso público, no município de Rorainópolis no turno noturno. As entrevistas via *Google Meet* também ocorreram no horário da parte da tarde.

Na sequência, mostramos abaixo o roteiro da execução das entrevistas com os 08 participantes:

Quadro 4: Sequência de execução das entrevistas.

Data de Realização das Entrevistas	Participantes	Forma e local da entrevista
22 de abril de 2023	EGRESSO 7	Presencial, fora do Campus
27 de abril de 2023	EGRESSO 6	Online via <i>Google Meet</i>
09 de maio de 2023	EGRESSO 1 EGRESSO 2	Presencial no Campus IFRR – Novo Paraíso
24 de maio de 2023	EGRESSO 3 EGRESSO 4	Presencial no Campus IFRR – Novo Paraíso
25 de julho de 2023	EGRESSO 8	Online via <i>Google Meet</i>
27 de julho de 2023	EGRESSO 5	Online via <i>Google Meet</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023

De modo geral, os diálogos transcorreram tranquilamente, de forma amistosa, a partir de um plano de interlocução não linear ou rígido, com cada participante se mostrando bastante solícito, dispondo enunciados pertinentes primeiramente sobre perfil de identificação e socioeconômico; seguido das encruzilhadas de sua egressividade, com perguntas atinentes ao conhecimento sobre a PAE do *campus*, bem como da percepção que tiveram, em caso de terem participado de alguma das atividades organizadas pelo *campus* especificamente para os egressos.

Ressalta-se, no entanto, que se a atividade em si da entrevista não tenha transcorrido de forma satisfatória, a dificuldade se apresentou no aceite dos egressos em participar da

pesquisa. Os desafios se apresentaram, não na falta de informações pessoais como telefone e endereço, uma vez que a Coordenação de Extensão, setor que é responsável por acompanhar a PAE na instituição, mantém em funcionamento um grupo de *WhatsApp* para comunicação direta com os ex-alunos. O entrave pareceu estar ligado ao estranhamento da maioria, quanto à pesquisa (entrevista) e seu grau de confidencialidade, principalmente quando se tratava de egressos que estavam matriculados no curso superior outorgado no *campus*. A dificuldade foi superada pela comunicação ativa da pesquisadora no que concerne ao detalhamento do Termo Livre e Esclarecido, como também no reconhecimento desta como servidora da instituição.

Nesse sentido, referente à análise documental, por se tratar do manejo de documentos específicos, evidencia-se enquanto um instrumento técnico de coleta e geração de dados para esse tipo de estudo que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), corresponde, à própria técnica exploratória analítica, pautada na teoria adotada pelo pesquisador para tal finalidade. Nesses termos, este tipo de perscruta é concomitantemente um tipo de pesquisa e uma técnica instrumental de coleta de dados. No caso desta investigação, adotou-se a técnica exploratória analítica preconizada por Bardin (2016), a ser descrita na próxima seção, destinada à descrição dos procedimentos da análise sobre os todos achados, documentais e de campo, evitando assim, repetições ou explanações prolixas a respeito do tratamento dados aos achados ao longo do processo da investigação.

1.5 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de se obter uma análise das informações com o maior aproveitamento possível para a presente pesquisa, a técnica utilizada consistiu na Análise de Conteúdo, AC, postulada por Bardin (2016), para quem o processo de análise é composto por três pólos cronológicos: i) a pré-análise; ii) a exploração do material e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Em todas essas fases, Bardin (2016) alerta que o pesquisador necessita seguir algumas etapas que incluem a seleção de textos adequados e pertinentes para o estudo, como também os cuidados necessários para com a organização, captura, trato e nomeação dos arquivos desses textos. Nas palavras da autora o método AC corresponde a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Embora a autora conceitue de forma simples, esclarece que a análise de conteúdo não se dá só no campo do conteúdo das mensagens, mas também considera, dependendo do contexto que se aplica, a análise de significado, de significante, de semântica, de léxico, e de procedimentos. Assim, a análise deste estudo pautou-se na categorização, inferência e interpretação dos dados. Então, mediada por um conjunto de técnicas diversificadas, suscetíveis a adequações, mas complementares entre si, pois a AC objetiva explicar descritiva e sistematicamente a essência e significado do conteúdo analisado.

A mesma autora destaca ainda que todo o exame, diagnóstico e prognóstico, se efetiva por intermédio de inferências e deduções pautadas no dito e não dito de “conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2016, p.44).

Para alcançar o objetivo final da AC na pesquisa, que é de trazer à lume indicadores pertinentes aos objetivos desta, a logicidade deste método requer do pesquisador o cumprimento de três etapas ao lidar com os dados coletados, sendo estes organizar, codificar e categorizá-los com rigor, para à luz da teoria adotada, ser possível interpretar os achados (mensagem/discurso do emissor/participante), correlacionando-os às variáveis inferidas (contextos de produção) do mesmo. Estas ações fornecem as condições de comedir a interferência de sua subjetividade em termos de crenças, ideologias e demais concepções atreladas ao objeto.

Mediante essa perspectiva, atentou-se nesta pesquisa, para as minúcias inclusas no cerne dos enunciados dos entrevistados, relacionando-os às suas variáveis inferidas, componentes do princípio da AC, tornando possível concatenar os dados na condição dos sujeitos participantes, alocados como autores do seu próprio discurso.

Assim, ao término da coleta dos dados, fez-se a transcrição, a organização e a categorização dos dados coletados, para, por fim, realizar a discussão das respostas obtidas e fenômenos observados conforme o viés apresentado, com fito de compreender a manifestação dos participantes da pesquisa por meio do seu discurso falado, valorizando a particularidade dos casos entrevistados em suas unicidades e depois, remetidas ao contexto total, ou seja, quanto à concepção de egresso postulada na configuração das atividades propostas pela PAE do IFRR- *Campus* Novo Paraíso.

Destarte, com base no arcabouço teórico/analítico supracitado e de posse dos conteúdos obtidos na análise documental e pesquisa de campo (documentos e entrevistas transcritas), a análise se delineou na seguinte ordem: leitura flutuante de todos os dados, organização do *corpus* de análise, codificação e categorização dos temas de interesse da pesquisa identificados no conteúdo coletados e, leitura analítica, ou seja, a análise minuciosa propriamente dita dos conteúdos dos documentos e das falas dos participantes, considerando a carga valorativa assumida na relação histórico-social desses sujeitos, em face do acompanhamento que receberam ou tem recebido do IFRR – *Campus* Novo Paraíso.

Isto posto e considerando as diretrizes propostas por Bardin (2016), atreladas ao arcabouço epistêmico e teórico desta pesquisa, apresentam-se, os itens temáticos de análise do *corpus*, os quais são aprofundados no Capítulo 4, reservado para análise e discussão dos resultados desta tese.

Dessa forma, pelas deliberações mencionadas, que se complementam epistemologicamente, se tratou o *corpus* desta investigação, o qual é formado pelos conteúdos do Regimento Geral do IFRR (2014), PDI (2019-2023), Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de outubro de 2021, que dispõe sobre a Política de Acompanhamento dos Egresso (PAE) do Instituto Federal de Roraima, IFRR. Nas premissas de Bardin (2016, p. 96-97), o *corpus* de pesquisa diz respeito a “um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. As regras compiladas pela autora para nortear o processo de análise, indicam que o pesquisador pode fazer uso desses dados conforme o que mais se adequar à sua pesquisa são a regra da exaustividade, da representatividade, homogeneidade e pertinência. Para este estudo, as regras de tratamento do *corpus* de estudo adotadas foram a homogeneidade e pertinência, uma vez que os dados foram coletados tendo em vista o mesmo tema, bem como utilizada a mesma técnica de análise, e ainda se adaptam aos objetivos propostos neste estudo.

2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E JUVENTUDE: Alguns condicionantes dessa materialidade

A presente tese está voltada para a temática o Acompanhamento de Egresso na educação de nível médio, no cruzamento com duas outras grandes temáticas: educação profissional e juventude. Assim, com o objetivo de subsidiar sua apreensão e discussão, os conceitos são apresentados a partir de uma perspectiva histórico-social, com ênfase em suas características, transformações, desdobramentos e relações que estabelecem entre si.

Neste sentido, embora se entenda que as temáticas se estabeleçam, quando entrelaçadas, de forma intrínseca, os conceitos e seus oportunos desdobramentos, são aqui apresentados sob a forma do esforço da pesquisadora em compreendê-los. Assim, o presente capítulo é apresentado sob uma abordagem que discute a reconfiguração do Estado e os rebatimentos nas políticas educacionais nos anos 1990, para, em seguida situar a política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, na qual situa-se a Política de Acompanhamento de Egresso, PAE, bem como, discute a relação Juventude, escola e trabalho, nesse contexto, enfatizando o jovem na condição de egresso da Educação Profissional e Tecnológica.

Com base nas leituras realizadas foi possível perceber a existência de diversas vinculações estreitas da PAE com os paradigmas econômicos, sociais, culturais e educacionais engendrados pela expansão do neoliberalismo no Brasil, projetados de forma mais intensa a partir da década de 1990, o que também se conecta diretamente à educação profissional e às políticas de trabalho e educação para as juventudes brasileiras.

2.1 DÉCADA DE 1990: MARCO TEMPORAL NA RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O surgimento de Políticas Sociais data dos primeiros conflitos entre trabalhadores e donos de meios de produção ainda no século XIX, por garantias de melhores condições de trabalho (horas trabalhadas, remuneração etc.) e seguridade social no caso de doenças, acidentes de trabalho e morte. Tem, portanto, sua gênese influenciada pelo surgimento do “capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (Behring; Boschetti, 2009, p.47).

Assim, como esclarece Hofling (2001, p. 3), as “políticas sociais se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”. A história mostra, no entanto, que o provimento de proteção social embora tenha se ampliado a outras parcelas da população como crianças, idosos e mulheres e se configurando não só por princípio assistencialista, mas por direito à cidadania de uma população, não se realizou de forma linear e contundente em todas as nações, pois se conforma a diferentes tipos de sociedade e diferentes concepções de Estado.

As políticas sociais se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar no Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

No Brasil, na década de 1930, a entrada do capital, seu processo de industrialização e a organização e luta sindical marcam um novo momento para iniciativas de proteção social por parte do Estado. No entanto, tais medidas focalizadas no vínculo empregatício eram destinadas apenas à classe trabalhadora, de origem urbana e industrial. Tendo como alguns de seus expoentes a Consolidação das Leis do Trabalho ,CLT, o Instituto Nacional de Previdência Social, INPS, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, FGTS, e a criação do Banco Nacional de Habitação, BNH (Oliveira; Duarte, 2005).

É somente a partir da década de 1980, especificamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, CF/88 (Brasil, 1988), que além da ampliação dos direitos sociais, como o direito à cidadania, por exemplo, assegura a democratização do acesso à políticas sociais para toda a população, conforme disposto no Artigo 6º :

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, 1988).

Essa configuração, assim como todas as que dizem respeito às conquistas sociais, foi traçada por meio de lutas e embates, nos quais os movimentos sociais tiveram grande influência, em prol da democratização do acesso em suas mais ampliadas nuances. A noção de direitos, agora garantidos em lei, trouxe em si uma nova relação entre sociedade e Estado, pois se embasa no direito de todo cidadão ser atendido em suas necessidades elementares, não enquanto um projeto assistencialista, mas como parte constituinte de sua cidadania.

No entanto, a nova conformação das forças produtivas hegemônicas de reestruturação capitalista, iniciadas ainda na década de 1980, mas sentidas de forma mais intensa a partir da década de 1990 e tendo como pano de fundo as novas funções do Estado e as “orientações” de organismos internacionais, dão início a um novo ciclo de políticas sociais para países da América Latina que é caracterizado pela focalização de público-alvo a ser atendido, evidenciando como critério de seleção a pobreza extrema e pela desconstrução paulatina dos direitos sociais coletivos preconizados na CF/88, e em paralelo, uma maior abertura para a iniciativa privada no provimento destes.

No contexto de atendimento das políticas sociais, as Políticas Públicas, notoriamente têm sido propagadas nos últimos anos pela mídia, nas produções acadêmico-científicas, sociedade civil organizada, iniciativa privada e governos. Acredita-se que tal ocorrência se deva ao fato de que esta agregue em sua composição um conjunto de decisões e ações específicas para determinado problema social atrelado, pelo menos supostamente, aos direitos sociais oficialmente reconhecidos em dado contexto histórico de uma determinada sociedade. Para Rua (1998), as políticas públicas podem ser “[...] um campo de atividade governamental; uma situação social desejada; uma proposta de ação específica; uma norma quanto a determinado problema, são elencadas” (S/N).

Mas, longe de ser um consenso, a definição do que é Política Pública só pode ser compreendida também a partir das diferentes concepções de Estado, já que estas são configuradas sob a “feição” destes. (Hofling, 2001; Nunes; Fernandez, 2015). Nesse sentido, pode ser visualizado numa perspectiva, estadocêntrica, quando o Estado teria certa autonomia da sociedade, podendo realizar políticas públicas a partir dos interesses ou não desta; sociocêntrica, quando a sociedade, a partir de suas demandas de classe, acionaria o Estado para resolução de tais necessidades por intermédio de políticas públicas. Há ainda uma visão intermediária da relação Estado-Sociedade, que seria entendida como um conjunto de relações tanto interdependentes quanto dependentes (Serafim, 2011).

Nesta última análise, a definição de políticas públicas então, refletiria o resultado de distintos conflitos de interesse que perpassaria tanto as instituições do Estado quanto da sociedade, conforme corrobora Hofling (2001, p.2), quando enfatiza:

[...] políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (Hofling, 2001, p.2).

O fato é que, embora haja certo consenso quanto à sua composição, o mesmo não acontece em sua proposição, uma vez que é preciso considerar nesse processo os diferentes atores sociais envolvidos e o modelo de Estado adotado. O Estado é, neste trabalho, entendido como o “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (Hofling, 2001, p.2). O Estado, portanto, se evidencia enquanto produtor e reproduzidor não somente da lógica econômica vigente, como também da construção política da sociedade, a partir de determinado projeto ideológico, teórico, político e econômico, que no caso deste trabalho, enfatiza-se ser o neoliberal.

Nesse contexto potencial, a educação ganha visibilidade enquanto direito social legalmente garantido, sendo, assim, um campo de ação a ser atendido por políticas públicas nacionais. As políticas públicas educacionais, por sua vez, não se configuram de modo isolado, mas atreladas às configurações mais amplas na esfera política, social e econômica de uma sociedade, que são concebidas a partir de um dado posicionamento, visão de mundo, concepção de educação e sua função social, de ser humano, de trabalhador etc.

Assim, para compreender como a Política Educacional de Acompanhamento de Egressos na Educação Profissional, outorgada a partir de meados da década de 1990, foi inserida enquanto elemento chave de avaliação da qualidade da educação ofertada na esfera da educação profissional, é preciso descortinar sobre qual modelo de Estado e de política pública educacional estão embasados essa concepção, bem como a constituição do seu corpus.

2.1.1 Políticas públicas educacionais na década de 1990: delimitações e referências

É consenso entre os estudiosos de matriz crítica, que a década de 1990 no Brasil foi marcada por mudanças profundas em seu contexto político, econômico, social, cultural, educacional e tecnológico, tendo como pano de fundo a reconfiguração da forma de organização do trabalho, alinhavada por condições e regulações necessárias à continuidade do Modo de Produção Capitalista, com sua lógica excludente e desigual. Nessa conjuntura, teve

no Neoliberalismo, na globalização, na reestruturação produtiva e no terceiro setor, partes constituintes desse movimento histórico (Peroni, 2006).

Para Gentili (1998, p.6) o Neoliberalismo representa um “[...] poder extremamente vigoroso constituído por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas [...]”. Engendrado e instituído a partir desse novo contexto produtivo, passou a ser o escopo desse processo na reformulação do Estado e com este, as políticas públicas, em especial aquelas destinadas à educação.

Avesso às políticas sociais do Estado, de bem-estar social, a nova racionalidade neoliberal assume as leis de mercado como garantidoras da liberdade, do desenvolvimento e da prosperidade. Para tanto, reverbera a necessidade de suntuosas reformas no aparelho do Estado e na relação capital/trabalho.

Na América Latina, as raízes do neoliberalismo remetem à década de 1970, tendo como fatores oportunizadores, a transição de processos ditatoriais a democráticos vividos por algumas nações e, em outros casos, regimes políticos democráticos com alto grau de corrupção, que começam a ter visualizadas suas primeiras iniciativas.

Na década de 1980, estabelecem-se reformas orientadas por organismos financeiros internacionais, e que tinham como objetivo dar base a um rigoroso programa de ajuste econômico com vistas a saída da crise do déficit público que assolava a região. Esse conjunto de medidas foi denominado de Consenso de Washington⁴ e incluía dez tipos específicos de reformas: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização das empresas estatais; desregulação da economia, proteção dos direitos autorais (Gentili, 1998).

Embora o Brasil tenha tido sempre um papel coadjuvante nas transformações econômicas, sociais, tecnológicas, culturais, educacionais etc., postuladas pelo mercado mundial, é possível identificar na história brasileira uma submissão e dependência das flutuações dos interesses do país nos diferentes períodos históricos, como no colonialismo, ao imperialismo e na república, ainda, que se caracterizassem essas condições materiais e subjetivas de modo diferenciado (Behring; Boshetti, 2009).

Nesse contexto, é possível conceber que não foi diferente quando da lenta, mas contínua expansão do capitalismo no país, percebida a partir da década de 1930, ou ainda de

⁴[...] Decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise (GENTILI, 1998, p. 14).

sua reconfiguração ao Neoliberalismo, vivenciado de modo prático na década de 1990. No Brasil, conforme aponta Dourado (2002, p.4), se configurou como:

[...] desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (Dourado, 2002, p.4).

A premissa de um Estado “menos intervencionista”, ou seja, menos responsável em garantir os direitos sociais da população, pregado pelos agentes neoliberais, fez com que as políticas públicas, em especial as educacionais, ganhassem contornos bem definidos por ser parte constituinte desse movimento histórico. A educação, como todas as demais pautas sociais, é agora discriminada sob a ênfase do mundo empresarial.

Nesse contexto, organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, em nível latino-americano, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), de forma cooperativa, denotaram que a dependência financeira e ideológica que os países latinos devem ser submetidos, mostra-se como fator determinante. Entram em cena, para promover de forma teórica e prática as mudanças necessárias para melhorar a qualidade, eficiência, expansão e aumento das matrículas, a partir da administração eficiente de recursos humanos, econômicos e tecnológicos (Díaz; Mendoza, 2018).

O Consenso de Washington na Educação⁵ é caracterizado, nesse sentido, como mais que resultado de um projeto educacional cuja base está na matriz econômica, mas enquanto elemento chave na construção da retórica neoliberal, cuja ideia central é que a educação está em crise, não pela falta de investimento estatal nos recursos humanos, materiais e tecnológicos, mas pela má gestão destes.

Essas organizações, embora se caracterizem por pontos distintos de atuação como agências de créditos, orientação teórico-prática para determinados campos sociais, como o da educação, por exemplo, são unânimes na defesa e promoção da educação enquanto mola mestre do desenvolvimento econômico, tecnológico e social desses países.

⁵ Conjunto de discursos, ideias e propostas que sintetizam o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 90 (GENTILI, 1998, p.16).

Munidos de parâmetros organizacionais e pedagógicos, seja por meio de eventos as quais pode-se citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - 1990, documentos e assessorias técnicas preveem uma receita única, diagnóstico contínuo dos sistemas de educação e das próprias escolas por intermédio de avaliações estandardizadas e a subordinação das políticas educacionais e dos próprios critérios de avaliação sob a perspectiva do mercado de trabalho, como também a descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema, dizem ter a saída para a crise.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular; de avaliação do sistema e de formação docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento (Gentili, 1998, p.25).

Essas estratégias se encontram alinhadas aos objetivos de estabelecer mecanismos de controle de “qualidade” a nível macro e micro do sistema educacional e, ainda, o de subordinar a atuação da educação às demandas do mundo dos negócios. Consequentemente, o primeiro objetivo garante a competição dos sistemas e das próprias unidades escolares entre si, pelo pressuposto da meritocracia. E, o segundo, traz os princípios que nortearão a prática educacional, bem como seus critérios avaliativos (IBIDEM, 1998).

Diante disso, a educação ganha status de base para a retomada do desenvolvimento desses países, uma vez que esta teria como função sumária preparar o novo trabalhador para as exigências que um mercado de trabalho global exigiria, e como consequência seria ponte de acesso a reversão da pobreza, do bem-estar social.

A educação, principalmente aquela de nível médio, é vista por essa narrativa como precursora de uma nova racionalidade para um mundo em transformação, uma vez que se deposita nela a tarefa de preparar o homem para exercer a nova cidadania.

Sobre tais prerrogativas de atuação, há muito não encontrar respaldo, é notório que basta visualizar nos noticiários, pesquisas científicas e na própria vivência da população latina, não que sejam as únicas, o resultado contraditório que se apresenta quanto aos objetivos almejados, diga-se de passagem, teoricamente, nas cartilhas dos organismos internacionais.

Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, consequentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social (Dourado, 2002, p. 03).

Assim, o que se vê é uma desconstrução paulatina dos direitos sociais o que, conseqüentemente, compromete o bem-estar da população, numa análise mais simplória, o desemprego a níveis jamais vistos na história recente do trabalho assalariado, destruição do meio ambiente por conta da busca incessante do lucro, desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia, sem, contudo, o desenvolvimento social e humano na sua forma plena.

Outrossim, se o princípio educativo adotado até então tinha por finalidade o atendimento às divisões sociais e técnicas do trabalho baseada no modelo fabril taylorista/fordista de produção, que supunha marcações bem definidas de divisão e hierarquização, onde dirigentes e trabalhadores, trabalho intelectual e trabalho manual tinham espaços pré-determinados, é de se esperar uma nova racionalidade.

O novo projeto pedagógico, alinhavado nessa reestruturação econômica, não trata de romper com as definições duais da educação outorgada às distintas classes sociais, mas se amplia e se configura à medida que sofre influência das “transformações tecnológicas, descobertas de novos materiais e nas formas de organização e gestão do trabalho” (Kuenzer, 2013, p.46). Se adequa à nova realidade que é mais tecnológica, imprevisível e flexível.

O trabalhador de novo tipo precisa comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (Kuenzer, 2013, p.51).

Ou seja, o trabalhador deve estar preparado para, se necessário, trocar constantemente de emprego e para todas as mudanças a este inerente, já que na nova roupagem, a educação não é outorgada como direito social, mas individual, daqueles que se interessam e buscam capacitar-se. A escola, então, passa a ser vista como possibilidade de acesso ao emprego e, na prática, como selecionadora dos que o deterão.

As estratégias encontradas para tal feito se articulam e complementam-se pelo viés da desregulamentação de leis, normas, direitos adquiridos que vão contra a lei natural do mercado; a descentralização e autonomia para disputar a venda de produtos e serviços, sejam eles econômicos, sociais ou educacionais; a privatização não só de bens e serviços, mas dos próprios direitos sociais, como a educação; políticas de avaliação em larga escala; focalização

e financiamento de um nível de ensino em detrimento de outros (Frigotto; Ciavatta, 2002; Cury, 2002).

Neste sentido, as políticas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/96, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), como as que regulamentam o Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação, de 2001 a 2010, o ensino fundamental focalizado e seu financiamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs e à reforma do ensino médio e técnico, são expressões materiais dessa realidade.

A LDBEN/96, que dentre nuances mais progressistas trouxe a educação básica agora constituída por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e princípios de Gestão Democrática para a gestão educacional como um todo (Dourado, 2012), é marcada por contradições e embates em razão de projetos de educação defendidos por diferentes grupos sociais que, em suma, do lado governista, tendiam a adequar a educação aos proclames dos organismos internacionais e, do outro, movimentos sociais, sindicatos, estudantes dentre outros, a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Tais desdobramentos sinalizavam dois projetos distintos de educação, um que almejava a formação integral do indivíduo e outro, a formação para o mercado de trabalho (Frigotto, 2007; Marques, 2014). Minimalista, a lei não atendeu aos proclames do direito à educação de qualidade formalizado pela CF/88 e, reclamado pela sociedade civil organizada, antes atuou como precursora de outras normativas jurídica-institucionais que, se não assumiram posição contrária à Carta Magna no que tange aos direitos sociais constituídos, se limitavam a realizar emendas as quais iam de encontro à reestruturação do Estado aos moldes neoliberais, ocorrendo assim a desregulamentação de direitos já juridicamente assegurados.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.1), ao fazerem uma análise da educação básica no país na década de 1990, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, chegam à conclusão de que foi um retrocesso “tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico”.

Em relação à educação profissional, cuja trajetória esteve acentuada nas conformações das desigualdades sociais, a Lei retoma o caráter dual da formação outorgada ao jovem trabalhador ao permitir um sistema de educação profissional independente do sistema nacional de educacional, o que será materializado mais tarde com o Decreto nº2.208/1997 e

Portaria Ministerial nº 646/1997, que tratam das reformas curriculares da educação profissional, o que se verá a seguir.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CAMINHOS E INSTITUCIONALIDADES

No tópico anterior, procurou-se apresentar como as políticas públicas educacionais no país, nas últimas décadas, têm sido influenciadas por uma conjuntura social e econômica, cujos elementos centrais preveem a diferentes classes sociais, diferentes postos de trabalho e, a partir disso, tipos de educação. Para tanto, utilizam-se de instrumentos jurídicos-normativos como Leis, Decretos, Portarias etc., a fim de legitimar e reproduzir as estruturas político-ideológicas que darão sustentação a tais proposições.

Nesse tópico, o propósito é conhecer como estas modulações afetaram as políticas públicas direcionadas a educação profissional, entendendo ser essa o principal expoente da educação destinada aos jovens da classe trabalhadora desde o período colonial, como também, em se tratando da educação de ensino técnico integrado ao ensino médio, da ponte para travessia de uma formação restrita a inserção laboral, para uma educação emancipadora.

A Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, é uma modalidade de educação embasada pelo direito à “educação e a profissionalização”, instituída pelo Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), constituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9394/96, tendo como prerrogativa a formação para o trabalho por intermédio da oferta de cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação (Art.39, § 2º).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, a EPT ainda é definida em seu Art. 2º, como:

[...] modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021).

Atualmente a EPT é composta por uma rede de ensino público, com rede de escolas técnicas e tecnológicas nas esferas federal, estadual e municipal e privado, com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, SNA, sociedade civil organizada, sindicatos de trabalhadores,

Organizações Não-Governamentais, ONGs, empresários e associações religiosas. No entanto, para a discussão aqui pretendida a perspectiva de Educação Profissional adotada será a do ensino público, especificamente a da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, RFEPCT, por ser a constituinte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e por conseguinte, do *locus* da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-*Campus* Novo Paraíso.

No Brasil, a Educação Profissional tem sua história marcada por lutas e contradições que são reflexo das questões sociais, políticas, culturais e econômicas que tem permeado o país em períodos históricos distintos. Nesse contexto, não são poucas as reverberações em torno ou de sua capacidade, quase que irrestrita, de oportunizar aos trabalhadores o direito à cidadania, e a nação o alcance do desenvolvimento (tecnológico, econômico, social, cultural etc.), ou, ainda, da representação estrutural que esta agrega à cisão das classes sociais, expressa na educação propedêutica ofertada a elite e a educação profissional ofertada aos pobres como forma de perpetuar o lugar e a função destes na sociedade. Como ressalta Kuenzer (2001), não se trata de conteúdo, mas de distinção e finalidade de dois campos educacionais diferentes para dois públicos diferentes.

A educação profissional é a negação formal do direito à educação básica e o acesso a todos os níveis do Sistema Nacional de Educação; homens de segunda categoria, clientes de uma educação diferenciada segundo sua origem de classe, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas concretamente nunca realizada, posto que o preparo que a cidadania exige nas sociedades democráticas, fundamental para a igualdade de oportunidades e para o respeito aos direitos humanos é incompatível com o preparo que o sistema produtivo requer, fundamentado na hierarquia e na desqualificação (Kuenzer, 2001, p.47).

Noutra perspectiva, encontram-se ainda, os que enxergam a conformação de acumulação capitalista na estruturação da EPT no país, mas que reconhecem que no interior destas havia uma correlação de forças, não necessariamente traçado pelo Governo que “[...]vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades” (SETEC/MEC, 2010, p. 20). Sob esse princípio, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), esclarecem:

[...] objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 10).

Por certo, as disposições ora apresentadas não se encerram em si mesmas, mas são atravessadas por complexidades inerentes ao projeto de homem, de sociedade que se almeja e neste sentido, ao papel social que é dado à educação em sua execução.

Assim, antes de se iniciar a discussão no contexto das políticas públicas de educação destinadas a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990, é preciso primeiro contextualizar, na perspectiva da esfera pública federal, embora timidamente, alguns pressupostos que são partes constituintes dessa totalidade e, que, portanto, foram diretas ou indiretamente seus condicionantes.

Como já mencionado, a reestruturação do capital numa política econômica e social neoliberal, trouxe mudanças profundas no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, não diferindo, neste sentido, entre níveis e modalidades. Isto, de certo modo, ativou as diretrizes regulatórias que norteavam a proposta de ensino foram diretamente (re) formuladas ou (re)adequadas, ou de forma passiva, quando as mesmas diretrizes regulatórias não apareceram ou não foram utilizadas conforme objetivos pré-determinados por esse novo momento histórico.

O certo é que, dentre as modalidades de educação mais influenciadas por esse novo prisma multifacetado de estratégias, a educação profissional ganhou espaço privilegiado. E isso não é à toa, mas se conecta ao caráter flexível e ao mesmo tempo restrito que essa hegemonia doutrinária trouxe a qualificação para o mercado de trabalho e com esta, a formação necessária para esse novo tipo de trabalhador.

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica [...] (Brasil, 2010, p.10).

Segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC, do Ministério da Educação, MEC, a formação para o trabalho no país dá os seus primeiros passos “[...] nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil, criados no ciclo do ouro, no período colonial”. (SETEC, 2020).

Discordando, Manfredi (2002, p.71), assinala que a formação para o trabalho, mesmo que não institucionalizada como era o caso também das formações mencionadas pela SETEC, foi primeiro recebida pelos escravos para a realização de atividades laborais que eram necessário maior dispêndio de energia física, “o emprego de mão-de-obra escrava para a

execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”, o que, segundo a autora, foi um dos fatores relevantes para a segregação da educação profissional em detrimento a propedêutica no país.

É possível destacar, no entanto, que a educação profissional no Brasil sempre esteve atrelada a vieses formativos questionáveis, quando comparados à formação para a cidadania, tendo o trabalho enquanto princípio educativo pois, primeiro foi introduzida enquanto elemento de formação de mão de obra para escravos e livres, com o intuito de suprir as necessidades elementares das escolas de formação destinadas aos filhos dos colonizadores. E, num segundo momento, cumpriu funções de formação de natureza compensatória e assistencialista endereçada aos pobres, órfãos e desvalidos da sorte, propondo a estes uma chance de integração na sociedade de modo supostamente mais digno, com formações profissionais principalmente artesanais. (Manfredi, 2002; Caires; Oliveira, 2016).

O que pode ser comprovado por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que instituiu dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinada ao ensino profissional, e que tinham por objetivo formar mão de obra qualificada e prover aos “desfavorecidos da fortuna” a sua sobrevivência. O que, em linhas gerais, significa qualificar para o trabalho necessário a nação e realizar um controle social àqueles que têm o maior potencial de adquirir hábitos e costumes nocivos à sociedade, no caso, os filhos das classes proletárias.

Com a transformação do eixo agroexportador para o industrial atrelado à expansão do comércio cafeeiro, da extinção da escravatura, da imigração dentre outros, esta conjuntura foi sendo modificada, e lograram-se novos postos de trabalho, e conseqüentemente, uma proposta de educação baseada no mercado de trabalho, e num projeto pedagógico diferenciado, então, não somente assistencialista, compensatória ou humanista, mas de racionalidade técnica que, conforme explícito no Decreto nº 20. 158/1931, apontava para um nível intermediário na divisão do trabalho.

Romanelli (1985), esclarece que se antes a escola tinha por objetivo preparar os futuros dirigentes políticos, da administração de forma propedêutica, agora o capitalismo industrial requeria o mínimo de qualificação para o trabalho com o objetivo de sua própria manutenção, entenda-se, formação de mão de obra qualificada e consumo. Para tanto, pressionava pela implantação da escola primária gratuita, universal e pública para todos, e ainda a atuação do Estado nesse processo.

É nesse contexto que a então a Reforma Capanema⁶ de 1942, faz com que as Escolas de Aprendizes Artífices sejam transformadas em Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passem a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, antes só oportunizado para os ricos. Cabe destacar que o acesso ao ensino superior estava atrelado a exames admissionais e à escolha por cursos superiores relacionados à sua primeira formação profissional no ensino secundário.

Nos períodos históricos seguintes, observou-se uma configuração cada vez mais estrita da educação ao modelo econômico vigente, culminando, numa formação, em especial da educação profissional baseada na lógica Taylorista-Fordista, cuja concepção teórica educacional, a partir da década de 1950, era baseada na Teoria do Capital Humano que, dentre outras premissas, enxergava a educação como uma mola mestra no treinamento do indivíduo para a divisão técnica do trabalho.

Para tanto, a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, formalizando a extinção das Escolas Industriais e Técnicas, as Escolas Técnicas Federais, foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa, técnica e financeira, além de personalidade jurídica própria.

