

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
UNIOESTE – *CAMPUS* TOLEDO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL E AGRONEGÓCIO – PGDRA
MESTRADO

UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA
SOCIOECONÔMICA DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ *CAMPUS* ASSIS
CHATEAUBRIAND

TOLEDO

2023

SIMONE MORO MANINI

**UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA
SOCIOECONÔMICA DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ *CAMPUS* ASSIS
CHATEAUBRIAND**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Toledo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio.
Linha de Pesquisa: Economia Regional e Sociedade.

Orientadora: Dr^a. Zelimar Soares Bidarra

TOLEDO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Manini, Simone Moro

Um estudo sobre a trajetória socioeconômica de egressos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná campus Assis Chateaubriand / Simone Moro Manini; orientadora Zelimar Soares Bidarra. -- Toledo, 2023.
134 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Toledo) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Políticas Públicas. 3. Institutos Federais. 4. Egressos. I. Bidarra, Zelimar Soares, orient. II. Título.

SIMONE MORO MANINI

**UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA
SOCIOECONÔMICA DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ *CAMPUS* ASSIS
CHATEAUBRIAND**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* Toledo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócio.
Linha de Pesquisa: Economia Regional e Sociedade.

Orientadora: Dr^a. Zelimar Soares Bidarra

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zelimar Soares Bidarra
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof^a. Dr^a. Crislaine Colla
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. César Gomes de Freitas
Instituto Federal do Paraná

Toledo-PR, 09 de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde, força e fé para conseguir cumprir mais essa etapa da minha vida.

Aos meus pais, Irene e Maucir, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio ao longo de toda a minha trajetória.

Ao meu esposo, Flavio, pelo encorajamento, estímulo e suporte emocional.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Zelimar Soares Bidarra, pela dedicação, paciência, direcionamento e conhecimentos transmitidos para a realização desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Crislaine Colla e Prof. Dr. Cesar Gomes de Freitas, pelas importantes contribuições e sugestões para o aprimoramento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Agronegócio (PGDRA) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de acesso ao mestrado.

A todos os professores e servidores do PGDRA, pela excelência do ensino e conhecimentos transmitidos.

Aos diretores do IFPR *campus* Assis Chateaubriand, Josiane Paula Maltauro e Vicente Estevam Sandeski, pelo incentivo e apoio para realização da pesquisa.

Aos participantes, egressos e docentes do IFPR, que dedicaram seu tempo respondendo aos questionários.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

MANINI, S. M. **Um estudo sobre a trajetória socioeconômica de egressos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Paraná *campus* Assis Chateaubriand.** 134f. Dissertação. Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2023.

RESUMO

A expansão da oferta de Educação Profissional pelo Governo Federal ocorreu principalmente com a criação dos Institutos Federais, cuja atuação deve ser articulada ao contexto territorial, visando o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais, culturais locais e com ênfase no desenvolvimento socioeconômico. O objetivo deste trabalho foi analisar a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica para as mudanças socioeconômicas na vida de egressos do Instituto Federal do Paraná *campus* Assis Chateaubriand. A pesquisa foi realizada com estudantes concluintes entre 2011 e 2018, dos cursos técnicos de nível médio em Eletromecânica, Eletrotécnica e Informática, bem como com os docentes que foram coordenadores desses cursos no mesmo período. Utilizou-se para coleta de dados dois questionários estruturados. Os resultados apontaram que os egressos dos cursos Integrados buscaram a formação profissional como forma de preparação para acesso ao ensino superior e conseguiram obter êxito na continuidade dos estudos, pois um alto percentual cursou ou está cursando a graduação. Para os egressos dos Subsequentes, o principal motivo apontado para realizar o curso técnico foi a oportunidade de se capacitar ou atualizar conhecimentos e uma parcela expressiva desses egressos atua em área fortemente relacionada ao curso realizado, além de permanecerem, em sua maioria, no município ou na mesorregião Oeste Paranaense, evidenciando a contribuição do *Campus* para fortalecimento do capital humano local e regional. Os conhecimentos adquiridos pelos egressos auxiliaram tanto no desempenho profissional quanto acadêmico, além disso, a formação técnica permitiu a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades em diversas áreas. Durante a formação, os estudantes tiveram acesso a muitas atividades que contribuíram para ampliar o aprendizado, mas a falta de recursos financeiros foi apontada como um fator que limita o desenvolvimento dessas ações. Os alunos reconheceram a qualidade da educação oferecida pelo IFPR Assis Chateaubriand através da avaliação dos cursos e da Instituição. Sendo assim, concluiu-se que a Educação Profissional e Tecnológica oferecida pelo IFPR Assis Chateaubriand proporcionou contribuições positivas aos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas. Institutos Federais. Egressos.

MANINI, S. M. **A study on the socioeconomic path of the graduates in Professional and Technological Education courses from the Federal Institute of Paraná *campus* Assis Chateaubriand.** 134f. Dissertation. Master's course in Regional Development and Agribusiness, Center for Applied Social Sciences, Western Paraná State University, Toledo, 2023.

ABSTRACT

The offer expansion of professional education by the Federal Government occurred mainly through the creation of Federal Institutes. Their performance must be articulated to the territorial context, aiming at strengthening local productive, social, and cultural arrangements, highlighting socioeconomic development. The aim of this research was to analyze the contribution of Professional and Technological Education to socioeconomic changes in the graduates' lives from Federal Institute of Paraná Campus Assis Chateaubriand. This research was carried out with high-school students graduating between 2011 and 2018 in Electromechanics, Electrotechnics and Informatics technical courses, and with professors who were their coordinators in the same period. Two structured questionnaires were used for data collection. The results showed that the graduates of the Integrated courses sought professional education as a way of preparing for access to higher education. They managed to succeed in continuing their studies, since a high percentage attended or is attending some graduate course. For the graduates of the Subsequent courses, the main reason given by them to take the technical course was the opportunity to train or update their knowledge. Most of these graduates' work in an area strongly related to the training obtained. Most students remained in the municipality or in the Western Paraná Mesoregion, highlighting the contribution of the Campus to the strengthening of local and regional human capital. The knowledge learned by the graduates helped them both in professional and academic performance. In addition, technical education allowed them to have knowledge and development of skills in several areas. During the studies, students had access to many activities that contributed to broaden their learning, but the lack of financial resources was identified as a limited factor for the development of these actions. The students recognized the quality of the education offered by IFPR Assis Chateaubriand through the evaluation of the courses and the Institution. Thus, it was concluded that the Professional and Technological Education offered by the IFPR Assis Chateaubriand provided positive contributions to the students.

Keywords: Professional and Technological Education. Public Policies. Federal Institutes. Graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Dissertação.....	19
Figura 2 – Valores destinados ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (em bilhões) – 2005 a 2014.....	28
Figura 3 – Distribuição das unidades da RFEPCT: por região e por fase de expansão	28
Figura 4 – Localização do município de Assis Chateaubriand	57
Figura 5 – Objetivos x Questionário.....	61
Figura 6 – Síntese esquemática para apresentação e análise dos resultados	64
Figura 7 – Ano de conclusão do curso dos participantes	65
Figura 8 – Município de residência durante o curso	69
Figura 9 – Situação profissional	71
Figura 10 – Renda mensal bruta	73
Figura 11 – Pandemia de Covid-19	74
Figura 12 – Motivo para fazer curso técnico – Integrados	75
Figura 13 – Motivo para fazer curso técnico – Subsequentes	76
Figura 14 – Situação profissional após a conclusão do curso	77
Figura 15 – Relação do trabalho com a área do curso técnico realizado.....	78
Figura 16 – Motivo para não atuar na área do curso	79
Figura 17 – Escolaridade antes do curso técnico – Subsequentes.....	80
Figura 18 – Principal motivo para cursar o ensino superior – Integrados.....	81
Figura 19 – Principal motivo para cursar o ensino superior – Subsequentes	83
Figura 20 – Contribuições da formação técnica – Integrados	85
Figura 21 – Contribuições da formação técnica – Subsequentes	86
Figura 22 – Contribuição dos conhecimentos obtidos no curso técnico para o superior	86
Figura 23 – Participação em organizações sociais	90
Figura 24 – Contribuição para melhoria da qualidade de vida.....	90
Figura 25 – Auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Integrados	94
Figura 26 – Importância do auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Integrados.....	94
Figura 27 – Auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Subsequentes	95
Figura 28 – Importância do auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Subsequentes	95
Figura 29 – Atividades realizadas durante a formação profissional.....	97
Figura 30 – Apoio do IFPR Assis Chateaubriand para inserção no mercado de trabalho	97
Figura 31 – Formação relacionada com o curso coordenado	99

Figura 32 – Realização de ações para inserção dos estudantes	99
Figura 33 – Efetividade das ações para inserção dos estudantes.....	100
Figura 34 – Setores econômicos e infraestrutura.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de cursos técnicos de nível médio – Decreto n. 5.154/2004	24
Quadro 2 – Autores.....	38
Quadro 3 – Perfil dos Egressos – Integrados.....	66
Quadro 4 – Perfil dos Egressos – Subsequentes.....	68
Quadro 5 – Cursos superiores – Integrados.....	82
Quadro 6 – Cursos superiores – Subsequentes.....	84
Quadro 7 – Aquisição de conhecimentos/habilidades – Integrados	87
Quadro 8 – Aquisição de conhecimentos/habilidades – Subsequentes	88
Quadro 9 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania – Integrados.....	89
Quadro 10 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania – Subsequentes	89
Quadro 11 – Avaliação da Infraestrutura, Matriz Curricular do Curso, Professores e Setores de Apoio ao Ensino	92
Quadro 12 – Avaliação do curso e Instituição.....	93
Quadro 13 – Coordenadores por Curso	98
Quadro 14 – Aquisição de conhecimentos/habilidades pelos estudantes - Coordenadores ...	101
Quadro 15 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania pelos estudantes – Coordenadores	102
Quadro 16 – Dificuldades/Entraves para alcance da missão do IFPR	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produto Interno Bruto (R\$1.000,00) – Assis Chateaubriand – 2010 a 2019.....	58
Tabela 2 – Matrículas na educação básica e profissional – Assis Chateaubriand – 2010 a 2020	59
Tabela 3 – Participantes da pesquisa	60
Tabela 4 – Município de residência após conclusão do curso – Integrados.....	70
Tabela 5 – Município de residência após conclusão do curso – Subsequentes.....	70
Tabela 6 – Forma de trabalho – Integrados	72
Tabela 7 – Forma de trabalho – Subsequentes	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIOPARK	Parque Científico e Tecnológico de Biociências
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PGDRA	Programa de Desenvolvimento Regional e Agronegócio
PIB	Produto Interno Bruto
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIR	Taxa Interna de Retorno
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VAB	Valor Adicionado Bruto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	20
1.1 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	25
1.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: AVANÇOS E DESAFIOS	29
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A TRAJETÓRIA SOCIOECONÔMICA DE EGRESSOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS	32
2.1 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EGRESSOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL	33
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BENEFÍCIOS PARA OS INDIVÍDUOS E SOCIEDADE	38
3.1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	39
3.2 INFLUÊNCIA DA ESCOLARIDADE SOBRE A RENDA	42
3.3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANAS	45
3.3.1 Formação Profissional – Com Vistas à Emancipação	49
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE SEUS RESULTADOS	50
3.4.1 Avaliação de Políticas Educacionais	53
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	56
4.2 LOCAL DE PESQUISA	56
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	59
5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES DE EGRESSOS E COORDENADORES DE CURSO DO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND	64
5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DE EGRESSOS DE ELETROMECCÂNICA, INFORMÁTICA E ELETROTÉCNICA DO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND.....	65
5.1.1 Perfil Demográfico	66

5.1.2 Trabalho e Rendimento	71
5.2 ENSINO INTEGRADO <i>VERSUS</i> SUBSEQUENTE: INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	74
5.2.1 Trajetória Profissional	76
5.2.2 Continuidade dos Estudos	80
5.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA ASPECTOS PROFISSIONAIS, EDUCACIONAIS E SOCIAIS.....	85
5.3.1 Desenvolvimento de Capacidades	87
5.3.2 Avaliação do Curso e da Instituição	91
5.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND PARA OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	94
5.4.1 Percepções dos Coordenadores de Curso	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS.....	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DE CURSO	131
APÊNDICE C – MATRÍCULAS IFPR ASSIS CHATEUBRIAND.....	134

INTRODUÇÃO

A oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Governo Federal passou por expressivas mudanças a partir de 2005, dentre as quais se destacam o Plano de Expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A Ação Expansão da Rede Federal¹ do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica teve como objetivo a ampliação da oferta de vagas da EPT, visando a formação de cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica. A execução da ação se deu pela implantação de novas unidades de ensino (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2013).

O processo de expansão foi desenvolvido em três fases, nas quais o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) estabeleceu diretrizes para instalação das novas unidades, visando melhorar a distribuição espacial e ampliar a cobertura das instituições de ensino no país (BRASIL, 2018a).

Em 2008, durante a segunda fase, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), composta pelos IFs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008a).

Após o encerramento da terceira fase em 2014, novas unidades da RFEPCT foram instaladas, algumas remanescentes do período de expansão, porém em ritmo mais lento em comparação aos períodos iniciais. No ano de 2006 havia 144 unidades federais, chegando em 2020 a 665 em todo o país, constituídas principalmente por IFs (BRASIL, 2021a).