Nesse período as políticas públicas em geral e, especialmente, as educacionais foram fundamentadas no planejamento, como estratégia de superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista, inclusive no Brasil. Desse modo as ações implementadas pelo Estado assimilaram a terminologia técnica, própria da área de administração e planejamento traduzidos nos princípios de intervenção, controle e racionalização. No campo educacional, reitera-se, essa tendência se consubstanciou na priorização da concepção tecnicista, que resgatou princípios da teoria do Capital humano e da educação compensatória, como alternativas político-ideológicas para solucionar o problema do atraso cultural do país (Caires; Oliveira, 2016, P.78).

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, a educação profissional tornou-se equivalente ao ensino secundário, o que oportunizou aos seus egressos o acesso ao ensino superior. A nova configuração como nos aponta, Caires e Oliveira (2016), estava centrada na conjuntura política e econômica, onde o capitalismo monopolista gerado pela ascensão de alguns setores por motivos fiscais, cambiais e monetários vigentes necessitava de mais mão de obra qualificada.

O período de 1964 a 1985 é marcado pela entrada oficial do capital que, dentre seus pressupostos na política educacional, traz um processo educativo estritamente tecnicista voltado ao mercado de trabalho, ou seja, trabalho assalariado. Na oportunidade, a educação

⁶ Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que por razões econômicas e ideológicas “[...] redefiniu o currículo e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus”. (MANFREDI, 2002, p. 99).

profissional sofreu grande influência de programas educacionais embasada nas diretrizes de consultores internacionais (Gentili, 2011) como as realizadas pelo acordo entre o país e a *United States Aid International Development*, USAID, que ficou conhecido como acordo MEC-USAID.

No tocante à não-expansão do ensino superior à todas as parcelas da população, e ainda como recurso à crise econômica mundial de 1968 a 1973, vivenciada então de forma concreta no Brasil, no que diz respeito à educação profissional, foi criada a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que instituiu a compulsoriedade da profissionalização do então denominado ensino de 2º Grau.

A referida lei foi um marco na organização do ensino no país pois, além de fornecer diretrizes para o 1º e 2º Graus, também ficou conhecida como uma tentativa de extinção da dualidade educacional já conhecida desde a Brasil colônia, alicerçada no aligeiramento da formação de mão de obra, o que também foi impulsionado pela Lei nº 6.545 de 1978, que transformava as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFETs.

A mudança se configura na verticalização do ensino, ou seja, a instituição passa a ofertar o ensino superior. Anos mais tarde, a nova Lei nº 8.711/1993, altera o Artigo 2º, ampliando os objetivos dessa também para oferta da “Pós-graduação lato sensu e stricto sensu”.

Doravante, em razão da falta de estrutura física, de profissionais qualificados no desenvolvimento do ensino e demais recursos necessários a uma formação exitosa, com exceção das instituições de ensino de nível federal, por seu histórico de atuação no ramo, a profissionalização compulsória não vingou, sendo modificado pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Aliás, a década de 1980 mostrou nitidamente a crise enfrentada no país pelo endividamento externo e demais mazelas econômicas e sociais em âmbito interno. O cenário mencionado foi propício para manifestações da sociedade civil, que já estava a tempos descontente com a crise e com a forma autoritária e repressiva no gerenciamento destas pelos governos militares. Assim, depois de lutas e reivindicações de grupos opositores formados por educadores, organizações populares e sindicalistas, em 1985, momento no qual as bases de reivindicações exigiam a implementação de um Sistema Nacional de Educação, cuja educação

seria pública, gratuita, laica e de qualidade sob os princípios da escola unitária e politécnica⁷, sustentado pela unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Manfredi, 2002; Kuenzer, 2001). Sob essa premissa, a educação profissional seria parte constituinte desse projeto de educação de base unitária somente após a educação básica.

Será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social. Em nível elementar, propiciará a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva. Em nível médio [...] a escola propiciará a aquisição dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (Kuenzer, 2001, p.38-39).

Esse novo projeto de escola tem como fundamentação a necessidade de relacionar trabalho e cultura como forma de atender às necessidades da sociedade contemporânea, em virtude das pressões pela democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico. Neste sentido, uma sólida educação básica, poderia propiciar ao trabalhador a apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural que o permitiriam participar ativamente do processo de construção social.

Pontuados os projetos democráticos, que não se resumiriam em políticas sociais para a educação, inicia-se a retomada progressiva da democratização no país, por meio de lutas, como as realizadas pela Assembleia Nacional Constituinte, culminando em 1988 com a instituição da nova Constituição Federal Brasileira, que dentre muitos avanços, traz a educação e o trabalho enquanto um direito social (ART. 6º), a ser outorgado a todo cidadão.

No tocante à educação profissional, embora a referida lei não trouxesse diretamente nenhuma diretriz de como esta seria desenvolvida, encontrando-se implícita quando, em seu artigo 205, diz que a educação tem por objetivo “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso), que ela passou a ser parte estruturante da educação no país. No Art. 204, inciso IV, é possível observar que a qualificação mencionada, trata da “formação para o trabalho” e que esta deve ser garantida pelas três esferas federativas do poder público em regime de ações integradas. E

⁷ “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

no Art. 227 do mesmo documento é garantida a prioridade do “direito à profissionalização”, cabendo à União legislar sobre essa responsabilidade.

Uma legislação comprometida foi fundamental na ampliação dos direitos sociais enquanto condição para legitimação da cidadania, como também para estabelecer mecanismos para garantir seu cumprimento. No entanto, embora tenha representado uma vitória para aqueles que ansiavam pela democratização, anos mais tarde, se veria por meio de outros aparatos normativos, que a luta estava longe de ter um fim, e que ao sabor dos interesses de poucos, a Carta Magna vem tomando novas configurações, todavia, não a favor do trabalhador.

2.2.1 Década de 90: um novo capítulo na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira

Como já enfatizado, os anos 1990 no Brasil marcam de forma contumaz a entrada do neoliberalismo e suas configurações pautadas na esfera empresarial nas políticas sociais, com destaque as educacionais. Na era do desenvolvimento tecnológico, da necessidade de mão de obra qualificada e da derrocada do emprego assalariado, o discurso da qualificação profissional como mola mestra para atendimento a estas demandas, ganha força e a educação profissional maior visibilidade.

A visibilidade aqui descrita, não significa, necessariamente, atenção, cuidado ou projeto contínuo de ação vislumbrado a partir de um objetivo coletivo, social, que envolve amplos aspectos, inclusive os econômicos, mas que não se resume a estes. Pelo contrário, a visibilidade tem se inserido nessa conjuntura, pela necessidade de constante adequação da EP aos ditames do mundo do trabalho, sem, contudo, apresentar os resultados “positivos” que, *a priori*, seriam sua finalidade. E, não se trata de qualidade educacional, pelo menos nos moldes capitalistas, uma vez que as instituições de ensino profissional de nível federal, tem demonstrado ao longo dos anos, principalmente por meio dos resultados das avaliações nacionais da educação básica e superior bons resultados, principalmente se comparados às demais instituições públicas de nível médio. Trata-se, porém, do discurso reverberado por todos os cantos da estreita relação entre formação profissional e inserção no mercado de trabalho, de qualificação constante e aumento salarial etc.

A realidade, destoando dessas afirmações, vê aumentada, a cada ano, a quantidade de trabalhadores e trabalhadoras excluídos do mercado de trabalho e, nessa conjuntura, os mais

prejudicados têm sido os jovens. É nesse contexto, que bruscas, mas não incompreendidas mudanças marcam a dinâmica da EP no país. Nesse sentido, enquanto cumprimento a CF/88, e em atendimento às novas demandas produtivas da LDB, em seu Art. 1º, §2º referenda que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E em seu Art. 2º esboça que sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Apesar de sucinta a discriminação da EPT, a lei já apontava para profundas mudanças que ocorreriam posteriormente, como pode ser observado no Art. 40, que enfatiza que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular”, uma vez que, a partir do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, inicia-se a reforma do Ensino Técnico trazendo, mais uma vez, a dualidade estrutural entre a educação propedêutica e profissional a ser outorgada aos jovens trabalhadores, quando retira a integração de base curricular, pedagógica e de gestão entre as duas modalidades de educação (Art 5º).

Nessa nova propositiva, o ensino médio regular e os cursos técnicos só podem ser outorgados nas formas concomitante ou subsequente. Desse modo, no primeiro caso, o aluno poderia frequentar ao mesmo tempo o ensino regular e a educação profissional na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituição diferente (concomitância externa), contudo, com currículo e matrícula distintos. Na forma subsequente, o discente deveria ter concluído o ensino médio.

A medida, numa perspectiva crítica, é considerada como um dos maiores retrocessos na história da educação brasileira, por resgatar a nível estrutural a dualidade de funções

sociais outorgadas a jovens da classe trabalhadora e jovens de classes elitizadas, expressas em primeira instância pela não integração entre educação propedêutica e profissional e, por conseguinte, na fragmentação e aligeiramento da educação profissional regulamentadas tendo por princípio a necessidade do mercado.

O documento ainda normatiza no Art. 3º os níveis da educação profissional, como: básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto, e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Em sequência a Portaria MEC nº 646/97, regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97, instituindo a Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

O documento deixa claro a dependência da formação profissional as exigências do mercado:

Art. 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando: I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos; II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

E é nessa propositiva que, pela primeira vez, o acompanhamento de egressos passa a integrar os mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados a fim de adequar formação às demandas produtivas e vice-versa. É possível observar isso no Art.9º, Parágrafo único, onde se afirma que “os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais”. Mas, sobre esse assunto retornaremos mais adiante.

As normativas acima elencadas, em suma, trazem uma proposta de rede de ensino paralela para a EPT, com objetivos, níveis, proposta pedagógica, currículo diferenciado uma

vinculação restrita ao mundo do trabalho quando impede a integração com a educação básica por intermédio do ensino técnico integrado, uma formação fragilizada e fragmentada, uma vez que não compreende a totalidade do processo produtivo ao não se contemplar conhecimentos que são inerentes a sua conjectura, como os de base econômica, científica, cultural e social.

Para entender o impacto dessa nova conformação na última etapa da educação básica na realidade concreta da educação pública brasileira, se faz necessário primeiro enxergar este ciclo, o do ensino médio, como expressão exata da relação dual e contraditória entre a divisão social e técnica do trabalho desenhado no país desde o Brasil colônia, entre os que devam pensar e os que devam fazer. Trata-se de excluir o jovem trabalhador do conhecimento dos processos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais envolvidos, num dualismo que se fundamenta, agora, na forma e no conteúdo dos saberes.

A defesa de um ensino médio integrado ao técnico, mesmo daqueles que defendem uma educação politécnica, se explica por ser este:

[...] aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos 2005, p.15).

Não se trata, neste sentido, de confundir a EPTNM com uma formação por si só politécnica, mas de reconhecer a necessidade social e histórica deste ciclo formativo, de propiciar aos jovens da classe trabalhadora uma educação integral, que os prepare também para o mercado de trabalho e a partir disso, para a construção paulatina de uma nova realidade para eles e a sociedade como um todo.

Na mesma proposição, a concepção de educação integrada não tem necessariamente a finalidade profissionalizante, mas se imporia a realidade brasileira, primeiro por questões econômicas, uma vez que jovens e adultos da classe trabalhadora têm dificuldades em projetar uma carreira profissional posterior à educação básica. Ademais, esse modelo de educação, por intermédio de uma política consistente de profissionalização no ensino médio, tendo o trabalho como princípio educativo, poderia fomentar a “[...] travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária” (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 7).

Outrossim, o Decreto nº 2.208/97, também se centrou na estreita relação das parcerias público, privado, e a atuação do setor privado na educação, pois tratou de estimular o mercado, uma vez que a rede pública não daria conta da demanda, na educação profissional

para a ofertas de cursos e serviços de qualificação e requalificação, o que foi possibilitado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional, Proep, do Ministério da Educação, e de seu maior expoente o Plano de Qualificação Profissional, Planfor, agora do Ministério do Trabalho, como objetivo de se constituir com uma política pública de emprego para jovens e adultos de baixa escolaridade, o que não se confirmou, por estar dissociado da formação básica, de um plano de formação continuada, e da realidade juvenil.

2.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

A entrada de um governo mais progressista no país no ano de 2003, entretanto, marca um novo capítulo na história da educação no Brasil, e na modalidade de EP não foi diferente. O espaço de discussão e avaliação oportunizado pelo Seminário Nacional sobre Educação Profissional efetivado pelo MEC, entre diversos estudiosos do tema, o poder público, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional, em suas três esferas, União, Estados e Municípios, e a sociedade civil organizada, sobre a política de formação profissional desenvolvida no país e sua relação com a educação, trouxe à tona algumas demandas.

A primeira demanda foi a necessidade da educação profissional estar integrada à educação básica, em todos os níveis, como forma de garantir a escolaridade formal dos trabalhadores brasileiros; Outra questão, foi a superação do caráter assistencialista/compensatório, por meio da articulação com políticas de desenvolvimento de emprego, trabalho e renda dos âmbitos locais aos nacionais. Para que não se recorresse à oferta descontínua da formação profissional, os itinerários formativos seriam articulados a cursos e etapas, seja para inserção laboral ou para prosseguimento nos estudos. E, por fim, a necessidade de articulação com a educação de jovens e adultos, com o objetivo de qualificar para o trabalho e para elevação da escolaridade destes (Frigotto; Ciavatta; Ramos 2005, p.15).

A partir desse contexto, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revoga o Decreto nº 2.208/1997, instituindo os níveis para a educação profissional, sendo estes o nível I, formação inicial e continuada de trabalhadores⁸, nível II, referente à educação profissional

⁸ O Decreto nº 8.268, de 18 de junho altera o Decreto nº 5.154/2004, passando a vigorar a seguinte redação

técnica de nível médio, e o nível III, correspondente à educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Outra iniciativa foi o retorno da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

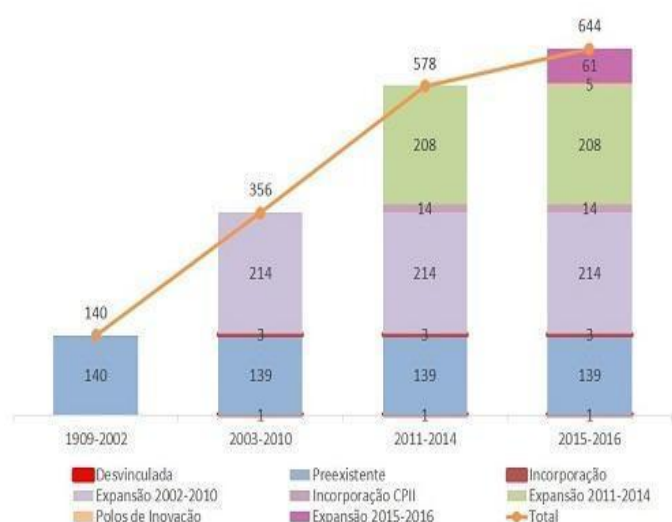
§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 2004).

A normativa foi vista como um avanço por retomar a educação profissional integrada ao ensino médio, uma vez que possibilitaria “[...] travessia em direção ao Ensino Médio Politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.45). Mas, com ressalvas, quanto à continuidade das formas de articulação concomitante e subsequente, pois configurava “[...] o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos-ideológicos” (Caires; Oliveira, 2016, p. 139).

“qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”. Informação extraída de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

Notadamente amparada por outras normativas que viriam a seguir, como a Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, permitindo a expansão de oferta da educação profissional, por intermédio da criação de novas unidades por parte da União, foi sustentação jurídica para o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica formulado pelo MEC/SETEC, Fase I- 2005; Fase II- 2007; Fase III- 2011, que tinha objetivo atender à demanda por educação profissional e tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de qualidade. Além disso, o plano também previa a diversificação da oferta de cursos.

Figura 2: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades



Fonte: MEC/SETEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

A Rede Federal tem apresentado expansão significativa. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, concretizou-se a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento (Brasil, 2022). Paralelas à essa expansão, muitas outras iniciativas eram fomentadas, como comenta Pacheco (2011, p.19), quando assinala ser positivo tais proposituras:

A Escola Técnica do Brasil, E-Tec Brasil, ampliará as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação a distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. O Programa Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que

possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola (Pacheco, 2011, p.19).

Caires e Oliveira (2016), argumentam, nesse sentido, que essas iniciativas tinham por objetivo atender à demanda da distorção idade/série dos socialmente excluídos, por não terem acesso à educação em idade própria. Kuenzer (2006), no entanto, conclui que “a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de educação profissional” (Kuenzer, 2006, p.906).

Como mais um cômputo na expansão da educação profissional no país, entra em vigor a Lei nº11.892 de 29 de dezembro de 2008, criando a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, RFEPCT e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IFs. A ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, se constitui num marco de interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

A RFEPCT atualmente é constituída por um conjunto de instituições, sendo 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Lei nº 11.892/2008; 01(uma) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Lei nº 11.184/2005; 02 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro, Cefet-RJ, e de Minas Gerais, Cefet-MG, Lei nº 8.711/1993; 22, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Lei nº 3.552/1959 e o Colégio Pedro II, criado em 1837, perfazendo ao todo mais de 656 unidades com mais de 1 milhão de alunos, nos 27 estados que compõe o território nacional.

Dados da Plataforma Nilo Peçanha, PNP, ano base 2021, dão conta que a RFEPCT, conta com 656 unidades (sendo que 109 destas, na Região Norte), ofertou 11.000 (onze mil) cursos, com 1.523,346 (Um milhão quinhentos e vinte e três mil e trezentos e quarenta e seis) matrículas. Outorgou 845.523 (Oitocentos e quarenta e cinco mil quinhentos e vinte e três) novas vagas, 2.076,502 (Dois milhões e setenta e seis quinhentos e dois mil) inscritos, 786.224 (Setecentos e oitenta e seis mil duzentos e vinte e quatro) ingressantes e 258,058 (duzentos e cinquenta e oito mil e 58) concluintes.

Essas instituições, embora apresentem estruturas pedagógicas, físicas, e curriculares distintas por possuírem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e, que por certo poderiam contribuir com a discussão aqui

encaminhada, a título de responder os objetivos propostos neste trabalho, dar-se-á ênfase nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IFs.

Os IFs são a junção de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, Cefets, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, Uneds, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas à universidades que deixaram de existir para sua formação, seja, no ato da promulgação da Lei ou posteriormente e, representam mais de 90% das instituições que compõem a Rede Federal. Como proposta de movimento mais progressista na educação profissional, mas também influenciado pela conjuntura econômica capitalista (Boanafina; Otranto, 2022), os IFs têm como foco a “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”. (Brasil, 2010).

Atualmente, os IFs têm 602 unidades espalhadas por todo o território, correspondendo à cobertura de mais de 10% de todos os municípios brasileiros na promoção da educação profissional. Desenvolvem ao todo 10.304 cursos com 1.426,92 milhão de matrículas registradas (PNP, 2022).

Instituições pluricurriculares e multicampi, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica a pós-graduação, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Art. 2º).

Para tanto, são equiparadas às universidades federais no que tange à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior; são acreditadoras e certificadoras de competências profissionais; e têm autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial.

Os IFs têm como objetivos ministrar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, no intuito de qualificar cidadãos com vistas à educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional (Brasil, 2008 Art. 6º; 7º).

Assim, no desenvolvimento de sua atuação acadêmica expressa no Art. 8º da referida Lei nº 11.892/2008, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas

para atender aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender às licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Nesse sentido, sua constituição teve como premissa contribuir para a formação integral dos seus egressos, uma vez que não formaria exclusivamente para o mercado de trabalho; a verticalização do ensino da educação básica a educação superior, permitindo assim a otimização de espaços, ambientes pedagógicos (laboratórios, bibliotecas etc.), como também o compartilhamento de profissionais docentes qualificados, e como consequência a maior eficiência dos processos de ensino e aprendizagem; por serem multicampi e autônomas umas das outras poderiam atender a realidade local detectando problemas e intervindo dentro de sua esfera de ação; e além disso, os IFs serviriam de apoio ampliação de atendimento da Educação de Jovens e Adultos, EJA, da Educação à Distância, EAD, da Educação Técnica Subsequente, bem como projetos, programas educacionais para a redução de desigualdades sociais e territoriais (Pacheco, 2011; Faveri et al, 2018).

Passados mais de 10 anos desde sua criação, a bem da verdade, não há dados sistemáticos nem na literatura ou por iniciativa governamental, que discutam sobre o monitoramento e a análise de impacto dessas instituições nas regiões que estão inseridas. Há, nesse sentido, um verdadeiro levante literário, da sociedade e de algumas instâncias do poder público, expressando a necessidade de avaliação da política de expansão da rede federal, representados por suas instituições, para se (re)avaliar sua atuação no que concerne aos objetivos propostos.

O que se tem são iniciativas pontuais como a que foi realizada pelo Faveri *et al* (2018), que no período analisado de 2004-2009, ao investigar marcadores econômicos de 134 municípios atendidos pela política de expansão da EPT, apontou que houve impacto positivo com a presença dos IFs em municípios de até 70 mil habitantes que se manifestou em: um salário médio maior, menores taxas de desocupação, maiores percentuais de empregados com nível superior, maior IDH e maior desigualdade medida pelo índice de Gini.

O mesmo resultado positivo encontrou Oliveira (2018), ao verificar se a expansão dos IFs beneficiou os municípios brasileiros no âmbito educacional entre os anos de 2007 e 2013, utilizando para isso as notas do ENEM e do IDEB. Entre os resultados, o autor destaca que os

IFs exerceram um importante papel na determinação do desempenho escolar, com destaque para o aumento de mais de 30% das notas do ENEM.

Ramos (2017), ao discutir os resultados positivos dos alunos da rede federal nas avaliações em larga escala, referenda que além da qualidade escolar, estes comportam a determinação econômico-social, ou seja, os alunos que possuem melhores condições de vida, são os que geralmente se saem melhor nessas avaliações.

Há ainda dados compartilhados em âmbito federal como os encontrados na PNP que ressaltam o alcance dessas instituições aos mais vulneráveis pelo viés econômico-social, como as mulheres, os jovens, pardos e pretos e os com renda familiar de até um salário-mínimo, pois são maioria (PNP, 2022). As informações mostram que em relação aos aspectos justiça social e equidade, já existe um caminho trilhado, embora seja interessante ressaltar que esse público já esteve em maiores vantagens percentuais.

No que se refere às críticas recebidas, talvez a principal esteja centrada na falta de informações disponibilizadas pelo poder público que discutam o impacto dessas instituições em âmbito, local, regional e nacional, o que impossibilita a pesquisa, avaliação, e divulgação dos alcances ou dos entraves que a política pública para a educação profissional tem vivenciado (Dias, 2016).

A falta de identidade institucional dos IFs, apresentando traços dos CEFETs na formação qualificada e estrita de trabalhadores para o mercado de trabalho e uma aproximação cada vez maior com às universidades ao expandir nos últimos anos a educação superior em nível de graduação e pós-graduação em detrimento da formação de ensino médio, seu principal foco também aparecem em destaque (Boanafina; Otranto, 2022).

Outro apontamento está a baixa inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos técnicos e não atuação na sua área de formação técnica, tendo como hipóteses a distância entre a demanda produtiva local e os cursos oferecidos por estas instituições, o não desejo dos egressos em seguir na área de formação e a falta de apoio dos ifs para a inserção profissional destes após período formativo (Carvalho Júnior; Coelho Junior, 2022). A PNP, ano base 2021, ainda apresenta o descumprimento dessas instituições quanto às metas percentuais para a formação de professores no qual deveriam ser destinadas 20% das vagas, cujo resultado foi de 16,3% e de 1,9% para formação de Jovens e Adultos, do qual a meta a ser alcançada era de 10%.

Enfim, embora não se esgotem trabalhos que retratem a dinâmica dos Ifs e sua relação com a realidade concreta, é possível inscrever que há um certo consenso sobre a qualidade da formação recebida por seus egressos, no que concerne à percepção destes quanto ao seu aprendizado, aos resultados alcançados por seus alunos em avaliações em larga escala, como as citadas acima, e ainda no percentual de ex-alunos inseridos na educação superior. No entanto, as informações ou a falta delas parecem prescrever que haja um longo caminho de afirmação de identidade dessa instituição que é um marco na proposição de uma política pública de educação profissional alinhada ao desenvolvimento social, por isso, a formação humana.

2.4 JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: O JOVEM NA CONDIÇÃO DE EGRESSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como já mencionado, a década de 1970, nos países latino-americanos, marca o início de uma reconfiguração social que tem como movimentos centrais o esgotamento do modelo industrial baseado na produção em massa e do Estado de bem-estar social, embora este último, aqui no Brasil, nunca tenha se concretizado.

Nesse movimento, a flexibilidade nos processos de trabalho, de produtos e de consumo alteraram significativamente os processos sociais, políticos, culturais trazendo à tona a discussão sobre a implosão dos elementos centrais da concepção de juventude.

Um a um, os elementos tradicionais dessa concepção são colocados em causa: a transição linear da juventude à idade adulta, a socialização como obra das gerações mais velhas que integra o sujeito jovem em uma estrutura social consolidada, a moratória social como postergação do direito ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social pelos jovens, a associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais, entre outros (Groppi, 2015, p. 568).

Enquanto categoria social que tem ganhado cada vez mais visibilidade, seja como problema social a se resolver, como futuro da nação ou ainda como expressão exata da felicidade pela jovialidade que exala, muitas são as afirmativas e indagações sobre essa parcela da população brasileira, a juventude.

Para entender os fundamentos das políticas públicas de juventude como é a intenção neste recorte, é preciso conhecer as bases que as orientaram, embora, sucintamente, e ainda considerar que, em se tratando de políticas de juventude, estas têm estreita relação com as representações sociais dos ciclos da vida pela sociedade que as constituíram, como também estes mesmos ciclos da vida são influenciados por essas políticas.

Nesse sentido, entender o caminho construído pela sociologia na busca por discutir a concepção de juventude nos períodos históricos e sociais pode contribuir para o entendimento das políticas de juventude na “nova modernidade”, como denomina Groppo (2017), com vistas às transformações sociais que delas poderiam emergir tanto para conhecer, como para a partir disso demandar políticas sociais que coadunem com o ser jovem em sua integralidade.

2.4.1 Concepção de juventude

Embora no Brasil o Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, pela Lei 12.852/2013, Art. 1º (Brasil, 2013), considera jovem “indivíduos com faixa etária entre 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade, correspondendo a 23% da população brasileira, somando mais de 47 milhões de pessoas” (IBGE, 2021) já se sabe pelas pesquisas recentes em torno da temática que é cada vez mais difícil especificar uma característica seja ela no âmbito social, econômico, ambiental de tempo e espaço, de identidade etc., que coaduna o ser jovem enquanto elemento cristalizado que caiba, por exemplo, dentro de uma faixa etária, embora se entenda a necessidade como forma de viabilizar dados específicos para a definição de políticas públicas.

Com o objetivo de entender então como poderia ser definida essa categoria social e como se relaciona com a educação, em especial, com a profissional e tecnológica de nível médio é preciso primeiro entender que não se concebe juventude no singular, mas no plural, juventudes, no âmbito da Sociologia numa perspectiva crítica, como a que é defendida neste trabalho.

Tal conceituação ganha escopo no entendimento de que a juventude é sim uma etapa da vida humana, sem fim predeterminado, delineada e circunscrita por transformações biológicas, psicológicas e sociais (Dayrell E Carrano, 2014). Ou seja, “nasce da interpretação e ressignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida” (Groppo 2017, p.15).

Nesse sentido, tal categoria não pode ser entendida de modo homogêneo ou cristalizado, como se existisse somente um só modo de ser e viver a juventude. Relevantes pesquisas como as desenvolvidas por Sposito; Carrano (2003); Dayrell (2007), apontam, no entanto, que há uma relação estreita entre as condições econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero, demográfica, de local de moradia, dentre outros aspectos, a ressignificação por parte desses jovens de tais condições e a construção da identidade juvenil, seja num sentido individual ou coletivo.

Assim, a Condição Juvenil, o “modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional” (Abramo, 2008, p. 42), não é a mesma para todos, uma vez que “para grande parcela de jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (Dayrell E Carrano, 2014, p. 114).

Há, nesse sentido, diferentes dimensões da condição juvenil, e que estas por sua vez se relacionam com a construção identitária destes no processo de transição para a vida adulta e dos seus projetos de vida, sendo a cultural, enquanto expressão de gostos, atitudes, linguagens etc, que pode ser a identificação de um indivíduo ou de um coletivo; do trabalho, que como já mencionado, ganha centralidade para jovens da classe trabalhadora, haja vista a possibilidade de acesso por intermédio deste a algumas outras dimensões do ser jovem; a de sociabilidade com as suas relações interpessoais em diferentes nuances, de tempo e espaço, cuja dimensão tem a ver diretamente com seu cotidiano, os diferentes espaços em que atua seja de modo permanente ou breve e as significações que dá a cada um, lazer, trabalho, escola, família... e a participação como construção da prática cidadã.

Reconhecer essas dimensões na formação e vivências das juventudes brasileiras tem sido o principal entrave para a formulação de políticas públicas que de fato acessem a realidade juvenil e os considere numa perspectiva que os inscreva numa propositiva de formação cidadã.

2.4.2 Políticas Públicas para a Juventude brasileira: escola e trabalho como eixos estruturantes

Ao se vislumbrar a trajetória das políticas públicas no Brasil, percebe-se que iniciativas em torno da camada juvenil da população vêm se delineando recentemente. Isso se conjectura na perspectiva de que embora atendidos em algum campo social específico como os de saúde e trabalho, por exemplo, as políticas não tiveram como público-alvo estes sujeitos e suas dimensões, mas todas as demais parcelas da população (Rua, 1998; Sposito E Carrano, 2003).

Apesar de já contextualizadas iniciativas em países da América Latina na década de 1980, principalmente os de língua espanhola, influenciados por organismos internacionais como a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe, CEPAL, e a Organização das Nações Unidas, ONU, no país, é somente a partir da década de 1990 que políticas públicas para a juventude ganham materialidade por intermédio de algumas iniciativas do poder executivo em nível federal, estadual e municipal e da sociedade civil organizada.

Abad (2002), ao fazer um apanhado das políticas públicas destinadas a juventude na América Latina a partir de meados do último século, esclarece que estas tiveram como base os problemas de exclusão do jovem da sociedade e os desafios de permitir-lhes a integração ao mundo adulto pela ampliação da educação e o uso do tempo livre, entre 1950 e 1980, pelo controle social de setores juvenis mobilizados, entre 1970 e 1985, pelo enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito, entre 1985 e 2000 e por meio da inserção laboral de jovens excluídos, entre 1990 e 2000.

No Brasil, esse processo destaca-se no reconhecimento dessa população como “cidadãos de direitos”, visualizado pela primeira vez na CF/88, conforme nos Artigos. 24 e 227, respectivamente:

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:
XV - Proteção à infância e à juventude
[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
(Brasil, 1988).

Embora numa perspectiva de necessidade de proteção como a que apresentada por essa legislação, ser cidadão de direito, subentende que há um reconhecimento do Estado para essa camada da população, que há necessidade de ampliação da institucionalização de ações públicas para resguardar os direitos até então reconhecidos pela sociedade.

A CF/88, foi um marco no processo de democratização do país pois, além de serem inseridas algumas parcelas da população num contexto de inserção de direitos, também inseriu algumas dimensões da vida em sociedade como direitos universais, como por exemplo, a educação, o trabalho e a cidadania.

Agrega-se a este cômputo legislativo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, promulgado sob a Lei nº 8.069 de 13 de outubro de 1990, sendo o principal agente normativo sobre os direitos de crianças e adolescentes no país. O ECA traz, enquanto elemento novo, a necessidade de pôr em prática ações institucionais de proteção para uma formação integral que abarcasse todas as dimensões da condição peculiar de vida dessa população, partindo da premissa de direitos socialmente garantidos, o que já havia sido ratificado no Art. 227 da CF/88.

Esse panorama de entendimento normativo sobre a crianças, adolescentes e jovens traz um novo momento para pensar a juventude, que embora ainda marcado por critérios etários homogêneos de condição de vida, abrem caminhos para ao invés de propostas alicerçadas em contenção da condição natural do jovem de “causar problemas” para proposições que enxergam a fase juvenil marcada por recortes históricos e sociais, além de suas próprias subjetividades. Acerca disso, Sposito e Carrano (2003, p.31), ao empreenderem análise das políticas públicas de juventude em nível federal aplicadas no período de 1995 a 2002, afirmam:

O diagnóstico que emerge dos dados empíricos, ainda que preliminar, indica que o Brasil, do ponto de vista global, optou por um conjunto diversificado de ações – muitas delas efetivadas na base do ensaio e do erro –, na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional que compatibilizem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil (Sposito; Carrano, 2003, p.31).

Os autores destacam ainda, que apesar de mostrarem significativas em número, num total de 33 projetos/programas, divididos entre o Ministério da Educação, Ministério do Esporte e Turismo, Ministério da Justiça, Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Assistência e Previdência Social, Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPq, Presidência da República, Comunidade Solidária, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, as ações mostraram-se fragmentadas, desarticuladas e com pouco rigor teórico e metodológico.