Os IFs, dotados de “nova institucionalidade”, são organizações de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de EPT, além disso, são equiparados às Universidades Federais para fins de regulação, avaliação e supervisão dos cursos superiores. Entre as características e finalidades dos Institutos estão a oferta de educação com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e a busca da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados no âmbito de sua atuação (BRASIL, 2008a).

O Documento elaborado pela SETEC/MEC para subsidiar a implantação dos IFs, apresenta a concepção de EPT como instrumento da política pública. Os IFs devem assumir o

¹Ação 1H10. No PPA 2012-2015, a Ação 1H10 foi incorporada à Ação 20RG (Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2013).

papel de agentes colaboradores na estruturação e articulação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. O Documento orienta também que para ser uma instituição alavancadora do desenvolvimento local e regional, os IFs devem ter sua conduta articulada ao contexto em que estão instalados, à vocação produtiva local, à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço e ao incremento de novos saberes (BRASIL, 2008b).

O texto indica a carência de mão de obra qualificada como uma das justificativas para expansão da oferta de educação profissional pelos IFs, no entanto, argumenta que as necessidades da EPT se colocam para além do fator econômico. Desse modo, a oferta de formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo, deve abranger as dimensões social, política e produtiva, promovendo a emancipação dos trabalhadores.

Pacheco (2020) afirma que os IFs são fruto de um debate democrático que rompeu com o elitismo das políticas historicamente implementadas no país. Entretanto, alguns autores criticam a política implementada, no sentido de que a formação aligeirada e tecnicista não foi superada. De acordo com Azevedo, Shiroma e Coan (2012), as reformas ocorridas no governo Lula (2003-2011) foram focadas no sistema produtivo e aprofundaram sua mercadorização. Deitos e Lara (2016, p. 181) argumentam que a política de EPT atende aos “requerimentos educativos e profissionalizantes demandados pelos setores produtivos e econômicos nacionais, articulados aos interesses hegemônicos em âmbito internacional”.

Mesmo com a ampliação da oferta pela Rede Federal, o percentual de estudantes que frequentam a educação profissional brasileira está abaixo daquele dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Enquanto no Brasil 8% dos alunos estavam matriculados em programas profissionalizantes, a média da OCDE foi de 32% em 2018 (OCDE, 2020).

Embora os IFs possam oferecer cursos superiores e de pós-graduação, há uma priorização da educação básica, haja vista que 50% de suas vagas devem ser garantidas à EPT de nível médio, principalmente em cursos na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos - EJA (BRASIL, 2008a).

Dados do Censo Escolar mostram que em 2005 havia 89.114 matriculados em EPT de nível médio na RFEPCT, o que correspondeu a 11,9% do total das matrículas na mesma modalidade em todo o Brasil (BRASIL, 2011a, p. 24). Em 2021, a Rede Federal alcançou 332.727 matrículas, ou 17,6% do total. Apesar do aumento na participação da esfera federal, a oferta ainda é predominante pelas redes estaduais e privadas, representando 42,6% e 37,7% dos matriculados, respectivamente (BRASIL, 2021b, p. 33). No estado do Paraná, o cenário é

semelhante, as matrículas da educação profissional também estão concentradas na rede estadual, com 55,5%, seguida da rede privada com 30,8% e da Rede Federal, com 13,7% das matrículas em 2021 (BRASIL, 2022a, p. 33).

Duas instituições da RFEPCT estão presentes no Paraná: a UTFPR que atua principalmente na oferta de cursos superiores, apesar da possibilidade de ofertar EPT em outros níveis; e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), cuja maioria dos cursos são de nível médio, conforme estabelecido em lei. O processo de expansão resultou em maior número de unidades do IFPR, atualmente são 26 (vinte e seis) *campi* e três centros de referência, distribuídos no território paranaense (IFPR, 2022a).

Feitas essas considerações iniciais, a pesquisa em questão tem como tema a avaliação da Ação de Expansão da Rede Federal, integrante do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, da política pública de Educação. O foco da mesma se atém à captura de mudanças socioeconômicas decorrentes dessa Ação sobre os estudantes do ensino técnico de nível médio, da Educação Profissional e Tecnológica em Assis Chateaubriand.

O interesse de investigação pelo tema da EPT surgiu a partir da experiência profissional vivenciada desde 2018, no *campus* do IFPR instalado em Assis Chateaubriand. As atividades do IFPR no município iniciaram em 2010, como *campus* avançado de Umuarama (PORTZ *et al.*, 2019). Em 2013, o MEC autorizou o funcionamento do *Campus*, fazendo parte da Fase III de expansão da RFEPCT (BRASIL, 2013).

Segundo Portz *et al.* (2019), a criação do *Campus* Assis representou a luta da comunidade local e regional para receber uma instituição pública de ensino, sendo alicerçado pelo trabalho de lideranças políticas, da sociedade civil organizada e de empresários do município e da região. Para os autores, foi fruto de um trabalho conjunto, um modelo de construção participativa de toda a comunidade.

Alicerçado na missão do IFPR, o *campus* Assis Chateaubriand busca promover a EPT através das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, visando a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento local e regional. Portanto, a instituição atua como promotora da constituição dos capitais humano e social, por isso se torna importante a investigação sobre os resultados advindos dessa intervenção pública, principalmente sobre o público-alvo dessa política de educação profissionalizante.

Desse modo, o problema que a pesquisa buscou responder foi: Quais as mudanças de natureza socioeconômica na vida de egressos, que foram percebidas e associadas à formação profissional técnica de nível médio (integrada e subsequente), dos cursos de Eletromecânica,

Informática e Eletrotécnica do Instituto Federal do Paraná *campus* Assis Chateaubriand?

Para responder essa questão, o trabalho foi pautado no seguinte objetivo geral: analisar a contribuição da formação profissional para as mudanças socioeconômicas na vida dos egressos dos cursos técnicos em Eletromecânica, Informática e Eletrotécnica, na forma de oferta integrada e subsequente, do período de 2011 a 2018, do Instituto Federal do Paraná *campus* Assis Chateaubriand. Para melhor detalhamento do estudo, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Traçar o perfil socioeconômico dos estudantes que concluíram os cursos técnicos em Eletromecânica, Informática e Eletrotécnica entre 2011 e 2018.
- b) Comparar os resultados entre os egressos dos cursos de ensino médio integrado e dos cursos subsequentes quanto à inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos em nível superior.
- c) Identificar a percepção dos egressos em relação à contribuição da formação recebida para aspectos profissionais, educacionais e sociais.
- d) Identificar as ações promovidas pelo IFPR *campus* Assis Chateaubriand para inserção produtiva e social dos estudantes.

Apesar do *Campus* oferecer outros níveis de EPT, a opção de estudar o nível médio se justifica devido a oferta prioritária dessa modalidade pelos IFs, buscando contribuir para a melhor compreensão dessa oferta educacional. Também foram selecionados os cursos ofertados há mais tempo pelo *Campus*. Apenas o curso de Informática foi substituído no ano de 2020 por Informática para Internet, ambos na forma integrada. Essa alteração no curso foi realizada visando melhorar a verticalização do eixo tecnológico (PORTZ *et al.*, 2019).

O recorte temporal se refere aos concluintes da primeira turma até o ano de 2018, para tentar amenizar os efeitos da pandemia de Covid-19, visto que os estudantes que concluíram a formação no fim de 2019, podem ter sido mais afetados quanto ao ingresso no mercado de trabalho e continuidade dos estudos, em consequência das medidas de restrições sanitárias impostas para impedir a disseminação do Coronavírus.

A partir da revisão da literatura, constatou-se que poucos estudos versam sobre os egressos dos IFs e o foco principal recai na empregabilidade dos estudantes. A contribuição desta pesquisa, além de verificar a inserção no mercado de trabalho, está na investigação das razões que levaram os estudantes a optar pela EPT, verticalização para o nível superior, percepção dos estudantes em relação às contribuições da formação técnica, conhecimentos adquiridos e como eles avaliam o curso e a Instituição. Desse modo, objetivou-se captar de forma mais abrangente, os efeitos da educação profissional sobre os indivíduos que passaram

por essa formação.

Entre os estudos que se assemelham a este quanto à abrangência, estão a pesquisa de Nascimento (2014), realizada com egressos de cursos integrados do Instituto Federal da Bahia *campus* Camaçari e o estudo de Carvalho Junior (2018), desenvolvido no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Guarapari, com egressos da modalidade concomitante e integrada. Conforme estabelecido na legislação, os IFs têm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar para que cada *Campus* possa atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais identificados em seu território. Dada essa característica e a heterogeneidade territorial, a maioria dos trabalhos discorrem sobre egressos de determinados *campi* e cursos específicos.

Mais recente, a tese de Cavalcante (2021) que teve como objeto a inserção social e o itinerário dos estudantes egressos do ensino médio integrado do IFPR, contou com a participação de 90 (noventa) estudantes de 11 (onze) *campi*. O autor constatou que a maioria dos egressos seguem para cursos superiores diferentes do percurso cursado no IFPR e que a passagem pela instituição causou impacto positivo sobre a vida dos mesmos, na maioria dos casos.

O acompanhamento dos egressos está previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, porém não era realizado de forma satisfatória pelo *campus* Assis Chateaubriand. Além disso, apenas em julho de 2021 o IFPR publicou a Resolução nº 23 que estabeleceu a Política de Acompanhamento de Egressos (IFPR, 2021). Com isso, essa pesquisa justifica-se por contribuir para o aprimoramento da Política de Acompanhamento de Egressos do IFPR, em relação à trajetória profissional e acadêmica, identificando cenários do mercado de trabalho e retroalimentando o processo educacional. Contribui também com dados e informações, que poderão auxiliar os gestores do *Campus* no planejamento das atividades, através da adequação de projetos pedagógicos e processos educacionais, com vistas ao melhor atendimento das necessidades da comunidade.

Este estudo é relevante pois trata não apenas da formação de mão de obra, mas também da geração de conhecimentos e promoção dos capitais humano e social, contribuindo no âmbito acadêmico para discussão sobre o papel da política de EPT para o desenvolvimento local e regional, considerando que os IFs têm como pressuposto fornecer educação profissional de qualidade aliada à formação cidadã, promovendo transformações políticas, econômicas e sociais.

O tema da pesquisa está inserido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O quarto objetivo busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, além de

promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, além disso, possui a igualdade de acesso à formação profissional como uma das metas para seu alcance (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 23).

Conforme demonstrado na Figura 1, esta Dissertação está estruturada em seis capítulos, além desta Introdução, a qual contém a apresentação do problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e justificativa. O Capítulo 1 destaca alguns aspectos históricos da EPT e o processo de expansão da Rede Federal. O Capítulo 2 apresenta a revisão da literatura e o Capítulo 3 contém o referencial teórico, abrangendo temas como a relação da educação com o desenvolvimento regional, influência da escolaridade sobre a renda e o processo de avaliação de políticas públicas. A metodologia utilizada para realização da pesquisa é abordada no Capítulo 4. Em seguida, no quinto capítulo são expostos os resultados encontrados e, por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais do estudo.

Figura 1 – Estrutura da Dissertação



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O MEC considera o Decreto nº 7.566, assinado em 23 de setembro de 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, um marco inicial da EPT como política pública no Brasil, o qual criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2018b). Segundo Cunha (2000), essa Rede de escolas não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, mas trouxe uma novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir-se no primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Essas Escolas foram instituídas nas capitais dos estados, obedecendo mais a um critério político do que econômico, pois poucas capitais contavam com um parque industrial desenvolvido. Representaram, desse modo, um mecanismo de presença e barganha do Governo Federal junto às oligarquias locais (MANFREDI, 2002).

O Decreto de criação desses estabelecimentos trazia as razões para a fundação das EAA, sendo: o crescimento da população urbana demandava auxílio às classes proletárias de modo que essas tivessem condição de vencer os crescentes desafios da luta existencial; era necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com preparo técnico e intelectual, fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, afastando-os da ociosidade, do vício e do crime; era dever do governo formar cidadãos úteis à nação. A formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do processo de industrialização estava ausente nas motivações, apesar de ter sido manifestada constantemente, nos anos seguintes, pelo presidente Nilo Peçanha e pela burocracia ministerial (CUNHA, 2000).

As EAA atingiram o volume máximo de alunos na década de 1920, entrando em decadência nos anos posteriores. Os ofícios ensinados eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, portanto mais artesanais do que propriamente manufactureiros, mostrando a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril (CUNHA, 2000).

Durante o Estado Novo, período em que foram realizados pesados investimentos públicos na criação de infraestrutura para o desenvolvimento do parque industrial brasileiro, a política educacional legitimou a separação entre trabalho manual e intelectual. Dessa forma, o ensino secundário foi destinado às elites e o ensino médio profissionalizante às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002).

Nessa época, a Reforma Capanema² normatizou o ensino através de Leis Orgânicas do

² A reforma do sistema educacional brasileiro que ficou conhecida por esse nome porque foi realizada sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

Ensino exaradas por Decretos-Lei³, os quais estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial, alteraram o ensino secundário, criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Como consequência se teve o fortalecimento da dualidade educacional, pois havia forte restrição para o acesso ao ensino superior, na medida em que egressos da educação profissional somente poderiam ingressar em cursos superiores da mesma carreira. Já os oriundos do ensino secundário não tinham restrição alguma (ROMANELLI, 1986).

Romanelli (1986) explica que as camadas sociais médias e superiores procuravam o ensino secundário e superior como meio de adquirir *status*. Por outro lado, as camadas populares procuravam o ensino profissional, preferencialmente os cursos rápidos de aprendizagem, para ingresso no mercado de trabalho, ou ainda aqueles que já estavam empregados (e fora do sistema escolar oficial) buscavam esses cursos a fim de obter melhor remuneração.

Segundo a autora, as Leis Orgânicas permitiam a oferta pelo sistema oficial de vários tipos de formação, porém esse sistema não tinha condições de comandar o treinamento ágil de mão de obra necessária à expansão econômica da época, bem como acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico. Por isso, o SENAI e SENAC tiveram mais êxito na preparação dos trabalhadores, ocupando-se de cursos de aprendizagem elementar e rápida, além de serem as únicas escolas nas quais os alunos recebiam incentivos financeiros para estudar, o que funcionou como um atrativo às populações pobres (ROMANELLI, 1986).

Entre 1945 e 1964, os governos brasileiros continuaram protagonistas dos planos, projetos e programas que alicerçaram os empresários e o parque industrial. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, a dualidade estrutural persistiu, mesmo com maior flexibilidade. As entidades do Sistema S⁴ foram mantidas como um sistema paralelo e tiveram grande expansão, principalmente a partir da ascensão dos

³ Decreto-lei n.º 4.073/1942, estruturou o ensino industrial. Decreto-lei n.º 4.048/1942, criou o SENAI. Decreto-lei n.º 4.244/1942, regulou o ensino secundário em dois ciclos. Decreto-lei n.º 6.141/1943, reestruturou o ensino comercial. A reforma se estendeu durante o Governo Provisório de José Linhares, com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha através dos decretos-lei: Decreto-lei n.º 8.529/1946, organizou o ensino primário a nível nacional supletivo, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; Decreto-lei n.º 8.530/1946, organizou o ensino normal; Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622/1946, criaram o SENAC; Decreto-lei n.º 9.6130/1946, organizou o ensino agrícola.

⁴ Instituições prestadoras de serviços que são administradas por federações e confederações empresariais dos principais setores da economia. Atualmente é composto por nove organizações: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

militares ao poder (MANFREDI, 2002). Essa LDB permitiu a equivalência entre a educação geral e o ensino profissionalizante para fins de prosseguimento nos estudos, representando um avanço para a educação brasileira.

Os governos militares promoveram uma nova Reforma do ensino fundamental e médio através da Lei 5.692/71, a qual instituiu a profissionalização compulsória para o ensino secundário. Segundo Cunha e Góes (2002), o objetivo era de que o ensino secundário profissionalizante tivesse um caráter terminal, promovendo habilitação profissional dos estudantes para ingresso mais cedo no mercado de trabalho, diminuindo também a procura pelo ensino superior. Moura (2007) explica que esses governos tinham um projeto de desenvolvimento para o País baseado no endividamento externo para financiar a industrialização; com isso, o período que ficou conhecido como o milagre brasileiro demandou mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento. Desta forma, a estratégia utilizada foi a formação técnica profissionalizante a nível de segundo grau, que “garantiria” a inserção no mercado de trabalho.

Cabe destacar que no período de regime militar o MEC e seus órgãos assinaram uma série de convênios com a *Agency for International Development*, conhecidos como “Acordos MEC-USAID” para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à reorganização do sistema educacional brasileiro. Os convênios lançaram as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a comissão brasileira que completou a definição da política educacional (ROMANELLI, 1986).

Porém, essa Reforma fracassou e sofreu alterações, até que em 1982 foi retirada a obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau. Como consequência desse período, o ensino público de caráter geral teve sua qualidade deteriorada e as escolas técnicas industriais, que conseguiram manter um ensino de alta qualidade, foram procuradas pelos estudantes como opção de preparação gratuita para os vestibulares (CUNHA; GÓES, 2002).

O processo de redemocratização pelo qual o Brasil passou ensejou fortes debates e participação da comunidade científica nos rumos da educação nacional, culminando na Constituição Federal de 1988. Mas também foi marcado por seguidas crises política e econômica resultando em medidas de caráter neoliberal, como o avanço das privatizações e a redução do papel do Estado. Principalmente nos anos 1990, a reorganização produtiva levou à emergência de uma lógica de competição mundial entre as empresas, que passaram a exigir trabalhadores mais flexíveis e polivalentes (BRAZOROTTO; VENCO, 2021).

Durante a primeira metade dos anos 1990 vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional estiveram em tramitação no Congresso Nacional e foram objeto de debate

e enfrentamento, representando as aspirações e propostas de diferentes grupos sociais (MANFREDI, 2002).

A versão inicial da LDB sancionada em 1996⁵ destinou um capítulo específico à EPT, mas definiu de forma simples e pouco direta os princípios para essa oferta educacional. Por esse motivo, as definições para a EPT foram determinadas de forma definitiva através de leis complementares ou de maneira temporária/transitória por meio de decretos, portarias ministeriais ou resoluções.

Dentre tais normatizações ressalta-se o Decreto 2.208/1997, mediante ao qual o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) regulamentou os objetivos da educação profissional, as suas formas de articulação, seus níveis, diretrizes curriculares, formas de estruturação dos currículos e outros aspectos. Nesse Decreto houve a imposição de uma formação técnica apenas de forma concomitante ou subsequente, extinguindo a possibilidade de formação técnica integrada ao ensino médio (BRASIL, 1997). Para Afonso e Gonzalez (2016) isso deixou claro o compromisso da política de governo FHC com uma formação tecnicista voltada ao mercado de trabalho e flexível de acordo com os interesses econômicos, excluindo a possibilidade de uma formação mais humanística e unitária.

Também em 1997 foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), gerenciado pelo MEC, com recursos advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e de empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Grabowiski (2010), o PROEP tinha entre seus parâmetros de atuação: a separação entre cursos técnicos e educação média regular, redefinição da demanda de cursos para segmentos da população de renda mais baixa e idade mais elevada, investimento em projetos no segmento comunitário em que a sustentação financeira provém da sociedade civil, incluindo-se nesse segmento o Sistema S. Destaca-se que a implementação do PROEP perpassou as gestões de FHC e de Lula.

Em 1998 houve uma alteração na Lei que havia criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica⁶, com isso várias escolas técnicas e agrotécnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No corpo dessa Lei acrescentou-se um parágrafo que representou um entrave à expansão da Rede Federal, sendo ele:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas

⁵ Lei nº 9.394/1996.

⁶ Lei nº 8.948/1994.

unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Dado a isso, ao que parece, esta Lei promoveu o “congelamento” da Rede Federal que vigorou até o ano de 2005, quando o governo Lula a substituiu pela Lei 11.195/2005, cujo conteúdo do parágrafo foi modificado para:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005a, grifo nosso).

Apesar da preferência para o estabelecimento de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, na criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei possibilitou a retomada da expansão da Rede. Outra importante alteração foi realizada no ano anterior com o Decreto nº 5.154/2004, o qual retornou à possibilidade de integração entre o ensino médio e a EPT, mas manteve as outras duas possibilidades de articulação, conforme apresentado no Quadro 1 (BRASIL, 2004).

Quadro 1 – Tipos de cursos técnicos de nível médio – Decreto n. 5.154/2004

Forma de Oferta	Descrição
Integrada	Matrícula única, no qual se ministram conjuntamente e na mesma instituição as disciplinas profissionalizantes e do ensino geral.
Subsequente	Realizado após o término do ensino médio.
Concomitante	A educação profissional e o ensino médio pressupõem a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas.

Fonte: Brasil (2004).

Na LDB, a EPT é composta por diferentes níveis e modalidades de cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Esclarece-se que para as finalidades da presente pesquisa dar-se-á ênfase aos cursos de nível médio que por força de lei devem corresponder a no mínimo 50% das vagas ofertadas pelos IFs.

Para Kuenzer (2007), ao longo do século XX, concomitantemente à escola de

formação geral, se desenvolveu uma extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o objetivo de atender as demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços. Porém, a crítica da autora em relação à expansão é de que a mesma foi determinada pelo movimento do mercado e se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada à educação profissional.

Durante o governo Lula (2003-2010) houve a defesa da importância da educação profissional como estratégia para o projeto de desenvolvimento do país. Para isso, lançou o Plano de Expansão da Rede Federal que foi implementado em três fases. Na próxima seção é realizada uma exposição dos critérios que delinearão cada fase desta expansão da Rede Federal.

1.1 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A expansão da oferta de EPT pelo Governo Federal esteve articulada com a proposta da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), lançada pelo Ministério da Integração Nacional, como um esforço para repensar a política regional brasileira. As discussões iniciaram em 2003 e a PNDR foi institucionalizada em 2007, através do Decreto nº 6.047/2007. Nela, os objetivos principais visavam reduzir as desigualdades regionais e promover a equidade no acesso a oportunidades de desenvolvimento (BRASIL, 2012a).

No final de 2005 foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação, no Documento de apresentação do Plano a SETEC/MEC argumenta que:

Esta política pública, além de reafirmar a Educação Profissional e Tecnológica como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social, compromete-se com a redução das desigualdades sociais e regionais, vincula-se ao projeto de nação soberana e de desenvolvimento sustentável, incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica (BRASIL, 2005b, p. 2).

O Documento indica que nesta época a Rede era composta por 144 instituições e o objetivo do Plano para a Fase I era a criação de 5 (cinco) Escolas Técnicas Federais, 4 (quatro) Escolas Agrotécnicas Federais e implantação de 33 (trinta e três) novas Unidades de Ensino Descentralizadas nos estados que ainda não possuíam essas instituições e ainda, serem instaladas preferencialmente em periferias de grandes centros urbanos e municípios interioranos distantes desses centros. Os cursos oferecidos também deveriam ser articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho (BRASIL, 2005b, p. 7).

A Fase II foi lançada em 2007, através da Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007,

para o estabelecimento de parcerias entre o Governo Federal e os municípios selecionados. Com o slogan “*uma escola técnica em cada cidade polo do país*”, o Documento anunciava que se constituía uma iniciativa para implantar 150 novas unidades na Rede Federal até 2010, oferecendo formação e qualificação profissional nos diversos níveis e modalidades, suporte ao desenvolvimento da atividade produtiva, geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e estímulo ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e regional (BRASIL, 2007, p. 1).

De acordo com a SETEC, a definição das localidades contempladas foi orientada por uma abordagem multidisciplinar em que foram analisadas variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades (BRASIL, 2007, p. 1-2):

- a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; g) identificação de potenciais parcerias.

Ainda durante a Fase II foi publicada a Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Além dos Institutos, a Rede ficou constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, CEFET-RJ, CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008a). Com a implantação das novas instituições nas Fases I e II, no ano de 2010 se atingiu um total de 354 unidades da Rede Federal (BRASIL, 2012b).

Seguindo a prerrogativa legal, os IFs são ferramentas de fomento aos processos de redução das desigualdades sociais, integração e de desenvolvimento regional. Ao ofertar EPT em todos os seus níveis e modalidades, o formando tem a possibilidade de ampliar a sua qualificação com vistas à sua atuação profissional nos diversos setores da economia. Os IFs se destinam para estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, bem como emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a).