Além disso, observaram ser inexistentes os canais democráticos de participação para reformulação, acompanhamento e avaliação de tais propostas para jovens acima de 18 anos,

ou seja, aqueles que não estivessem assegurados pela tutela do ECA, e ainda que as propostas estavam de uma forma ou de outra alicerçadas sob os vieses da segurança pública e da assistência social. Por essa razão, no que tange ao universo juvenil e suas múltiplas dimensões e identidades, concluíram que o maior desafio ainda está em inserir políticas públicas de caráter universalista, ou seja, que considerem o jovem enquanto interlocutor necessário no processo de formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas.

O período de 2005 a 2015, no entanto, é reconhecido como um novo ciclo das políticas públicas para o segmento juvenil. Tal conformação se inscreve na medida que se observa no período uma ampliação de programas, projetos, legislações sejam sob instâncias públicas ou de iniciativa civil organizada, como também pelos pressupostos que as condicionaram, os quais destacam-se a concepção de juventude como fase da vida com interesses e expressividades próprios; que desigualdades e diferenças fazem juventudes; entender necessária a participação dos jovens na formulação, implantação, controle social e avaliação dessas políticas e o reconhecimento destes como sujeito de direitos (Novaes; Ribeiro; Macedo, 2017).

Segundo Silva e Andrade (2009), esta nova configuração está baseada numa agenda internacional idealizada pela ONU, tendo como premissa relatórios realizados por essas entidade em que se constata que, apesar de avanços em políticas públicas destinadas aos jovens terem ganhado alguma materialidade nas décadas de 1980 e 1990, se observou que as mesmas estavam centradas em países “desenvolvidos” e ainda numa perspectiva de pautar a juventude como fase de inserção social a vida adulta, o que negaria a premissa de reconhecimento dos mesmo como sujeitos de direitos. Enquanto precursoras dessa nova institucionalidade legal e de percepção política e social é apresentada a Lei 11.129 de 2005, que institui:

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)⁹, integrada à Secretaria Geral da Presidência da República, com o objetivo de articular Programas e Ações do governo federal voltadas para a juventude; o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), com objetivo de formular diretrizes, discutir prioridades e avaliar programas e ações governamentais voltados para jovens. Tem caráter consultivo, sendo formado por representantes do poder público (1/3) e da sociedade (2/3) (Brasil, 2005).

⁹ Com a edição do Decreto nº 9.673, de 2 de janeiro de 2019, tornou-se órgão integrante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Embora o SNJ e o CONJUBE fossem iniciativas que se inserissem dentro de uma proposta consultiva, compreende-se que seu o formato inovador de abertura para participação de diferentes atores sociais numa configuração de nível nacional, contribuiu de forma consistente para a oitiva de novas demandas por parte desse público, e estas, por sua vez, não estariam alinhadas somente à questões de trabalho, renda e segurança, mas à todas as demais que direta ou indiretamente impactam a vida desses sujeitos (Carrochano, 2007; Peregrino *et al.*, 2018).

Além disso, a promoção de eventos sejam estes fóruns, conferências, como as realizadas “Levante sua Bandeira” (2008), “Conquistar Direitos, desenvolver o Brasil” (2011) e “As várias formas de mudar o Brasil” (2015), fortaleceram a discussão das demandas juvenis em diferentes espaços de diálogo sob áreas distintas de inserção de políticas públicas. Peregrino *et al.* (2018), ao realizar análise sobre as demandas levantadas no período, destaca ênfase na defesa do trabalho decente e nas políticas de inclusão educacional, sendo reflexo da “necessidade de superação do modelo vigente de fragilização da educação e do trabalho” (p. 23).

É, no entanto, com o Estatuto da Juventude, EJ, Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013 (Brasil, 2013), que se consegue visualizar de forma mais expressiva e regular os desafios, limites e possibilidades da reconfiguração das políticas de juventude, uma vez que, a referida lei tem por objetivo regular sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude, SINAJUBE.

O EJ marca indiscutivelmente um novo momento para políticas de juventude ao contemplar a ampliação de direitos já preconizados na CF/88 e no ECA, como estabelece:

I- Do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil;
II- Do Direito à Educação; III - Do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda; IV- Do Direito à Diversidade e à Igualdade; V- Do Direito à Saúde; VI- Do Direito à Cultura; VII- Do Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão; VIII- Do Direito ao Desporto e ao Lazer; IX- Do Direito ao Território e à Mobilidade; e X- Do Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente (Brasil, 2013).

A normativa tem sido, ao longo dos anos, importante instrumento de reivindicação e balizamento das políticas públicas para os jovens brasileiros, principalmente no que concerne duas de suas principais preocupações: o direito a uma educação de qualidade e ao trabalho e à renda.

O trabalho, aqui especificado como o assalariado, e a educação, no sentido formal, são dimensões centrais na constituição da juventude brasileira, principalmente a da classe

trabalhadora (Esposito, 2005). O primeiro por permitir a esses jovens a complementação da renda familiar e a construção de sua autonomia, lazer, consumo etc. (Tomasi; Carrochano, 2020), nas últimas décadas evidenciados principalmente nos grupos de 18-29 anos (Peregrino et al., 2018). E o segundo, a escola, nesse constructo, por ser o elo de inserção no mercado de trabalho, pela qualificação intelectual e profissional, como também num sentido progressista de formação, enquanto possuidora de elementos constituintes dos projetos de vida desses jovens.

No entanto, como já mencionado, as políticas públicas não são neutras ou expressam apenas uma posição de poder, pelo contrário, se situam em campos de disputa entre classes, grupos, origens, orçamentos públicos etc. Sob essa perspectiva é possível considerar que as políticas endereçadas aos jovens não fogem a essa regra. Por isso, considera-se que os novos rumos econômicos, sociais e políticos atravessados pelo novo modelo econômico que adentrou o país especialmente a partir da década 1970, deram contornos bem definidos às condições de vida dos jovens da classe trabalhadora em todo o território nacional, e a partir dessa conotação a visibilidade, mesmo que esta estivesse atrelada *a priori* a juventude enquanto “problema social” a ser combatido.

Seja de modo direto, como na exclusão massiva destes do mercado de trabalho, na formação educacional voltada “exclusivamente” para a empregabilidade, na falta de acesso aos bens socialmente produzidos pela humanidade, como saúde, cultura, lazer, tecnologia etc.; ou de modo indireto como na negação da condição juvenil enquanto construção social também alicerçada em bases materiais (saúde, trabalho, educação de qualidade, classe social, gênero, etnia etc.) e ressignificações dessas mesmas condições em nível individual ou coletivo desses indivíduos na construção de seus projetos de vida (Titon; D’ Agostini, 2020).

Na década de 1990, fica mais claro o “divórcio” entre o mundo do trabalho e a educação, dimensões da condição juvenil centrais no processo de inserção na vida adulta e construção de identidades por parte destes indivíduos. Uma maior democratização do acesso à escola, no entanto, uma maior dificuldade de inserção laboral destes jovens, ocasionando números expressivos de desemprego e violência física e simbólica junto a essa parcela da população.

Para solução de tais dinâmicas sociais, as políticas públicas, diga-se de passagem, em sua minoria focalizadas na juventude, se centraram na ampliação do acesso à educação e na formação para o trabalho enquanto elementos centrais para o desenvolvimento econômico, e

por conseguinte, na contenção do uso indevido do tempo para práticas perigosas, ou seja, a criminalidade atravessa a todo momento essas iniciativas (Sposito; Carrano, 2003; Tomasi; Corrochano, 2020).

Ao destacar o processo de expansão de políticas sociais em países da América Latina, tendo como “objetivo” o desenvolvimento econômico, a grupos focalizados, como no caso da juventude, Tilton e D’ Agostini (2020), argumentam serem agenda de Organismo Multilaterais, OM, sob o ideário capitalista impetrado pelo Banco Mundial, na busca por soluções paliativas da desigualdade e da pobreza, como forma de ocultar as relações de classe que as constituem, garantindo a segurança tanto do próprio capital como de seus países centrais.

Do ponto de vista oficial, no entanto, tal propositura se insere na necessidade de sanar o retardo econômico do país vivenciado na década de 1980 (Brasil, 2014). Porém, fica claro que a agenda disposta para tal feito ganha contornos delimitados e externos, como se pode analisar pela presença dos organismos internacionais em sua feição, orientação e execução, e ainda pela aplicação de tal agenda nos demais países da América Latina, tendo enquanto precursor o Chile (Silva; Andrade, 2009). Sobre a visibilidade dos jovens da classe trabalhadora, no período, Abramo (2017, p. 9), argumenta:

Nos anos 90 as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres que aparecem nas ruas, divididos entre o hedonismo e a violência: meninos de rua, jovens infratores, gangues, galeras, tribos; e, principalmente, jovens em “situação de risco” (risco para si próprios e para a ordem social), dos quais aqueles envolvidos no tráfico, matando e morrendo muito cedo, são uma das imagens mais dramáticas e ameaçadoras dos nossos tempos. (Abramo, 1997).

A autora considera que mesmo que realizada por diversos atores sociais distintos, como a sociedade civil-organizada, a mídia, o estado, a academia etc., a tematização dos jovens na década de 1990 foi circunscrita dentro do parâmetro do “problema social” a ser resolvido, e nesse sentido, os “jovens menos favorecidos socialmente ou desprovidos de direitos”, foram potencialmente visualizados por programas, projetos ou políticas públicas passando do “estado de coisas”, para “problemas políticos”, no período (Rua, 1998; Sposito; Carrano, 2003; Abramo, 1997).

Um fator preponderante e contraditório nesse contexto é o fato de que a mesma política pública que garante a progressiva democratização do acesso a escolarização não se desenvolveu quando os condicionantes são a permanência e o êxito destes, o que corrobora

para processos educativos excludentes dentro da própria escola, o que Peregrino (2011), denomina de “Modos Plenos e Modos Precários de Escolarização”¹⁰.

Sobre a distinção dos modos de escolarização, Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), argumentam que este se baseia na não correspondência da expectativa da escola em relação à aprendizagem, comportamento e relacionamento com os integrantes da comunidade escolar por parte destes sujeitos.

Na outra ponta tem-se a escola não cumprindo com as expectativas dos jovens, seja por não contar com infraestrutura adequada como laboratórios equipados, acesso à internet, salas de aula e demais espaços físicos limpos, organizados e em boas condições de uso; professores e demais membros da comunidade interna da escola preparados para trabalhar com a diversidade e necessidades da cultura juvenil, ou ainda pela não diretiva atual entre formação escolar e inserção profissional.

Almonacid e Arroyo (2011), enfatizam, no entanto, que políticas públicas educacionais precisam estar conectadas aos processos mais amplos de construção da infância, adolescência e juventude, uma vez que a escola sozinha não consegue atender às complexas dinâmicas sociais envolvidas na construção desses sujeitos. Para o autor, a escola é um espaço ideológico hegemônico e contra-hegemônico, mas que é por vezes apenas uma gota d’água fundamental nesse processo. Nesse sentido, é substancial que o direito à educação venha assegurado de outros direitos, como por exemplo, o direito à saúde, moradia, alimentação, à afetividade, ao trabalho decente etc.

Assim, as políticas se mostraram ineficientes, primeiro por não se associar a realidade diversa das juventudes brasileiras, como faixa etária: jovens de 15-17 anos tendem a estudar mais; sendo que nas camadas populares começam a trabalhar a partir dos 18 anos. A questão do trabalho, também tem conexão com a questão familiar, de gênero, raça, moradia etc. Jovens negros, mulheres e periféricos tem taxas mais altas de desocupação que os demais, numa mesma faixa etária, embora consideravelmente em desvantagem quando se trata de adultos.

¹⁰ O **Modo Pleno de Escolarização** agrupa aqueles alunos que acumulam: média de anos de escolarização compatível com o número de séries cursadas; fluxo contínuo pelas séries; sem frequência importante aos projetos compensatórios de alfabetização ou de aceleração da aprendizagem; com um número residual de repetências e abandonos escolares durante um curso ginásial feito em trajetória contínua. O **Modo Precário de Escolarização** abrange alunos: com média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, descontinuidade e fragmentação como marcas de um curso primário entrecortado por repetências, rupturas, ingresso em projetos inorgânicos entre si e em suas relações com a tradição das séries, configurando trajetórias que se destacam pela multiplicidade das formas e pela concatenação inusitada de seriação, ingresso em projetos e repetências. (PEREGRINO, 2011, p.88)

É o que pode ser constatado na Síntese de Indicadores Sociais, divulgada em dezembro de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE, apesar da queda em comparação a 2020 que apresentou 13,9 milhões, primeiro ano da pandemia, o número de jovens que não estudavam nem estavam ocupados foi de 12,7 milhões em 2021, o que corresponde a 25,8% das pessoas de 15 a 29 anos de idade. Deste grupo, 41,9% eram de mulheres pretas ou pardas, 24,3% de homens pretos ou pardos, 20,5% de mulheres brancas e 12,5% de homens brancos.

Os dados ainda dão conta que a região Norte, exceto Rondônia e Nordeste aparecem como as que mais têm jovens de 15 a 29 anos que não estudavam nem estavam ocupados 25,8% do total. Outro dado destacado pelo IBGE foi que o índice de ocupação aumentou entre os jovens, no entanto, ainda sem conseguir se igualar ao período anterior a Pandemia de Covid-19, o que emplacou ainda mais diferença de sexo no quesito, sendo as mulheres as mais prejudicadas.

Em relação a ocupação, também se constatou que em 2021, a população de cor ou raça branca recebia rendimento-hora superior à população de cor ou raça preta ou parda, qualquer fosse o nível de instrução. A maior diferença foi na categoria superior completo, R\$36,70 contra R\$26,00, ou seja, 40,8% acima. Considerando o valor total médio, a diferença foi de 69,0% em favor da população branca.

Esses dados, embora contemplem importantes marcadores da complexidade da categoria escola e trabalho para a juventude brasileira, ainda não conseguem abarcar sua dimensão. Mostram que educação e qualificação profissional são necessárias, mas não suficientes para fornecer condições aos jovens de enfrentamento das desigualdades que ali permeiam. E como nos esclarece Falcão (2014, p. 143), quando se fala em mercado de trabalho para jovens da classe trabalhadora, é preciso considerar:

[...] diferentes modos de apoio dos membros da família e dos jovens entre si, demonstrando que nas suas aproximações como o mundo do trabalho os jovens recebem suportes materiais e imateriais, transmutados em orientações, circulação de informações, troca de experiência, indicações, apoio afetivo, apoio financeiro etc., que são relevantes na formação de suas primeiras representações e nas suas primeiras experiências laborais (Falcão, 2014, p. 143).

E, neste sentido, a autora esclarece que as marcas materiais das diferentes estruturas sociais de uma sociedade capitalista, aparecem de forma distinta e singular na vida dos jovens trabalhadores. Ou seja, o suporte material e imaterial ofertados ou não pela família e pela rede

de relações interpessoais que o jovem tem acesso pode ser a peça-chave para o alcance das primeiras experiências, principalmente, quando o assunto é inserção laboral.

Outra problemática envolta na questão do trabalho para as juventudes é a qualidade do trabalho, sim porque uma questão é não estar ocupado, outra é estar ocupado, mas de forma precária. Significa afirmar que nos últimos anos, vê-se aumentando os jovens na informalidade, com jornadas de trabalho extenuantes (principalmente no caso das mulheres por se ocuparem formalmente e nos afazeres domésticos) que não condizem até com os precários direitos preconizados pela Reforma Trabalhista de 2017. Soma-se a esses fatores, a pandemia que alterou substancialmente para pior o contexto do trabalho, isto é, rebaixamento das remunerações, imprevisibilidade das jornadas de trabalho, ampliação das desigualdades sociais etc.

Sob essas premissas, mostra-se imperioso ao poder público e à sociedade em geral construir, a partir da escuta desses jovens e, por conseguinte de suas principais necessidades, políticas públicas que de fato os amparem enquanto sujeitos de direitos. Estas, por sua vez, assim como as dimensões que as fazem ser quem são em sua integralidade, precisam ser integrais no acesso e na amplitude.

2.5 JUVENTUDE EGRESSA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM PAUTA

Embora haja um fosso entre escolarização e inserção laboral, a verdade é que esta estreita relação continua sendo visualizada como condicionante uma da outra, pelo menos é o que se enxerga no discurso e na prática de iniciativas governamentais para tratar do desemprego no país. A mesma relação faz outros atores sociais “para a classe trabalhadora, as categorias juventude, escola e trabalho são indissociáveis, pois, a relação dos jovens com a escola de Ensino Médio passa necessariamente pela relação com o trabalho e vice-versa” (Bernardim; Silva, 2016, p. 13).

Acredita-se que o discurso se reverbere à medida que se relacione uma maior competitividade por conta das poucas vagas de emprego, acrescida de maior expectativa de qualificação profissional por parte dos empregadores, e nesse sentido a necessidade de mais e melhor formação educacional. Como já se tentou mostrar na discussão, as condições materiais

influenciadas por propositiva econômica neoliberal não ensejam em sua estrutura social para todos, nem um trabalho assalariado decente, nem uma educação de qualidade.

No entanto, como já foi discutido, as políticas públicas para o trabalho no país priorizaram a partir da década de 1990 a democratização do acesso à escolarização, primeiro e mais fortemente ao ensino fundamental, posteriormente ao ensino médio, como também a qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos.

É nesse sentido que a EPT, ganhou notoriedade enquanto propositiva que agregaria na educação formal a formação profissional, e ambas ao ensino superior, e ainda na qualificação e requalificação dos trabalhadores, e assim permitiria ao seu egresso a potencialidade de ser inserido no mercado de trabalho em diferentes etapas de seu percurso formativo, a partir de itinerários (Garcia, 2009).

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, EPTNM, nessa realidade, se sobressai às demais modalidades, uma vez que expressa em sua constituição política e histórica a marca das divisões de classe e trabalho que permeiam toda a conjuntura das políticas educacionais no país. Ao mesmo tempo que pode ser a ruptura dessas conformações:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a uma país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p.85).

Nesta conjuntura, a educação não toma como objetivo principal a empregabilidade, mas a formação integral do indivíduo, tendo o trabalho como categoria central na incorporação dos científicos, tecnológicos e da cultura no processo formativo.

A integração que se constatou, passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, rompendo com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica e nem toda educação em profissionalização (Garcia, 2009, p.63).

Embora os IFs e a modalidade de educação profissional estejam alinhadas a todos os níveis e modalidades de ensino, sua maior abrangência está na EPT nível técnico,

prioritariamente, integrado ao ensino médio, cujas vagas destinadas devem ser de no mínimo 50% do total disponível.

No desenvolvimento da EPTNM devem ser observados os objetivos da EPT, § 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica¹¹ e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, que recentemente ganharam novos norteamentos pela reconhecida contrarreforma do Ensino Médio, estabelecida primeiro em caráter de urgência pela Medida Provisória 746/2016, e em sequência por intermédio da Lei 13.415/2017, que por sua vez transformou a educação profissional de nível médio em parte constituinte da educação básica.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica¹², realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, autarquia vinculada ao MEC, revelou que em 2019 as matrículas na educação profissional obtiveram um crescimento 0,6%, ou seja, um incremento de 11.519 de matrículas em relação a 2018, sendo impactado principalmente pela modalidade integrada ao ensino médio, que teve acréscimo de 38,6 mil (6,6%) estudantes. O estudo ainda demonstrou que mulheres são maioria.

Com um olhar mais atento a Rede Federal, a PNP ano base 2021, demonstra que a educação técnica compreende 54,3% do total de matrículas na EPT, sendo na modalidade integrada ao ensino médio o maior quantitativo 274,070 mil, atrás apenas de cursos de Qualificação Profissional e Continuada, FIC, com 623,440 mil matrículas. Se comparada às demais esferas de atuação como a educação pública oferecida pelas redes estaduais e

¹¹ A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (*) define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 17/2020, homologado pela Portaria MEC nº 1.097, de 31 de dezembro de 2020, publicada no DOU de 4 de janeiro de 2021, Seção 1, pág. 45. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

¹² Censo Escolar – Principal pesquisa estatística sobre a educação básica, o censo é coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação. Com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: regular, especial, profissional e educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85431-educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculas>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

municipais, e da iniciativa privada, a educação profissional é a que menos atende a essa etapa da educação, o que reflete no número alto de candidatos em comparação às vagas ofertadas.

Embora seja um dado que se apresente também quando a análise leva em consideração os IFs, é importante ressaltar que há desde 2017 um encolhimento significativo no número de matrículas nessa modalidade, passando de 63,3% para 54,3% em 2021. Os concluintes da EPTNM nos IFs no período somam 51.307. O que contraria o PNE, 2014-2024, quando referenda nas Metas 3, 10 e 11, a necessidade de universalizar o atendimento escolar para estudantes da faixa etária de 15-17 anos, aumentar as matrículas para o ensino médio, o percentual de inserção de jovens e adultos no ensino médio integrado ao ensino técnico, além de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Mas, afinal de contas, quem são os egressos da EPTNM integrado ao ensino médio? O que almejam? Estão inseridos no mercado de trabalho e/ou na graduação? Tiveram êxito em seus projetos de vida? A resposta é, não se sabe! Pelo menos não genericamente.

Os últimos e únicos dados em nível nacional de que se tem informação foram os publicizados em 2009 pelo SETEC/MEC quando da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica realizada entre 2003 e 2007, cabendo destacar que o período não integrava os da expansão da rede federal.

Com representantes de todas as regiões do país, embora a pesquisa não esteja direcionada apenas aos cursos técnicos integrados ao médio, entende-se que tais marcadores são relevantes na discussão porque também compreendem esse público. O objetivo era verificar a qualidade da educação e a credibilidade dessas instituições junto a sociedade em geral, por meio da análise do processo de inserção destes no mundo do trabalho, o seu perfil e a percepção dos egressos em relação à formação recebida na sua trajetória de aluno nas instituições da Rede Federal de EPT.

A pesquisa definiu o egresso como aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma, e a empregabilidade como conjunto de características do trabalhador, que permite sua inserção, e permanência, no mundo do trabalho.

Informações como empregabilidade dos egressos, prosseguimento nos estudos e qualidade da formação técnica recebida foram investigadas. A pesquisa contou com a participação de mais de 2.649 (sendo destes 488 egressos de instituições de perfil agrícola e Industrial da Região Norte), de um total de 72. 657 egressos (3,6%), de 130 instituições de um

total de 153 (85%), pertencentes a Rede Federal, a saber: 33 (trinta e três) CEFET, 45 (quarenta e cinco) UNED, 36 (trinta e seis) EAF e 32 (trinta e duas) Escolas Vinculadas às Universidades, a ETF Palmas e a UFTPR (com cinco *campus*).

A pesquisa deu conta que 72% dos egressos estavam inseridos no mercado de trabalho, destes 38% trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo, 22% só estudavam e 7% não trabalhavam nem estudavam. Em relação ao gênero observou-se que os homens estavam mais inseridos no mercado de trabalho, 74% contra 66% das mulheres.

Identificou que 44% dos egressos atuavam na área do curso técnico em que se formaram e 21% em áreas correlatas. Quando se leva em consideração o gênero, os homens estavam em vantagem quanto a trabalhar na área técnica específica de sua formação, 71% contra 51% das mulheres.

Sobre o tópico, ainda foi possível destacar que 76% dos entrevistados que trabalhavam disseram que a formação técnica oferecida pela Rede Federal de EPT atendeu às exigências de sua capacitação para suas atividades profissionais, sendo 59% ditas “compatíveis” e 17% afirmaram que têm exigências de capacidade inferior que a oferecida no curso técnico. Outro ponto relevante foi que para 24% destes, as exigências de capacitação para suas atividades de trabalho foram superiores às oferecidas pelos cursos técnicos.

Em relação ao rendimento comparado ao salário mínimo federal na época, a pesquisa mostrou 57% dos egressos ganhavam até 3 SM; 11% ganhavam de 3 a 4 SM; 7% ganhavam de 4 a 5 SM e 8% ganhavam acima de 5 SM. Assim, 11% ganhavam acima da média de mercado e 59% ganhavam na média de mercado, o que pode ter contribuído para o nível de satisfação dos egressos quanto à situação profissional sendo 27% muito satisfeitos e 59% satisfeitos.

Em relação a continuidade nos estudos, 57% dos respondentes estavam cursando o ensino superior no período, optando em sua maioria pelo bacharelado 56%, 25% pelos cursos de base tecnológica e 19% na licenciatura. Quanto a procedência destes egressos, 68% dos entrevistados cursaram o ensino fundamental somente em escolas públicas. Outros 10% cursaram “a maior parte” em escolas públicas. Apenas 17% cursaram “somente” em escolas particulares e outros 6% “a maior parte” em escolas particulares. Já no Ensino Médio, 84% disseram ter cursado somente em escolas públicas e outros 4% “a maior parte” em escolas públicas.

Quando questionados sobre o nível de instrução de seus pais, 54% dos pais e 46% das mães dos egressos consultados têm escolaridade inferior ou igual ao ensino fundamental. Apenas 9% dos pais e 15% das mães têm o nível superior completo.

No que se refere à avaliação da formação técnica pelo egresso, os itens avaliados foram instituição, infraestrutura, o próprio curso técnico, os conteúdos teóricos e práticos e os professores. Destes 49% em nível nacional, fizeram o curso técnico após a conclusão do ensino médio. 20% fizeram o curso integrado (médio e técnico no mesmo curso), 18% em concomitância interna e 13% em concomitância externa.

No que se refere à avaliação da instituição pelos alunos, 90% se mostraram satisfeitos; 44% avaliaram a instituição onde fizeram o curso técnico como ótima, 46% como boa e 9% como média. Com 19% afirmando que o curso técnico superou as expectativas e 68% ter atendido às expectativas.

Cabe destacar que nenhum dos entrevistados disse que as instituições eram ruins ou péssimas. Novamente, a satisfação dos alunos se revela quando se busca avaliar a infraestrutura geral da instituição: 31% avaliaram como ótima e 47% como boa. Na avaliação do curso técnico, 87% mostraram-se satisfeitos com o curso; 32% avaliaram como ótimo e 55% como bom. Com relação aos conhecimentos teóricos adquiridos no curso técnico, 87% avaliaram como ótimo ou bom. E com relação aos conteúdos práticos, 66% avaliaram como ótimo ou bom. Na avaliação da qualificação dos professores, 90% dos alunos os avaliaram como ótimos ou bons.

Assim, com base nos dados, o relatório publicizado da pesquisa apontou que a EPT de nível técnico contribuiu com o desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal de seus egressos, uma vez que oportunizou por intermédio da formação a inserção laboral em sua maioria por vias formais e próximo ao local de residência, pela remuneração obtida, sendo a maior percentagem de trabalhadores recebendo até 3 salários-mínimos, com destaque expressivo no vínculo formal, ou seja, com carteira assinada, e ainda pelo prosseguimento nos estudos, com prevalência em cursos de graduação bacharelado e de base tecnológica, o que denotaria mobilidade social e verticalização do ensino.

O documento destacou ainda a necessidade de aprofundamento de estudos e promoção de políticas públicas na área educacional quando a temática é a menor inserção laboral das mulheres com formação técnica, em comparação ao sexo oposto. Revelou enquanto percurso metodológico utilizado na pesquisa o potencial do Método CATI para o alcance efetivo dos

egressos, bem como o comprometimento da grande maioria dos entrevistados na concessão da entrevista.

Os resultados da pesquisa ainda expuseram a dificuldade de encontrar os egressos devido a desatualização dos dados, seja devido a mudança de endereço, telefone etc. após formação, como também a carência de procedimentos de atualização cadastral por parte de algumas das instituições, o que resultou em menor celeridade no processo.

No entanto, conforme sinalizou o Tribunal de Contas da União em 2012¹³, estas foram as únicas pesquisas realizadas para esse público por via governamental, em nível federal, o que deixa uma lacuna consistente, principalmente quando se analisa que a partir de 2008 a EPT ganhou novos delineamentos e institucionalidades.

Doravante, poucas, mas oportunas pesquisas, tipo estudo de caso, expõem um rastro de informação da educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio da rede federal, que pode por certo constituir um arcabouço de prognósticos que darão sustentação a avaliação num primeiro momento a nível local e regional de sua atuação nos períodos que se seguiram, mas que de forma contextualizada e vistas num coletivo de dados, poderá fornecer informações relevantes tanto no campo de atuação da educação profissional como da PAE. É o que se pode encontrar em Reis (2014), Dias (2016), Faveri *et al* (2018), Santos *et al* (2018), Oliveira (2018), Torres (2020), Ribeiro (2020) e Carvalho Júnior; Coelho Júnior (2022), por exemplo.

Embora os trabalhos não se caracterizem em sua totalidade por investigar o percurso de egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ao analisarem cursos técnicos em nível médio em sua amplitude, também abarcavam àqueles, o que se mostra relevante, principalmente quando leva em consideração a escassez de pesquisas para esse nível de ensino.

As pesquisas apresentam como ponto em destaque a diversidade de proposições de análise, embora a maioria propusesse em primeiro plano análise de inserção laboral dos egressos (Reis, 2014; Faveri; Petterini; Barbosa, 2018; Carvalho Júnior; Coelho Júnior 2022; Dias, 2016) as quais evidenciaram uma baixa inserção profissional desses sujeitos, sejam na

¹³ O Tribunal de Contas da União é um órgão do governo federal responsável pela fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial dos órgãos e entidades públicas do país quanto à legalidade, legitimidade e economicidade. Pode ser acessado: <https://portal.tcu.gov.br/contas/contas-e-relatorios-de-gestao/prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao.htm>. Acesso em 20 de março de 2022.

área de formação técnica ou não, tendo principais causas a baixa oferta de postos de trabalho e a opção dos egressos em priorizarem os estudos em detrimento a inserção laboral.

Os autores também apontaram enquanto possível causa, a incipiente relação entre os Ifs, a população do entorno e as empresas locais, evidenciando a falta ou pouca sintonia entre essas instituições e a comunidade externa, seja na adequação de seus cursos a realidade local, como também em ser a ponte entre o egresso e o mercado de trabalho.

Certamente um dos mais completos estudos sobre egressos da EPT integrado ao ensino médio, Santos *et al* (2018, p.05)¹⁴ traz como objetivo reconstruir o “itinerário do egresso”, sendo este compreendido como a “trajetória construída em um campo de possibilidades intersubjetivas e institucionais, que são historicamente dadas”.

Realizado como uma pesquisa quantitativa com aplicação de questionário e análise a partir de um *software* Pentaho, um pacote de soluções livres que usa a tecnologia de *Business Intelligence, BI*, mostrando que pode ser eficiente o uso de tecnologias para análise de dados acadêmicos e socioeconômicos, buscou responder as questões a partir de três eixos: origem social; experiência acadêmica; e itinerários dos egressos.

Nesse sentido, além das questões usualmente realizadas para traçar perfil socioeconômico dos respondentes, a pesquisa trouxe para discussão questões como as relações entre origem social e o desempenho dos estudantes durante a sua formação; principais desafios encontrados durante o itinerário acadêmico; e o que este egresso tem feito.

A partir da análise realizada, os autores apontaram ser necessário enxergar as dimensões de reprodução das desigualdades sociais no âmbito da escola, o fortalecimento das políticas de assistência estudantil com preponderância às de cunho físico e mental do estudante, a necessidade de reforma curricular e a articulação de políticas de emprego para a juventude.

Dado o exposto, embora, se consinta que com base nesses estudos não se consiga realizar generalizações para o Brasil como um todo, compreende-se que, levando em conta suas limitações, em especial, às geográficas, que podem contribuir com a análise e discussão da trajetória das políticas públicas sociais no que tange a educação profissional e a juventude, uma vez que o acompanhamento sistemático de egressos e sua publicização também pode

¹⁴ SANTOS, Marcos Roberto Paixão; FRANÇA, Ivo Chaves de; SILVA, Iara Reis da ; SILVA, Lucas Mendonça da; ARAÚJO, Jaíne Reis. Itinerários Inerários Dos Egressos Do Nível Médio Integrado, IFBA - CAMPUS JACOBINA. v. 1 n. 2 (2018): Ensino em Foco. Disponível em: <<https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/486>>. Acesso em 12 de set de 2023.

servir de banco de dados para pesquisadores externos trazendo assim um leque de possibilidades.

3 CONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO IFRR- *CAMPUS* NOVO PARAÍSO

Partindo da premissa já dantes exposta, de que as políticas públicas sociais, em especial, as educacionais, sofreram a partir da década de 90, influência massiva dos ditames do sistema econômico vigente, a saber o neoliberal. Este terceiro capítulo tem a intenção de apresentar de que forma isso tem se configurado teórica e empiricamente no contexto da Política de Acompanhamento de Egresso numa instituição de educação profissional e tecnológica, no caso, o IFRR-*Campus* Novo Paraíso, CNP.

Neste sentido, no capítulo evidencia-se a base conceitual, teórica, metodológica e normativa da PAE na educação pública brasileira, em especial na educação profissional, e por conseguinte no IFRR- *Campus* Novo Paraíso, lócus da pesquisa. O perfil da instituição e a caracterização da Política de Acompanhamento de Egressos no *campus* por meio de suas normativas, regulações, processos e instrumentos também perfazem o caminho.

Para composição do mérito, além de pesquisa bibliográfica com trabalhos das normativas nacionais como a LDBEN/96, por exemplo, utilizou-se, majoritariamente, de análise dos documentos que subsidiam a PAE no IFRR- *campus* Novo Paraíso, a saber: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2023), Regimento Geral (2014) e Resolução nº 608 de 2021 que trata do Acompanhamento de Egresso no IFRR.

A análise dos dados coletados, dão conta que a PAE no país está configurada para atendimento às demandas da avaliação institucional vinculada normativamente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o que empiricamente também ocorre, como no caso investigado do IFRR/CNP.

3.1 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRILHAS E APONTAMENTOS

Como uma das políticas públicas educacionais na década de 1990, o Acompanhamento de Egresso surge no cenário brasileiro, atrelado a EPT, como mecanismo de suporte para atendimento das demandas produtivas. Embora visualizado primeiro sob esse contexto, aos poucos vêm se desvelando por intermédio de pesquisas e práticas como oportunidade versátil de contribuir na oferta de uma educação pública de qualidade.

Assim para o presente tópico, buscou-se por intermédio de aporte bibliográfico, estes oriundas de pesquisas, majoritariamente, tipos estudos de caso, bem como seu escopo normativo, conhecer suas bases conceitual e legal, bem como, seu percurso de institucionalização, principalmente, em se tratando de educação profissional de nível médio.

Segundo o Dicionário Online de Português – DICIO¹⁵, “egresso” é a pessoa que se ausentou; que se distanciou; que já não faz parte de um grupo. Notadamente, o termo pode ser incorporado a diferentes contextos, como por exemplo, no âmbito educacional, jurídico etc. No caso da educação, no entanto, este dá origem a distintas concepções, pois pode ser compreendido como um aluno que se ausentou da instituição educacional por motivo de evasão, repetência etc., sem, contudo, ter concluído a etapa de ensino a que estava matriculado, ou ser um aluno que concluiu todo o seu percurso formativo na instituição de origem, tendo a prerrogativa da diplomação.

No caso desta pesquisa, considera-se o egresso conforme disposto na Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de outubro de 2021, que dispõe sobre a Política de Acompanhamento dos Egressos, PAE, do Instituto Federal de Roraima, IFRR, em seu Art. 4º:

I – egresso: o egresso que efetivamente concluiu os estudos regulares previstos no Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC) e que está apto a receber, ou já recebeu, o diploma e/ou certificado dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, técnicos de nível médio e de graduação ou pós-graduação ofertados na modalidade presencial ou a distância pelo IFRR, de acordo com as resoluções institucionais vigentes. de acordo com as resoluções institucionais vigentes. o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e está apto a receber ou já recebeu o diploma.

Paul (2015), explica que as primeiras pesquisas com egressos de forma mais sistemática ocorreram ainda na década de 1960 nos Estados Unidos da América e na Europa, em específico na França, na década de 1970, esta última a partir de dispositivos de pesquisas nacionais, e inscreveu-se numa realidade de expansão do número de matrículas da educação superior e de suas diferentes estruturas, oportunizados pela evolução do mercado de trabalho. E teria como objetivo a criação de um “sistema de informação confiável e transparente quanto ao seu modo de funcionamento e aos seus resultados” (Paul, 2015, p.2).

Situados a partir de política de governos liberais, as informações colhidas seriam o suporte no entendimento do funcionamento dessas instituições para a sociedade, para orientar governos, famílias e estudantes na definição de financiamento e prosseguimento de carreira.

¹⁵ Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

Além de responder às crescentes exigências de prestação de contas por parte dessas instituições, como as que regulamentam o credenciamento, por exemplo.

No Brasil, o acompanhamento de egressos teve suas primeiras iniciativas, em instituições de educação superior como as realizadas pela Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo, a qual estudou a situação profissional de 122 graduados no período 1958-1976; a realizada em 1982 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, com graduados de 5 cursos (administração, biologia, educação, medicina e química) de 48 IES para os anos 1972, 1975, 1978 e 1980 (Paul, 2015).

Ainda segundo o autor, com experiências pontuais e com resultados de análise pouco publicizados e insuficiências metodológicas e objetivas de sua atuação dentro das instituições, a política parece ter se estabelecido primeiro no país como prestação de contas, desde as primeiras experiências de avaliação dos programas de doutoramento e de mestrado efetuadas pela CAPES em 1977, até a implantação do SINAES em 2004.

Sob um consenso exponencial de teóricos que tratam do tema, o desenvolvimento da PAE nas instituições educacionais permite que estas dialoguem sob a mediação do egresso com sua realidade, podendo ser instrumento na avaliação das políticas públicas educacionais (DIAS, 2016), como as destinadas a educação profissional, por exemplo, mas também na avaliação de programas de pós-graduação (Germano, 2019; Silva, 2019), na avaliação de cursos (Timóteo, 2011) e institucional como um todo (Ramos, 2016; Freire, 2018). Nesse sentido, o acompanhamento de egressos constitui-se pelo:

Conjunto de ações implementadas que visam a acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2012).

A PAE tem permeado o universo educacional brasileiro como ferramenta que possibilita, por intermédio da escuta dos egressos, avaliar a formação desenvolvida, o planejamento e a contribuição das instituições de ensino às comunidades nas quais estão inseridas (Guimarães; Salles, 2010; Carneiro; Souza; Rocha, 2020).

No caso da educação profissional, embora a primeira ordenança quanto ao acompanhamento de egresso no país tenha se dado nessa modalidade, por intermédio da Portaria MEC 646/97, objetivando “identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos e adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos” (Art. 9º), subordinando todos os seus níveis e modalidades, esta ao longo

dos anos esteve mais precisamente atrelado a educação superior, o que parece ser uma tendência mundial.

Este pode ser o motivo do maior número de pesquisas científicas serem realizadas com egressos da educação superior. Ou ainda, pela incidência de normativas nacionais que a embasam, o que não é o caso da EPTNM atualmente. Para compreender essa discrepância, pode-se utilizar as pesquisas realizadas por Dias (2016) e Miranda *et. al* (2018), as quais trazem, enquanto resultados, o percurso formativo que embasa a PAE na Educação Profissional de nível médio e no Ensino Superior. Dias (2016), ao discutir a PAE na EPT na modalidade integrada ao ensino médio, traz uma linha do tempo de seus importantes marcadores.

Quadro 5: Principais Marcadores da PAE na Educação Profissional.

Documento legal	Sistemática de Acompanhamento de Egresso
PORTARIA MEC nº 646, de 14 de maio de 1997	Art. 9º: solicita a identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos e adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.
Seminário Nacional de Educação Profissional – 2003	- Formula o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. - Estabelece um conjunto de objetivos e aspectos a serem analisados em pesquisas envolvendo egressos da educação profissional. - Aponta o Observatório do Mundo do Trabalho como um instrumento de grande importância e necessário para compor o Sistema de Informação da Educação Profissional - SIEP
MEC/SETEC criou em 2006 o Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP),	Visando construir um conjunto de ferramentas na área de tecnologias digitais, bem como a modernização dos processos de planejamento e gestão para a Rede de EPTC.
Pesquisa Nacional dos Cursos Técnicos – 2009.	Realizada entre 2003 e 2007
Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – 2012.	- Propõe a criação de um sistema informatizado para coleta, pesquisa e divulgação de dados. - Propõe indicadores para a pesquisa de acompanhamento.
Relatório do Tribunal de Contas da União – TCU/2012.	Após auditoria de ações da Rede Federal de Educação Profissional-Sinaliza para a falta de iniciativas estruturadas nas instituições visitadas para o acompanhamento de egressos. - Reitera a importância do acompanhamento do egresso como ferramenta para a verificação se a atuação do profissional corresponde a sua área de atuação; se a formação recebida vai de encontro às necessidades do mercado de trabalho; e ainda para retroalimentar os processos de avaliação e tomada de decisão nas instituições. - Aponta sugestões para ampliação da pesquisa, como: destino do egresso (trabalho, trabalho/estudo, estudo, não trabalha, nem estuda); localizadores regionais (campi, IFs, municípios e Estados; correlação entre área de estudo e de trabalho (área em que trabalha e área em que

	estuda); correlação entre formação recebida e função desempenhada no trabalho; dados demográficos e socioeconômicos dos estudantes (gênero, raça, renda per capita da família).
Relatório de Gestão SETEC/MEC- 2013	É traçado como um dos objetivos estratégicos a Avaliação da RFEPT. Para tanto, propõe a criação do Sistema de avaliação da EPT, com ações de: avaliar os egressos da EPT; avaliar os cursos técnicos da EPT e, mais sistematicamente, avaliar os Programas de EPT.

Fonte: Elaborado pela autora com base em DIAS (2016).

Importante pontuar, que mesmo que apresente marcadores de referência construídos a partir de demandas como as expressas nos seminários e fóruns da EPT, por exemplo, não há legislação específica que norteie a prática da PAE nas modalidades de educação profissional de nível médio, o que por certo contribui para a falta de ações mais concretas seja do Estado ou mesmo das próprias instituições, na promoção de processos, ações e publicização de resultados.

Outro fator que chama a atenção, é a divergência de centralidade de políticas públicas para o nível de ensino que é o principal foco das instituições de educação profissional no país, pelo menos é o que referenda as normativas que o legitima, se comparados à educação em nível superior, conforme aponta o Quadro 6:

Quadro 6: Síntese da Sistemática de Acompanhamento de Egressos para a Educação Superior Segundo a Legislação e às Políticas Educacionais.

Documento Legal	Sistemática de acompanhamento do egresso
Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96	A LDB faz referência ao conceito de aprendizagem permanente. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Aponta que as IES têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como o acompanhamento do educando.
MEC nº 646, de 14 de maio de 1997	As IES devem implantar mecanismos de busca permanente de consulta, com os objetivos de identificar novos perfis demandados pelos setores produtivos, e adequar às ofertas de cursos de acordo com a procura dos setores produtivos.
Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004.	Essa Lei assegura o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes e a identificação dos egressos
Portaria nº 2.051, de 9/7/2004.	Essa portaria regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Relatório da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)	Processo de Avaliação Institucional, com foco também nos egressos.
Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.	Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a Educação Superior no Sistema Federal de Ensino.
Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005.	Critérios, atributos ou qualidade dos indicadores que permitem avaliar uma categoria, também com evidência da avaliação sob a perspectiva dos egressos
Conselho para Avanço e Suporte da Educação.	Enfatiza que os programas de relacionamento entre egressos e IES objetiva construir e fortalecer relações de longo prazo, além de facilitar a comunicação entre ambos.
Avaliação externa de instituições de educação superior.	Existência de programas de educação continuada com base nas demandas da sociedade e dos egressos, incluindo a manutenção de serviços e programas que visem o apoio às necessidades dos estudantes atuais.
Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006.	
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.	Dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores.
Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.	Política de Atendimento aos estudantes e Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.
Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008.	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, com enfoque também na avaliação sob a perspectiva dos egressos.
Instrumento de avaliação institucional externa (MEC).	Políticas de Acompanhamento de Egressos
Avaliação Institucional Externa.	Apresenta os mecanismos existentes para o acompanhamento dos egressos e os programas voltados para sua educação continuada.
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.	Existência do interesse sobre os egressos em três indicadores distintos pertencentes à Organização Didático-Pedagógica.
Estudos do 2º. Ciclo avaliativo do SINAES - II Encontro Nacional do Censo da Educação Superior	Organizar, sistematizar e avaliar a metodologia relativa ao Egresso, como política institucional de avaliação; analisar as políticas de acompanhamento dos egressos contidas nos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) contrastando-as com as orientações do SINAES, especificamente com as de autoavaliação das IES; subsidiar uma política de Avaliação Institucional referente ao acompanhamento dos egressos, especificamente, em Relatórios de Avaliação Institucional.
Nota Técnica nº 08 CGACGIES/DAES/INEP	Propôs a reformulação dos instrumentos de avaliação institucional externa do SINAES, ressaltou que entre as modificações propostas, às políticas acadêmicas abordariam novos temas indutores de qualidade, mais especificamente quatro, sendo um deles a atuação do egresso.

Censo da Educação Superior 2014.	Microdados do censo da educação superior, apresentando também dados sob a perspectiva dos egressos
Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014.	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Miranda *et.al* (2018).

Como pode ser observado, é na educação superior que a PAE tem sua legitimação. Leis, Portarias etc., construíram ao longo do tempo a identidade da política no país. Sendo reconhecido como um dos indutores de qualidade, o acompanhamento dos egressos é visto como primordial para autoavaliação institucional no (re)conhecimento e promulgação de demandas formativas e de formação continuada, credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, sinalizado dentro do Eixo 3: Políticas Acadêmicas sob os indicadores 3.1 Política e ações de acompanhamento dos egressos e 3.2 Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico. O primeiro indicador vislumbra conhecer os pressupostos teóricos e práticos no desenvolvimento da PAE nas IES e o segundo, a priori, caracterizar o egresso com base em sua renda, ocupação e escolaridade.

No caso da EPT, embora, como já mencionado a partir da referida portaria, os egressos ganham relevância na avaliação institucional, pois são incluídos como um dos indicadores da qualidade da educação profissional na rede federal de ensino. Por uma perspectiva crítica, no âmbito da educação profissional, o acompanhamento de egressos é considerado uma das formas de avaliação da:

Eficácia e da efetividade social de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional. Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações de Educação Profissional buscando analisar os impactos objetivos e substantivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. A avaliação pode se ampliar se comparados os resultados alcançados e os não-alcançados; os esperados e os inesperados; os positivos e os negativos; os imediatos e os de médio/ longo prazo; os resultados para os indivíduos e os grupos (Deluiz, 2020, p. 173).

A PAE, por esse prisma, é revestida de caráter social, uma vez que engloba mais do que a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, busca verificar também os

benefícios da formação recebida voltada à ampliação do exercício da cidadania de tais sujeitos (IBIDEM, 2020). Todavia, Carneiro, Souza e Rocha (2020, p. 06) ressaltam que na educação profissional e tecnológica “a implantação de políticas de acompanhamento de egressos, bem como a utilização de mecanismos para pesquisar e acompanhar tais sujeitos” ainda não foi consolidada por se tratar de um fenômeno recente, realidade identificada pelos autores ao constatarem que apenas 53% dos Institutos Federais possuem algum tipo de PAE.

Ainda sobre a necessidade de avaliação contínua da educação profissional e tecnológica e a inclusão do sujeito egresso, o documento intitulado “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, construído a partir de grupos de trabalho durante o Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas, sob coordenação do MEC/SETEC, em junho de 2003, que traz alguns elementos.

Estruturar um centro de documentação e informações de referência que reflita de forma atualizada, permanente e contextualizada as várias dimensões do mundo do trabalho e de sua interação com a EPT, utilizando um portal eletrônico como mecanismo de disseminação das informações e comunicação com o universo da EPT e a sociedade em geral.

No item “Avaliação da educação profissional e tecnológica e divulgação de informações”, o referido documento apresenta a demanda de uma avaliação quantitativa e qualitativa do subsistema e das instituições da EPT com o objetivo de criar e manter uma base confiável de dados que estimule e fortaleça os estudos e as pesquisas a fim de subsidiar a qualidade na educação profissional e tecnológica seja numa vertente pública ou privada (BRASIL, 2004,). Para cumprimento da meta preveem além de outras ações:

Rever os indicadores de avaliação quantitativa e qualitativa. Criar uma comissão de avaliação e produção de indicadores de desempenho qualitativos, quantitativos e indicadores da instituição, que contemplem infraestrutura, demandas socioeconômicas, inclusão e egressos. Implementar instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa sobre o acompanhamento de egressos.

No que tange às ações, percebe-se que a pretensão era de realizar a avaliação da EPT inserindo todas as instituições das esferas públicas e privadas, todos os níveis e modalidades de ensino, talvez numa atenção maior à educação superior e sobre os atores sociais (professores e egressos), o primeiro numa perspectiva diagnóstica formativa, e o segundo via instrumento de pesquisa quantitativo e qualitativo, com vistas a oportunizar de forma contínua estudos e pesquisas que subsidiassem o fortalecimento da educação profissional.

Ainda segundo o documento, as informações de inserção dos discentes e egressos da EPT no mundo do trabalho contemplando: estágios; empregos; empreendedorismo;

cooperativismo e associativismo; concursos e seleções; oferta de educação; sistematizar e disponibilizar as informações dos egressos e suas relações com o mundo do trabalho e a EPT referentes a(o): sua caracterização; aperfeiçoamento das instituições educacionais; aperfeiçoamento da EPT; indicadores de desempenho profissional. Para a avaliação dos impactos sobre os egressos, seria utilizada dentro do mesmo sistema a dimensão do “Observatório do Mundo do Trabalho da Educação Profissional Científica e Tecnológica”¹⁶.

Em 2006, a proposta do Observatório ganha mais destaque, com a criação por parte do MEC/SETEC do Sistema de Informações da Educação Profissional, SIEP, que visava construir um conjunto de ferramentas tecnológicas e digitais, como também a atualização dos processos de gestão da Rede Federal. Dentre os vários subsistemas estava o Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. A ideia era que este funcionasse como um portal agrupando as informações da educação profissional em nível nacional. O portal, por sua vez, estaria integrado a uma rede composta por cinco observatórios regionais que funcionariam em unidades Cefets indicadas em cada uma das regiões do país, Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Num momento posterior, o SIEP foi incorporado pela Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias de Inclusão de Pessoas Deficientes, RENAPI, como estratégia de expansão, modernização e melhoria contínua da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Sem explicação (re)conhecida, a política de um sistema integrado de informações não vigorou na Rede Federal, mas algumas instituições de ensino federais entendendo a importância da iniciativa, mantiveram os observatórios em suas estruturas de gestão.

Paralelo a isso, sem, contudo, ser indiferente ou inconsciente, como já retratado no capítulo I desta pesquisa, a educação pública brasileira tem sofrido profícuo delineamento com base nas necessidades do setor produtivo. A título de ilustrar tal conformação, como também corporificar a PAE nesse contexto, é que se achou pertinente trazer a lume o árduo trabalho desenvolvido por tais organismos financeiros que os representam para o atendimento destas. Em se tratando de EPT, Ensino Médio e a PAE, não se pode deixar de mencionar a

¹⁶ Para mais informações segue o artigo Projeto de desenvolvimento, implantação, suporte e manutenção do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica, disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2872/pdf_9. Acesso em 20 de maio de 2023.

Fundação Itaú, Educação e Trabalho¹⁷, um dos braços de atuação da Fundação Itaú Educação e Cultura.

Segundo o histórico da instituição, o trabalho voltado ao campo da educação, mas especificamente ao ensino médio, com foco no tema trabalho e educação tem origem no inconformismo de Fernão Bracher, fundador do Itaú BBA (banco de atacado para médias e grandes empresas que oferece atendimento individualizado), com as desigualdades educacionais. Com esse objetivo a instituição financeira passou a atuar junto às organizações de educação para contribuir com o debate sobre a necessidade de mudar a estrutura do Ensino Médio e flexibilizar essa etapa da educação, como pode ser observado no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Processo evolutivo de atuação da Fundação Itaú Educação e Cultura na educação pública de nível médio.

ANO	AÇÕES DESENVOLVIDAS
2004	- Início da avaliação dos projetos de educação do Itaú BBA (banco de atacado para médias e grandes empresas que oferecem atendimento individualizado).
2005	- Apoio técnico na criação de níveis na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.
2006	- Apoio ao Movimento Todos pela Educação, Associação Parceiros da Educação, e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa; - Apoio às escolas técnicas federais com o programa Parceiros Vitae.
2007	- Parceria na publicação da coleção “Estudos e Pesquisas Educacionais” da Fundação Victor Civita
2009	- Produção sobre o Guia de Orientações sobre a Prova Brasil, com o MEC
2010	- Publicação do Boletim “Educação saindo da Inércia”, com o Preal (Programa para a Reforma Educacional para a América Latina e Caribe) e a Fundação Leman. - Integrante do grupo de trabalho pela Reforma do Ensino Médio, do Movimento Todos pela Educação.
2012	- Apoio técnico na elaboração da proposta de Reforma de Ensino Médio na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.
2013	- Participação e defesa e articulação em prol da Reforma do Ensino Médio Junto ao poder público - Apoiou a elaboração do Projeto de Lei nº 6.840/13 da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.
2014	- Participou nas Conferências sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e na articulação com Câmara dos Deputados, Consed (Conselho Nacional de

¹⁷ Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/historia>. Acesso em 20 de maio de 2023.

	Secretários de Educação) e Ministério da Educação pela Reforma do Ensino Médio.
2015	- Participação e patrocínio do seminário nacional do Consed, em Manaus, para debater a reforma do ensino médio.
2016-	- Intensificação de ações junto ao MEC pela Reforma do Ensino Médio - Participação na equipe pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2017	- Participação na elaboração e redação da Lei nº 13.415 de Reforma do Ensino Médio. - Realização do curso de especialização “Programa de Formação em Planejamento para Implementação de Políticas Públicas e Desenvolvimento do Ensino Médio para técnicos de todas as secretarias de educação do Brasil, no Insper (Instituto de Educação e Pesquisa).
2019	- Patrocínio do estudo “Excelência com equidade no Ensino Médio” - Apoio às secretarias de educação de 11 Estados
2020	- Criação do Itaú Educação e Trabalho, que juntamente com o Itaú Social, Itaú Cultural e Todos Pela Saúde, integram a Fundação Itaú para Educação e Cultura.
2021	- Lançamento do Observatório da EPT, plataforma com o objetivo de apoiar as redes na implementação da EPT - Atuação em conjunto com diversos estados para articular a grade curricular e organizar as trilhas formativas que serão adotadas nas redes. - Lançamento do estudo “Evidências internacionais: setor produtivo, políticas intersetoriais e educação profissional”, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).
2022	- Lançamento da publicação Inclusão produtiva de jovens com ensino médio e técnico: experiências de quem contrata. - Publicação do estudo Indicadores da qualidade dos egressos do ensino técnico. - Lançamento do estudo Engajamento de Empresas na EPT no Brasil: aprendizado de práticas internacionais. - Realização da pesquisa juventudes e a pandemia. - Lançamento do Mapa da Demanda, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social (Sedese/MG) para identificar as necessidades regionais por qualificação profissional. - Criação da ferramenta de Avaliação das Competências Gerais para o Mundo do Trabalho
2023	- Lançamento do estudo o Futuro do Mundo do Trabalho para as juventudes brasileiras.

	- Publicação do estudo Potenciais efeitos macroeconômicos com expansão da oferta pública do ensino médio técnico no Brasil. - Realização do Encontro Educação e Trabalho: perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica. - Lançamento do Laboratório de Inclusão Produtiva das Juventudes (LINC)
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Uma análise simplória do processo evolutivo de atuação da Fundação Itaú Educação e Cultura na educação pública brasileira em especial no ensino médio, parece evidenciar que esta primeiro se ocupou de “auxiliar” na construção de sua base teórico-prática pelo apoio técnico concedido seja na articulação e formação de parcerias com setores públicos, privados e da sociedade civil organizada, na formulação de projetos, propostas, realização de estudos, integração em grupos de trabalho na formulação e discussão de documentos normativos como Leis, por exemplo, em especial a da contrarreforma do ensino médio, promulgada em 2017.

Aliás com a Lei 13.415/17, a EPT de nível médio passou a compor a educação básica no Brasil, como flexibilização curricular do ensino médio, sendo um dos cinco itinerários formativos previstos, conforme objetivos da fundação.

Num segundo momento, já com a consolidação de seus objetivos atrelados a instâncias normativas, a instituição direcionou seus esforços para otimizar, propor, ensinar etc. de que forma esta flexibilização seria conduzida, corporificada no seio das instituições públicas de ensino. Atuando diretamente junto às secretarias diversos estados para articular a grade curricular e organizar as trilhas formativas que serão adotadas nas redes já que a preocupação se funda, atualmente, mais especificamente na relação mercado de trabalho e juventudes. Neste sentido, o Observatório da EPT, plataforma criada no ano de 2021, com o objetivo de apoiar as redes na implementação da EPT no país, tem papel atenuante.

Cabe destacar, ainda, que embora apareça como iniciativa privada, todos os dados utilizados pelo Observatório EPT na condução de sua política para a educação pública de nível médio no país são coletados de portais, sites, órgãos etc. públicos como a Plataforma Nilo Peçanha, por exemplo. O que sugere que há um caminho trilhado na democratização do acesso e publicização das informações da EPT no país pelo viés público. No entanto, diferente do que acontece com a utilização desses dados pelos organismos internacionais (e suas múltiplas faces) em benefício de sua agenda, o Estado não tem buscado se apropriar desses conectores para retroalimentar o processo de outorga da educação profissional e, quem sabe,

propor pela avaliação crítica uma educação de qualidade para os jovens da classe trabalhadora.

Enfim, passados mais de uma década desde sua relativa visualização no país, a discussão sobre a necessidade de implantação de um sistema unificado de informações que subsidie a tomada de decisões na Rede Federal está centrada agora no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. O conselho é formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas.

Segundo informações disponibilizadas no site oficial da entidade¹⁸, reuniões que ocorreram em abril no Maranhão e em outubro de 2023, no Museu do Amanhã em Brasília-DF, sendo esta última data para dar prosseguimento à 127ª Reunião Extraordinária do Conif, tiveram como um dos pontos de pauta a proposta de criação do Observatório de Egressos da Rede Federal.

Este sob a forma de programa para a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, seria viabilizado pelo MEC/SETE, por intermédio de uma plataforma com Indicadores de Empregabilidade, sendo possível analisar a ocupação por curso, atributo, tipologia ocupacional, questões de empreendedorismo, setor privado ou público, e, ainda, o percentual de absorção ocupacional dos egressos por raio de atuação profissional em relação ao campus de formação e regionalização. A taxa de ocupação na modalidade presencial e também em educação a distância, a verticalização da formação, por turno e por rendimento acadêmico.

A ideia é que o Observatório de Egressos da Rede Federal por sua série de detalhes ajude a entender de maneira objetiva uma realidade mais abrangente sobre os egressos, para que através de dados reais, a partir de bases oficiais do governo federal seja possível criar outro entendimento sobre a importância da Rede Federal na formação dos profissionais, para além da quantidade de alunos matriculados, e apresentá-los sempre que for necessário.

Embora sejam ainda recentes as discussões de como seria na prática a implementação dessa plataforma e ainda as possíveis análises que poderiam surgir dela, é possível notar que

¹⁸ **Internacionalização para gestores e Observatório de Egressos movimentam o Conif.** Disponível em: <https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/internacionalizacao-para-gestores-e-observatorio-de-egressos-movimentam-conif>. Acesso em 02 dezembro de 2023.

esta tem um aspecto mais abrangente quando se trata de acompanhamento de egresso do que a proposta iniciada em 2003. A começar do nome, esta última como “Observatório do Egresso” e não mais “Observatório do Mundo do Trabalho”, parece dar pistas de sua intencionalidade, tendo como categoria de análise o egresso e não uma das dimensões de sua trajetória, o trabalho.

A proposta, talvez, por ser resultado de anos de discussão, embates e construção conceitual, normativa e prática, num processo democrático, mostrou-se mais sugestiva quanto a uma abordagem crítica do tema, no que concerne a enxergar o egresso para além de uma ferramenta de gestão.

Conquanto seja cedo para um parecer favorável à proposta, uma vez que ela ainda carece de aceitação e dinamização por parte do MEC/SETEC, com base no exposto, é possível almejar por seu intermédio, a promoção de uma educação profissional, pública e de qualidade, tendo como resultado o acesso, a permanência e êxito de seus estudantes e egressos.

3.2 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Com o objetivo de ter subsídios para a construção da pesquisa ora apresentada, buscou-se conhecer a produção científica sobre a PAE na educação profissional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa tipo “estado do conhecimento”¹⁹, sob os descritores “Acompanhamento de Egresso” e “Educação profissional”, junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, com delimitação de tempo de 2010 a 2020. O objetivo era realizar um mapeamento das produções acadêmicas elencadas, no qual se destacassem o volume de produções, áreas do conhecimento, em quais regiões do país foram produzidas, quais as temáticas abordadas, a metodologia adotada e os resultados encontrados para que subsidiassem o presente trabalho.

Para a análise foram pinçadas as produções que apresentassem a discussão da Política de Acompanhamento de Egressos em seus diferentes contextos, para tanto, visualizou-se no

¹⁹Ao contrário do Estado da Arte, aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado (ROMANOWSKI; TEODORA ENS, 2006), que no caso desta pesquisa são as produções acadêmicas que se relacionam com o tema da Política de Acompanhamento de Egressos na Educação Profissional depositadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

primeiro momento o título dos trabalhos, as palavras-chave e resumos, e em segundo plano, caso necessário, o corpo do texto.

O interesse pela PAE e não somente pela categoria “egresso” enquanto interlocutor de avaliações institucionais fez com que de um total de 94 trabalhos encontrados numa primeira busca, após análise mais criteriosa restassem apenas 11, como pode ser visualizado no Quadro 7, a seguir.

O volume de produções apontou um déficit quando comparado a outras temáticas, 11 pesquisas num período de 10 anos, destas 09 dissertações e 01 tese. A questão ainda se torna mais incipiente quando se investiga a educação profissional, apenas um trabalho encontrado. Este por sua vez, o único a investigar o tema numa instituição de educação profissional e tecnológica sob a perspectiva do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sob o eixo temático acompanhamento de egresso e avaliação de políticas públicas. Os demais trabalhos versaram sobre a graduação e a pós-graduação (*lato e stricto sensu*), nas temáticas de acompanhamento de egresso e a avaliação de programa de pós-graduação; acompanhamento de egresso e a avaliação de curso; e acompanhamento de egresso e a avaliação institucional.

Quadro 8: Produções acadêmicas que se relacionam com o tema acompanhamento de egresso na Educação Profissional depositadas na BDTD no período de 2010-2020.

Título	Ano	Autor(a)	Filiação Institucional	Curso
Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	2010	Geraldo Ribas Machado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	D
Acompanhamento de egressos e avaliação de cursos de pós-graduação stricto sensu: uma proposta para mestrados profissionais.	2011	Marcelo Eduardo Timoteo	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca	M
A política de monitoramento de egresso do Instituto Federal do Ceará: um estudo de caso no Campus de Caucaia.	2016	Márcia Rejane Damasceno Dias	Universidade Federal de Juiz de Fora	M
Processo de Acompanhamento de egressos no Curso de Atendimento Educacional Especializado.	2016	Zanadrea Guerch da Silva	Universidade Federal de Santa Maria -UFSM	M
Programa de Acompanhamento de Estudante Egresso da Universidade Federal do Espírito Santo: diagnóstico e proposta de melhorias em seus instrumentos.	2016	Ramony Ramos	Universidade Federal do Espírito Santo	M

O acompanhamento dos alunos egressos do Mestrado Profissional em gestão e avaliação da educação pública.	2017	Ademir José de Assis Júnior	Universidade Federal de Juiz de Fora	M
Política institucional de integração e acompanhamento de egressos nas universidades federais: uma proposta para a UFGD.	2018	Lausemar Freitas Sobrinho Freire	Universidade Federal da Grande Dourados	M
Formação e acompanhamento de egresso de um curso de especialização no contexto das relações de trabalho contemporâneas.	2018	Marco Aurélio dos Santos Benites	Universidade do Vale dos Rios dos Sinos-UNISINOS	M
Programas de residência multiprofissional em saúde no Seridó Potiguar: perfil e percepção de egressos.	2019	Mariana Fernandes de Medeiros Germano	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	M
Desenvolvimento e validação de questionário para acompanhamento dos egressos da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .	2019	Sandra Da Silva	Universidade Federal de São Paulo	M
De um sistema eficaz para Instituição o acompanhamento de egresso de programas de pós-graduação: o egresso como referência para a autoavaliação do PPGACL.	2019	Flaviana Polisseni Soares	Universidade Federal de Juiz de Fora	M

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os dados apontam o que já alertava Paul (2015), sobre a incidência maior da educação superior nas pesquisas sobre acompanhamento de egresso, como também de sua inexpressiva condição, se tomado por base quantitativa, embora tenha tido suas primeiras experiências no solo brasileiro ainda na década de 80.

Em se tratando da PAE na educação profissional, o descompasso mostra-se ainda mais latente, uma vez que pesquisas realizadas por Carneiro *et al* (2019) dão conta que dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, instituições que contam com mais de 600 *campi* espalhados pelo Brasil, 53% apresentam a política de acompanhamento de egresso e realizam algum tipo de acompanhamento de egressos, como por exemplo, a manutenção de um Portal de Egresso.

Outro achado importante é que a PAE enquanto política institucional pode ser fomentada e analisada e por fim contextualizada sob diferentes eixos temáticos (acompanhamento de egresso e a avaliação de programa de pós-graduação; acompanhamento

de egresso e a avaliação de cursos; acompanhamento de egresso e a avaliação institucional; e acompanhamento de egresso e avaliação de políticas públicas), o que é oportuno, pois, embora, se compreenda que estes se constituem e se relacionam intrinsecamente dentro da esfera educacional, cada eixo tem suas propriedades, seus objetivos e instâncias que de uma forma direta ou indireta contribuem para a permanência e o êxito estudantil.

Quando visualizadas as regiões do país onde ocorreram as pesquisas, com exceção da região norte, todas as demais regiões foram contempladas, com destaque para a região sudeste com 05 trabalhos. Os dados sinalizam uma realidade que atravessa a realidade brasileira, a discrepância também no campo científico da região norte para as demais regiões brasileiras.

Vasconcelos; Falcão (2022), ao analisarem a política de acompanhamento de egresso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para o ensino técnico integrado ao ensino médio e seu possível diálogo com as questões da juventude, apontam que dos IFs que compõem a região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Roraima e Rondônia)²⁰, todos apresentam a Política de Acompanhamento de Egresso, na forma de documentos normativos, páginas virtuais de atualização cadastral (portal de egresso) e aplicação de questionários.