A Fase III, que ocorreu de 2011 a 2014, teve como objetivo ampliar a presença dos IFs no território nacional, de forma que todas as microrregiões brasileiras tivessem pelo menos um *Campus* de Instituto. Para seleção dos municípios que seriam contemplados com a implantação

das 208 unidades previstas, foram adotados os seguintes critérios (BRASIL, 2012b, p. 51):

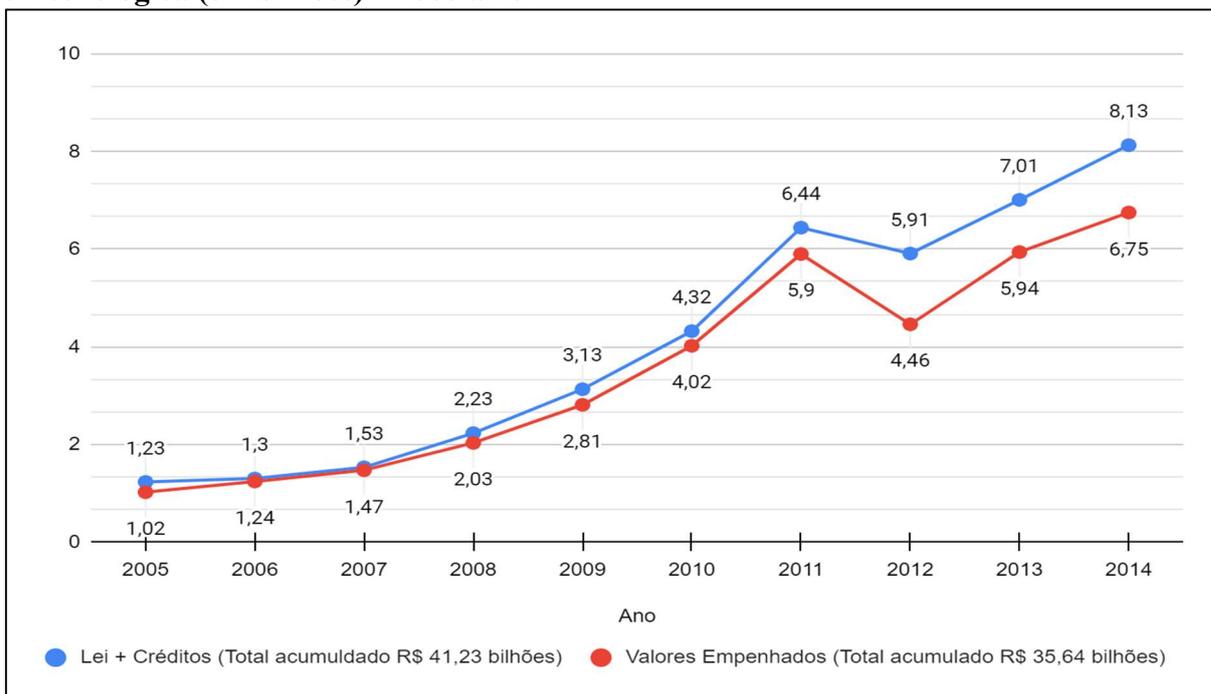
- a) inserção no Programa Território da Cidadania de modo que haja pelo menos uma unidade da Rede Federal em cada um desses Territórios;
- b) municípios populosos e com baixa receita *per capita* priorizando os municípios que compõem o grupo de cidades com mais de 80.000 habitantes e que possui receita *per capita* inferior a R\$1.000,00, o chamado G100;
- c) municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais, preferencialmente, os que tenham mais de 50.000 habitantes;
- d) universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras, considerando que em todas as mesorregiões haja uma ou mais unidades da Rede Federal;
- e) localidades que receberam investimentos do Plano de Aceleração do Crescimento;
- f) municípios com Arranjos Produtivos Locais identificados; entorno de grandes investimentos e os municípios com elevado percentual de extrema pobreza.

Como parte da estratégia de expansão da oferta de EPT, também foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em 2011, visando ampliar a oferta de vagas, através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011b). Contudo, Frigotto (2018) denuncia que ao definir o PRONATEC como política prioritária, os recursos foram direcionados para cursos de curta ou curtíssima duração, ofertados principalmente pelo Sistema S, com uma tendência regressiva de formação para o trabalho simples.

Verifica-se também nessa terceira Fase a aderência com a PNDR. Na Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional, realizada em 2012, que objetivou definir os princípios e as diretrizes para a reformulação da PNDR, dentro do Eixo Vetores de desenvolvimento regional sustentável, a vertente educação sugeriu diretrizes para EPT, tais como: a priorização dos espaços elegíveis da PNDR no plano de expansão da Rede; a oferta de cursos em sintonia com o sistema produtivo; o atendimento aos interesses e as necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres de baixa renda e das pessoas com necessidades especiais; o fortalecimento do componente de extensão técnica e tecnológica da Rede Federal de EPT (BRASIL, 2012a).

Os valores da execução orçamentária do Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, no período de expansão entre 2005 e 2014, constam dispostos na Figura 2. Os recursos foram crescentes até 2011, apesar da redução em 2012, voltaram a aumentar em 2013 e 2014. Nesse período foram aprovados R\$41,23 bilhões em recursos através de leis e créditos adicionais e empenhados cerca de R\$35,64 bilhões.

Figura 2 – Valores destinados ao Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (em bilhões) – 2005 a 2014

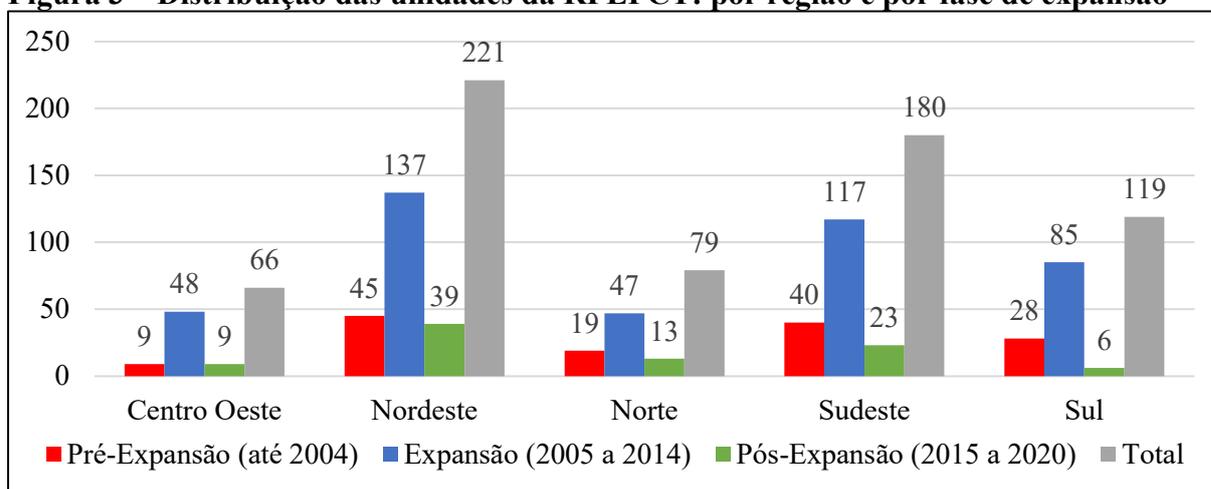


Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Execução Orçamentária dos anos de 2005 a 2014 (BRASIL, 2022b).

Código do Programa no Plano Plurianual: 1062 até 2011 e 2031 a partir de 2012.

Após 2014, novas unidades da Rede Federal foram criadas, algumas remanescentes do Plano da Fase III, no entanto em ritmo mais lento ao comparado com os períodos iniciais da expansão. Em 2020, somavam-se 665 unidades, incluindo os IFs, a UTFPR, os CEFETs, as Escolas Técnicas e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2021). Não foram localizados documentos que indicassem um novo plano ou fase de expansão, nem mesmo uma prorrogação da última fase. A Figura 3 apresenta a evolução da RFEPCT nas cinco regiões brasileiras.

Figura 3 – Distribuição das unidades da RFEPCT: por região e por fase de expansão



Fonte: Brasil (2021a).

O Nordeste possui maior número de unidades (221), sendo a região mais contemplada durante e após 2014; posto que além de integrar maior número de estados, apresenta os menores indicadores sociais e econômicos. Em seguida estão as regiões Sudeste (com 180) e Sul (com 119). Considerando o total no Brasil, a expansão atingiu 208% até 2014 e 372% até o ano de 2020.

Essa expansão se deu, principalmente, com a instalação de unidades dos Institutos Federais. Os mais de 600 *campi* estão vinculados aos 38 IFs, distribuídos entre as 27 Unidades Federativas: em Minas Gerais são cinco; no Rio Grande do Sul são três; Goiás, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Catarina possuem dois IFs e os demais estados possuem uma instituição cada (PEBSP, 2020).

De acordo com Pereira e Cruz (2019), a política de expansão seguiu dois vetores: a regionalização (possibilitando maior capilaridade na oferta de educação profissional) e a territorialização (buscando reconhecer, articular e incluir as práticas, tradições e experiências locais e regionais no contexto de decisões sociais e econômicas). Desse modo, a expansão da Rede Federal fez parte das iniciativas que objetivam contribuir para a redução da fragmentação e de hiatos territoriais que marcam a trajetória do desenvolvimento brasileiro.

1.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: AVANÇOS E DESAFIOS

Segundo Pacheco (2020), os IFs são uma institucionalidade inédita na estrutura educacional brasileira. Atuando na formação inicial, no ensino médio integrado, na graduação preferencialmente tecnológica e na pós-graduação, de forma a promover o diálogo entre as diferentes modalidades. Com itinerários formativos, os quais possibilitam reduzir as barreiras entre níveis e as dificuldades na continuidade da formação dos educandos, principalmente daqueles oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Desse modo, a coexistência dos diferentes níveis educacionais em uma mesma unidade permite aos alunos de nível médio gozarem de prerrogativas que normalmente são vivenciadas apenas no ensino superior.

Na opinião de Frigotto (2018) alguns aspectos dificultam a construção de uma nova identidade dos IFs para constituir-se em uma rede como eram as escolas técnicas federais e os CEFETs. Entre eles: o grande número de *campi* e sua nova territorialidade, resultando em IFs com configurações muito diversas; a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco; e a estratégia do MEC de receber separadamente os reitores para negociar caso a caso, as demandas institucionais. Para o autor, os traços comuns são formalmente a verticalidade e o

status de universidade e com isso, a “ifetização” atendeu a cultura bacharelesca e de *status* de setores da alta administração e do professorado, que pressionam para o nível superior em detrimento do ensino médio integrado.

Entretanto, os pontos positivos desta política educacional superam os negativos. O autor destaca que a interiorização é um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs é um ganho extraordinário, considerando que o País sempre negou à maioria dos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio. Acrescenta-se a isso, a criação de milhares de empregos qualificados para professores e técnicos que possuem condições de alterar aquilo que é lacunoso e resistir às pressões políticas e à descaracterização de uma educação de qualidade (FRIGOTTO, 2018).

Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020) demonstram que os IFs desempenham um importante papel social, pois seus alunos apresentam bons resultados nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muito próximo ao dos estudantes das instituições privadas. Ademais, o perfil socioeconômico desses alunos assemelha-se ao perfil dos estudantes de escolas estaduais. Para os autores, esse índice positivo é consequência de um conjunto de fatores, dentre os quais a formação adequada e boas condições de trabalho dos professores.

Pacheco (2020) explica os princípios educativos dos IFs:

a) Formação humana integral: superação da divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, formando um cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí.

b) Trabalho enquanto princípio educativo: parte indissociável da formação humana, busca superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Através do esforço o homem conhece e domina a natureza das coisas e do mundo, desenvolvendo novos conhecimentos e tecnologias.

c) Prática social como fonte de conhecimentos: envolve a atividade produtiva, a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade.

d) Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: essas três atividades são partes do processo de Ensino-Aprendizagem, sendo que isoladamente não cumprem suas finalidades, através desta integração é possível unir a teoria e prática.

Mas a atuação dos IFs fica comprometida devido à desvalorização e tentativa de desmonte da educação brasileira, através da falta de investimento e frequentes cortes orçamentários que impactam nas atividades dessas instituições. A exemplo disso, a Emenda

Constitucional nº 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal (BRASIL, 2016) impôs um teto nas despesas estatais que possibilitam a oferta dos serviços públicos, como por exemplo as despesas com pessoal, custeio das instituições e investimentos na infraestrutura.

Os discursos privatistas na área da educação também têm se intensificado. Em 2019, o MEC apresentou o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se. De acordo com Sousa e Coimbra (2020) esse programa transfere para as universidades e IFs a responsabilidade pela captação de recursos junto ao mercado para custear seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, induzindo à desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento dessas instituições. Fere o princípio da autonomia universitária, pois permite que organizações sociais possam gerir os recursos e a execução do programa. Além disso, não prevê a ampliação de vagas e manutenção de programas estruturantes para as universidades e institutos, refreando os avanços obtidos nos governos anteriores quanto à democratização do ensino superior.

Outro retrocesso que afeta diretamente as atividades do IFs é a Portaria nº 983 de 2020, que estabelece diretrizes para regulamentação das atividades dos docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT. Tal portaria prioriza ainda mais a carga horária destinada ao ensino, desestimulando as atividades de pesquisa e extensão. Também incluiu mais referências à atuação docente no processo de ensino a distância, através da atividade de "mediação pedagógica" (ANDES, 2020).

Em relação ao Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, as instituições federais, por gozarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, possuem a prerrogativa política de não se adaptarem conforme a lei. Para Ramos (2017), essa contrarreforma configura o oposto da proposta do ensino médio integrado e se dirige mais uma vez à classe trabalhadora, visando restringir seu acesso à educação básica pública e de qualidade social.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A TRAJETÓRIA SOCIOECONÔMICA DE EGRESSOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo visa apresentar a revisão da literatura, procedimento que foi desenvolvido em cinco etapas. Na primeira, buscou-se localizar trabalhos relacionados ao tema da educação com enfoque profissional, desenvolvidos no Programa de Desenvolvimento Regional e Agronegócio (PGDRA)⁷ e em seguida nos demais programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)⁸. A terceira etapa correspondeu a um levantamento das publicações na revista Informe Gepec⁹ vinculada ao PGDRA.

Na etapa subsequente foi realizada com o levantamento de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰. Os termos utilizados na pesquisa foram “Instituto Federal” e “egressos”, o que retornou 271 resultados. Os títulos e resumos de todos os trabalhos foram verificados para constatar a correlação com o assunto de interesse resultando em 41 trabalhos. Os critérios para seleção das produções foram: pesquisas que tiveram como objetivo principal identificar a situação de egressos de cursos técnicos de nível médio dos IFs, na modalidade presencial.