Assim, tais desencontros são expressões exatas das diferenças exponenciais entre implantação e implementação de políticas públicas tão comuns à realidade brasileira, como também do fosso entre suas corporificações no seio das instituições e da sua utilização para fins de pesquisa e divulgação científica. O que mostra ser um problema, uma vez que tais práticas poderiam de certo contribuir com a permanência e o êxito dos estudantes, além de se constituir em um banco de dados contínuo, o que favoreceria também à realização de pesquisas com temas diversos como educação e sexualidade/ relação entre gênero e mercado de trabalho, o jovem e sua transição para a vida adulta, dentre outros.

Outro ponto ressaltado nas produções, foi uma maior centralidade em temáticas e objetos imbuídos de caráter mais técnico, pesquisas e instrumentos de coleta de dados quantitativos etc., o que pode ser facilmente atribuído às pesquisas realizadas na propositiva do Mestrado Profissional e nas áreas de conhecimento da Saúde e da Administração Pública, como foi o caso. Esses trabalhos tinham como objetivo propor, validar ou refazer instrumentos da Política de Acompanhamento de Egresso nas unidades de ensino pesquisadas.

²⁰ IFAC, IFAP, IFAM, IFPA, IFTO, IFRR e IFRO. As análises foram realizadas por intermédio das Resoluções, questionários e páginas endereçadas aos egressos, encontradas a partir dos sites oficiais dessas instituições, com o descritor Acompanhamento de Egresso.

Embora se conceba que seis das 11 pesquisas deram-se na área de conhecimento da Educação, e três em regime de pesquisa acadêmica, nestas últimas, pode-se visualizar uma maior ampliação das discussões, como por exemplo, a diferença de gênero na educação formal e no mercado de trabalho.

Não obstante seja relevante num contexto de ampliação teórica e prática da política de acompanhamento de egressos, como é o que está acontecendo no Brasil, explorá-la a partir de seus instrumentos, regulações, métodos e técnicas como se identificou na maior parte dos trabalhos, compreende-se que por se tratar de uma política pública educacional também ser primordial analisá-la sob os eixos de sua conjuntura política, educacional, social, cultural, científica etc.

Estas por sua vez anelariam por objetos, métodos e técnicas de pesquisas mais subjetivos e contextualizados com a realidade como um todo, o que possibilitaria uma discussão mais crítica da política, maior visualização de suas amplas e complexas as vertentes, e a partir disso, maior divulgação e publicização de seus resultados.

Diante do exposto, acredita-se que o presente trabalho poderá contribuir para minorar as lacunas acima elencadas por ser uma proposta que pode ampliar o estudo sobre a política de acompanhamento de egresso na educação profissional, por propor uma discussão crítica da política e sua relação com a realidade social daqueles que são, a priori, em se tratando desta modalidade de educação, seu maior público-alvo, a juventude.

3.3 A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A avaliação e seu papel na educação tem sido tema recorrente na literatura, no meio acadêmico científico, nas instituições de ensino e sua comunidade escolar, na mídia e pelo Estado compreendendo suas distintas esferas de atuação jurídico-institucional. No entanto, se há um consenso nos limites de sua aplicação teórica, prática, ideológica, de forma e de conteúdo etc., talvez seja sua importância enquanto possibilitadora de um processo qualitativo de formação educacional.

Mas o que é qualidade? Embora o conceito de qualidade seja polissêmico e multifatorial, quando se trata da educação, Dourado e Oliveira (2009, p.7), enfatizam ser “um

conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço”, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências.

A avaliação e qualidade educacional, no entanto, tem demonstrado que é passível de distintas interlocuções, a depender da função social que a escola deve desempenhar na formação do indivíduo e da sociedade que está inserida. No Brasil, como já foi discutido, as políticas educacionais têm se alinhado de forma consistente aos ordenamentos neoliberais que têm por característica priorizar na educação formal a aprendizagem de competências e habilidades que insiram o indivíduo no mercado de trabalho ou à parte dele.

Sob esse pressuposto, a qualidade da educação tem se configurado como dever do Estado em assegurar:

Variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022) (BRASIL, 1996, Art. 4º - IX).

A qualidade vista sob a perspectiva empresarial tem por esta racionalidade a necessidade de ser verificada tomando por base o que pode ser mensurável. Assim, números, estatísticas são seus marcadores prioritários. E é com esse propósito que a avaliação em larga escala ganhou centralidade nos discursos e normativas oficiais, como ferramenta capaz de monitorar a qualidade, eficiência e eficácia da formação outorgada na educação pública brasileira, da educação básica à superior.

Bonamino e Sousa (2012, p. 02), analisa que no Brasil a avaliação em larga escala pode ser vislumbrada em a partir de três gerações: a primeira reconhecida como diagnóstica da qualidade educacional, pois seus resultados não implicariam em consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. E as de segunda e de terceira geração, que “articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares”, as quais se diferem pela intensidade dessas proposições.

Embora sua gênese no país remonte ao final da década de 1980, enquanto premissa de suporte para um processo qualitativo de formação para a cidadania afirmado na CF/88, em seu Art. 205, vislumbrado pelo levante democrático da sociedade civil e organizada na época, a Avaliação Educacional em larga escala tem sua instituição enquanto política pública educacional somente a partir dos anos 90.

No período, a avaliação em larga escala foi fortemente influenciada por organismos internacionais como o BM e o FMI, como condicionante de investimentos financeiros no país, por intermédio de discursos hegemônicos sobre a centralidade desta na promoção da qualidade educacional, e práticas concretas, como por exemplo, financiamentos na área e suporte técnico.

Lima e Gandhi (2019), afirmam, no entanto, que se num primeiro momento a presença da avaliação em larga escala esteve atrelada diretamente a subordinação do país aos ditames do mercado global (em nível ideológico e material), a partir de 2003, com a diminuição do déficit público junto a esses organismos, percebe-se que essa consolidação se dá de forma hegemônica articulada entre às demandas internacionais (avaliações) e as particularidades do país.

O processo de construção de hegemonia está sempre constituído de articulações, não necessárias e mais ou menos estáveis. Posições como a garantia da qualidade da educação, verificada por processos avaliativos censitários, são articuladas a noções gerenciais de accountability e controle do trabalho docente e compõem a particular configuração que garante o avanço da centralidade das avaliações em larga escala no Brasil (Lima; Gandhi, 2019).

Quanto ao embasamento legal de tais mecanismos de aferição, pode-se inferir os indiretos, sendo estes todos os dispositivos normativos no país que promulgam o direito ao acesso à educação de qualidade a todo cidadão, como por exemplo a já citada CF, o Plano Nacional de Educação (2001-2010/ 2014-2024), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEB (BRASIL, 2013) e na BNCC (BRASIL, 2018), como também, os dispositivos legais que discriminam de que forma poderão ser providos tais objetivos.

Nesse sentido, tem-se a LDB, em seu art. 9º inciso VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; a Portaria 931 de 21 de março de 2005, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, no qual também se insere o ENEM, Portaria 109, de 27 de maio de 2009; e a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui a avaliação na educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação Superior, SINAES, pelo qual também é realizado o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, ENADE.

Conforme explicitado no site do INEP o Saeb “é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. As avaliações constituídas de testes e

questionários, tendo como matriz de referência a BNCC destas etapas de ensino, ensino infantil, fundamental e médio, são realizadas periodicamente nas redes públicas municipais e estaduais de educação e de forma amostral nas instituições de ensino privadas.

Os resultados obtidos por intermédio destas somados ao censo escolar anual e suas taxas de aprovação, reprovação e evasão, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, que é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica. Nesse sentido, busca oferecer subsídios para elaboração e monitoramento de políticas educacionais para os sistemas públicos de ensino.

Diferente das demais avaliações que compõem o SAEB, o ENEM é realizado anualmente, e além de fornecer dados que permitam avaliar o desenvolvimento do ensino médio, é porta de entrada para universidades públicas e particulares por intermédio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), respectivamente. Outra possibilidade é que os participantes podem requisitar financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil, Fies.

No ENEM, as provas acontecem em dois dias, e abrangem as quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Nesse período, é realizada também uma redação que exige do participante o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.

Na educação superior, a avaliação num contexto macro tem seus parâmetros alicerçados no SINAES, que baseado em diferentes estratégias metodológicas analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, este último por meio do ENADE. A avaliação considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. Os resultados deverão dar suporte para (re) orientação das próprias instituições avaliadas e ainda para o embasamento de políticas públicas com foco no ensino superior.

Importante ressaltar que embora possuam um corpo doutrinal consolidado, e de defesa de que estas avaliações contribuem para a promoção de políticas públicas (Basso *et al*, 2021), as avaliações educacionais em larga escala não são unânimes quando discutidas a luz das teorias críticas da educação. Em se tratando da educação básica Jesus *et al* (2022) ressalta a falta de comprovação de validade (baseadas no conteúdo, no processo de resposta, na relação

com variáveis externas, na estrutura interna e nas consequências da testagem) nas provas e testes educacionais em larga escala aplicados no país, o que impossibilitaria a confiança nos resultados obtidos.

Welter; Werle (2021), argumentam que avaliações em larga escala no país a depender da linha de corte, critérios e metodologia empregada invisibilizam estudantes e escolas. “Os invisíveis da avaliação em larga escala porque entendemos que essa terminologia englobaria os não vistos, os vistos em parte, os descartados, os excluídos da avaliação e dos resultados da análise dos questionários de contexto” (Welter; Werle, 2021, p. 06). Para o autor, as normas e regulamentações destas avaliações distinguem certos atores e instituições o que poderá incorrer em invisibilização desses, a depender de suas particularidades.

Na educação superior, algumas das críticas se circunscrevem na medida que estas avaliações “alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior” (Frigotto 2002, p. 13).

Mas, como pode ser observado, nem a EPT ou a Pós-Graduação dispõem de um sistema próprio de avaliação, sendo a primeira inserida nas avaliações nacionais da educação básica e educação superior, e a segunda por um tipo diferenciado de avaliação realizado pela CAPES.

No entanto, a questão da necessidade da avaliação para a educação profissional tem sido debate cada vez mais frequente entre o poder público, pesquisadores, sociedade civil, e a comunidade acadêmica dessas instituições, cuja discussão se fundamenta em especial, na necessidade de conhecer por intermédio de evidências estatísticas sistemáticas os resultados alcançados vistas as políticas adotadas, como por exemplo, a expansão da educação profissional nas últimas décadas, a reorientação de políticas educacionais para essa modalidade de educação, bem como o aperfeiçoamento e formatação de novos cursos.

Entendendo que, por mais que a EPT consiga ser visualizada na incumbência das avaliações da educação básica e superior, suas particularidades e especificidades (cursos, currículos, eixos tecnológicos, conteúdos, normas, instituições, atores, finalidades etc.) sugerem que há necessidade de ampliação, por tanto, de uma avaliação sistemática da EPT que coaduna com esta realidade (Moraes; Albuquerque, 2020).

Nessa conjuntura, algumas iniciativas foram realizadas, como a incorporação de informações amostrais acerca da frequência a cursos de EPT, no suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Pnad Contínua, a Plataforma Nilo Peçanha, que apresenta um quadro estatístico completo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da Rede Federal, Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica, SISTEC, dentre outras. No entanto, mostram-se ainda fragmentadas, uma vez que não comportam todas as dimensões da educação profissional, e ainda por não terem por objetivo a avaliação da política da EPT num sentido macro e contextualizado.

Há nesse sentido, um consenso que o egresso da educação profissional poderia ser uma importante fonte de informações da atuação dessas instituições no país (Dias, 2016; Paul, 2015). Informações essas que seriam coletadas por intermédio de um acompanhamento sistemático direcionado a partir dos objetivos gestados na política pública de educação profissional, como também no seio da comunidade escolar da instituição ofertante. Os dados seriam imprescindíveis para auferir indicadores que dialogassem com a missão, visão e objetivos da instituição refletidos na inserção dos sujeitos egressos de forma integral (social, política, cultural e ética), na sociedade (Dias, 2016).

Tal preposição de avaliação permitiria “levantar diagnósticos, subsidiar o planejamento, a adoção de estratégias e políticas institucionais relacionadas à gestão de qualidade e ao aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão” (Miranda *et al*, 2018 p.3), e, assim, verificar se o alto investimento na EPT, tem sido eficaz para propiciar uma educação de qualidade que aumente as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, bem como os níveis formativos de seus egressos (Dias, 2016; Coura, 2022), uma vez que possibilita diferentes perspectivas de avaliação no contexto educacional: a avaliação de políticas públicas, avaliação institucional, de programas de pós-graduação e de cursos.

Corroborando com estas perspectivas, mas entendendo que a dinâmica dessas avaliações se desdobram em múltiplas categorias, variáveis, contextos e sujeitos, entende-se que o acompanhamento de egressos na educação profissional se configura, sobretudo, num importante instrumento de gestão para se conhecer as juventudes que fazem parte de sua realidade, priorizando nesse contexto o diálogo com suas potencialidades e necessidades, tendo em vista, a formação integral do indivíduo que o permita de forma mais linear planejar e executar seus projetos de vida.

3.4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA, IFRR: Educação Profissional no Extremo Norte do Brasil

O Estado de Roraima está localizado no Extremo Norte do Brasil com uma extensão territorial de 223.644,530km² quilômetros quadrados, e com uma população estimada em 652.713 pessoas no ano de 2021, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, sendo o menor em densidade demográfica do país. O seu índice de Desenvolvimento Humano, IDH é de 0,707.

Está localizado em uma região periférica da Amazônia Legal, no noroeste da região norte do Brasil. O Estado faz fronteira com dois países da América do Sul: Venezuela e República Cooperativista da Guiana. Já fez parte do estado do Amazonas, sendo desmembrado por meio de um decreto no ano de 1943, quando então foi criado o Território Federal do Rio Branco. No ano de 1962, o estado foi então denominado Território Federal de Roraima e começou a ser considerado um estado por meio da Constituição Brasileira de 1988.

O Estado é composto por 15 municípios, a capital Boa Vista, Cantá, Uiramutã, Amajari, Caracaraí, Rorainópolis, Pacaraima, São Luiz, São João da Baliza, Caroebe, Normandia, Alto Alegre, Rorainópolis, Mucajaí e Bonfim.

Roraima tem como principais atividades econômicas a pecuária, agricultura e o extrativismo, vegetal e mineral. Tem o menor PIB do país, e este em sua maior expressão advindo da Administração Pública. Sua população é composta por negros, brancos, pardos e indígenas, esses últimos com 11 etnias divididas em 32 Terras Indígenas regularizadas em Roraima.

Com relação ao público-alvo da educação de nível médio em Roraima, a população jovem (15 a 29 anos de idade) é de aproximadamente 159.522 pessoas, o que corresponde a 27,2% da população total. Apenas 43,6% dos jovens de 15 a 17 anos estavam cursando o ensino médio. Dos jovens com 19 anos, apenas 60,6% concluíram o ensino médio e, após o ensino médio, só 29,3% dos jovens de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior.

O desemprego entre os jovens (15 a 29 anos) é de 9%, contra 6,2% da população geral. Além disso, 9,7% dos jovens que deveriam estar no ensino médio não estão estudando e 0% também não estão trabalhando (IBGE, 2022).

Ainda se tratando de nível médio, etapa de ensino discutido nesse trabalho, Roraima conta com 36.405 (Trinta e seis mil quatrocentos e cinco) matrículas no ano de 2023, sendo

que destas 31.851 (Trinta e um mil oitocentos e cinquenta e um) estão distribuídos em 205 (Duzentas e cinco) escolas de ensino propedêutico e 4.554 (Quatro mil quinhentos e cinquenta e quatro) matrículas distribuídas em 15 instituições de educação profissional, totalizando 35 (trinta e cinco) cursos técnicos, a partir dos eixos tecnológicos Recursos Naturais, Gestão e negócios, Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Alimentícia (esta última com o menor percentual de matrículas do estado).

Deste universo que inclui Cursos FIC, Educação de Jovens e Adultos, cursos técnicos na forma concomitante e subsequente, quando se investiga a EPTNM na forma integrada tem-se um total de 1618 (Mil seiscientos e dezoito) matrículas, divididos em 12 cursos, ofertados em 5 instituições federais.

Como uma das instituições de educação profissional no Estado, o IFRR está presente em estrutura física em quatro dos 15 municípios. Boa Vista, com duas unidades, os Campi Boa Vista (primeiro e mais antigo campus) e Boa Vista Zona Oeste, Bonfim, Amajari e Novo Paraíso, este último situado na região sul de Roraima.

Criado a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 com a transformação do CEFET-RR em IFRR, com três campi: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. No ano de 2011, na terceira fase do intermédio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, a instituição é contemplada com mais um campus: o Boa Vista Zona Oeste, também sediado na cidade de Boa Vista. Sendo que o *Campus* Avançado Bonfim teve sua autorização para funcionamento apenas no ano de 2015.

Figura 2: Mapa da localização das unidades do IFRR no Estado de Roraima



Fonte: PDI 2019-2024 do IFRR, 2023.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, do IFRR (2019- 2023), considera a evolução do IFRR em cinco momentos principais:

- I. Escola Técnica de Roraima;
- II. Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima;
- III. Escola Técnica Federal de Roraima;
- IV. Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;
- V. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Enquanto Escola Técnica de Roraima começou suas atividades em 1987 com os cursos técnicos: Eletrotécnica e Edificações. Utilizavam instalações cedidas pela Escola do Magistério. Em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima enquanto integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima; aprova o seu Regimento Interno e as grades curriculares dos dois cursos técnicos, tornando válidos todos os atos escolares anteriores ao regimento. A instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. O quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos administrativos.

Figura 3: Fachadas dos *Campus* do IFRR



Fonte: Comunicação Social/IFRR (2022).

Em 30 de junho de 1993, sob a Lei 8.670, publicada no Diário Oficial da União 123, de 1º de julho de 1993, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima pela transformação da Escola Técnica do Ex-Território Federal de Roraima. No período a instituição contava com 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. Em 1994, foram implantados os cursos Técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como o ensino fundamental – de 5ª a 8ª série – (sendo extinto totalmente em 1999), atendendo 213 alunos distribuídos em seis turmas.

Por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (Cefet-RR), a medida oportunizou a verticalização dos cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado.

Com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 pela qual foi se criou 38 Institutos Federais de Educação, o Cefet-RR passou a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – com três *campi*: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. Em 2011, foi contemplado com mais um campus, o Boa Vista Zona Oeste, com sede na Capital. Em 2015 foi autorizado o funcionamento do campus Bonfim. Assim o IFRR é constituído por cinco campi, além da Reitoria, que fica localizada na capital do estado.

Seus objetivos, finalidades e características estão embasados na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Tem como missão “Promover formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (IFRR 2019, p.31).

Tem como função social a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais, por meio da educação comprometida com a formação integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento. São diretrizes da Responsabilidade Social do IFRR:

- Promover o acesso ao ensino gratuito e de qualidade em todos os seus níveis e modalidades;
- Contribuir para a minimização das desigualdades sociais de gênero, econômica, étnica, religiosa, cultural, de localidade, entre outras, a partir do atendimento igualitário e ético;
- Garantir condições de acesso, permanência e atuação de qualidade nas atividades educacional e profissional, por meio de condições estruturais, técnicas e atitudinais adequadas, às pessoas com deficiência ou necessidades específicas;

- Assistir os jovens e adultos em situação de risco social – baixa renda e escolaridade –, objetivando sua inclusão no mundo do trabalho por meio do Proeja;
- Promover ações de sensibilização sobre responsabilidade ambiental por intermédio da atuação cotidiana na instituição e na comunidade;
- Realizar as ofertas educacionais, a partir de estudos das demandas oriundas dos arranjos produtivos locais e sociais, incentivando o empreendedorismo;
- Realizar audiências públicas nas comunidades do entorno dos *campi* do IFRR, visando conhecer as expectativas dos sujeitos e obter subsídios, os quais, amalgamados aos estudos de demandas voltados aos arranjos produtivos locais, irão orientar melhor as definições de cursos;
- Oferecer oportunidade de acesso às políticas de assistência estudantil, visando garantir o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes que vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica. (IFRR 2019, p.31).

Sua estrutura organizacional está definida nos termos da Lei nº 11.892/2008, em seu Estatuto e em seu Regimento Geral, compreendendo:

- Órgãos Colegiados, Conselho Superior e Colégio de Dirigentes.
- Órgãos Executivos, Reitoria; Pró-Reitorias; Diretorias Sistêmicas; Direção-Geral dos Campi; e Direção de Campus Avançado.
- Órgãos de Controle, Procuradoria Federal e Auditoria Interna.
- Órgãos de Assessoramento, Conselho Gestor de Campus; Comitês; e Comissões Permanentes.

Atualmente, o IFRR tem um quadro funcional de 813 servidores efetivos destes 54% (439) mulheres e 46% de (379) homens, entre técnicos administrativos e docentes. Em relação à titulação dos servidores, 7,38 % possui o Ensino Médio, 44,40% Ensino Superior, 35,42% o Mestrado e 11,19% o Doutorado.

O IFRR oferta cursos técnicos de nível médio integrados, subsequentes e pelo Proeja. Em nível de educação superior, são ofertados cursos de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além cursos de Formação Inicial e Continuada, FIC, sendo ofertados ao todo um total de 74 cursos.

Os cursos técnicos e tecnológicos abrangem os eixos: Ambiente, Saúde e Segurança; Gestão e Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Recursos Naturais; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; e Produção Alimentícia.

Com relação aos estudantes, dados da PNP, ano base 2021, apontam que o IFRR tinha 6.142 matrículas, 2.933 ingressantes, e 1.820 concluintes. Em relação ao gênero assim como as demais instituições de educação profissional, em sua maioria estudantes do sexo feminino. A renda per capita de seus estudantes em sua maioria não ultrapassa um salário-mínimo, sendo a maioria autodeclarada de cor parda.

3.5 INSTITUTO FRR - *CAMPUS* NOVO PARAÍSO: UMA HISTÓRIA E MUITOS CONTEXTOS

O Instituto Federal de Roraima – *Campus* Novo Paraíso, é uma das cinco unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Único situado ao Sul do Estado de Roraima, a 256 Km da capital do estado, Boa Vista, às margens da BR-174, na Vila Novo Paraíso, Município de Caracaraí-RR. Tendo em vista a proximidade ao anel rodoviário, localizado na Vila Novo Paraíso, que interliga a BR-174 acesso Boa Vista a Manaus – com a BR-210 que dá acesso aos municípios de São Luiz, São João da Baliza e Caroebe; e com a BR-432 que permite também o acesso ao município do Cantá.

O *Campus* Novo Paraíso tem uma área de abrangência que permite o acesso aos seus cursos e atividades, estudantes residentes em cinco municípios do estado num total de 75.470212 habitantes (IBGE, 2022), a saber Caracaraí, Rorainópolis, São Luís do Anauá, São João da Baliza e Caroebe.

Nessa perspectiva, as extensões percorridas diariamente pelos alunos variam entre aproximadamente 12 km, no caso dos discentes que residem na Vila Novo Paraíso, município de Caracaraí onde está situado o campus a 112 km quando o trajeto vai da sede do campus à sede do município de Caracaraí.

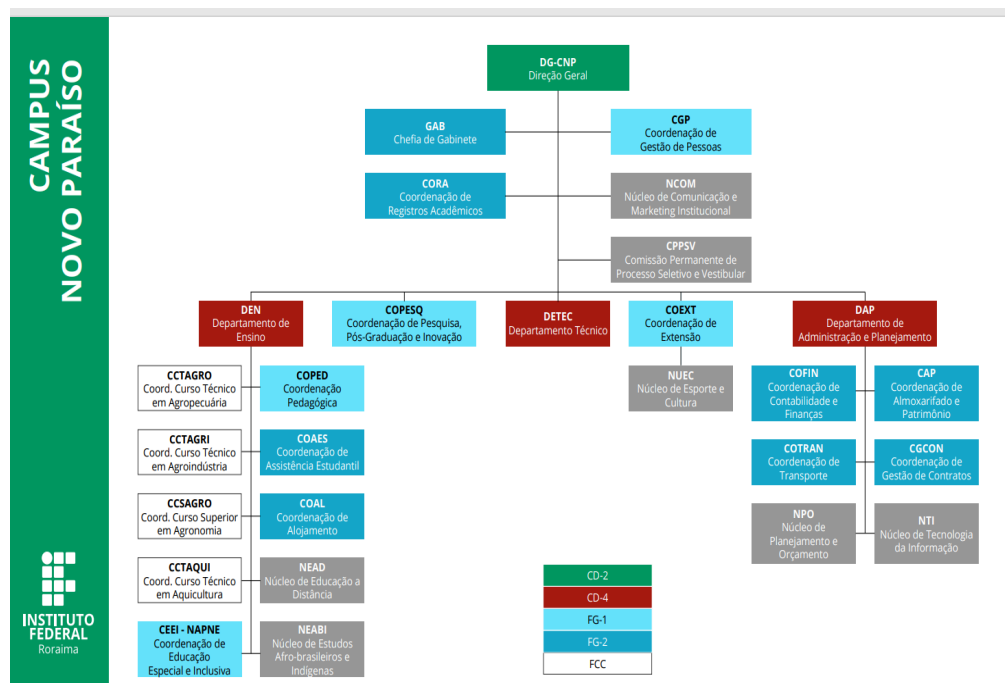
A então Unidade Descentralizada - UNED no ano de 2007, no contexto da expansão da Rede Federal, foi transformada em *campi*, por ocasião da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Iniciou suas atividades pedagógicas em agosto de 2007 com 210 estudantes matriculados no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma de Proeja.

No período de 2007 a 2012, o *campus* foi gerido por membros do então Reitor do Instituto Federal de Roraima, por se tratar de uma UNED, por isso, sem autonomia política, administrativa, financeira, etc. Só ocorreu a primeira eleição para diretor-geral do *campus* no final de 2012. Em 2013, o primeiro diretor-geral foi também o primeiro técnico-administrativo a gerir um *campus* do IFRR, tomou posse, o qual se reelegeu nas eleições de 2016. Atualmente o campus é gerido por uma professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, licenciada em Educação Física, egressa do IFRR- *Campus* Boa Vista.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição, o *campus* tem sua estrutura de cargos e funções definida pelo MEC/SETEC, conforme padrão

estabelecido para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e no referido documento está estruturada da seguinte forma:

Figura 4: Organograma do IFRR-Campus Novo Paraíso 2022.



Fonte: SUAP/IFRR Disponível em:

<https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/organograma/organograma-2022/organograma-2022-cn>. Acesso em: 17 de novembro de 2022.

Para gerir esta estrutura administrativa e pedagógica são ao todo 93 servidores: 60 Docentes e 36 Técnico Administrativos em Educação distribuídos nas classes C – Ensino Fundamental; D – Ensino Médio e E – Ensino Superior, divididos em 21 setores, de um total de 30 setores, pois 9 destes não estão em funcionamento.

Em relação a estrutura física a instituição dispõe salas administrativas (almoxarifado, secretaria escolar, recursos humanos, tecnologia da informação, Gabinete do Diretor Geral, Administração; copa, transporte, guarita), restaurante, espaço cultural (com palco e pátio), consultório médico, odontológico, assistência social e psiquiatria escolar, enfermaria, sala de cinema, 2 alojamentos de descanso para servidores (masculino e feminino), ginásio poliesportivo, sala de reuniões, salas das Coordenações de Curso, Direção de Ensino, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Educação Especial e Inclusiva, Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Coordenação de Extensão.

Em relação aos ambientes pedagógicos tem-se 12 Salas de aula climatizadas com capacidade para 35 alunos. Biblioteca dividida em salão principal, salas individuais para estudo, sala de pesquisa com computadores e acervo atualizado; Laboratório de Agroindústria Disposta com aparelhos para processamento de alimentos. Laboratório de Informática Sala climatizada com 25 computadores. Laboratório didático (biologia e química) Ambiente didático com equipamentos para diversas análises biológicas e químicas Laboratório de solos Ambiente didático com equipamentos para análise de solos. Laboratório de sementes Ambiente didático para análise bromatológicas e ensaios de germinação. Estação climática Ambiente didático para coleta de informações climáticas.

Setor de piscicultura com ambiente didático com tanques escavados e de recirculação de água para peixes. Estufas / casa de vegetação / hidroponia Ambiente didático para práticas de horticultura e produção de mudas. Aprisco com ambiente didático para criação de caprinos e ovinos. Aviário (Ambiente didático para criação de aves de corte e postura). Com sistema de criação caipira. Suinocultura (Ambiente didático para criação de suínos contendo espaços para maternidade, creche, crescimento e terminação), baias para gestação/pré-cobrição/machos, equipados com comedouros e bebedouros. Espaço agroecológico (Ambiente para estudo e pesquisa em agroecologia).

Com o intuito de atender à demanda local e regional, o *campus* tem ofertas de vagas prioritárias para cursos do eixo tecnológico de Recursos Naturais e Produção Alimentícia, os quais são dispostos conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014), tendo implantados os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agricultura, Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura; Técnico na forma Subsequente em regime de alternância em Agricultura e Agropecuária, o Curso Superior Bacharelado em Agronomia, conforme disposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 306 de 07 de outubro de 2004 e o mais recente a Pós-Graduação Lato Sensu a Especialização em Agroecologia e Educação do Campo .

Atualmente, a instituição está ofertando os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agropecuária (3.360h); Agroindústria (3.140h); e Aquicultura com (3.250 h), além da carga horária de 150 horas para Estágio Supervisionado. O curso de Bacharelado em Agronomia (3.825h), na modalidade presencial período integral em regime de internato semana, com 10 módulos semestrais e o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em

Agroecologia e Educação do Campo na modalidade à Distância (EAD), regime regular, turno integral com carga horária de 380 h, com duração de 18 meses.

Para desenvolvimento dos perfis de egressos dos cursos técnicos a Matriz Curricular está dividida entre Base Nacional Comum (2160h), que compreendem disciplinas constantes na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (20); Parte Diversificada (300h) são conhecimentos que aliados aos dois outros núcleos de formação darão base a formação do estudante de forma qualitativa; Núcleo Profissional (640h), disciplinas teóricas e práticas em conformidade com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (2014); e o Estágio Supervisionado (150h) de acordo com a Lei N.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, e o Regulamento da Organização Didática do IFRR, sendo uma atividade curricular obrigatória dos Cursos Técnicos e poderá ocorrer concomitantemente ao curso. Além destes, os discentes têm acesso a atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão que visam a complementar o processo de ensino/aprendizagem.

3.6 CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO IFRR- *CAMPUS* NOVO PARAÍSO

Enquanto *campus* do IFRR, a política de acompanhamento de egressos no CNP tem como sua principal prerrogativa a Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, de 26 de outubro de 2021, que dispõe sobre a Política de Acompanhamento dos Egresso (PAE) do Instituto Federal de Roraima. A normativa traz as finalidades, a organização e o funcionamento da Política de Acompanhamento do Egresso (PAE) do IFRR sendo considerado egresso o estudante:

[...] que efetivamente concluiu os estudos regulares previstos no Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC) e que está apto a receber, ou já recebeu, o diploma e/ou certificado dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, técnicos de nível médio e de graduação ou pós-graduação ofertados na modalidade presencial ou a distância pelo IFRR, de acordo com as resoluções institucionais vigentes (IFRR 2021, p. 2).

A Resolução, por sua vez, está ancorada nos documentos normativos desta instituição, a saber o Regimento Geral do IFRR (2014) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023). No PDI a PAE, se apresenta integrada a Política de Extensão da instituição, e articulada às dimensões de ensino e pesquisa, sendo seu objetivo geral:

Fomentar, orientar e disciplinar o processo de aproximação entre os campi e seus egressos, por meio do planejamento e da execução de ações de extensão, de forma articulada com o ensino e a pesquisa, podendo ser de cunho educativo, técnico-científico, tecnológico ou artístico-cultural (IFRR, 2019, p.136).

Essas ações planejadas e executadas pelos campi visam:

Ao cadastramento, ao acompanhamento, à orientação profissional, à formação continuada, à inclusão/ inserção no processo produtivo; ao encaminhamento para o mundo do trabalho, à coleta de dados e às informações; à integração entre estudantes e egressos; e à manutenção do vínculo institucional com o ex-estudante, garantindo, desse modo, o cumprimento das diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), no que se refere às ações de avaliação dos estudantes, com foco na inserção no mundo do trabalho, nas posições, nas vivências e nas dificuldades profissionais dos egressos, além de fomentar a participação desses atores na vida da instituição (IBIDEM, p.136).

Como documento que aponta para a dinâmica de atuação institucional tendo em vista os objetivos, missão e valores desta, o PDI (2019- 2023) a PAE no IFRR está configurada para atender as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação Superior, CONAES. Importante entender essa intenção ao se comprovar que de fato em se tratando de normativas que tratam da PAE em nível nacional esta é a única que está em vigor.

No Regimento Geral do IFRR, cuja finalidade está em “[...]disciplinar o funcionamento do IFRR em suas instâncias administrativa, financeira, patrimonial e pedagógica, em observância à legislação em vigor”, o acompanhamento de egresso compete à Pró-Reitoria de Extensão – Proex e suas respectivas diretorias e coordenações. Regidas pela Resolução n.º 639 - Conselho Superior, de 11 de fevereiro de 2022, as Atividades e Ações de Extensão do IFRR possuem nove dimensões, dentre as quais estão:

V – Fomento a estágio e emprego: ações que visam à inserção dos estudantes e egressos do IFRR no mundo do trabalho por meio da divulgação das potencialidades acadêmicas, bem como da captação das necessidades, das demandas e da prospecção de oportunidades de estágio/emprego no setor produtivo.

VIII – Atividades do Observatório do Mundo do Trabalho: articulação, integração e realização de estudos e pesquisas sobre a educação profissional, científica e tecnológica, propondo a interação entre a instituição e o mundo do trabalho.

IX – Acompanhamento de egressos: ações que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso na perspectiva de identificar cenários no mundo do trabalho, de acordo com a política de acompanhamento de egressos prevista em regulamento próprio.

Enquanto articuladas, essas atividades compõem a dinâmica de atividades do Observatório do Mundo do Trabalho, NUOMT do IFRR. Segundo o Art. 173, do Regimento Geral, este tem como finalidade subsidiar as ações do IFRR com dados e informações sobre:

as características e dinâmicas social, econômica e cultural; as evoluções e tendências de mercado da região; o perfil dos trabalhadores formais e informais; os indicadores sociais; e as Políticas Públicas sociais, econômicas e culturais em nível Municipal, Estadual e Federal.

Como já foi apresentado neste trabalho, o NUOMT é fruto de uma iniciativa, que não vingou como política pública, do Governo Federal para a EPT que dentre alguns outros objetivos buscava coletar, tratar e divulgar informações sobre essa modalidade de educação no país.

No IFRR, as atividades no NUOMT iniciaram em 2011 vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. O observatório contribuiu na elaboração de boletins e estudos que subsidiaram a proposta de criação do campus Boa Vista Zona Oeste, estudos socioeconômicos no entorno do campus Amajari e Novo Paraíso, e o Projeto Observatório do Estágio em parceria com a Direx/CBV.

Em 2017 a Portaria Nº 784/GR instituiu a Comissão Permanente do Observatório do Mundo do Trabalho. Em 2018, foi expedida a Portaria Nº 2115/GR, que designa novos membros para compor a Comissão Permanente do OMT/IFRR. Em 2019 a Comissão é transformada em Núcleo.

Em outubro de 2021 é aprovada a Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR que dispõe sobre a PAE e a integra o conjunto de ações da Política de Extensão do IFRR. Planejamento e a execução das ações da Política

serão realizados em cada campus, sob a responsabilidade do setor de extensão de forma articulada com os setores de pesquisa e ensino. Com a Resolução 608/2021 - CONSUP/IFRR, as pesquisas de acompanhamento de Egresso tornam-se institucionalizadas.

Enquanto política institucional, a PAE no IFRR deve fomentar, orientar e disciplinar a continuidade e a manutenção do vínculo entre os *campi* e seus egressos, (Art. 7º), por um período de cinco anos. Com esse acompanhamento “Os *campi* poderão obter informações e orientações importantes sobre a realidade do mundo do trabalho para o processo de avaliação curricular, bem como a revisão/adequação/atualização de suas propostas pedagógicas” (§2º).

Para tanto, em cada *campus* a PAE deve:

- I – estabelecer a utilização de sistema único de acompanhamento de egressos no IFRR como mecanismo de atualização cadastral destes nos setores de registro acadêmico e de extensão dos *campi*;
- II – manter atualizado o cadastro dos egressos do IFRR, de modo a informá-los de eventos, cursos, atividades e oportunidades oferecidas pelo IFRR, por órgãos e instituições públicas ou privadas parceiras;
- III – conhecer a situação profissional, os índices de empregabilidade e a inserção no

mundo do trabalho, associados à formação profissional dos egressos;
 IV – identificar a continuação dos estudos dos egressos ou suas necessidades de cursos de atualização e formação continuada;
 V – coletar informações e dados, em conjunto com o Núcleo do Observatório do Mundo do Trabalho (NUOMT), que possam subsidiar a avaliação dos currículos, dos métodos e das técnicas didáticas empregadas pela instituição no processo de formação profissional;
 VI – articular parcerias com instituições públicas, privadas e de regulação profissional a fim de disponibilizar aos egressos informações acerca do mundo do trabalho e das oportunidades de inserção profissional. (Art. 8.º)

Também no ano de 2021 foi criado o Grupo de Pesquisa do Observatório do Mundo do Trabalho do Instituto Federal de Roraima, IFRR, o qual é composto por três linhas de pesquisa, Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva de desenvolvimento Amazônico, O egresso do IFRR e sua empregabilidade e Políticas públicas, vocações e estratégias de desenvolvimento regional sustentável.

Visando cumprir as finalidades para execução da PAE, em 2022 os *Campi* instituíram os comitês gestores de acompanhamento de egressos, CGPAE, os quais têm como atribuição monitorar o cumprimento da PAE do IFRR no âmbito do respectivo campus, assessorar o setor de extensão do *campus* na elaboração do PAE e acompanhar a execução desta.

No mesmo ano foi disponibilizado aos dirigentes de extensão os formulários para aplicação da primeira e segunda etapa da pesquisa de acompanhamento de egressos, sendo aplicadas para os discentes finalistas e os egressos do IFRR, respectivamente. Os formulários das pesquisas foram estruturados pela equipe do OMT, discutidas e aprovadas com os dirigentes de extensão. O objetivo é que os resultados da pesquisa sejam levados para apreciação e discussão no Fórum de Extensão do IFRR, evento que discute a política de extensão em nível institucional.

A pesquisa com os discentes finalistas contou com a participação de 283 (duzentos e oitenta e três) participantes distribuídos pelos cinco *campus* do IFRR. Sendo que segundo a PNP (2022), o número de concluintes no período era de 1138 (um mil cento e trinta e oito). Destes, a maioria 436 estavam matriculados no *campus* Novo Paraíso.

As questões da pesquisa ao todo permearam a identificação do concluinte no que diz respeito ao campus de origem e modalidade do curso a qual o estudante estava concluindo, a perspectiva de formação do egresso referenciada pela sua satisfação formativa para inserção no mercado de trabalho, conhecimento sobre as possibilidades de atuação profissional tendo

em vista sua formação, a intenção de trabalhar na área de sua formação, a ocupação, trabalho/emprego, do concluinte no período, bem como a área econômica dessa ocupação.

A relação entre a área de ocupação e a formação em curso, além do nível de satisfação com as atividades profissionais exercidas. O questionário ainda inquiriu qual dos cursos oferecidos pela instituição tinham interesse em ingressar. E ainda, que registrassem o curso ao qual tinham interesse em cursar, caso não fossem ofertados na instituição.

A pesquisa em suma apresenta as informações geralmente realizadas no acompanhamento de egressos, identificação do respondente (que aqui se resumiu ao campus de origem e a modalidade do curso, presencial, à distância ou híbrido). A qualidade da formação recebida, está referendada por diferentes gradações de sentir-se preparado ou não para ingressar no mercado de trabalho e pela empregabilidade dos concluintes.

No entanto, embora se conceba ser uma iniciativa válida no que se refere a acompanhamento de egressos, se analisa que as informações coletadas se ampliadas poderiam contribuir de forma mais enfática com a avaliação institucional, pois contemplariam mais eixos de análise como cursos, programas de pós-graduação, e de políticas públicas educacionais como um todo. Na questão da identificação dos formandos, por exemplo, saber se estes estavam matriculados em um curso FIC, PROEJA, de nível médio integrado ou subsequente, de graduação, de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), elevaria os níveis de aplicabilidade dos resultados, bem como suas possíveis variáveis.

Outra observação está na realização da análise dos dados de forma conjunta, embora a instituição seja constituída por cinco campi com realidades distintas (demográfica, étnicas, sociais, econômicas etc.). O tratamento dos dados dessa forma acaba por inviabilizar estes determinantes, o que, por conseguinte, dificulta um olhar mais crítico e assertivo na resolução dos desafios apresentados pela pesquisa.

Mas em relação aos dados elencados, os resultados apontaram que a maioria dos respondentes eram do *campus* Boa Vista Zona Oeste- CBVZO, com 40,6%, seguido pelo CNP com 31,4% e Campus Boa Vista Centro – CBV com 18,4%. Os dados apontam que ainda há uma lacuna a ser preenchida quanto a participação da comunidade escolar nas pesquisas institucionais.

Assim, tendo em vista a quantidade de concluintes no período e a quantidade de respondentes da pesquisa. Conforme a normativa Resolução 608/2021, a sistemática do acompanhamento por intermédio do questionário é realizada em três etapas, sendo a com os

alunos concluintes a primeira, com recém-formados a segunda, e a terceira com um interstício de 5 anos, a contar da última pesquisa.

Neste sentido, garantir a participação dos futuros egressos nesse acompanhamento desde a primeira etapa, é primeiro intensificar o estímulo a participações futuras, mas também oportunizar a conclusão do processo idealizado pela instituição, e assim poder avaliar de forma mais coerente e consistente o que está posto. Quanto à modalidade do curso, a maioria dos concluintes estavam matriculados em cursos presenciais 65,7%, seguido de educação à distância com 23, 7% e 10, 6% de forma híbrida (presencial e online). Na instituição há uma prevalência de cursos presenciais, principalmente em se tratando de ensino técnico de nível médio, o que deve ter influenciado tal formatação dos resultados.

Quando questionados se sentiam-se preparados para atuar no mercado de trabalho, 57,6% dos respondentes afirmaram que sim, 24,4% disseram estar pouco preparados e 15,2% muito preparados. Os resultados demonstram que os finalistas acreditam que a formação que obtiveram no curso foi de qualidade. É o que também se mostra na resposta que deram sobre as possibilidades de atuação profissional, pois a maioria dos finalistas 67,8% afirmaram que conhecem, 26,1% talvez conheçam e 6% disseram que não conhecem.

Ao responderem se pretendiam atuar na área a qual estavam se formando 49,1% afirmaram que sim, 36,2% talvez e 12,7% não. Esses dados são importantes marcadores de análise, no entanto, há a necessidade mais uma vez de ponderá-los levando em consideração o público-alvo da pesquisa. Se os respondentes forem os formandos dos cursos técnicos de nível médio as pesquisas já aqui mencionadas neste trabalho indicam que há uma lacuna expressiva entre a formação destes egressos e a empregabilidade na área de formação, sendo por vezes por opção destes, em prosseguir nos estudos em outras áreas de formação. O que não é o caso de egressos dos cursos de graduação ou pós-graduação, por exemplo. Como a análise não levou em consideração estas variáveis, não se consegue fazer esta averiguação.

Quanto à questão da empregabilidade, quando perguntados se estavam empregados/trabalhando, maioria cerca de 40,3% estavam sem emprego, mas em busca de trabalho, 27,6% estavam trabalhando, 20,1% sem emprego, mas não estavam em busca de um, e 12% estavam trabalhando de maneira informal (sem carteira assinada etc.).

Dos que estavam trabalhando/ empregados, 59% estavam em empresa privada, seguidos de funcionários públicos (concursados ou comissionados), com 29,5%, trabalhando em empresa pública ou sociedade de economia mista 6, 4%, empresário 3,89%, autônomo ou

profissional liberal 1,3%. As pesquisas recentes (IBGE, 2022), dão conta que a questão do desemprego ou do emprego precário tem impactado de forma mais pontual as juventudes da classe trabalhadora. Assim, embora, não se consiga analisar se a prospecção também se assente nos respondentes da pesquisa, se entende ser uma possibilidade.

Quanto à relação do emprego com a área de formação, a maioria cerca de 60, 6% afirmaram não haver e 30, 4% disseram que a área de formação é a mesma que estão empregados. Em relação ao nível de satisfação em relação à área profissional que exercem, 65,2% afirmaram estarem satisfeitos, muito insatisfeito 0,9%. As respostas a essas questões se apresentam como mais um fator limitante ao entendimento da análise dos dados. Se a maioria dos que estão trabalhando não fazem em sua área de formação, mas estão satisfeitos com a atividade que exercem, após formação, exercerão a nova profissão? A maioria respondeu que sim. Não seria importante nesse contexto, entender quem são? Formandos de graduação, pós-graduação, cursos técnicos, FIC etc.

Por fim, se entende, numa análise genérica, que, embora, pesquisas tipo questionário sejam um importante mecanismo de relacionamento com o público-alvo, ainda mais se tratando de egressos, devido a quantidade e dificuldade de localização destes, este deve estar diretamente alinhado aos objetivos de análise. Ou seja, se um dos objetivos do mecanismo é possibilitar conhecer as necessidades de cursos de atualização e formação continuada dos egressos, por exemplo, as questões dispostas no questionário, precisam contemplar tão intenção.

No campus Novo Paraíso, como preconiza a Resolução que regula a PAE, a Portaria Nº 3130/GAB-CNP/IFRR, DE 27 de setembro de 2023, Art. 1.º Reconstituiu o Comitê Gestor Interno da Política de Acompanhamento de Egressos, CGPAE do IFRR/Novo Paraíso. O Comitê é presidido pela Coordenadora de Extensão e mais oito membros de Departamentos, Coordenações e setores estratégicos da unidade, como Departamento de Ensino, Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação Curso Técnico em Agropecuária, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Registros Acadêmicos e Departamento de Administração e Planejamento.

O CGIPAE tem por atribuição monitorar o cumprimento da PAE do IFRR no âmbito do respectivo *campus*; assessorar o setor de extensão do *campus* na elaboração do PAAE; acompanhar a execução do PAAE do respectivo *campus* (Art. 16). A resolução ainda aponta que o comitê deve ter um regimento interno próprio, a ser elaborado por seus membros e

aprovado pelo diretor-geral do respectivo *campus*. Sendo os objetivos do setor de extensão de cada *campus* com o apoio do CGIPAE (Art. 14):

- I – alimentar e manter atualizado o sistema institucional com os dados dos egressos do IFRR;
- II – planejar, executar e avaliar as atividades de extensão, por meio do PAAE, em cumprimento à PAE do IFRR;
- III – aplicar instrumentos de pesquisa de coleta de informações dos egressos e dos empregadores;
- IV – articular com outros órgãos e instituições públicas ou privadas parcerias, a fim de divulgar aos egressos oportunidades no mundo do trabalho.

Como já foi abordado a PAE tornou-se uma política institucionalizada a partir da Resolução 608 de 2021, que institui a Política de Acompanhamento de Egresso no IFRR. No entanto, desde 2015 o CNP executa por intermédio da coordenação de extensão o Encontro de Egressos, atividade que tem representado ao longo dos anos a PAE na instituição, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 9: Histórico de edições, atividades e objetivos do evento Encontro de Egressos do Campus Novo Paraíso.

Edição/Ano	Atividades	Objetivos
I Encontro de Egressos - 2015	Os atuais alunos matriculados na instituição e os egressos puderam prestigiar atividades culturais e compartilhar os relatos de experiências profissionais dos ex-alunos, receberam orientações sobre a situação acadêmica e participaram de um sorteio de prêmios e um almoço de confraternização	- Compartilhar os relatos de experiências profissionais; - Receber orientações sobre a situação acadêmica; e - Confraternizar
II Encontro de Egressos- 2016	- Apresentações culturais em homenagem aos egressos. - Mesa redonda com os egressos (experiências de trabalho). - Torneio de futsal e tênis de mesa entre os egressos. - Gincana cultural com os egressos, com provas como: “futebol cego”, “soletrando”, “dança da laranja”, “corrida no saco”, “torta na cara” e “caça ao tesouro”. - Os egressos terão a oportunidade de prestigiar uma atividade prática de paisagismo, desenvolvida por alunos de turmas finalistas. - Entrega de premiação do torneio e da gincana dos egressos.	- Proporcionar um momento de troca de experiências entre alunos e ex-alunos do IFRR/CNP, e de lazer; - Tornar conhecido aos egressos as atividades que vem sendo desenvolvidas no <i>Campus</i>. - Oportunizar por parte da instituição, conhecer as dificuldades que seus ex-alunos têm enfrentado no mercado de trabalho, permitindo assim preparar melhor os alunos atuais.

III Encontro de Egressos- 2017	Momento de troca de experiências entre aqueles que tiveram a oportunidade de frequentar o curso Técnico em Agropecuária e os alunos que estão matriculados na instituição atualmente.	Oportunizar troca de experiências entre os participantes
IV Encontro de Egressos- 2018	Em virtude de o Campus Novo Paraíso sediar o VII Fórum de Integração - FORINT, em 2018, a equipe gestora do CNP optou por considerar o IV Encontro de Egressos, em 2018, como uma atividade dentro do FORINT. Sendo assim, foi preparado um vídeo com depoimentos de alguns egressos do CNP e, este vídeo foi exibido no espaço de convivência, nos intervalos da programação do Forint.	-
V Encontro de Egressos- 2019	Programação alusiva aos 12 anos de criação do <i>Campus</i> Novo Paraíso do Instituto Federal de Roraima (CNP/IFRR). As atividades serão realizadas durante todo o dia e incluem a realização da V Mostra Pedagógica de Pesquisa, Ensino e Extensão, o IF Comunidade, a Semana da Consciência Negra, Encontro de Egressos - 2019 (palestra: Você é o seu melhor projeto) e a solenidade de aniversário do <i>campus</i> .	-
2020 - 2021	Em virtude da Pandemia de COVID-19 a atividade não foi realizada no <i>campus</i> .	-
VI Encontro de Egressos- 2022	Palestras e mesas redondas sobre experiência de emprego e empregabilidade no Estado de Roraima e sorteio de brindes.	- Promover o fortalecimento do vínculo com os estudantes formados na unidade, a integração entre a comunidade acadêmica.
2023	Atividade Alusiva aos 30 anos de criação do IFRR. O evento contempla o IF Comunidade, VII Encontro de Egressos e a Festa de São João ao mesmo tempo. A programação conta com atendimento à comunidade, <i>stands</i> de serviços agropecuários, jurídicos e de saúde. No arraial terá apresentações culturais e de quadrilhas, bingo e barraca de comidas típicas.	- Comemorar os 30 anos de criação do IFRR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

As informações acima, dão conta que o Encontro de Egresso tem sido ao longo dos anos o expoente da PAE na instituição. Embora, conforme nos aponta o Art. 17 da Resolução 608/20212, que há a possibilidade de diversos outros mecanismos para o relacionamento contínuo entre a instituição e seus egressos:

- I – a promoção de encontros, seminários, cursos, palestras e outras atividades voltadas para o contato, a atualização cadastral e o envolvimento dos egressos;
- II – a promoção de atividades de integração entre egressos e estudantes em formação, visando à troca de informações e experiências;
- III – a divulgação de oportunidades de atualização e formação continuada para os egressos, assim como de oportunidades de inserção no mundo do trabalho.
- IV – a elaboração e a disseminação de material impresso ou digital com as principais orientações aos egressos sobre a PAE do IFRR.

No artigo ainda é indicado que, caso optem, poderão ser utilizados outros canais de comunicação para acompanhamento de egressos, ficando a utilização destes condicionada à aprovação do CGIPAE do campus.

Cabe destacar, no entanto, que, com exceção do ano de 2016, o evento tem sido incluído nas demais atividades do calendário acadêmico do campus e, nesse sentido, realizada em dias úteis, ou seja, ao longo da semana. A segunda edição do evento que ocorreu no ano de 2016, além de ter sido totalmente voltado aos egressos, foi o que contemplou mais objetivos em quantidade e correlacionados aos objetivos da APAE no IFRR.

A questão de trazer o Encontro de Egresso para os demais eventos acadêmicos, é que este acaba por ser invisibilizado, tanto pela questão dos objetivos de cada evento, tempo disponível para cada atividade, e interações genuínas entre os sujeitos num sentido de reciprocidade, você fala, eu escuto e vice-versa. Como a ideia é que haja um relacionamento entre a instituição e seus ex-alunos é interessante que este seja de fato contemplado.

Nota-se ainda, que nas edições há uma prevalência da atividade relatos de experiência, o que por si só não é negativo, mas se visto numa perspectiva mais conjuntural de objetivos da PAE e da promoção de uma educação de qualidade, mostra-se insuficiente. A formação continuada, a escuta ativa, atividades culturais e de recreação e lazer precisam ser contempladas. O que a segunda edição do evento (2016), mostrou que é possível realizar e que a instituição já sabe o caminho.

Além da pesquisa com os egressos 1º e 2º etapa realizada anualmente, a partir de 2022, o Encontro de egressos, o CNP por meio da coordenação de extensão se utiliza de um aplicativo de WhatsApp (que é um app gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz) para manter contato com egressos da instituição. O grupo formado por mais de 190 (cento e noventa) ex-alunos, também conta com a participação de membros do comitê gestor e de demais gestores ligados ao Departamento de Ensino do campus.

No grupo, são comunicadas informações relacionadas ao relacionamento com egressos, eventos, divulgação de vagas de emprego, seja pela instituição ou pelos seus pares. O grupo ainda é utilizado pelos egressos para sanar dúvidas ou solicitar informações sobre suas necessidades junto a instituição. Apesar de poder ser considerado um grupo pequeno, visualizado a partir do número total de egressos do *campus*, mostra-se fecundo na relação institucional com seus egressos. Embora, se projete que possa alcançar melhor atuação, seja

quanto a comunicação ou diversidade à medida que as demais atividades direcionadas a esse público também alcancem maiores avanços.

Diante dos dados, da PAE no *Campus* Novo Paraíso, que cabe dizer, também devem analisados sob as nuances das condições materiais dadas, sejam no âmbito social, político, econômico e cultural que se projeta, introjeta e perpassa a prática educacional seja no campus novo paraíso, no IFRR, na educação profissional ou na educação como um todo, que se apresenta como a falta ou a não efetivação de políticas públicas sociais que reconheçam o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, ao trabalho, a saúde, a moradia, a alimentação etc. como necessidade vital de todo ser humano e, portanto, dever do Estado em assegurar às condições necessárias para que todos e todas possam exercê-lo. Nesse sentido, se entende que o desenvolvimento da política da PAE na instituição é reflexo direto de uma conformação capitalista que se assenta sob diversas perspectivas e vieses também na realidade de uma instituição de educação profissional no extremo norte do Brasil.

4. PERSPECTIVA DOS SUJEITOS SOBRE A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO DO IFRR- *CAMPUS* NOVO PARAÍSO

Se no percurso desta pesquisa os fundamentos e configurações da Política de Acompanhamento de egressos, em nível macro e micro, estiveram em evidência, como forma de garantir uma análise da realidade a partir da materialidade concreta que ora se substancia como já mostrado, por normatizações em geral (ou pela falta destas), ora pela prática, ou seja, na realidade onde a política é vivenciada, aqui tendo como recorte o IFRR-CNP, o quarto capítulo deste trabalho tem a prerrogativa de trazer para discussão a perspectiva do sujeito egresso, não só por ser a parte constituinte da tríade (instituição x egresso x comunidade), mas também por ser, a priori, o principal beneficiado.

Assim a proposta deste capítulo é explicitar com base na coleta e análise de dados provenientes da entrevista semiestruturada realizada com egressos dos cursos técnicos integrados ao médio do IFRR - *Campus* Novo Paraíso, em Agropecuária e Agroindústria, a percepção destes quanto a PAE desenvolvida na instituição com vistas a identificar se as concepções sobre a PAE estão em consonância com uma visão instrumental ou uma perspectiva crítica do processo formativo.

No entanto, antes de trazer a perspectiva dos participantes da pesquisa, considerou-se pertinente traçar o perfil dos discentes matriculados nos cursos técnicos integrados do *Campus* Novo Paraíso, como forma de conhecer e traçar um perfil com base em importantes marcadores como idade, gênero, raça, local de moradia, renda etc., dos futuros egressos da instituição.

Os resultados apontam que uma instituição ao lançar mão da PAE precisa considerar o perfil, interesses e necessidades (acadêmica, profissional, pessoal) do público-alvo, como forma de garantir a exequibilidade da política por um viés crítico e emancipatório.

4.1 PERFIL DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO MÉDIO DO CAMPUS NOVO PARAÍSO: QUESTÕES DA JUVENTUDE

Partindo da premissa que o conceito de juventude não pode ser delimitado como faixa etária, mas que sofre influência biológicas, psicológicas, sociais e culturais a partir de diferentes marcadores sociais como classe social, gênero, etnias, culturas, épocas etc. É que se entende que, conhecer as juventudes que estão inseridas nas instituições educacionais é o

primeiro passo para propor uma formação que coaduna com seus anseios, necessidades e projetos de vida.

No caso das juventudes inseridas em uma instituição de educação profissional localizada no extremo norte do país, dentro de uma delimitação geográfica denominada Amazônia legal²¹, como é o caso dos estudantes do IFRR-CNP a necessidade repercute em obrigatoriedade.

A Amazônia contempla uma complexa sociobiodiversidade que se expressa na natureza (florestas, rios, fauna e flora) e na multiplicidade de suas populações com suas culturas e tradições e Identidades juvenis, que contribuem na definição do perfil dessa população.

Área com maior concentração de povos originários no país, cerca de 70% (IBGE, 2022), suas populações também são constituídas por quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, seringueiros, assentados da reforma agrária, pescadores, agricultores familiares etc. além daquelas localizadas nos centros e periferias das cidades. Essa especificidade e classificação das populações dessas regiões projetam em seus moradores identidades próprias e múltiplas que requerem um olhar específico tendo em vista suas singularidades.

Destaca-se ainda numa projeção nacional a vulnerabilidade socioeconômica e ambiental da região que se expressa no alto nível de desemprego, na baixa taxa de escolarização, de qualificação profissional, violência principalmente para a população jovem, trabalho infantil e trabalho escravo, na degradação ambiental como as provocadas por desmatamento, garimpo ilegal dentre outras.

Alves e Araújo (2017), ao discutir a condição de classe das juventudes da Amazônia, trazendo como foco de análise o Estado Pará, sinaliza que de um modo geral suas singularidades se relacionam com a realidade estrutural de onde estão inseridos, requerendo assim políticas públicas que contemplem esses diferentes desafios.

Atentando para tais determinações, mas entendendo ter o Estado de Roraima o sentido de ser e sentir juvenil próprios, o presente tópico, se projeta como base para se compreender quem são os jovens atendidos no *campus* Novo Paraíso, e consequentemente, seus futuros egressos.

²¹ Área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km². Disponível em <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2154:catid=28>. Acesso em 16 de março de 2024.

Com esse objetivo utilizou-se da Plataforma Nilo Peçanha para extrair informações como sexo, raça, renda e faixa etária dessa população, uma vez que os dados nessa plataforma puderam ser coletados sob a distinção dos cursos técnicos integrados ao médio desenvolvidos no *campus*, tendo como ano base 2021, o que não pode ser visualizado via IFRR, uma vez que as informações são coletadas e publicizadas na integralidade dos cursos disponíveis na unidade de ensino.

Doravante, dados coletados via Coordenação de Assistência ao Estudante, CAES, do *Campus* Novo Paraíso, como local de moradia, nível de escolaridade do responsável, número de pessoas na família etc., também foram importantes para análise dos dados concernente ao corpo discente da unidade. No entanto, apesar de informações mais detalhadas sobre o perfil dos discentes do *campus*, as informações disponibilizadas via CAES são extratos de uma realidade dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Optou-se por utilizá-las, entendendo que constituem a realidade histórica da unidade, quanto ao público atendido, e que por certo contribui para visualizar o perfil de seus egressos.

O CNP já atendeu mais de 4.136 (quatro mil cento e trinta e seis) alunos. Estes divididos entre os cursos FIC, CTNM (integrado e subsequente), graduação e pós-graduação. Cabe destacar que as primeiras matrículas ocorreram ainda em 2007, quando o *campus* ainda era uma UNED.

Atualmente o *campus* atende 1.257 (mil duzentos e cinquenta e sete) discentes, destes 912 (novecentos e doze) do ensino técnico integrado ao médio (técnico em Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura), com idade variando entre 15-19 (68,60%) e 20-24 (31,80%) anos.

Quanto à informação de faixa etária percebe-se a predominância de estudantes com faixa etária entre 15 e 19 anos. Importante destacar que a idade entre 15-17 anos, é destinada, preferencialmente, ao ensino médio, segundo a LDBEN/96. No caso do IFRR *Campus* Novo Paraíso, a data limite para ingresso nos cursos técnicos integrados ao médio é a de 17 anos.

Oriundos de sedes, vilas e vicinais,²² dos cinco municípios mais ao sul de Roraima, Caracaraí, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luiz do Anauá e Caroebe, os discentes do *campus* Novo Paraíso representam de modo significativo a população que reside nessas

²² Os termos vilas e vicinais são usuais em Roraima. O termo vila designa uma pequena concentração de casas construídas ao longo das estradas, sendo estas integrantes dos municípios. O termo vicinal denomina as estradas de pequeno porte, sem pavimentação e asfaltamento, que abrem caminho partindo das estradas federal e estadual (BR-174 e RR-220) para as áreas de assentamentos rurais, sítios e fazendas (CARNEIRO 2010, p.67).

localidades. Filhos de agricultores, comerciantes, funcionários públicos, pecuaristas, ribeirinhos, advindos dos mais diversos estados brasileiros, sendo estes filhos de imigrantes.

Quanto ao Município de origem, os dados do quadro abaixo, apontam que há um atendimento majoritário dos municípios ao entorno do campus, sendo os estudantes maioria oriundos do município de Rorainópolis, o que não é contraditório, por ser o segundo maior em quantidade de habitantes de Roraima, perdendo apenas para a capital, Boa Vista, como também a sede municipal mais próxima do CNP.

Quadro 10: Municípios de Origem.

Ano de ingresso	Total de alunos por município										
	Nº	Alto do Boa Vista	Boa vista	Caracarái	Caroebe	Iracema	Mucajá	Rorainópolis	São João da Baliza	São Luís	Não informado
2016	102	-	-	1	-	-	-	1	-	1	99
2017	96	-		3	1	-	-	5	-	1	86
2018	189	1	4	11	6	-	-	32	4	4	125
2019	127	-	-	28	6	1	1	34	7	6	44
2020	145	-	2	40	10	-	-	65	17	11	-

Fonte: COAES/CNP (2023).

A pesquisa realizada por Carneiro (2010), junto aos discentes do último módulo do curso de Agropecuária integrada ao ensino médio do *Campus* Novo Paraíso, a qual tinha como um dos objetivos identificar os significados que os jovens rurais atribuem ao trabalho e a escola, e suas inter-relações com o significado que conferem ao futuro, bem como, comparar suas perspectivas de futuro, no que se refere ao trabalho, à proposta de formação profissional em andamento, já sinalizava para a heterogeneidade das regiões de origem dos estudantes do campus, uma vez que de 70 estudantes pesquisados, apenas dez (14,3%), assinalaram enquanto Estado de origem, Roraima.

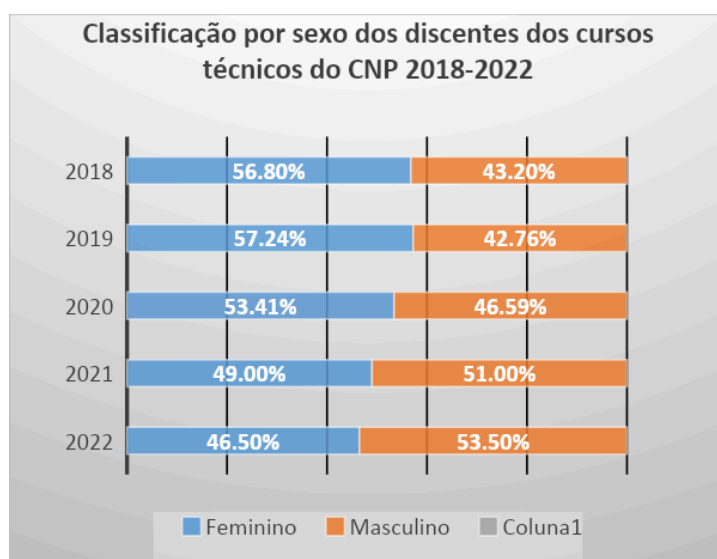
Os dados disponibilizados pela CAES/CNP, ainda apontam que embora a maioria dos discentes residirem na sede dos municípios, havia uma parcela significativa que habitava a zona rural, como se pode ver na tabela a seguir:

Quadro 11: Tipo de zona residencial.

Ano de ingresso						
	Nº	Área Rural	Área urbana (sede do município)	Vicinal	Vila	Não informado
2016	102	6	61	6	8	-
2017	96	16	45	6	7	-
2018	189	38	86	-	23	-
2019	127	12	68	12	16	-
2020	145	29	58	3	15	5

Fonte: COAES/CNP (2023).

Com relação ao gênero, para a mesma modalidade de curso, a partir do ano de 2020 houve um avanço significativo do número de discentes do sexo feminino matriculadas na instituição, como se pode analisar no gráfico.

Figura 6: Classificação por sexo dos discentes dos Cursos Técnicos CNP 2018-2022.

Fonte: PNP (2023).

O resultado não difere da EPT como um todo, mas sinaliza para uma realidade cada vez mais discutida, a desigualdade de gênero na relação de homens e mulheres no contexto do mercado de trabalho, e nesse mesmo sentido na educação profissional. Nesse sentido, a escola, em especial a profissional, precisa compreender seu papel enquanto interlocutora e

possibilitadora de práticas mais assertivas no que concerne às diferenças de gênero impostas ou não, presentes, dentro de sua esfera de atuação. (Oliveira; Carrochano, 2021)

Na classificação racial dos discentes, a PNP inscreve que há uma predominância de discentes autodeclarados pardos com 52,2%, ou seja, 271 (duzentos e setenta e um) dos 500 (quinhentos) discentes matriculados no ano base, seguido dos autodeclarados brancos com 61, 25 se declarou preta, 1 indígena e 3 amarela. Importante mencionar que, no período, 139 alunos não se autodeclararam. Em relação a renda dos estudantes, a maioria (321 discentes) declarou ter renda até $0 < RFP \leq 0,5$, seguidos de 60 estudantes com renda de até $0,5 < RFP \leq 1$.