A quinta fase do levantamento contemplou a pesquisa de artigos em periódicos, sendo realizado primeiramente no Portal de Periódicos da CAPES¹¹. Utilizou-se os termos combinados: “Educação profissional”, “egressos” e “curso técnico”. A pesquisa retornou 141

⁷ Realizado no dia 01/05/2021 o levantamento de todas as dissertações e teses defendidas no PGDRA, disponíveis no endereço eletrônico do Programa (<https://www5.unioeste.br/portalunioeste/pos/pgdra>). A partir da identificação dos trabalhos que atenderam aos critérios de busca foram selecionados alguns para a preliminar leitura dos resumos, introduções e conclusões. Foram retidos para estudo e análise mais detalhada os trabalhos de Brüne (2015), Carnevale (2016) e Viana (2009).

⁸ Em 13/05/2021 foi realizado o levantamento no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da UNIOESTE (<https://tede.unioeste.br/static/about-tede.jsp>). Os termos utilizados para a busca foram: educação profissional, educação e trabalho, Institutos Federais de Educação, Instituto Federal do Paraná, inserção profissional e egressos. Foram identificadas algumas produções e o passo seguinte consistiu na leitura dos resumos para verificar aquelas que tinham alguma correspondência com o interesse da presente pesquisa. Cinco dissertações foram escolhidas para um estudo mais detalhado, devido à maior relação com o assunto e com a Instituição em que se desenvolveu a pesquisa para esta dissertação: Abrantes (2019), Almeida (2017), Biavatti (2017), Moritz (2017) e Silva (2020), todos apresentados no Programa de Mestrado em Educação do *campus* Cascavel.

⁹ O procedimento se baseou na leitura de todos os títulos e resumos dos artigos disponíveis no site do Informe Gepec (<http://e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/index>), edições de 2003 a 2021. Foram selecionados três artigos para leitura completa: Pasqualetto et al (2018), Rodrigues e Neves (2016) e Justo, Alencar e Alencar (2017).

¹⁰ De 21 a 25/08/2021. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>. Foram identificadas algumas fragilidades que dificultaram o levantamento, entre elas, a atualização do Portal ocorrida em novembro de 2021 para uma nova interface, o que deixou o Sistema instável por vários dias, além disso, foi retirado o filtro por área de conhecimento na busca por assuntos. Também foram identificados problemas na adequação do sistema de busca aos filtros selecionados, apresentando muitos títulos duplicados ou sem nenhuma proximidade com as palavras-chave inseridas.

resultados dos quais 10 artigos estavam relacionados com o escopo desta pesquisa. Também foram realizadas buscas nas bases de dados *Scopus*, *Web of Science* e *Education Resources Information Center*, onde foram encontrados alguns artigos sobre a educação profissional, mas não especificamente sobre egressos dessa modalidade educacional.

A seção seguinte destaca os principais aspectos sobre a EPT revelados através dessa revisão, com foco especial nos trabalhos que versaram sobre os egressos de cursos técnicos de nível médio dos Institutos Federais.

2.1 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EGRESSOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL

Considerando que as universidades públicas contribuem no desenvolvimento urbano e local, Brüne (2015) realizou um estudo de caso para analisar os impactos diretos e indiretos gerados pela adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal do Paraná *campus* Palotina e pela UTFPR *campus* Toledo. A UTFPR faz parte da Rede Federal de Educação Profissional. Os impactos econômicos diretos foram medidos através da renda e gastos mensais dos alunos e dos servidores, para consumo e permanência na cidade, por conta do estudo e trabalho, demonstrando o estímulo aos setores imobiliário e de alimentação. Em relação aos impactos econômicos indiretos verificou-se que as instituições contribuem na aglomeração e formação de capital humano, dinamização da economia e incentivo à inovação, portanto, estimulando o desenvolvimento das cidades em que estão instaladas.

Abrantes (2019) analisou as condições exigidas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em relação à educação profissional no Brasil, como sendo uma contrapartida à concessão de empréstimos e ajudas financeiras. A pesquisa se deu através de fontes documentais e bibliográficas, cujos resultados destacaram que os juros praticados pelo Banco são abusivos e poucos projetos foram implementados no Brasil para o setor da educação. Logo, mesmo que o Brasil tenha seguido as orientações do referido banco para as políticas de educação, não se evidenciou o alcance de progresso econômico. A educação profissional estaria voltada apenas para formar mão de obra para o setor produtivo, sem a preocupação de ofertar uma formação humana.

A pesquisa de Moritz (2017) teve como objetivo analisar a concepção de educação profissional dos IFs, durante os governos Lula e Dilma. A investigação foi pautada em análises documentais e bibliográficas, explicitando que apesar de os documentos refletirem um

compromisso com a transformação social e com a educação politécnica, o que se constatou foi que a proposta também estava alinhada com as demandas impostas pelo capital.

O trabalho de Almeida (2017) buscou compreender as políticas educacionais de profissionalização no IFPR em articulação com as políticas sociais para a juventude. A metodologia foi baseada em levantamentos de dados estatísticos, documentais e revisão bibliográfica. Os dados mostraram que apesar da expansão da Rede Federal, a rede privada ainda possuía um número elevado de matrículas nas cidades com *campus* do IFPR. A autora concluiu que as políticas sociais e educacionais não propiciavam resultados positivos, principalmente em relação aos jovens em situação vulnerável, devido ao alto número de criminalidade e morte, além da existência de uma quantia significativa de desemprego. Todavia, Almeida fez a ressalva de que a pesquisa se tornaria mais completa se fosse realizada com egressos do IFPR e através de acompanhamento dos jovens atendidos por programas sociais.

Dentre os artigos da revista Informe Gepec, destaca-se o estudo de Pasqualetto *et al* (2018) que analisou o desenvolvimento e crescimento regional nas seis cidades da Região Metropolitana de Goiânia que possuem *campus* do Instituto Federal de Goiás e do Instituto Federal Goiano. Os autores utilizaram dados do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos e Socioeconômicos do Governo de Goiás, do IBGE e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). A análise constatou o aumento no Índice de Desempenho (IDM) na área de Educação e Trabalho desses municípios, com exceção de Goiânia para o IDM Educação. As cidades envolvidas no estudo apresentaram saldo de emprego negativo em 2015 e 2016 como reflexo da crise, mas em 2017 todas voltaram a ter saldo positivo. A interiorização do ensino profissionalizante foi importante para possibilitar aos jovens estudar na própria localidade, mas as políticas públicas de emprego necessitam de uma maior integração para alocação dos trabalhadores no próprio território.

Procedendo a leitura e a análise das teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES¹², verificou-se que todas essas pesquisas se concentraram na investigação de aspectos profissionais e de inserção dos egressos no mercado de trabalho. Algumas averiguações também levantaram informações sobre continuidade dos estudos; renda do egresso e/ou familiar; investigaram como os egressos avaliaram a instituição, curso e/ou formação recebida e sobre a cidade de residência e/ou trabalho do após o curso. Em menor proporção, outros trabalhos buscaram investigar questões como: escolaridade dos pais, mudanças sociais na vida do egresso, formação crítica e cidadã, recebimento de auxílio e participação em projetos de

¹² Resumo Expandido apresentado no I Seminário Internacional, III Seminário Nacional e V Seminário Regional Sobre Educação e Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado em 12/11/2021.

pesquisa e extensão, entre outros. Portanto, houve ênfase sobre a empregabilidade dos egressos e inserção no mercado de trabalho nos estudos realizados. Essa constatação foi importante para as pretensões que se teve com essa pesquisa de Dissertação, a qual objetivou realizar uma análise que contemplou aspectos profissionais, educacionais e sociais, sob a ótica da avaliação manifestada por egressos, considerando a formação recebida.

Quanto aos resultados evidenciados por essas pesquisas, tem-se que a maioria constatou uma baixa inserção no mercado de trabalho na área de formação técnica do estudante, motivada principalmente pela opção dos egressos em continuar os estudos em nível superior. Houve um percentual alto em relação aos que deram continuidade nos estudos em cursos de graduação, seja na mesma área do curso técnico ou diferente. Entre os que estavam desempregados, um dos principais motivos alegados foi a falta de vagas de emprego. Os cursos, instituições e/ou formação recebida, foram bem avaliados pelos participantes, demonstrando que os mesmos reconhecem a qualidade do ensino ofertado pelos IFs; além de evidências, detectadas pelos pesquisados, sobre mudanças sociais positivas em suas vidas após a formação.

Entre os estudos que se assemelham a este quanto a sua abrangência, estão a pesquisa de Nascimento (2014), realizada com egressos dos cursos de Informática e Eletrotécnica Integrado do Instituto Federal da Bahia no *campus* Camaçari. O autor constatou que a maioria dos estudantes pesquisados deu continuidade aos estudos na graduação e para eles houve uma contribuição do curso técnico para o acompanhamento dos conteúdos no nível superior. Esses estudantes, de modo geral, buscaram os cursos com o propósito de uma formação de qualidade que possibilitasse uma preparação para o vestibular e conseqüentemente o ingresso no ensino superior.

Em relação à inserção profissional, verificou-se que a maioria dos egressos de informática que atuam na área trabalhavam fora de Camaçari. Por outro lado, os egressos de Eletrotécnica que estavam inseridos na área trabalhavam no próprio município. O autor destaca que para aqueles que não atuavam na área, os principais motivos para tal situação foram a falta de tempo e a prioridade em dar continuidade aos estudos, seguida da falta de identificação com a profissão (NASCIMENTO, 2014).

A dissertação de Carvalho Junior (2018) foi desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Guarapari, com egressos da modalidade concomitante e integrada, dos cursos de Administração e Eletrotécnica, formados entre os anos de 2011 e 2017. Os resultados apontaram que 56,6% dos egressos estavam trabalhando, porém apenas 10% desses atuavam na sua área de formação. Mesmo assim, 96,8% avaliaram como boa ou excelente a qualidade do curso realizado na instituição.

Ressalta-se também a pesquisa de Silva (2016) com egressos de Eletromecânica (integrado e subsequente) do *campus* Lagarto do Instituto Federal de Sergipe, que concluíram o curso no período compreendido entre 2010 e 2014. Foi verificado que os egressos trabalhavam e estudavam como forma de garantir a empregabilidade, deram continuidade nos estudos, sejam cursos técnicos ou de nível superior em áreas correlatas ao curso que fizeram. Também mostraram satisfação com a média salarial em empresas do ramo alimentício. O estágio é uma ferramenta importante na formação, mas devido à falta de processos padronizados e integração com as indústrias da região, o *Campus* não supria completamente as necessidades dos futuros profissionais. Apesar disso, evidenciou-se a importância da formação técnica ofertada às comunidades das mesorregiões Agreste e Leste sergipano, na perspectiva tanto da inserção no mundo do trabalho, como também nas possibilidades de estabilidade ou mobilidade no trabalho.

Dos artigos selecionados através da consulta em periódicos, apresenta-se a seguir, por ordem de ano da publicação, aqueles de maior relevância para esta dissertação.

O estudo de Vieira, Silva e Gomes (2011) foi realizado com o intuito de verificar a contribuição do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em Currais Novos, no que se refere à relação entre a qualificação profissional e a empregabilidade dos egressos do curso técnico subsequente em Informática. Concluiu-se que essa formação ofertada pelo IFRN contribuiu de maneira significativa para a inserção no mercado de trabalho e/ou para a ampliação das possibilidades de ocupação e renda. Também, se detectou a necessidade de maior participação do IFRN no encaminhamento dos egressos ao mercado de trabalho.

O propósito da pesquisa de Andrade e Barbosa (2017) foi analisar o processo de inserção profissional dos egressos de cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos. As informações foram obtidas por meio de questionários aplicados para egressos e empregadores. Verificou-se que 65% dos egressos estavam trabalhando, 30% atuavam em sua área de formação técnica, 86% deram continuidade aos estudos e 53% declararam frequentar ou terem concluído curso superior em área correlata à formação técnica. Os empregadores afirmaram que a formação técnica representou diferencial no currículo do trabalhador no momento da contratação e muitos estavam satisfeitos com o desempenho profissional dos técnicos contratados.

A pesquisa de Oliveira e Brasileiro Filho (2019) objetivou evidenciar os sentidos que os egressos dos cursos técnicos em Mecânica Industrial, Química e Telecomunicações, na modalidade integrada, ofertados pelo Instituto Federal do Ceará *campus* Fortaleza, atribuem à formação recebida; bem como a importância assumida para melhoria de suas condições

materiais de existência e sua autorrealização. Os resultados revelaram que os egressos perceberam a contribuição da formação para o delineamento de suas trajetórias profissionais e acadêmicas, para a transformação de suas condições materiais de vida e para o seu desenvolvimento humano.

Mondini, Fronteli e Martinez (2020) avaliaram os egressos do curso técnico em Administração, na forma de oferta concomitante e subsequente, do Instituto Federal de Santa Catarina *campus* Gaspar, quanto à formação profissional recebida, empregabilidade e continuidade dos estudos. Verificou-se que os egressos estavam, em sua maioria, trabalhando ou trabalhando e estudando, dando continuidade aos estudos, verticalizando o nível de ensino e atuavam total ou parcialmente na área do curso técnico realizado. Tanto o curso, quanto a instituição se mostraram capazes de influenciarem positivamente suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Mais recente, tomou-se conhecimento da tese desenvolvida por Cavalcante (2021) que teve como objetivo geral analisar a inserção social dos egressos do IFPR, refletindo a partir desse itinerário, a identidade e missão institucional da política dos Institutos Federais, observando os alcances, contradições, limites e possibilidades. A pesquisa foi realizada com estudantes que cursaram o ensino médio integrado no IFPR, com ingresso a partir de 2012 e concluintes até 2021, contando com a participação de 90 estudantes de 11 (onze) *campi*. O autor identificou que a maioria dos egressos seguem para cursos superiores diferentes das áreas cursadas no IFPR e que a passagem pela instituição causou impacto positivo sobre a vida dos egressos na maioria dos casos.

A leitura desses estudos contribuiu para a definição da presente investigação, mesmo que alguns tenham se aproximado mais e outros menos daquilo que compreende o foco da pesquisa para essa Dissertação. A revisão foi importante para mostrar que ainda é necessário avançar com os estudos sobre o tema do papel desempenhado pela EPT com relação às mudanças (tangíveis e intangíveis) na vida dos jovens brasileiros.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BENEFÍCIOS PARA OS INDIVÍDUOS E SOCIEDADE

Este capítulo visa identificar as principais contribuições que as instituições de ensino podem oferecer para o desenvolvimento das regiões, tanto em impactos diretos quanto indiretos, destacando-se a formação dos capitais humano e social. Também são tratadas as contribuições da educação para o desenvolvimento e ampliação das capacidades dos indivíduos, além da possibilidade de ampliar os retornos financeiros.

A última seção apresenta algumas das principais características dos estudos sobre o processo de avaliação de políticas públicas, pois se trata da opção teórico-metodológica para desenvolvimento desta Dissertação.

Os autores utilizados para o estudo de cada assunto estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Autores

Seção	Autores
3.1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	Becker (1993), Brüne e Bidarra (2015), Dallabrida (2007), Diniz e Crocco (2006), Dowbor (2007), Ferrera de Lima (2016), Frigotto (2015), Furtado (1979), Haddad (2009), Kempton et al. (2021), Oliveira Jr. (2014), Pereira e Cruz (2019), Piacenti (2016a), Putnam (2006), Schultz (1987) e Sen (2000).
3.2 INFLUÊNCIA DA ESCOLARIDADE SOBRE A RENDA	Barbosa Filho e Pessoa (2008, 2010), Becker (1962), Canton (2007), Carvalho (2007), Heuermann (2011), Langoni (1974), Mattei e Bezerra (2021) Mincer (1958, 1974), Psacharopoulos e Patrinos (2018), Schultz (1961), Simões, Cirino e Cassuce (2014), Suliano e Siqueira (2012).
3.3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANAS	Cury (2002), Deitos (2008), Gramsci (1991), Harvey (2004), Kuenzer (2007), Nosella e Azevedo (2012), Ramos (2017), Saviani (2007), Sen (2000).
3.3.1 Formação Profissional – Com Vistas à Emancipação	Brasil (2008b), Frigotto (2001), IFPR (2018b, 2018c), Saviani (2003).
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE SEUS RESULTADOS	Minayo (2011), Rua (2014), Silva e Melo (2000), Souza (2006) e Teixeira (2002).
3.4.1 Avaliação de Políticas Educacionais	Aguilar e Ander-Egg (1994), Cunha (2018), Draibe (2001), Faria (2005), Ferreira e Tenório (2010), Minayo (2011), Sousa e Lopes (2010).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

3.1 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O conceito de desenvolvimento é bastante complexo, por vezes, se confunde com o de crescimento. Furtado (1979, p. 90) esclarece que "o conceito de desenvolvimento compreende a ideia de crescimento, superando-a". Dessa forma, elucida que desenvolvimento engloba não só a questão econômica, mas também a social. Enquanto o crescimento se detém em números, numa análise quantitativa, o desenvolvimento prima pela equidade social e uma análise qualitativa.

Para Ferrera de Lima (2016), o desenvolvimento regional pode ser caracterizado como uma *etapa* ou um *processo*. *Etapa* por refletir o grau de avanço, progresso e melhoria nas condições de vida, tanto em aspectos produtivos quanto em bem-estar social. *Processo* porque um conjunto de ações, políticas e movimentos são necessários para se chegar a determinados estágios de desenvolvimento, o qual pode ocorrer de forma espontânea ou induzida por elementos endógenos (internos) ou exógenos (externos) ao espaço regional.

A dinâmica territorial do desenvolvimento se refere ao conjunto de ações, empreendidas por atores/agentes, organizações/instituições de uma determinada sociedade. As ações dos atores territoriais na defesa dos seus interesses, frente ao processo de globalização, podem ser passivas ou ativas. Dessa forma, os territórios assumem opções de desenvolvimento que os favorecem ou que os prejudicam em diferentes intensidades, transformando-se em territórios do tipo inovadores/ganhadores ou submisso/perdedores. Desse processo dialético global-local resultam as diferenciações ou desigualdades territoriais (DALLABRIDA, 2007).

Haddad (2009) considera que o desenvolvimento sustentável de uma região depende principalmente da sua capacidade de organização social e política, a qual está relacionada com a disponibilidade de diferentes formas de capitais intangíveis. Para o autor, as ações para promoção do desenvolvimento regional devem estar baseadas na formulação e na implementação de políticas, programas e projetos concebidos e implantados a partir da atuação das sociedades locais. Nesse processo, as agências e instituições dos governos federal e estadual devem atuar como parceiras.

Entre esses capitais intangíveis cita-se o capital humano e social. Para Schultz (1987), formulador da teoria do capital humano, o investimento nas pessoas e em conhecimentos é um fator decisivo para assegurar o bem-estar humano. Os investimentos em saúde e educação melhoram a qualidade da população e contribuem para aumento da produtividade. O volume de capital humano adquirido, consiste em aptidões e informações que também se transformam em valor econômico.

Becker (1993) corrobora a ideia de que o nível de capital humano de uma população influencia a economia, aumentando a produtividade e proporcionando maiores rendimentos, além de proporcionar maior nível cultural e outros benefícios não-monetários.

Acrescenta-se que o capital humano adquirido através da educação passa a fazer parte integrante da pessoa, proporcionando externalidades positivas por meio de aumentos no nível tecnológico (PIACENTI, 2016a).

Frigotto (2015) reconhece a importância de o conhecimento científico-cultural para os seres humanos qualificarem suas vidas em todas as dimensões, mas faz críticas à teoria do capital humano por não considerar o sentido do conhecimento nas relações sociais:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p. 217).

De acordo com Sen (2000) os termos capital humano e capacidade humana estão relacionados, mas há uma diferenciação. Para o autor, a literatura sobre capital humano concentra-se na atuação das pessoas para aumentar a produção. No entanto, perspectiva da capacidade humana está voltada para o potencial das pessoas em levarem a vida que elas valorizam e melhorar as escolhas reais que possuem.

Se a educação torna uma pessoa mais eficiente na produção de mercadorias, temos então claramente um aumento do capital humano. Isso pode crescer o valor da produção na economia e também a renda da pessoa que recebeu educação. Mas até com o mesmo nível de renda uma pessoa pode beneficiar-se com a educação - ao ler, comunicar-se, argumentar, ter condições de escolher estando mais bem informada, ser tratada com mais consideração pelos outros, etc. os benefícios da educação, portanto, excedem seu papel como capital humano na produção de mercadorias (SEN, 2000, p. 332-333).

Sobre o capital social, Putnam (2006) explica que ele é formado por confiança, normas e cadeias de relações sociais, constituindo-se em um bem público. A cooperação espontânea se torna mais fácil em comunidades que tenham um bom estoque de capital social, aumentando a eficiência da sociedade e facilitando as ações coordenadas. Sendo assim, o compromisso cívico, a confiança mútua e as associações são fundamentais para o desenvolvimento local.

A educação também é capaz de potencializar o capital social, o qual é importante fator

de desenvolvimento endógeno das regiões. As dimensões do conceito de capital social abrangem o plano individual, social e institucional. No plano individual são desencadeados sentimentos de confiança, de reciprocidade, de identidade cívica e de previsibilidade. No plano social ocorrem o fortalecimento e a cooperação sistêmica, a coesão social, além de atitudes virtuosas e padrões valorativos e éticos no espaço público. Por fim, no plano institucional, contribui para o engajamento em associações voluntárias e na vida cívica, à participação política e à horizontalidade nas relações sociais e institucionais (PIACENTI, 2016a).

Dowbor (2007) concorda que a ideia de educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à necessidade de formar indivíduos que possam participar de forma ativa de iniciativas capazes de transformar o seu entorno e gerar dinâmicas construtivas. Mas para conseguir contribuir com essas mudanças, os sistemas educacional e de pesquisas devem ser fortalecidos, como destacam Diniz e Crocco (2006, p. 30): “a melhoria educacional, além de fazer parte de uma política horizontal e universal, deveria estar também orientada para as condições e potencialidades regionais”.

O compromisso das universidades com os lugares em que estão situadas, de forma a promover melhores níveis de desenvolvimento e de qualidade de vida, é considerado recente. Durante muito tempo, as universidades foram vistas como instituições fechadas, desempenhando suas funções de ensino e pesquisa sem conexão significativa com seu território. Entretanto, essas instituições têm mudado para atender às crescentes demandas da sociedade (KEMPTON *et al.*, 2021).

As universidades diferem umas das outras, assim como as regiões também diferem. Desse modo, suas missões, bem como seus impactos locais e regionais, dependem de vários fatores, tanto internos quanto externos (KEMPTON *et al.*, 2021).

Kempton *et al.* (2021) apresentam três processos que possibilitam às universidades contribuírem para o desenvolvimento local: ancoragem do emprego e do consumo locais, pois geram empregos e demanda por bens e serviços locais; fornecimento de capital humano, aumentando o conhecimento e as habilidades da força de trabalho local; desenvolvimento de inovação e transferência de conhecimento.

No âmbito econômico, a presença de uma instituição de ensino altera a dinâmica regional. Oliveira Jr. (2014) mostra que o conjunto de atividades das universidades, ou seja, ensino, pesquisa, extensão e promoção social, dão origem a um processo de atração de consumidores e empresas, contribuindo para gerar um crescimento econômico-social local/regional.

Nesse sentido, Brüne e Bidarra (2015) analisaram os impactos diretos (no curto prazo) gerados por duas universidades que aderiram ao Programa REUNI, nas cidades que as hospedam e a influência desses impactos na economia local. Identificou-se efeitos econômicos imediatos, como aumento do emprego e da renda, com potencial de espraiamento para o território do entorno, apesar de se mostrarem mais intensos no local. Também se constatou que o fluxo adicional de renda decorrente das despesas realizadas pelos acadêmicos e servidores dinamizou o setor de serviços, principalmente imobiliário e de alimentação.

Pereira e Cruz (2019) também argumentam que a presença dos *campi* dos IFs favorece um novo ordenamento territorial, pois suas atividades finalísticas podem fomentar o planejamento e a definição de novos fluxos de investimentos, alterando tendência concentradora e tradicional em regiões providas de equipamentos públicos e privados de ciência e tecnologia. Contribuem aumentando a participação no mercado local, ou a inserção em circuito econômico mais amplo, propiciando integração e coesão social e produtiva de economias locais em escala nacional/internacional.

Desse modo, a educação através da intervenção pública pode promover o aumento do nível de conhecimento resultando em melhoria da produtividade, fortalecer o engajamento social e dinamizar a economia regional.

3.2 INFLUÊNCIA DA ESCOLARIDADE SOBRE A RENDA

A teoria do capital humano pressupõe que diferentes níveis desse capital podem explicar os diversos níveis salariais. De acordo com Schultz (1961) os gastos com saúde, educação e migração visando melhores oportunidades de emprego são investimentos em capital humano. Esses investimentos proporcionam a elevação dos ganhos reais por trabalhador, além disso, os indivíduos que possuem mais anos de estudo, recebem salários superiores.

Becker (1962) explica que o investimento em educação inclui a educação formal, o treinamento no trabalho, os cuidados médicos e a aquisição de informação sobre o sistema econômico. Essas formas diferem nos efeitos relativos sobre o ganho, mas todas melhoram as habilidades físicas e mentais das pessoas e, portanto, aumentam as perspectivas de renda. Mas o autor argumenta que algumas pessoas investem mais em educação do que as outras, obtendo um maior rendimento, desse modo, mesmo que as habilidades sejam simétricas, o resultado é uma desigualdade nos ganhos.

Através de seus estudos, Mincer (1958, 1974) desenvolveu a equação de salários, visando observar o comportamento das variáveis de capital humano sobre o nível de renda dos

trabalhadores. Devido à dificuldade de mensurar as qualificações específicas de cada indivíduo, o autor considera a educação formal e a experiência no trabalho.

A educação e a experiência aumentam com o passar do tempo. Porém, a partir de certa idade, a produtividade tende a diminuir, principalmente em trabalhos que exigem maior esforço físico. Trabalhadores que possuem maior escolaridade e habilidades obtêm rendimentos superiores aos que exercem a mesma função, além de manterem-se produtivos por períodos mais longos (MINCER, 1974).