Os dados elencados vão de encontro a prerrogativa de criação dos Ifs, levar educação em nível federal às parcelas menos favorecidas da população, contribuindo assim com o desenvolvimento local e regional de onde estão inseridos, ainda mais quando se leva em consideração que o *campus* atende cinco municípios mais ao sul do Estado, e que não há outra instituição de educação profissional na região. Embora apresente ainda alguns percalços quanto a democratização do acesso à educação profissional, que se mostra ainda no acesso minoritário das juventudes que ocupam a zona rural dos municípios, e ainda de grupos étnicos e raciais historicamente marginalizados no Brasil, como negros e povos indígenas.

4.2 PERSPECTIVA DO EGRESSO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA, EMPREGABILIDADE, PROSSEGUIMENTO NOS ESTUDOS, CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO QUANTO À POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO DO IFRR-CNP

Para a fase de campo da pesquisa, foram selecionados 8 jovens egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Agroindústria do IFRR-CNP formados entre os anos de 2014 e 2022, sendo 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com faixa de idade que varia entre 19 e 24 anos, maioria autodeclarada parda, sem filhos. Apenas um informou ser casado. Nascidos a maioria em Roraima (7 egressos).

Com exceção do EGRESSO 1 e do EGRESSO 8, por questões de formação acadêmica, pós-graduação e graduação, respectivamente, e um que residia com o cônjuge, todos os demais ainda residiam em seus municípios de origem, a saber Rorainópolis, Caracarái, São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe com o respectivo núcleo familiar.

Sobre suas formações técnicas, três dos egressos concluíram técnico em Agropecuária e cinco, o curso em Agroindústria. Para estes, no entanto, parece não ter havido conexão entre a escolha da instituição e os cursos ofertados. Sendo a matrícula na instituição fortemente impactada pela possibilidade de formação de nível médio numa instituição federal, como pode ser observado na fala dos informantes:

EGRESSO 6: [...] talvez eu seja um pouco extremista agora, mas assim, eu vejo o campus Novo Paraíso de fato como uma salvação ali da juventude dessa região, sabe? É, até mesmo assim, porque, por exemplo, filhos da amiga da minha mãe que tão ali no, no ensino médio, e aí, você começa a ver às vezes os problemas, sabe? Em torno de “Ah, estuda um horário” e depois não tem nada na, na cidade que possa ocupar a mente daquele jovem, enfim. Então, eu acho que de fato, ali pra (não compreendido) Caroebe, São Luiz... é a salvação, principalmente dessas três cidades, que na minha concepção são um pouco mais isoladas, né? Então, por isso que eu falo para todo mundo, eu acho que até, eu até virei uma referência na cidade por causa do instituto, e aí, quando tem alguém para escrever, aí você vai lá, me pergunta como é que faz, não sei o quê. Porque eu falo para todo mundo, para toda mãe de adolescente que eu vejo, que não tem um ensino melhor na região, então aquelas três cidades ali, na minha concepção é a salvação do jovem que quer estudar de fato, dos pais que se preocupam com os estudos dos filhos, acho que é o principal.

EGRESSO 8: Quando eu fui para o IF, também, eu pensando no, na iniciativa científica, tanto é que, eu tenho um projeto, eu queria muito, é, lidar ou ter contato logo com a pesquisa científica desde o ensino médio, e foi muito bom[...].

A boa expectativa quanto à instituição, parece não ter mudado após a formação técnica, pois questionados sobre a qualidade do ensino ofertado, foram unânimes em referendar como positiva, tendo como marcos a qualificação dos professores, a infraestrutura educacional como os laboratórios e bibliotecas, e a oportunidade de desenvolver e participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Embora houvesse ressalvas no que diz respeito de existir uma lacuna formativa para aqueles alunos que chegam à instituição com déficit de aprendizagem. Nessa perspectiva, o que faria a diferença não é ter a infraestrutura adequada como biblioteca, laboratórios, melhores professores etc., mas um plano de ação voltado para esses estudantes que os desse condições de dirimir suas dificuldades, como pode ser observado na fala do EGRESSO 8:

EGRESSO 8 – “[...]o aluno não vai pegar o livro de língua portuguesa, ele não sabe nem por onde começar, ele vai para a biblioteca sozinho, ele não sabe nem por onde começar. “Por onde eu vou começar? ... O que é importante na língua portuguesa? ... Qual é o caminho? ... Quais são os degraus da língua portuguesa? Quais são os degraus da matemática? o professor nunca fala disso, então oh, eu nunca tive nenhum professor de língua portuguesa ou um professor de matemática, esse aqui é o caminho, se você tem extrema dificuldade e teve uma formação ruim, pegue esse caminho, coloca lá, primeira etapa, aprender isso, segunda etapa, aprender isso...,

eles não fazem isso, e isso é um problema grave. [...] o IF dá, ele entrega tudo, tecnologia, ele entrega lá, agora ensinar os caminhos é pra pouquíssimos profissionais da educação”.

Outro apontamento realizado, está na necessidade de discussões mais práticas a despeito de políticas públicas voltadas para a questão racial, como a política de cotas, por exemplo. Segundo a egressa, é preciso discutir com os alunos quais são as políticas, seus objetivos, entraves etc., no intuito destes reconhecerem e pleitearem por seus direitos:

[...] enquanto aluna negra, é, o que eu sinto faltando, o que eu senti falta, depois que eu saí da universidade, é, de fato depois que eu saí da universidade, eu poderia ter, ter aprendido no ensino médio ainda, é, de fato sobre os meus direitos enquanto negra, eu que a gente, a gente... eu lembro que a gente trabalhava muito a consciência negra... Mas, a gente não discutia sobre as políticas públicas para negro, a questão de cota, cota é direito, porque... Eu acho que faltou sair de fato, o aluno negro sair com essa consciência para ir prestar um vestibular, para ir prestar, ah, um seletivo, eu só ter essa consciência assim, quando eu vim entrar no mestrado, sabe?

O período de Pandemia de covid-19 também foi lembrado como fator que dificultou a formação qualitativa dos egressos, seja esta relacionada a disposição do estudante ou mesmo da instituição, o que pode ser visualizado na fala dos EGRESSOS 5 e 4, respectivamente:

EGRESSO 5: Isso, que a gente teve ali uma, aquele... que a gente não teve contato, foi dificultoso, né? Mas eu acredito que quem quis fez, né? Porque foi um momento de escolhas, a gente tinha ali, que escolher, ou tu queres, ou tu não queres, então... É... valeu sim, eu gostaria que fosse presencial por, por gostar, né? Desse contato, dessa interação, né? Sempre fui assim, de querer falar muito, né?

EGRESSO 4: No ensino médio aqui, no meu tempo, não era assim, não tinha tanto esse impacto que tem hoje, e, pós pandemia também, mas o ruim que ele... no início assim da pandemia, ele meio que se perdeu, aí, para se reorganizar de novo... aí foi a maior coisa... Entendeu? Mas depois que a gente voltou, mesmo assim ainda ficou um ano...naquela mesmice, então... Porque hoje em dia assim, está muito... o IF, ele é meio que... como eu posso dizer, o IF, ele... ele está mais desvalorizado, porque não é todo mundo que quer vir para cá, até porque todo mundo que fica aqui, fala mal, porque o povo fala da estrutura... Assim, o IF, ele é muito bom, só que, ele meio que desandou e ficou muito ruim esses tempos, que a gente não tem como dizer assim... até a parte dos alojamentos, agora vão..., mas demorou, agora que vão inaugurar o outro, mas demorou muito, entendeu? E aí, juntando isso, com todas as dificuldades que a gente tem no alojamento, contando com as dificuldades das disciplinas, que às vezes tem professor que, ele simplesmente reprova o aluno e ele não quer saber de nada, não quer conversar com ninguém. [...]o IF já teve uma estrutura muito boa, e aqui era para ser uma escola que tivesse muita produção de... da parte vegetativa não tem nada, e tipo, e agora que plantaram feijão, mas ficou muito tempo parado... criação de animal mesmo, tinha estrutura aí, que já era para a criação de animal e nunca foi usada. Então, são muitas dificuldades [...].

Como se pode perceber a fala do EGRESSO 4 está articulada às suas experiências dentro da instituição em dois tempos distintos: como egressa de um curso técnico e como aluna regularmente matriculada na graduação. Referenda nesse sentido que durante e pós-

pandemia houve uma acentuada diminuição da qualidade de ensino ofertada aos alunos que perpassa a organização didático-pedagógica em suas diferentes dimensões teórico-práticas.

A pandemia trouxe além do medo, da insegurança econômica e social, das tristezas por tantas vidas humanas perdidas, também um certo desnorreamento da educação pública brasileira, principalmente na microesfera desse universo que são as escolas. Segundo a pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgada em 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. No caso do IFRR – *Campus* Novo Paraíso, não foi diferente, aulas interrompidas, à distância e semipresenciais, ajustes no calendário acadêmico foram algumas das estratégias da instituição para enfrentar o período, o que possivelmente pode ter motivado a desativação de alguns ambientes didáticos para aulas práticas, a interrupção de alguns projetos em andamento etc. O que, necessariamente, não inutiliza a avaliação realizada, bem como não inviabiliza por parte da instituição uma tomada de decisão que se concentre na resolução de tais demandas, que são mais que tudo, formativas.

Ressalta-se, porém, no diálogo com a egressa, a oportunidade que o acompanhamento de egresso traz para a avaliação educacional em suas múltiplas dimensões, tempos e espaços. O olhar do egresso que prosseguiu nos estudos dentro do campus a qual cursou uma etapa da educação básica, amplia as condições destes apontar e comparar de forma mais consistente desafios e potencialidades em sua formação. Porém, como bem lembrado pela EGRESSA 6, a PAE e as atividades que a compõem não podem reverberar somente dados para uma avaliação pública focada em alguns pontos de averiguação, embora estes também se configurem importantes num processo de ratificação da qualidade referendada.

EGRESSA 6: É, eu acho que fica uma coisa um pouco técnica, assim, ... O que você se formou? Por que você não está trabalhando?”, parece que é mais uma preocupação com a avaliação da instituição do que com o aluno em si, eu acho que quando você toca em vivências, é uma coisa que de fato marcou o aluno e que faz ele falar bem da instituição até hoje, né? No caso é... eu vejo assim, por mim.

Noutro contexto, como pontos atenuantes a qualidade da formação obtida, foi claro perceber que embora esta em muito estivesse vinculada a oportunidade de vivenciar numa mesma formação o ensino, a pesquisa e a extensão, por intermédio da participação em projetos internos e externos ao campus, ela também foi entendida como capacidade da instituição em proporcionar aos estudantes bases sólidas também na perspectiva artística, cultural e subjetiva dos indivíduos.

EGRESSO 3: Mas, eu digo, por que na minha parte de aprendizado, é, mente, tudo, até... gente, eu cresci demais, se eu for olhar para trás e ver, eu mudei muito, e eu acredito que não só eu, outras pessoas também, né? Porque... e vendo as pessoas que estudou em outros... escolas, não têm esses apoios que a gente tem aqui, não tem pedagogia, não tem psicólogos, nas outras não têm enfermagem, né? Não tem, e às vezes quando um aluno está com dificuldade também, não tem em outras escolas essa conversa, né? Tipo “o que a gente pode fazer?”, aqui tem, né? Laboratórios e outra instituição não vai encontrar, né? Até mesmo, às vezes em Boa Vista, nas instituições privadas, né, ou então em redes federais, mas na parte superior, na parte do médio você não vai ver, você vai ver em livros, em vídeos na internet. Aqui não, aqui você tem esse acesso bem livre[...]

EGRESSO 4: E é bom, até que muita gente se sente acolhida, a gente vê que tem alguém ali para a gente...Preocupado. Porque a gente não tem... porque por mais que a gente vá para casa todos os dias, não é a mesma coisa, né, a tua mãe não está aqui contigo todo tempo para conversar...Já tá cansada, às vezes eu só chegava em casa, voltava, e eram cinco horas da manhã... Não dava tempo pra quase nada. Teve esse acompanhamento.

EGRESSO 5: [...]porque quando a gente fala de instituto, a gente não está falando só de curso, ou só de ensino regular, né? A gente tá falando de várias outras coisas, porque a gente tem ali, vários eventos que a gente, eh, pontos cruciais, que é... étnico, eh, racial, ideológico, eh, arte, cultura, então, é, você consegue ali, fazer várias coisas que uma escola de, de ensino... uma escola estadual, melhor dizendo, não te oferece, então você consegue essa construção, você vai se construindo, você vai entendendo o outro, você vai se entendendo, você vai se conhecendo, você vai, vai criando laços, e aí, que te ajudam, né? Emocionalmente, você tem essa assistência emocional ali, você um psicólogo ali, você um assistente social ali, você consegue ir se desenvolvendo como pessoa, né? Porque quando a gente está nessa fase juvenil, nós estamos, né? Entendendo muita coisa, né? Então, acredito que ele contribui, porque ele não é só aquilo, não é só o mesmo, né? Ele vai além daquele mesmo, ele te coloca em várias outras situações que você tem que conhecer, não que você é obrigado, mas você é motivado a conhecer, né? Porque quando a gente é obrigado, isso para mim, não é nem conhecer, é obrigação, não, você é convidado, né? A conhecer, e aí, com toda aquela euforia de jovem, você conhece e você gosta.

EGRESSA 6: [...] durante os meus três anos aí, eu perdi um irmão, aí, uma coisa que me marcou muito no instituto foi a forma como a assistência estudantil lidou com o assunto, sabe? A forma como me telefonaram, ofereceram apoio psicológico para mim, para minha família, a forma como os professores, assim, deixaram um pouco mais quietinha, até que eu conseguisse retornar às atividades. Então, isso é uma coisa que no instituto me marcou muito, e além de outras questões também.

Ao serem questionados se haviam prosseguido nos estudos, seis dos egressos cursavam nível superior, um em nível de pós-graduação, e um não estava estudando. Dos que estavam na graduação (seis egressos), quatro verticalizaram a formação dentro da própria instituição, ou seja, cursavam Bacharelado em Agronomia no CNP. Os demais (dois egressos) optaram por cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática, e Bacharelado em Direito e Desenvolvimento de Sistemas, estes últimos realizados em faculdades particulares, sendo a primeira em regime integral e a segunda à distância.

Percebe-se, com exceção de um informante, que o local de moradia atual está diretamente relacionado com o prosseguimento nos estudos e a área profissional escolhida ou “possível”. Possibilidade essa circunscrita dentro da realidade concreta de cada egresso, que se apresenta como condição financeira familiar em mantê-los na capital Boa Vista (transporte, moradia, alimentação etc.) e pagamento, no caso de faculdade privada, da mensalidade do curso escolhido, ou mesmo conseguir ingressar num curso de uma universidade pública com alto nível de concorrência como o de Medicina, por exemplo.

EGRESSO 5 – “[...] porque, sabe que medicina é o curso mais difícil do Brasil e acredito, do mundo, para entrar aqui no Brasil é muito mais, oh coisa difícil é tu entrar numa faculdade pública aqui no Brasil. Né, medicina. Então já comecei cursinhos, enfim, então, eh, eh, é muito disso, eu não gosto tipo, de falar assim “Ah porque...”, porque eu não sou rico, né, eu não venho de uma família rica, eu não venho duma classe... eh... acredito que, média, baixa, não sei, classe... não é rico, não tenho condição pra eu me debandar aqui pra Boa Vista pra mim fazer o cursinho lá, né, a gente não tem aqui, então... inclusive, até meu cursinho que estava fazendo era pela internet, então a gente se vê em algumas situações que muitas vezes a gente tem que, tem que... melhorar, pra gente poder buscar essas outras, então não tem como a gente eh... eu sair daqui pra fazer um cursinho ali, eu tenho que buscar logo o, o, o que é mais... tá mais necessitado, não que a medicina não esteja necessitada, não, eu quero muito, e, e... eu vou conseguir, mas, eh, não é uma coisa, eu não tenho nem palavras pra poder pontuar isso, mas a gente não tem como escolher, não tem como a gente fazer, tem que tem uma escolha”.

Nesse sentido, há que se reverberar que a maioria dos egressos matriculados na graduação oportunizada pelo *campus* (Agronomia) não o fizeram como primeira escolha formativa, mas como oportunidade concreta que se apresentou no período, como já mencionado. Entretanto, foi notório que a opção por se graduar na instituição esteve também atrelada a qualidade formativa da instituição, familiaridade e influência do curso técnico realizado:

EGRESSO 1: Porque eu saí em 2017, mas aí o edital foi lançado no final de 2017. E eu já estava aqui e resolvi fazer o vestibular, que eu entraria em 2018. E como eu já conhecia o Campus, já conhecia a maioria dos professores e era próximo de casa, aí eu decidi fazer agronomia.

EGRESSO 4: [...] aí, só que eu estava entre veterinária e agronomia, só que eu escolhi agronomia... aí consegui passar, aí eu vim...Facilitou muito também, entender a parte da agronomia, porque eu já tinha uma base que era do técnico.

O certo é que seja qual for a razão, o IFRR, única instituição de educação profissional em toda a região, também tem permitido aos seus egressos o prosseguimento nos estudos em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, já que também oferta especialização. A

verticalização da formação, também carrega em si um importante elemento, o de mostrar que mesmo não exercendo a atividade fim quando formados em nível técnico, esta influenciou a escolha do curso na educação superior. E o contrário também acontece, a escolha por outros cursos principalmente em se tratando de egressos da Agroindústria, também pode ter sido impactada pela falta de oportunidade de verticalização da formação na área técnica.

EGRESSA 6: E aí, eu precisei vir embora, mas eu acho que é por essa questão assim, de se tornar uma coisa muito distante, porque eu tinha outros colegas que gostava, da área de alimentos, mas, enfim, esse distanciamento assim, de não ter muita, sabe? Prosperidade, de agroindústria em Roraima, eu acho que vai fazendo o aluno se afastar da área de formação técnica dele[...].

Quando perguntados sobre a inserção no mercado de trabalho, apenas dois dos respondentes trabalhavam. Um era microempreendedor – MEI, trabalhando como líder regional de uma empresa de cosméticos com remuneração que variava entre 1 e 2 salários-mínimos, a depender da produção do mês de trabalho, e a outra, trabalhava informalmente como vendedora em uma loja de eletrônicos ganhando 1 salário-mínimo mensal, o que era possível, devido cursar graduação à distância. Dois dos respondentes informaram já terem trabalhado nas suas áreas de formação técnica, embora, provisoriamente, em razão da opção pelo estudo ao invés do trabalho, uma vez que o curso de Agronomia é realizado em período integral, e o outro por ser uma demanda específica de ministrante de oficina na área de Agroindústria, o que logo foi encerrada.

Ao falar sobre a relação entre sua formação e a atual ocupação, o EGRESSO 5, traz à tona uma discussão latente sobre a empregabilidade dos egressos de cursos técnicos da educação profissional, em especial, dos jovens, o que comumente a literatura denomina de “desvio ocupacional”, que é [...] comum as situações profissionais não relacionadas, ou pouco, com o curso frequentado pelos indivíduos (Paul, 1989).

Eu estou num emprego que, vendo assim, as pessoas pensam que não tem nada a ver com o curso que eu fiz, mas para mim, eu falo que tem a ver sim, porque uma das disciplinas que eu tive foi empreendedorismo e administração, né? Então, é uma disciplina que, que a gente tinha que gerenciar um negócio, a gente tinha que produzir um negócio, a gente tinha que oferecer ao cliente, e é isso, hoje, eu estou num grupo que eu tenho que cuidar do meu grupo, gerenciar o meu grupo, é produto, é venda, é capacitação. Então, eu costumo dizer que até quando a gente estava numa linha de produção ali de iogurte, isso também me ajudou, me ajuda nesse trabalho, né? Então não só, é, não só, a palavra que fugiu, mas não só definiu... não só de eh... fechar tua cabeça, não era essa palavra, para que a agroindústria, pegando um ganho do meu curso, seja só aquilo, não, que a agroindústria também, ela interfere em outras coisas, interfere em outras atividades que podem desenvolver,

o teu curso, ele interfere em outras atividades que pode desenvolver também, né? Apesar de ser específico de uma área, mas isso não te priva de ser só aquilo, não, você consegue fazer mais coisas.

Essa lacuna entre formação e empregabilidade por sua vez está ancorada em narrativas de diferentes perspectivas. Em um nível macro, da necessidade constante de adaptação da educação ao mercado de trabalho, e por conseguinte, do próprio trabalhador; da falta ou da ineficiência de políticas públicas destinadas a inserção de jovens trabalhadores ao mercado de trabalho, como também para o acesso, permanência e êxito desses estudantes na escola; e dentre outras, daquelas que estão diretamente ligadas às instituições de ensino, como currículo descontextualizado da realidade, profissionais de educação desqualificados, infraestrutura inadequada, cursos alheios aos arranjos produtivos locais, deficiência na relação entre instituição de educação profissional e as empresas, há ainda a questão da escolha individual do indivíduo que mais tem a ver com seus gostos, aptidões etc.

Paul (1989), entretanto, traz um novo elemento à discussão, a que o conceito de “desvio ocupacional” se refere muito mais à comparação entre as qualificações específicas aprendidas na escola e as qualificações específicas exigidas pelo emprego. Nesse sentido, o autor esclarece que por haver cinco diferentes qualificações: qualificações gerais aprendidas na escola ou no emprego, qualificações específicas às profissões aprendidas na escola ou no exercício profissional e qualificações específicas à empresa, seria imprudente desconsiderar as demais qualificações, como por exemplo, as gerais aprendidas na escola, como as mencionadas pelo EGRESSO 5.

Aliás, segundo os informantes há uma perspectiva distinta de empregabilidade a depender do curso. Os egressos do curso técnico em Agropecuária acreditam que há postos de trabalho que abarquem a demanda de formados, mesmo que não tenham procurado se inserir na área, pois optaram pela formação superior. No caso dos egressos da Agroindústria, a perspectiva é diferente. Acreditam com base em suas experiências de procura por uma vaga de trabalho, que vários são os empecilhos.

EGRESSA 6: Até porque ainda está uma questão muito longe da nova realidade em Roraima, sabe? Eu lembro que quando eu saí, eu até fiz um projeto e até conversei com uma deputada para a gente incluir o agro... o técnico em agroindústria na, no quadro de servidores da Agência de Defesa Agropecuária do Estado de Roraima - ADERR, ele até rodou um tempo, mas política é tudo demorado, né?.

EGRESSA 7: É porque as áreas aqui que a gente tem, por exemplo [...] que tinha, né, lá eles queriam uma pessoa para trabalhar diretamente na área de produção, né, e eu coloquei para ser como técnica, entendeu? Aí, tinha essa diferença, só que também, a assinatura não iria valer tanto, porque não tinha aquela parte da especialização e do registro e tal....

Como única instituição de educação profissional da região, o CNP assim como o IFRR, tem como prerrogativa constitucional, outorgar uma formação discente que se conecte com os Arranjos Produtivos Locais (APLs) das regiões onde está inserida. No caso do da região sul do Estado, como pode ser visualizado no Quadro 9, entende-se que o CNP ao dispor aos estudantes cursos técnicos do Eixo Tecnológico em Recursos Naturais e Produção Alimentícia cumpre a designação.

Quadro 12: Arranjos Produtivos Locais e Especializações produtivas dos municípios do sul do Estado de Roraima.

Municípios	Aglomeração	Empregos	Empresas
Caracarái	Seguridade social obrigatória	78	1
	Desdobramento de madeira	50	4
	Administração pública em geral	986	2
São Luiz	Administração pública em geral	573	3
Caroebe	Administração pública em geral	410	3
Rorainópolis	Cultivo de plantas de lavoura permanente não especificadas anteriormente	185	2
	Desdobramento de madeira	104	26
	Comércio varejista de mercadorias em geral, com predominância de produtos alimentícios, minimercados, mercearias e armazéns	69	25
	Administração pública em geral -	1361	3
São João da Baliza	Fabricação de biocombustíveis, exceto álcool	213	1
	Administração pública em geral	392	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebe-se que, na Região Sul de Roraima, a questão da empregabilidade está fortemente influenciada pela Administração Pública, o que significa dizer, que o poder público ainda é o principal responsável pelo desenvolvimento econômico dessas localidades.

Com a disposição dos dados, também é possível observar que a região tem potencial de desenvolvimento econômico com os arranjos produtivos de recursos naturais e da

produção alimentícia, como os apresentados nos municípios de Caracaraí, Rorainópolis e São João da Baliza, por exemplo.

Tal constatação a partir de dados oficiais é um importante instrumento para se contrapor a generalizada propagação da narrativa de que a não consolidação da empregabilidade dos egressos do nível médio técnico dos IFs se centra quase que exclusivamente na inserção dessas instituições no seio de comunidades sem o atendimento a essas demandas formativas. No caso do IFRR- CNP, vê-se que há uma adequação entre os arranjos produtivos locais e os eixos tecnológicos desenvolvidos na instituição.

Assim, como a escolha do curso, a dimensão trabalho segue o rito das possibilidades encontradas na realidade concreta desses jovens. A demanda por profissionais técnicos nas áreas de formação; não ser um dos principais provedores da família; ter apoio familiar para dedicação exclusiva aos estudos são algumas delas. No caso do EGRESSO 5, por exemplo, na sua realidade concreta, o trabalho sempre esteve presente no seu dia a dia:

[...] eu, desde que eu me entendo por gente, eu já gostei de fazer minhas coisas, de ganhar meu dinheiro, de, de vender... e é sempre assim, engraçado que sempre trabalhei vendendo alguma coisa, sempre eu estava ou na escola, desde o ensino fundamental dois eu estava fazendo alguma coisa, então assim, formal é esse agora, né? Com tudo direitinho e tal, mas informal eu já trabalhei de vários tipos de coisas, até na feira eu já vendi (risos).

No caso, único que trabalha e que não prosseguiu nos estudos dos entrevistados, é também o único cuja base familiar tem a mãe mesmo com sua pouca escolaridade (4º ano do ensino fundamental), no passado como a principal mantenedora exercendo atividades profissionais autonomamente. Barbosa e Silva (2012), ao realizar análise em trajetórias escolares de um grupo de pessoas, evidenciou que a origem social, especialmente a escolaridade materna ocupa uma posição em destaque, sendo ainda acrescidas o desempenho individual do aluno e a qualidade da formação recebida.

Assim, no contexto brasileiro, permanece uma forte determinação da origem social sobre as trajetórias escolares, o que indica que, mesmo que a escolaridade seja um critério importante de definição do prestígio e da renda em nosso país, ela mesma é muito dependente da posição social da família. A escola não foi capaz ainda de reduzir substancialmente os impactos da origem social dos alunos sobre o seu destino, permanecendo a instituição reprodutora dos piores cenários (SILVA E BARBOSA 2012, p. 16)

No que concerne especificamente à educação profissional, Ramos (2018), ao pesquisar as razões dos diferentes resultados dos estudantes nas avaliações de larga escala concluiu que

estas estavam salvo as exceções, diretamente alinhadas a condições juvenis mais propícias, como maior renda, escolaridade dos pais etc.

O primeiro eixo de análise que se configurou na apresentação do perfil socioeconômico dos egressos, enfatizando dados como empregabilidade, renda e prosseguimento nos estudos, comumente de interesse das pesquisas de acompanhamento de egresso nas instituições de ensino. Esses marcadores foram importantes uma vez que subsidiaram o reconhecimento da trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados.

Essas informações por sua vez dialogam com a perspectiva histórico social que compõe esse estudo entendendo que os egressos do CNP são indivíduos que apesar das singularidades como idade, formação acadêmica, moradia, dentre outras, são jovens com percursos de vida distintos, sob diferentes marcadores como família, subjetividade, escola e trabalho, espaços geográficos, por exemplo. E que esses marcadores têm influência direta e indireta entre si, repercutindo por sua vez na trajetória de vida destes, “virando e revirando os rumos de suas vidas” (Pais, 2001).

As informações levantadas enfatizam uma realidade comum aos jovens brasileiros da classe trabalhadora, a necessidade de construir com base na sua realidade oportunidades de acesso e concretização de seus projetos, nem que para isso precisem mudar objetivos, metas e percursos. Portanto, há necessidade de políticas públicas que considerem a diversidade dos tipos de transição vivenciados pelos jovens, e nesse sentido os suportes necessários para outorgá-los (Martuccelli, 2002).

A partir do lugar de fala dos sujeitos egressos do *Campus* Novo Paraíso e ainda das juventudes e suas singularidades representadas por estes, buscou-se num segundo eixo de análise, destacar a projeção da percepção dos egressos sobre a PAE da instituição, numa relação simbiótica que a coaduna como política pública educacional e institucional.

Como foi retratado pela INF6, é preciso fazer conhecer ao principal interessado às políticas públicas a eles destinadas, como forma de promover seu integral exercício. No caso dos egressos, não é diferente. Para tanto, a análise subsequente foi formada pelo conhecimento e percepção dos sujeitos sobre a PAE enquanto política pública e institucional destinada aos egressos da instituição. Questões como conhecimento sobre a política, seus objetivos, atividades, bem como a percepção destes a partir da participação nos eventos destinados a PAE, nortearam o diálogo.

Ao serem perguntados se tinham conhecimento sobre a PAE, percebeu-se congruência na resposta dos informantes, ao relacionar a política somente com o evento denominado “Encontro de Egressos” realizado anualmente pela instituição.

As respostas dos informantes foram ao encontro do Relatório de Monitoramento do PDI 2019-2023 Ano base: 2019, em relação aos indicadores da Extensão, quando referenda o Acompanhamento de Egressos como uma das Metas não alcançadas.

No entanto, mesmo sem conhecerem no que consiste a PAE no IFRR, quando questionados sobre seu objetivo, acreditam se tratar de um diagnóstico que a instituição realiza para saber como seus ex-alunos estão, no sentido da empregabilidade e do prosseguimento nos estudos. Sobre sua importância do acompanhamento aos egressos a partir de três distintas perspectivas: Da instituição, pois possibilitaria a avaliação dos cursos (desafios e potencialidades) em relação a infraestrutura, currículo etc., e por conseguinte, o êxito ou não da formação fornecida junto aos seus alunos, bem como dar visibilidade à instituição “[...] você sabe que instituto tem um impacto muito grande na comunidade acadêmica de todo o Brasil, mas tem que materializar, não é, não basta só você ter a noção de que tem impacto, você tem que materializar, você tem que ter dados, tem que ter números” (EGRESSO 8).

Outros beneficiários do acompanhamento de egresso, seriam os estudantes regularmente matriculados, uma vez que o diálogo dessa relação oportuniza a motivação, aconselhamento e a troca de experiências, o que seria importante para a permanência e êxito destes na instituição.

EGRESSA 6: [...] para o aluno que ainda está só naquela região é interessante ele ver que outros alunos tomaram, assim, uma proporção maior, de ir para outros estados só para seguir aquela carreira e tudo mais, então eu acho que essa, assim, trabalhar na curiosidade mesmo dos alunos, sabe? “Esse aluno fez isso, isso aquilo dentro da instituição, hoje ele faz isso, isso em outra instituição, na UBF, na UFSCAR” e tudo mais.

Além disso, os egressos sinalizaram a importância do acompanhamento para os próprios egressos, como oportunidade de formação continuada, de ampliação da experiência profissional pela contribuição profissional junto ao CNP e pela rede de relacionamentos profissionais que poderiam vir a ocorrer “centenas de janelas de oportunidades quando você passa a colocar pessoas no mesmo lugar, da mesma área se interagindo, de áreas diferentes, mas que têm demandas” (EGRESSO 8).

No posicionamento desses sujeitos, embora compreendam que a PAE tenha sua importância em diferentes perspectivas, acreditam, porém, que a maior significância está na de oportunidades dada para seu público-alvo, os próprios egressos. O reconhecimento da instituição como possibilidade de outorgar formação continuada, experiência profissional e uma rede de relacionamento ligado ao trabalho põe em xeque essa dinâmica.

E isso acontece também em nuances distintas das geralmente pontuadas quando se fala de pesquisa com ex-alunos: empregabilidade, renda e continuidade dos estudos. Pois a percepção dos egressos para a eventual importância da PAE, aqui concernente ao evento Encontro de Egressos, visualizadas nas bases teóricas que tratam da temática: a sociabilidade e a contribuição. Para os egressos a primazia da PAE quando se trata de seus pares é reencontrar amigos e colegas:

EGRESSO 1: Da outra, veio bem mais gente da minha turma, né? Porque querendo ou não, a gente tem uma... como eu vou falar... a gente consegue se conectar mais com as pessoas da nossa turma. Dessa vez, foi legal porque também, foi junto com a gincana de estudante, não veio ninguém da minha turma, ninguém do meu ano. Mas eu conhecia algumas pessoas que vieram, e aí, só que eu acho que da última vez, que veio pessoas da minha turma foi bem melhor, teve bem mais gente também.

EGRESSA 2 - Para falar a verdade, esse pessoal da minha turma também não foi, então eu quero ir com quem eu tenho mais contato.

EGRESSA 3 - Eu acho que é bom para eles rever as pessoas que já estudaram, que tiveram amizade. Ou até os colegas de turma mesmo, porque querendo ou não, quando a gente sai, a gente sente falta de tudo.

Como já mencionado por Dayrell e Carrano (2014, p.118), a sociabilidade é uma das dimensões centrais da condição juvenil, e se expressa numa dinâmica de relações com diferentes gradações que vai desde os que são mais próximos (amigos) aos que são mais distantes (colegas), numa dinâmica de aproximações e afastamentos. num movimento cotidiano que compreende desde tempos e espaços específicos como escola, trabalho, momentos de lazer, até no interstício entre estes. Visando responder “às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade”.

No caso, de uma instituição de educação integral que atende cinco municípios, cujo menor percurso entre esta e o local de moradia dos estudantes que ali frequentam é de no mínimo 12 km, é de se esperar que haja uma forte conexão entre sua comunidade acadêmica.

EGRESSA 7: Porque assim, quando a gente volta para lá, a gente não vê só a instituição em si, a gente relembra... a gente vê memórias, sabe? Então, é uma coisa sentimental, quando a gente está lá, a gente fala “nossa, a gente estudou aqui, a gente fez tanta coisa aqui...”, então é uma coisa assim sentimental, porque são três anos que a gente passa indo todos os dias e passando o dia todo, então é praticamente uma segunda casa (risos).

No caso da EGRESSA 7, parece que rever os amigos e colegas é parte constituinte da necessidade de trocas afetivas que se deram no período de formação, tanto entre este e seus pares, como com a instituição como um todo, sua estrutura, servidores etc. E, nesse sentido, também se encontra ancorada a “contribuição”. Poder contribuir para o desenvolvimento do *campus* com conhecimentos adquiridos por intermédio de suas formações ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Para os ex-alunos, a contribuição seria a oportunidade que estes teriam de atuar na formação dos alunos, e isso a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais. Essa participação nas atividades da instituição também seria importante para expandirem suas experiências profissionais, como também seria um reflexo da valorização do egresso pela instituição, como alguém importante na trajetória do *campus*, não só no passado ou para o futuro, mas principalmente no presente.

Embora não seja o objeto deste estudo investigar emoções e sentimentos na relação de dos egressos com o CNP, entende-se ser importante pontuar, mesmo que superficialmente, uma vez que palavras como contribuir, valorizar e estimular foram fortemente pronunciadas pelos egressos quando verbalizaram a interação destes com o CNP e sua comunidade escolar. Nesse sentido, para entender o contexto buscou-se ancorar na Psicologia Social, ciência que estuda “a necessidade de pertencimento”. Temática primeiramente mencionada por Baumeister e Leary (1995), que perpassa questões a respeito da natureza humana, cultura, emoções e relações interpessoais, e que é definida como “uma motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores” (Gastal; Pilati, 2016, p. 286). Nessa perspectiva o pertencimento se apresenta como necessidade básica do ser humano, por isso presente em todos os indivíduos, sendo fundamental para uma vida saudável e satisfatória.

A necessidade do pertencimento, no entanto, não se apresenta da mesma forma em todas as pessoas. Os mais fortemente motivados, se esforçarão para manter relações de

aceitação e pertencimento, o que influenciará positivamente na manutenção e preservação de laços afetivos.

É nesse sentido que se entende que os egressos do CNP ao avaliarem suas participações nas atividades a eles direcionadas, bem como suas possíveis contribuições para com a comunidade escolar e ao IFRR como um todo, expressam estarem fortemente motivados a se sentirem pertencentes a instituição, anelando junto a essa comunidade maior espaço para socializações mais positivas como a cooperação, participação, valorização, estímulo etc., por parte destes.

Dentro dessas primeiras impressões, tem-se que questionar: São esses frutos do não conhecimento da PAE? Uma vez que foram baseadas numa única referência, no caso, o Encontro de Egressos? Ou seja, à medida que conhecessem a política, seus objetivos, processos e instrumentos, entenderiam ter a PAE como principal finalidade o reencontro com amigos e colegas de turma? Isso depende do público-alvo da PAE, sendo diferente para egressos que não estão dentro de um marco social da juventude? São questões como essas que apesar de não ter um impeditivo para os demais objetivos da política, pode ser importante na construção de um elo entre a instituição de ensino e os seus ex-alunos.

Como atividade direcionada aos egressos no CNP, o Encontro de Egressos foi o único evento mencionado pelos informantes, embora um dos participantes atentasse ainda para sua participação numa pesquisa voltada para esse público realizada por intermédio de um questionário semiestruturado disponibilizado num grupo de *WhatsApp* direcionado aos egressos (sobre o qual falaremos mais à frente).

Acontecendo no CNP (pelo menos é o que se tem dados), desde 2015, o evento assim como a PAE no IFRR faz parte do calendário anual da instituição e é uma das atribuições do setor de extensão do campus, organizado e realizado por um Comitê Gestor Interno da Política de Acompanhamento de Egressos, CGIPAE, formado por representantes de diferentes setores, como direção de ensino, coordenações de curso, coordenação de assistência estudantil etc.

Quando questionados sobre suas participações no Encontro de egressos, expressaram ter gostado da experiência, que para a maioria foi uma única vez, embora tenham sido convidados em outras edições, principalmente, pelo recurso WhatsApp. Observaram que a participação de seus pares não foi tão expressiva, e que tal fator se deve ao dia escolhido para o evento, em geral num dia de semana, a quarta-feira. Para estes, a maioria dos ex-alunos

trabalham e/ou estudam, moram em outros municípios e até Estados, ficando assim difícil participar.

O *Campus* Novo Paraíso é um caso atípico quando se trata de localização. As margens de uma rodovia federal e a 12 km da comunidade mais próxima, no caso a Vila Novo Paraíso, têm seus desafios em grande medida atrelados a esse fator. Maior gasto com transporte de um IF para realizar o traslado dos estudantes de suas comunidades para o *campus*, difícil acesso para servidores, pais e demais estudantes do ensino superior, como também da comunidade em geral, quando de eventos e demais atividades promovidas pela instituição, o que também parece afetar a participação dos egressos.

O fator localização também pode ter impactado na percepção dos egressos quando mencionaram a necessidade de o campus realizar atividades direcionadas exclusivamente para os egressos. Os informantes se referem ao fato de que com exceção do Encontro de Egressos que ocorreu em 2016 (pelos menos os que se tem dados) os demais ocorreram na iminência de outros eventos, como o que ocorreu em 2017 juntamente com os eventos em comemoração ao 10º Aniversário do *Campus* (Feira Intercultural, Congresso Técnico de Futsal, IF Show), em 2018 no período do Fórum de Integração do IFRR (Forint), em 2022 com atividades alusivas ao Dia do Estudante (gincana) e da Consciência Negra, por exemplo.

Considerado o *campus* com maior investimento na Política de Assistência Estudantil do país, em razão principalmente dos custos com o transporte escolar, o mesmo procura a despeito desse fator como também de sua localização, agrupar o maior número de eventos para o cumprimento do calendário escolar.

Foi pontuado ainda, sobre a necessidade de a instituição investir numa comunicação mais ativa, como forma de assegurar a participação destes, usando para isso diversos recursos tecnológicos, como por exemplo, realizar o encontro de egressos de forma híbrida (presencial e a distância) para atendimento das diferentes demandas de participação, mídias sociais para o apelo à participação destes nas atividades desenvolvidas no *campus* sejam essas cursos, eventos dentre outros.

Parece, por sua vez, que a comunicação mencionada pelos egressos não está condicionada a falta de acesso destes pela instituição, uma vez que a mesma mantém um grupo de *Whatsapp* denominado “IFRR- CNP (egressos)”, criado em 07/10/ 2022 e administrado pela coordenação de extensão. O grupo conta com 196 integrantes entre egressos e servidores.

Embora não atinja um percentual significativo de egressos, tendo em vista a trajetória formativa da instituição, e nem seja o único instrumento utilizado para esse fim, tendo em vista o Portal de Egressos veiculado no site oficial do IFRR, essa mídia social tem sido mais utilizada para repasse de informações seja entre estes e a instituição e/ou seus pares.

Levando em consideração que os sujeitos da pesquisa fazem parte desse grupo de Whatsapp, projeta-se à primeira vista, que a comunicação atrelada a essa percepção é a ativa. Que nessa proposição de análise compreende uma interação entre as partes que restrinja a passividade a um dos participantes, uma vez que compreende que o emissor e o receptor nesse constructo são partes igualmente importantes nesse processo.

Outra propositiva com foco num elo mais estreito entre a instituição e seus egressos é a necessidade de a instituição integrar os egressos nas atividades cotidianas da instituição, em suas diversas frentes, artística, cultural, profissional etc.

EGRESSO 6: Ter mais essa comunicação no tipo social e cultural também, né? Fazer eventos e ter ali a participação de egressos, né? Abrir ali também, é comissões em que tenha a possibilidade de um egresso participar, que ele possa ali ter uma voz, porque ele... se a gente fala que o egresso, ele faz parte da instituição, então ele tem que estar fazendo parte da construção desses novos alunos, da construção dessa instituição, né? Então, seria isso, né? Seria esses, esses... essas ideias, que com certeza, eh, aumentaria essa comunicação e o que nós falamos de egressos, ia aumentar mais então, então essa comunicação entre aluno e egresso entre a instituição com certeza seria mais eficiente, né?

Uma plataforma destinada aos egressos que se propõe manter e alimentar um banco de dados com cursos exclusivos para egressos, da Formação Inicial e Continua a pós-graduação. Esse espaço seria montado a partir da necessidade do próprio egresso expressa no preenchimento de um questionário que também estivesse no portal.

EGRESSO 6: [...]primeiro, abrir ali uma coisa exclusiva para os egressos, né? Uma plataforma, não sei, né? Um, eh, que possibilita ali, eh, a especialização, cursos, coloca ali “Cursos Exclusivos para Egressos”, né? Pronto, aí, outra coisa também, eh... acompanhamento, pesquisa como “Egresso, tu quer fazer uma faculdade? E tal...” quer fazer uma faculdade; “Tem como pagar o curso preparatório?” Não tem. Então, ali fazia uma turma anualmente de cursos preparatórios para egressos, para ingressar em concurso público, né? Para vestibular, Enem, né?

Sobre as atividades desenvolvidas durante o Encontro de Egressos, quando perguntados se gostaram e se atenderam suas expectativas, argumentaram que o evento poderia ter sido de maior duração e planejado com diversas atividades.

EGRESSO 6: Eu acho que poderia... poderia ter mais coisas, né? Ou até mesmo, é, planejar assim, um encontro mais longo com atividades, até uma prestação de, de fazer com que, eh.... deixa eu só formular aqui... uma... até uma apresentação como um workshop, pode até ser uma coisa assim, criada dos próprios egressos, ah, das próprias profissões que eles estão seguindo, né? É, fazer atividades como, atividades mesmo, até recreativas, não sei, atividades como diálogo entre as turmas, né, que ali ainda tão estudando. Por exemplo, o egresso de agroindústria conversa com uma turma ali específica, tem que criar essas atividades nesse sentido de fazer um evento bom, longo e que tenha mais resultados, né?

Como pode ser entendido no diálogo do egresso, há muitos pontos a serem considerados. Tempo previsto para o encontro, atividades programadas que por sua vez, não ficariam somente ancoradas no constructo da formação continuada num sentido formal de educação, mas perpassaria ainda as de segmento cultural, recreativa, esportiva etc. a percepção da necessidade de participação ativa dos egressos no planejamento e execução do momento também foi levantado. Na perspectiva do egresso, a junção desses fatores poderia melhorar a qualidade, o tempo destinado a ela e os seus resultados, que conforme ele já havia reiterado, a maior participação dos egressos nesses momentos seria a principal.

As respostas dos informantes se alinham num sentido de que o *campus* é visto ainda como um campo de sociabilidade, que mudou de tempos e espaços, como quando estes estudavam lá, para os que poderão ser oportunizados pelo acompanhamento de egressos.

Com base nas programações dos encontros de egressos encontrados na página oficial da instituição no período de 2017 a 2022, vê-se que há predominância de atividades como o relato de experiência, onde os mesmos (alguns escolhidos previamente) têm oportunidade de se estudam e/ou trabalham, e ainda darem dicas e conselhos para os que estão em formação. Como há outras atividades planejadas, não especificamente para esse público, o tempo de fala dos participantes gira em torno de 10 minutos para cada. Pelos dados já apontados, não há uma prevalência de egressos trabalhando na área dos cursos ofertados no campus, talvez daí se deva a quase nula inferência do campo empregabilidade nesses momentos.

4.3 CONCEPÇÕES DO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NO CAMPUS NOVO PARAÍSO: VISÃO INSTRUMENTAL OU PERSPECTIVA CRÍTICA, E O ELO NO DIÁLOGO COM AS JUVENTUDES

Tendo como principal público-alvo às juventudes, uma vez que na forma da lei deve atender majoritariamente estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, os

Institutos Federais carregam em seu DNA os objetivos da educação básica em nível médio, formar para o exercício da cidadania, prosseguimento nos estudos e inserção profissional (LDBEN/9394/96).

Lançando mão de uma proposta de atuação que evoca a gestão democrática nos processos de gestão, discriminado em sua lei de criação, e demais legislações que norteiam a educação pública como CF/88, LDBEN/96, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), tem implementado conselhos participativos de cunho consultivo e deliberativo nos quais a depender de sua intencionalidade tem espaço garantido para representantes da comunidade escolar e da sociedade em geral.

No contexto da participação estudantil, o acesso a esses espaços políticos de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar tem em si dupla intencionalidade formativa. Sendo a primeira dar espaço e voz ao principal interessado num processo qualitativo de ensino e aprendizagem, o próprio estudante. E a segunda, oportunizar por intermédio da participação ativa nos processos decisórios dentro da instituição, a formação para a vida pública, ou seja, a formação cidadã.

A palavra participação, como nos esclarece Dayrell e Carrano (2014), tem amplos sentidos, podendo ser analisada como adesão das pessoas a agrupamentos nas várias dimensões da organização social, e ainda no contexto da experiência de participar ativamente nos processos decisórios das sociedades.

Ainda segundo esses autores, a participação tem dois princípios complementares. Um referente ao campo teórico da vida cidadã, que se compõe de aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. e o outro, a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática oportunizados por meio da criação de espaços e tempos na própria instituição de ensino.

Embora tal prerrogativa perpassa todos os níveis da educação pública brasileira, em se tratando da etapa de ensino médio, ganha centralidade, uma vez que é durante essa formação que ocorre de forma mais acentuada a construção das identidades juvenis e de seus projetos de vida, englobando, nesse sentido, perspectivas pessoais e profissionais. É nesse sentido, fundamental que a proposta educacional ofertada a esses sujeitos se inscreva dentro de uma proposta de reconhecimento da condição juvenil em suas distintas nuances, tendo em vista aspectos socioeconômicos, étnicos, geográficos, subjetivos, dentre outros. Para tanto, garantir e oportunizar tempos e espaços de diálogo com as juventudes faz-se necessário.

Propostas como o grêmio estudantil; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; projeto político pedagógico da instituição; conselho Superior, CONSUP, (em se tratando dos IFs), têm sido difundidos, seja no campo teórico ou normativo, no contexto da promulgação de uma educação pública de qualidade aos jovens nela inseridos.

Não tendo a pretensão de adentrar no objeto de seus objetivos diretos, mas de conceber que estes espaços, com exceção do CONSUP, por permitir que egressos da educação profissional, participem ativamente dos processos decisórios da instituição, são projetados para tempos e espaços definidos, quando o participante (estudante) ainda está regularmente matriculado.

É que se analisa o papel do Acompanhamento de Egresso na promulgação de oportunidade sistemática e contextualizada também de contribuir com o (re)conhecimento das juventudes que permeiam seu espaço social, sejam estes estudantes ou não da instituição. E isso acontece, como já foi analisado, pela propositiva da política, pelo menos se analisada por uma perspectiva crítica, de dar vazão a autoavaliação institucional em seus amplos e múltiplos aspectos sob o olhar atento dos sujeitos que são o elo entre a sociedade e o processo formativo que essa mesma sociedade os impõe,

Isso também se mostra relevante ao refletir-se que a PAE diferente das avaliações padronizadas de larga escala utilizadas no país, como as que foram outrora mencionadas neste trabalho, pode ser formatada e, enfim materializada também a bem das necessidades e interesse da comunidade escolar que a desenvolve, que por sua vez transcendem as exigências do SINAES ou da projeção mercadológica de formação.

Assim, como perspectiva crítica da PAE, se infere ser aquela que reflete na proposição e, a partir de seus resultados, a realidade social, histórica, cultural, étnica, racial de gênero, de local de moradia, enfim a formação histórico social e subjetiva do sujeito atendido pela instituição escolar, cujo objeto e objetivo seja a formação integral do indivíduo.

E a visão instrumental, nesse contexto, é entendida como um acompanhamento de egresso realizado para responder a interesses alheios aos provenientes da comunidade escolar, uma vez que não dialogam, seja na proposição, quando da construção de sua intencionalidade, instrumentos, pontos de análise, como também na reflexão e tomada de decisão coletiva no que diz respeito aos resultados dela. Servindo assim apenas de instrumento de gestão para responder às reivindicações mercadológicas propostas nas avaliações externas.

Como política pública educacional forjada no berço da reconfiguração societal postulada pelo modo de produção capitalista, a PAE tem se estruturado ao longo dos anos, principalmente para o Ensino Superior como proposta que pode contribuir na avaliação da eficiência e eficácia da formação recebida, contemplando ainda o seu atendimento aos interesses formativos do mercado.

Na educação profissional, como o ofertado pelo IFRR - CNP, pela falta de normatização própria em nível nacional, a PAE está principalmente atrelada ao ensino superior e suas diretrizes de avaliação proposta pelo SINAES. Isso se concebe à medida que todos ações e finalidades do acompanhamento visam responder a esta avaliação, conforme disposto no próprio PDI do IFRR.

Destaca-se dessa forma, que ao contemplar os aspectos teóricos e metodológicos da PAE no CNP com seus processos, instrumentos e atividades desenvolvidas estes compreendem uma perspectiva sinalizando estarem mais próximos de visão instrumental de avaliação educacional.

Essa constatação não está engessada na metodologia adotada, nos pontos avaliados, ou no conjunto da obra, mas, principalmente, na negativa de utilizar ativamente tais informações na promoção de uma reflexão coletiva sobre a formação que se tem desenvolvido e a que se quer desenvolver, como, quando e porque se quer.

Como já foi dado a conhecer, mais da metade dos IFs realiza algum tipo de acompanhamento de egresso, o que significa que o processo já existe. Se as competências analisadas, instrumentos e processos entregues pelo Estado para o cumprimento não corroboram com um processo profícuo de qualidade socialmente referenciada (como é o caso), cabe a comunidade acadêmica a mobilização necessária para alcançá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de compreender os fundamentos e configurações da política de acompanhamento de egresso do IFRR-*Campus* Novo Paraíso e sua conjectura na relação com o sujeito-juvenil, a presente tese lançou mão de uma proposta metodológica qualitativa ancorada no método dialético, com pesquisa bibliográfica, de campo e análise documental, tendo como foco os documentos normativos da instituição que embasam a PAE, realização de entrevista semiestruturada junto aos egressos dos cursos técnicos integrado ao ensino médio

de Agropecuária e Agroindústria para coleta de dados, e análise de conteúdo para sua discussão.

Para entender os fundamentos da PAE foi necessário buscar bases teóricas que tratam das políticas sociais e educacionais no Brasil no período em que esta foi pela primeira vez promulgada, ou seja, na década de 1990. Os achados da pesquisa evocam para uma política fundamentada numa prerrogativa de avaliação da educação atrelada à conformação capitalista que se expandia de forma consciente e excludente para o campo educacional, se desvelando sob a Teoria do Capital Humano e da construção de competências e habilidades para o mundo do trabalho.

Os achados do trabalho enunciam ainda que a EPT, primeira expoente legal de uma política de acompanhamento de egressos no país, não possui um arcabouço avaliativo (em sua ampla dimensão) próprio, que contemple sua identidade pluricurricular e de atuação seja no contexto dos sujeitos por ela atendidos ou dos arranjos produtivos a que têm acesso.

Essa prerrogativa também alcança a PAE, que nessas instituições é embasada somente pela avaliação externa proposta pelo SINAES. O que resulta num acompanhamento de egresso fragmentado e descontextualizado da realidade identitária dessas instituições. A despeito de sua proposta de atuação frente às demandas das juventudes da classe trabalhadora, que na rede federal, é principalmente contemplada no ensino técnico integrado ao médio, sendo evidente a contradição.

Constatou-se nesse aspecto que a centralidade das políticas educacionais voltadas para o ensino superior (propedêutico), em detrimento a educação profissional visualizada desde os primórdios da educação brasileira, se perpetua também sob o viés da política de acompanhamento de egressos nessas instituições. Chega-se a essa conclusão à medida que se contempla um corpo normativo e doutrinário da PAE, para essa etapa da educação, postas de forma verticalizada e contundente, e a falta desse embasamento legal para a educação profissional, apesar de anos de discussões e propostas de intervenção com essa propositiva alinhavada de forma horizontal no seio de suas comunidades, como as que foram apresentadas no capítulo 3 deste trabalho.

Desta forma a configuração da PAE nessas instituições se projeta para atendimento às demandas da educação superior, mesmo que se desenvolvam numa instituição de educação profissional que atenda da formação inicial e continuada à pós-graduação, como é o caso dos

IFs. O que significa na prática uma avaliação proposta comumente engessada finalisticamente, metodologicamente e procedimentalmente nessa propositiva.

O mesmo ocorre na configuração da PAE no IFRR- *Campus* Novo Paraíso, quando analisada a partir das atividades propostas, pois ao lançar mão de um acompanhamento de egressos sistemático, o faz sem garantir no processo as diferentes dinâmicas de formação contemplada no *campus*.

O que em se tratando de um *campus* com maior percentual de estudantes e de cursos de nível médio, é preocupante. Desta feita, compreende-se, no entanto, que apesar do IFRR-CNP ser o lócus da pesquisa aqui estruturada, a realidade encontrada, não difere em absoluto do IFRR como um todo, bem como dos demais IFs, porque se projeta ainda como política pública desarticulada, que sofreu influência profunda diante dessa nova ordem hegemônica, uma vez que já vinha de um processo histórico que a interligava à exclusão social dos menos favorecidos socialmente, sendo agora destinada aos jovens da classe trabalhadora.

Quando se projeta repercutir os achados do terceiro objetivo deste trabalho, a saber a percepção dos egressos sobre a PAE realizada na instituição, se compreende ser esta referenciada pelo evento Encontro de Egressos. Nessa conjuntura sinalizaram que as atividades realizadas bem como suas dinâmicas e processos carecem de uma maior aproximação com o público-alvo. Outrossim, também foi perceptível que não é de conhecimento dos ex-alunos a política que orienta a PAE no IFRR.

Apontaram, que atividades de cunho cultural, esportiva e de lazer tem preponderância na promoção de um relacionamento com os egressos, uma vez que para estes, além da troca de experiências com os discentes da unidade, a manutenção do relacionamento com seus pares é fator determinante para a participação destes nas atividades desenvolvidas na instituição.

Outra percepção foi a de que as atividades destinadas aos egressos precisam considerar suas participações ativas. Consideram que ao serem convidados para planejar e executar ações formativas junto aos egressos e os discentes da unidade são valorizados e reconhecidos ainda como sujeitos pertencentes a comunidade acadêmica, e, portanto, dignos de serem ouvidos.

Embora reconheçam o acompanhamento como oportunidade de dialogarem com diferentes instâncias formativas (pessoal, profissional e acadêmica), elaboram ser a de cunho pessoal a que agrega maior valoração nesse constructo da relação egresso x instituição.

A percepção dos egressos sobre a dinâmica das atividades desenvolvidas ou não pela instituição sob a tutela da PAE mostra ser um importante elemento de (re)conhecimento da própria política como alicerce para processos e instrumentos mais assertivos dessa relação.

Porque se compreende que apesar de se vislumbrar nos documentos normativos uma aproximação com as juventudes, quando se contempla em sua proposição atividades de acompanhamento de egresso de cunho científico, cultural, esportivo e recreativo dentre outras, a prática ainda precisa ser materializada. Nesse sentido, os egressos mostraram que a chave para realizar um acompanhamento de egresso exitoso é primeiro considerá-los como parte da instituição e não como instrumento de gestão.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Rev. Bras. Educ.[online]. 1997, n.05-06, pp.25-36. ISSN 1413-2478.

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335> Acesso em: 11 jan. de 2024.

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

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTII, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. – 6. ed. -- São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica de Serviço Social; V. 2).

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio**. Educ. rev. 32 (1) • Jan-Mar 2016 Disponível em: • <https://doi.org/10.1590/0102-4698142703>. Acesso em 10 de fev. de 2021.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Celia Regina. **Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal**. as. Bras. Polít. Adm. Edu–. - v. 38, n. 01 e 112958 – 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112958>. Acessado: 24 de mar. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 20.158 DE 30 DE JUNHO DE 1931**. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/19–1 - vol. 002] (p. 465, col. 1).

_____. **Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 27 de ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 4. Fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 6. Jan. 2021.

_____. **LEI Nº 11.129, DE 30 DE JUNHO DE 2005** (Vide Lei nº 11.692, de 10/6/2008) Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-norma-atualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23. Jun. 2020.

_____. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 6. Jan. 2021.

_____. **PORTARIA N.º 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port646.pdf>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

_____. **Secretaria Nacional de Juventude Estação juventude: conceitos fundamentais** – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014. 128p.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Adeline Araújo. **O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção**. 2010. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

CARNEIRO, E. S.; CYPRIANO, C. A. de C.; SOUZA, S. P. de; DINIZ, M. V. C. **A efetividade do acompanhamento de egressos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Estado da Bahia**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e12900, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12900. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12900>. Acesso em: 15 maio. 202

CARVALHO JUNIOR, J. R. A. de COELHO JUNIOR, T. de P. (2022). **Inserção de Egressos do Ensino Técnico Federal no Mercado de Trabalho Local**. Revista Brasileira De Política e Administração Da Educação, 38(00). Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.119752>. Acessado: 24 de mar. 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

ClAVATTA, 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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acessado: 24 de abr. 2022.

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: Quem é esse jovem que chega à escola. In: Em. DAYRELL, J; P. CARRANO; MAIA, C. L. (Orgs.) **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014, p. 101- 133

DÍAZ, Martha Melizza Ordóñez; MENDONZA, Brigitte Julieth Rodríguez. *Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica*. **Educación y Ciudad** No. 34 E-ero - Junio de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286 pp. 101-112. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6611123>. Acessado: nov de abr. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf Acesso em: 16 jan. de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, v. 23, p. 234-252, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>. Acesso em: 05 de jul. 2020.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FALCÃO, Nádia Maciel. **É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014. Orientador: Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>. Acesso em 21. Jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, S.R.O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 147 f. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. Esasla SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE 9-49, 1996. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 2.ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. São Paulo, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de maio de 2022.

IFRR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Resolução N° 246 – Conselho Superior**, de 04 de janeiro de 2016. Aprova o regulamento da política de acompanhamento de egressos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Roraima.

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisas: contornos no processo educativo**. Franca: Unesp-FHDSS, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Z. **O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho**. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, p. 15-28, 2001.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013, p. 33-58.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação & Sociedade, v. 32, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/> Acesso em: 10 jan. de 2024.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In.: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 19 maio 2021.

OLIVEIRA, Eduardo Cândido de Oliveira. **Avaliação do impacto de instalação dos institutos federais de ciência e tecnologia nos municípios brasileiros**, 2018. 37 f.: il. color. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Economia, Fortaleza, 2018. Orientação: Prof. Dr. Leandro de Almeida Rocco.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**, 7º ed. revista e ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, v. 5, n. 14, p. 93-101, 2021. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211> Acesso em: 16 de jan. de 2024.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309–326, 2015.

PERALVA, Angelia. O jovem como modelo cultural. In.: MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade, p. 29, 2007. PNP, Plataforma Nilo Peçanha. **Plataforma Nilo Peçanha 2020 - Ano-Base 2021, 2022**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2022.html>. Acesso em: 19 mai. 2021.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, Ano 34, Vol. 02. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976/pdf>. Acessado em: 19 maio 2021.

REIS, Keuryanne Guerreiro dos. **Juventude e Trabalho: um olhar sobre os cursos técnicos na empregabilidade dos jovens no município de Parintins**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. **Conceitos e ferramentas para análise de política pública**. In: BENINI, E. et al (orgs.). **Gestão Pública e Trabalho Associado: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SILVA, Nelson do Valle; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional**. Sociologia & Antropologia | v.02.04: 159 –184, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf . Acesso em: 18 de set. de 2023.

VASCONCELOS, A. R da F; FALCÃO, N. M. A Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, a Política de Acompanhamento de Egresso e a Juventude: diálogos possíveis? . **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2023. DOI: 10.21573/vol38n002022.111921. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111921>. Acesso em: 3 jan. 2023.

WELTER, Cristiane Backes; WERLE, Flávia Obino Corrêa Ensaio: aval. pol. **públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 441-460, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802542>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA-IFRR



INSTITUTO FEDERAL DE
RORAIMA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PARAÍSO
Campus Novo Paraíso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS NOVO PARAÍSO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, na qualidade de Diretor-Geral do Instituto Federal de Roraima- Campus Novo Paraíso, estabelecido na BR-174, KM- 512, Caracarái - RR, Eliezer Nunes Silva, anuência ao desenvolvimento do projeto “A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NO IFRR- CAMPUS NOVO PARAÍSO: QUEM É O EGRESSO NO JOGO DO TEMPO INSTITUCIONAL?”, submetido pela pesquisadora responsável Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos, doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

Caracarái- RR, 14 de maio de 2020.

ELIEZER NUNES SILVA

IFRR Campus Novo Paraíso, End.: Rod. BR.174, KM – 512 – NOVO PARAÍSO – CARACARÁI-RR. Fone: (95) 3532 – 4100 / E –
Mail: gabinete.novoparaiso@ifrr.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA EGRESSO



Poder Executivo

Ministério da Educação

Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Educação



ROTEIRO DE ENTREVISTA DE EGRESSO

1. Dados de identificação

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.3 Local de Nascimento: _____

1.4 Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Outros: _____

1.5 Filhos () Não () Sim Quantos? _____

1.3 Área de formação: _____

1.4 Residente em: _____

Data da entrevista: / /

CATEGORIAS	QUESTÕES DA ENTREVISTA
1. Perfil do Egresso	• Início e término da formação no IFRR-CNP? • Você está trabalhando atualmente? Na área de sua formação? Se sim, há quanto tempo? Se não, qual área e por qual razão? • Você possui outra formação? Caso a resposta seja afirmativa, quando foi realizada? Qual instituição de ensino?
2 Conhecimento acerca do Acompanhamento de Egresso	• Como você avalia a sua participação nas atividades com egresso promovidas pela Instituição? • Na oportunidade, você participou de alguma formação? Qual? • A formação foi compatível com suas necessidades profissionais ou pessoais? Contextualize. • Caso a resposta a resposta seja NÃO, por quê? Você acredita que participar de uma capacitação na sua área de formação seria importante para sua carreira profissional?

	• Tem alguma outra área que você gostaria de receber formação? Você já foi questionado pela instituição sobre interesse de formação? • Você já se utilizou de algum dos mecanismos de acompanhamento de egresso da instituição para ser inserido no mercado de trabalho? Balcão de vagas de emprego etc. • Você costuma atualizar seus dados junto a instituição? • Já identificou como resultado do Acompanhamento de egresso na instituição, seja, por questionário, entrevistas etc., alguma publicização por parte do IFRR? Se sim, de que forma? • Tem familiaridade com o portal de egressos do IFRR?
3. Percepção acerca do Acompanhamento de Egresso	• Você acredita ser o Acompanhamento de egresso do IFRR-CNP um canal de comunicação entre a instituição e seus alunos egressos? E entre os egressos e os discentes da instituição? Quais seriam a seu ver os temas principais dessa comunicação? A política no campus tem atendido essas necessidades? • Quando da sua participação no(s) evento(s) da instituição para os egressos, você se sentiu acolhido, integrado a comunidade escolar? Qual sua percepção? • Acredita que por intermédio da escuta de seus egressos a instituição pode aperfeiçoar a formação oferecida aos alunos matriculados? Em quais aspectos? Por quê? • Já presenciou algumas dessas mudanças? Cite. • Qual o papel que o Acompanhamento de egresso ocupa ou que pode ocupar na construção de uma gestão participativa na instituição? • A partir de suas experiências após a conclusão do Curso, destaque algo importante que você gostaria de ter a oportunidade de compartilhar com os sujeitos que estão na Instituição hoje? • Entendendo que a instituição atende atualmente, prioritariamente, as “juventudes”, ou seja, discentes de 15- 29 anos, você acredita que o acompanhamento de egresso pode de alguma forma reverberar no reconhecimento destes enquanto sujeitos históricos e sociais, ou seja, sujeitos marcados por suas condições familiares, de renda, moradia, gênero etc.? Sujeitos que são constituídos das dimensões da educação e do trabalho, mas que não se resumem a estas. Em quais aspectos? E de que forma isso poderia acontecer? Isso pode ser intensificado no pós- pandemia?

	• E para os egressos, você considera que há benefícios em participar de ações da Política de Acompanhamento? Se sim, cite quais? • Justifique e especifique alternativas a este processo. • Dê sugestões para melhorar a prática do Acompanhamento de egresso no IFRR.
--	--