Vários trabalhos utilizaram o modelo de Mincer com o objetivo de estimar as taxas de retorno da escolaridade para países ou determinadas regiões. Essa equação utiliza uma regressão linear do logaritmo do salário contra os anos de estudo e outros regressores como experiência, sexo, raça, para um conjunto de indivíduos. O coeficiente estimado dos variáveis anos de estudo se dão através da estimativa da taxa de retorno da educação. Outra forma de dimensionar a rentabilidade de investimentos em educação é o cálculo da Taxa Interna de Retorno (TIR) que iguala os custos da educação com o valor presente dos benefícios adicionais que a educação gera (CARVALHO, 2007).

Embora não seja objetivo desta pesquisa estimar o retorno que o investimento na educação proporcionou aos egressos participantes, é relevante destacar alguns estudos empíricos que têm constatado essa relação.

Canton (2007) utilizou séries temporais da produção por hora trabalhada como variável *proxy* de produtividade para relacionar capital humano e produtividade, além de verificar os retornos sociais da educação para 31 países, utilizando como método uma versão macro da equação minceriana. Os resultados indicaram que o aumento de um ano do nível médio de educação da força de trabalho aumentaria a produtividade do trabalho em 7-10% no curto prazo e em 11-15% no longo prazo. O autor concluiu que os retornos privados e sociais à educação são aproximadamente iguais para os países analisados, contudo, Áustria, Bélgica, Países Baixos, Noruega, Singapura e Espanha parecem ter retornos sociais superiores aos rendimentos privados, com o risco aparente de subinvestimento na escolaridade nesses países.

A pesquisa de Heuermann (2011) buscou identificar o impacto das externalidades do capital humano sobre os salários na Alemanha Ocidental no período de 1995 a 2001. Dentre os principais resultados, o autor identificou que os diferenciais salariais regionais são em parte atribuíveis às externalidades do capital humano decorrentes da participação regional de trabalhadores altamente qualificados. A análise por setor revelou que as externalidades são maiores no setor manufatureiro do que no setor de serviços.

Psacharopoulos e Patrinos (2018) analisaram tendências e padrões dos retornos

estimados para a educação em 139 países, entre os anos de 1950 e 2014. Observou-se que a média privada de retorno global para um ano de escolaridade é de 9% ao ano e os retornos sociais para a escolaridade continuam altos. Outro apontamento é de que os retornos à educação das mulheres excedem os dos homens, mostrando que a educação feminina permanece uma prioridade.

Entre os estudos que buscaram identificar o retorno da educação no Brasil, Barbosa Filho e Pessôa (2008) calcularam a TIR no período entre 1981 e 2004. Os autores concluíram que o investimento em educação no País é extremamente atrativo, pois fornece elevadas taxas de retorno. Comparando os resultados com os observados por Langoni (1974), houve queda nas taxas do primário e do ginásio, entre a década de 1960 e o ano de 2004, porém elas mantiveram-se elevadas e superiores a 10%. A TIR do ensino médio manteve-se em níveis similares aos dos anos 1960, em torno de 14%. Já TIR do ensino superior, passou de 5% em 1960 para 14% em 2004. Os autores também estimaram a taxa de retorno da pré-escola, que se situou acima dos 15%.

Suliano e Siqueira (2012) estimaram a taxa de retorno da educação para duas regiões brasileiras que apresentam grandes disparidades socioeconômicas: Nordeste e Sudeste. O período estudado compreendeu os anos de 2001 a 2006. Os autores observaram, nos modelos por ciclo de estudo, que a região Nordeste apresentou maiores retornos da escolaridade sobre os rendimentos, principalmente para o Ensino Superior, com relação à região Sudeste. No geral, os resultados obtidos apontaram evidências de que o retorno da escolaridade ainda se mantinha em patamares elevados.

A pesquisa de Simões, Cirino e Cassuce (2014), teve como objetivo analisar por meio da equação de Mincer, o impacto da educação nos rendimentos do trabalho considerando tanto aspectos quantitativos (anos de estudo) quanto qualitativos. Como variável de qualidade, utilizou-se a média obtida pelos estados brasileiros no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o terceiro ano do ensino médio. Os resultados indicaram que a qualidade da educação assim como os anos de estudo formal, são importantes determinantes para o rendimento médio do trabalho. Destacando-se que, em termos de relevância, o impacto dos anos de estudo mostrou-se maior.

Mattei e Bezerra (2021) verificaram a influência e a magnitude do estoque de capital humano e da atuação de suas externalidades, discriminação, diferenciais compensatórios e fatores aglomerativos sobre o rendimento individual dos empregados dos setores de comércio, serviços, construção civil e indústria de transformação nas capitais brasileiras. Foram estimadas equações mincerianas de salários através de informações contidas na Relação Anual de

Informações Sociais (RAIS) de 2015. Como resultado, as autoras constataram que a escolaridade dos trabalhadores, sua experiência, os transbordamentos de conhecimento, a qualidade do capital humano (exceto para construção civil) e o acesso à educação formal atuaram de forma positiva para a determinação dos salários em todos os setores analisados.

Apesar da ênfase nos estudos sobre o impacto da educação sobre a renda do trabalho, Barbosa Filho e Pessoa (2010), alertam para as externalidades positivas geradas pela educação que não são consideradas em uma equação de salários. Segundo os autores a educação aumenta a proximidade entre as pessoas, facilitando a comunicação; reduz a criminalidade; aumenta a consciência política; reduz as taxas de fertilidade e/ou melhora a qualidade dos pais; conscientiza as pessoas em relação a vícios, além de outros benefícios que podem fazer com que a taxa de retorno social da educação supere a taxa de retorno privado.

3.3 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANAS

Para compreender a relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) propõe considerá-las como atividades especificamente humanas, pois apenas o homem trabalha e educa. Essa relação se estabeleceu desde as comunidades primitivas, em que os homens apropriavam coletivamente dos meios de produção e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Desse modo, a produção da existência se configura em um processo de aprendizagem, enquanto os elementos não validados pela experiência são descartados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora são preservados e transmitidos aos sucessores.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, gerando a divisão dos homens em classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Consequentemente, essa divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Na concepção de Saviani, a separação entre escola e produção reflete a divisão entre trabalho manual e intelectual que se processou ao longo da história. Pois, após o surgimento da escola, continuou a existir uma educação realizada concomitantemente ao próprio processo de trabalho voltada para o trabalho manual. A educação do tipo escolar foi destinada para o desenvolvimento do trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

O surgimento do modo de produção capitalista alterou a relação entre trabalho e educação. Saviani (2007) considera que a revolução industrial também provocou uma revolução

educacional. A introdução da maquinaria impôs um patamar mínimo de qualificação geral, proporcionado pelo currículo da escola elementar, dando condições aos trabalhadores de operar as máquinas. Porém, também era necessário realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes e adaptação a novas circunstâncias. Essas tarefas exigiam qualificações específicas e preparo intelectual também específico. Sendo assim, o sistema de ensino dividiu-se entre as escolas de formação geral e as profissionais.

A escola e educação mereceram atenção especial no pensamento do italiano Antonio Gramsci. Ele acreditava que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Para ele a escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

Gramsci questionava a dualidade do sistema escolar, isto é, a existência de um tipo de escola para cada classe: a escola "desinteressada-do-trabalho", destinada à elite, com um programa humanista, de cultura universal, àqueles que não precisavam se inserir de imediato no mercado profissional. E a escola "interessada-do-trabalho", para profissionalização precoce, com currículo pragmático e pobre, destinada à maior parte da população, visando a formação de jovens para o imediatismo do mercado (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

É necessário esclarecer que para Gramsci, o termo 'desinteressado' significa um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que se refere não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade. Por isso, mesmo uma escola "desinteressada-do-trabalho" não deixa de lado os conteúdos e métodos que abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, visando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

A solução sugerida por Gramsci para superar essa dualidade foi a institucionalização da "escola unitária" para todos:

Uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Gramsci (1991) entendia que além da escola, era necessário também que a sociedade implementasse um projeto político que a tornaria social e culturalmente cada vez mais unitária. Por isso, defendia a necessidade de que os trabalhadores se organizassem em sindicatos,

instituições ou partidos contra hegemônicos, visando promover uma educação voltada à emancipação, ou seja, capaz de formar trabalhadores com independência intelectual e cultural necessárias para o confronto com a hegemonia do sistema produtivo burguês.

Esse sistema produtivo determina as relações econômicas, políticas e sociais, refletindo nos sistemas educacionais. Desde os anos de 1980 predomina a acumulação flexível, conceituada por Harvey (2004) como um regime que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Também, se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novos serviços financeiros e principalmente intensa inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Kuenzer (2007) considera que a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível se expressa através de uma dualidade estrutural. Posto que nesse regime o mercado exclui a força de trabalho formal para incluí-la através de diferentes formas de uso precário. Em relação à qualificação vê-se que:

[...] trabalhadores qualificados que estão incluídos em um determinado arranjo poderão não estar em outros, ou os que são qualificados para certos elos da cadeia não o serão necessariamente para outros [...]. O que determina a inclusão na cadeia, portanto, não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo [...], a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria (KUENZER, 2007, p. 1168).

O desemprego [estrutural] tem se mostrado uma característica da atual fase do capitalismo, pois a economia tem se revelado incapaz de gerar postos de trabalho em quantidade suficiente para atender o contingente de trabalhadores. Além da tendência de aumento do trabalho não-qualificado e a redução dos postos que demandam maior qualificação, causando a exclusão de grande parcela da classe trabalhadora (DEITOS, 2008).

O discurso da acumulação flexível sobre a educação indica a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. Mas, segundo Kuenzer (2007), para que esta formação seja possível é preciso substituir a formação especializada ofertada em cursos focados em ocupações parciais e de curta duração, por uma sólida formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, a partir daí a formação profissional de caráter mais abrangente.

Para atender a essa finalidade Ramos (2017) defende o ensino médio de forma integrada, tendo o trabalho como princípio educativo e um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida, sendo: o trabalho, a ciência e a cultura. Nesta concepção de formação, o

conhecimento não é somente um insumo ou instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional, mas resulta da apreensão da realidade pelos indivíduos, compreendendo suas necessidades e produzindo meios para satisfazê-las.

Além da formação para inserção no mercado de trabalho, a educação se faz importante em várias dimensões da vida humana. Para Cury (2002), a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, por isso é indispensável que busque estimular a participação de todos nos espaços sociais e políticos. Na medida em que o acesso ao saber, como parte da herança cultural, dá ao cidadão maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. O acesso à educação é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, desenvolvimento e de se reconhecer como capaz de muitas realizações.

Na concepção de desenvolvimento de Amartya Sen, identifica-se a importância da educação para promoção de transformações sociais. Para Sen (2000, p. 17) o “desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”. Esse enfoque nas liberdades humanas se opõe às visões mais restritas de desenvolvimento, ou seja, que o identificam como crescimento econômico, aumento das rendas pessoais, industrialização ou avanços tecnológicos. O autor argumenta que para que ocorra desenvolvimento, as principais fontes de privação de liberdade devem ser removidas, sendo elas: pobreza, tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

Sen (2000, p. 25) indica cinco tipos de direitos e oportunidades que, complementando-se, ajudam a promover a capacidade geral de uma pessoa. Para isso, as políticas públicas que visem o aumento das capacidades e liberdades humanas devem promover essas oportunidades de forma inter-relacionadas possibilitando o usufruto de:

Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras (SEN, 2000, p. 25-26).

No bojo dessa discussão, Sen (2000) chama atenção para a questão da expansão das “capacidades” das pessoas de levarem o tipo de vida que elas valorizam. Essas capacidades podem ser aumentadas através de políticas públicas, mas por outro lado, as políticas públicas

também podem ser influenciadas pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. O autor nomeia de “condição de agente” o indivíduo que participa das ações econômicas, sociais e políticas.

Portanto, o Estado e a sociedade têm papel fundamental para fortalecer e proteger as capacidades humanas; bem como viabilizar as oportunidades sociais que estão inseridas nas áreas de saúde e educação, as quais são importantes tanto para condução da vida privada quanto para a participação efetiva nas atividades econômicas e políticas (SEN, 2000).

3.3.1 Formação Profissional – Com Vistas à Emancipação

Os Institutos Federais, tomando o trabalho como princípio educativo, propõem uma educação que contempla os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo. Em sua concepção, unem “trabalho-ciência-tecnologia-cultura” na busca de soluções para os problemas atuais, aspectos que, necessariamente, devem estar em conformidade com o dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 2008b).

Desse modo, a educação para o trabalho, também deve ser potencializadora do ser humano e promover sua emancipação como cidadão, tornando-o um “agente político”, capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais (BRASIL, 2008b).

O Instituto Federal do Paraná, seguindo essa prerrogativa, tem como missão a promoção de uma formação integral dos estudantes:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2018b, p. 23).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFPR *campus* Assis Chateaubriand para o período de 2012-2017 verifica-se a repetição dessa Missão. No PPP de 2018-2021 reafirma-se o compromisso com a formação para o trabalho integrada com uma formação cidadã:

O ensino, integrado a formação cidadã, é a ação prioritária do IFPR *Campus* Assis Chateaubriand, cujo objetivo, ao fornecer diferentes cursos à comunidade é buscar a

formação de profissionais éticos, responsáveis, autônomos e criativos, para que, ao exercer sua cidadania, seja capaz de tomar decisões responsáveis para solucionar problemas, correspondendo aos novos desafios técnicos, econômicos, culturais, socioambientais, pessoais e profissionais. Também se busca a formação de profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência, a docência e as técnicas incorporadas nos processos de produção e de serviços que envolvem os diversos segmentos no Brasil (IFPR, 2018c, p. 44).

Frigotto (2001, p. 82) indica os aspectos que devem ser contemplados para que um projeto de educação profissional possa ser centrado numa perspectiva emancipadora: a educação deve ser omnilateral, tecnológica ou politécnica e articulada com um projeto de Estado democrático e um projeto de desenvolvimento sustentável.

O termo politecnia, por vezes, aparece nas discussões sobre educação profissional, por isso é importante esclarecê-lo. Para Saviani (2003), a expressão está relacionada ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Portanto, para o autor, o ensino médio organizado sobre essa base não significa multiplicar as habilitações para cobrir todas as atividades na sociedade, mas sim, a promoção da articulação entre o trabalho manual e o intelectual, possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática dos princípios científicos que estão na base da organização moderna.

Um desafio colocado para os IFs é a construção de uma formação profissional que contemple a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa deve se ancorar em dois princípios: o princípio científico, consolidando a construção da ciência; e o educativo, relacionado à atitude de questionamento diante da realidade. Os conhecimentos produzidos deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais. Essas instituições devem ser difusoras de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008b).

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE SEUS RESULTADOS

A sociedade é caracterizada pela diferenciação social. Seus membros possuem interesses e recursos de poder diferenciados e interagem buscando satisfazer suas necessidades. Isso faz com que a vida em sociedade seja complexa, ocorrendo conflitos. Assim, recorre-se à política para a resolução desses conflitos (RUA, 2014).

Porém, o uso do termo política é amplo e diversificado, logo, para o estudo de políticas públicas é necessário esclarecer o seu significado. Rua (2014) utiliza as palavras em língua inglesa para explicar:

[...] O termo “política”, no inglês, *politics*, faz referência às atividades políticas: o uso de procedimentos diversos que expressam relações de poder (ou seja, visam a influenciar o comportamento das pessoas) e se destinam a alcançar ou produzir uma solução pacífica de conflitos relacionados a decisões públicas. [...] Já o termo *policy* é utilizado para referir-se à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. [...] As políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos (RUA, 2014, p. 16-17).

A área de estudo da política pública (*public policy*) surgiu na Europa como desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre papel do Estado e do governo. Nos Estados Unidos, a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica surgiu de maneira diferente, com a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2006).

Segundo Souza (2006), a formulação das políticas públicas se estabelece num estágio onde os governos democráticos traduzem propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzem resultados e mudanças no mundo real. Após desenhadas e formuladas, as políticas desdobram-se em planos, programas, projetos, base de dados e informações para pesquisa.

Teixeira (2002) define políticas públicas como diretrizes que norteiam a ação do poder público, alertando que estas podem ser explícitas, mas que também deve-se considerar as omissões como formas de sua manifestação. As políticas públicas são influenciadas pela natureza do regime político, grau de organização da sociedade civil e pela cultura política vigente. Dessa forma, Teixeira (2002) distingue “políticas públicas” de “políticas governamentais”, pois essas últimas nem sempre são públicas, embora sejam estatais. Segundo o autor, para que sejam públicas devem ser considerados a quem se destinam os resultados ou benefícios e se a sua elaboração foi submetida ao debate público.

Teixeira (2002) alerta que os objetivos das políticas exprimem as opções e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para obter sua legitimação, necessitem contemplar interesses de segmentos sociais dominados. Argumenta que com a predominância do neoliberalismo, o caráter das políticas é modificado, uma vez que a política pública requer a intervenção do Estado na atuação dos indivíduos e para o neoliberalismo, o equilíbrio social resulta do livre funcionamento do mercado, com um mínimo de ação do Estado.

O modelo do ciclo de política (*policy cycle*) aborda as políticas públicas mediante a sua divisão em etapas, sequenciais e interativas-iterativas, no processo de produção. Essa visão possibilita examinar como as decisões são ou poderiam ser tomadas e permite identificar e

analisar os processos político-administrativos, os mecanismos e estratégias definidas para a realização da política, bem como o comportamento dos diferentes atores envolvidos em cada etapa do processo (RUA, 2014).

Para Silva e Melo (2000) o *policy cycle* não pode ser concebido de forma simples e linear porque depende de um processo representado por uma rede de atores formuladores, implementadores, *stakeholders* e beneficiários que dão sustentação à política. Sendo assim, a formulação, implementação e avaliação são processos articulados em uma rede de atores que negociam e barganham.

As fases do ciclo das políticas públicas apresentadas por RUA (2014, p. 34-35) consistem em:

a) Formação da agenda: ocorre quando uma situação é identificada como um problema político e a sua discussão passa a fazer parte das atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo.

b) Formação das alternativas e tomada de decisão: após a inclusão do problema na agenda, os atores apresentam propostas para sua resolução. Como as propostas expressam interesses diversos, deve-se chegar a um consenso entre os envolvidos e a partir disso ocorre a tomada de decisão.

c) Tomada de decisão: quando se chega a uma decisão sobre o núcleo da política que será formulada. Caso a política seja muito ou pouco conflituosa, pode abranger decisões sobre diversos aspectos ou apenas partes deles.

d) Implementação: relaciona-se ao conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, no qual as decisões tomadas deixam de ser intenções e se tornam intervenção na realidade.

e) Avaliação: consiste nos procedimentos de julgamento dos resultados de uma política e tem como objetivo subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para alcance dos resultados.

É necessário conceituar os dois tipos de ação avaliativa que existem e que tendem a se complementarem, sendo: monitoramento e avaliação, propriamente dita. Segundo Minayo (2011), entende-se por avaliação o conjunto de atividades técnico-científicas ou técnico-operacionais que buscam atribuir valor de eficiência, eficácia e efetividade a processos de intervenção em sua implantação, implementação e resultados. No entanto, o monitoramento consiste na observação e o registro regular das atividades previstas dentro de um projeto ou programa, de forma rotineira e acumulando informações sobre diversos aspectos.

3.4.1 Avaliação de Políticas Educacionais

Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 31-32) apresentam uma definição ampla sobre avaliação:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados.

De acordo com Cunha (2018, p. 29), além de subsidiar o planejamento e a formulação das intervenções governamentais, suas reformulações e ajustes, a avaliação também baseia decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações. “É um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo”.

Na década de 90 houve fortalecimento da atividade de avaliação de políticas públicas no Brasil e em diversos países da América Latina, porém, ressalta-se que isso ocorreu tardiamente e com a finalidade de tornar o processo avaliativo um instrumento a serviço da reforma do Estado (FARIA, 2005).

Entre os fatores que contribuíram para a intensificação das práticas de avaliação no Brasil, destacam-se: (a) a reforma do Estado, que diminuiu sua presença direta nas áreas sociais e aumentou seu papel de formulador de políticas e de repassador de recursos para execução de políticas; (b) a focalização da ação governamental em determinadas atividades, necessitando a análise de eficácia dos investimentos; (c) a entrada de organizações não-governamentais e da iniciativa privada na prestação de serviços de interesse público, gerando concorrência por recursos; (d) exigências dos órgãos internacionais que financiam projetos sociais e estratégicos; (e) ampliação e aprofundamento de mecanismos de controle social, colocando os recursos sob vigilância da sociedade civil e gerando pressão dos meios de comunicação e da opinião pública (MINAYO, 2011, p. 3)).

Há vários tipos e naturezas de avaliação de políticas públicas. Em relação à dimensão temporal, ela pode ser caracterizada entre: avaliações *ex ante* e *ex post*. As avaliações *ex ante* precedem o início da política ou do programa, ocorrem durante a fase de formulação. Por outro

lado, as avaliações *ex post* são feitas concomitante ou após a realização e tem objetivo de verificar a eficiência e eficácia com que está atendendo os objetivos, bem como avaliar a efetividade, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos (DRAIBE, 2001).

Quanto à natureza, as avaliações podem ser de resultados e de processos. A avaliação de resultados busca responder o quanto e com que qualidade os objetivos da política ou do programa foram cumpridos. A avaliação de processos busca detectar os fatores que durante a implementação facilitam ou impedem que se atinja os resultados (DRAIBE, 2001).

No tocante à avaliação de resultados, Draibe (2001) explica que podem ser analisados três tipos: desempenho ou resultado no sentido estrito, impactos e efeitos. O desempenho diz respeito aos produtos previstos nas metas e derivados de sua produção, sendo aferidos por meio de indicadores que medem os graus, quantidades e níveis de qualidade, confrontando objetivos e metas. O impacto se refere às mudanças efetivas na realidade provocadas pelo programa ou política, devendo ser capazes de medir os efeitos líquidos sobre a população-alvo. Os efeitos correspondem a outros impactos, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional de forma mais duradoura. O meio social é composto pelos agentes implementadores, comunidade local e grupos particulares interessados na execução da ação. O institucional abrange as instituições governamentais e não-governamentais associadas à implementação da política.

É importante compreender a diferenciação e os significados dos termos eficácia, eficiência e efetividade no contexto de avaliação de políticas públicas. Na concepção de Draibe (2001), a eficácia diz respeito à relação entre características e “qualidades” dos processos e sistemas da implementação e os resultados, ou seja, é mais eficaz aquele em que predominam fatores facilitadores de resultados em quantidade e qualidade e em curto período. A eficiência compreende as qualidades considerando parâmetros técnicos, de tempo e de custos. Já o conceito de efetividade refere-se à relação entre objetivos e metas de um lado, impactos e efeitos de outro, significando as quantidades e/ou níveis de qualidade com que se atingem os impactos esperados e proporcionam os efeitos, previsíveis ou não. Minayo (2011) acrescenta que a avaliação pode ocorrer em termos de sustentabilidade, fundamentando-se na construção de indicadores que demonstrem padrões sustentáveis de desenvolvimento quanto a aspectos técnicos, ambientais, econômicos e sociais.

Há distinção entre a avaliação de efetividade social e a efetividade institucional.

De fato, por efetividade social, especificamente, entende-se a capacidade do programa em afetar o capital social do meio em que se realiza, em especial a rede de articulações e parcerias específicas que facilitam sua execução. O conceito remete também aos níveis de adesão e satisfação dos agentes implementadores e da população-alvo. [...] O conceito de efetividade institucional, por sua vez, remete às afetações provocadas

pelo programa sobre as organizações e instituições responsáveis ou envolvidas na implementação [...] (DRAIBE, 2001, p. 37).

Conforme ressaltam Ferreira e Tenório (2010), os sistemas de avaliação nacional para as políticas educacionais geralmente focam no desempenho dos alunos e/ou o contexto escolar, ignorando aspectos importantes nos processos e resultados. Para os autores, a avaliação de políticas e programas educacionais precisa considerar os diversos fatores que determinam sua implantação e resultados, como por exemplo, o ambiente político no qual os programas se desenvolvem, as forças políticas que se opõem ou apoiam o programa e o cenário econômico que orienta a alocação dos gastos públicos.

Entre as avaliações realizadas pelo Governo Federal estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essas iniciativas dão ênfase na verificação do desempenho dos estudantes por meio de provas e seus resultados são interpretados como evidência da qualidade no ensino. Porém, ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares e contextos sociais de estudantes e professores, opta-se por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para as mudanças que visam à qualidade de ensino para todos (SOUSA; LOPES, 2010).

Os significados que assumem essas avaliações para os gestores das instâncias centrais e intermediárias responsáveis pela administração da educação, dependem do uso que se faz de seus resultados. Pois as decisões decorrentes, podem servir a propósitos de democratização, mas também podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão (SOUSA; LOPES, 2010).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta como a investigação foi sistematizada para alcançar os resultados, considerando os objetivos e a resposta ao problema da pesquisa, qual seja: quais as mudanças de natureza socioeconômica na vida de egressos, que foram percebidas e associadas à formação profissional técnica de nível médio (integrada e subsequente), dos cursos de Eletromecânica, Informática e Eletrotécnica do IFPR *campus* Assis Chateaubriand?

O projeto foi submetido via Plataforma Brasil para análise, parecer e aprovação dos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UNIOESTE e do IFPR, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) números 59763922.0.0000.0107 e 59763922.0.3001.8156, respectivamente.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa se caracteriza como descritiva, de abordagem qualitativa e quantitativa. Gil (2002) explica que pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou ainda o estabelecimento de relações entre as variáveis investigadas. Uma de suas especificidades é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Essa pesquisa também observou a tipologia do estudo de caso, pois envolveu o estudo dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real (YIN, 2001). Assim sendo, estudou-se a contribuição da Educação Profissional e Tecnológica para os egressos do IFPR *campus* Assis Chateaubriand.

Seguindo os conceitos apresentados por Draibe (2001) para avaliação de políticas públicas, programas e projetos sociais, o estudo se classificou na dimensão temporal como *ex post* e quanto à natureza como uma avaliação de resultados. Visou captar a efetividade social, através dos efeitos da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e da satisfação da população-alvo.

Para coleta dos dados foram utilizados questionários estruturados, aplicados aos sujeitos da pesquisa: egressos e coordenadores de cursos. A seguir são apresentados com maior detalhamento o local de pesquisa, participantes e procedimentos de coleta e análise dos dados.

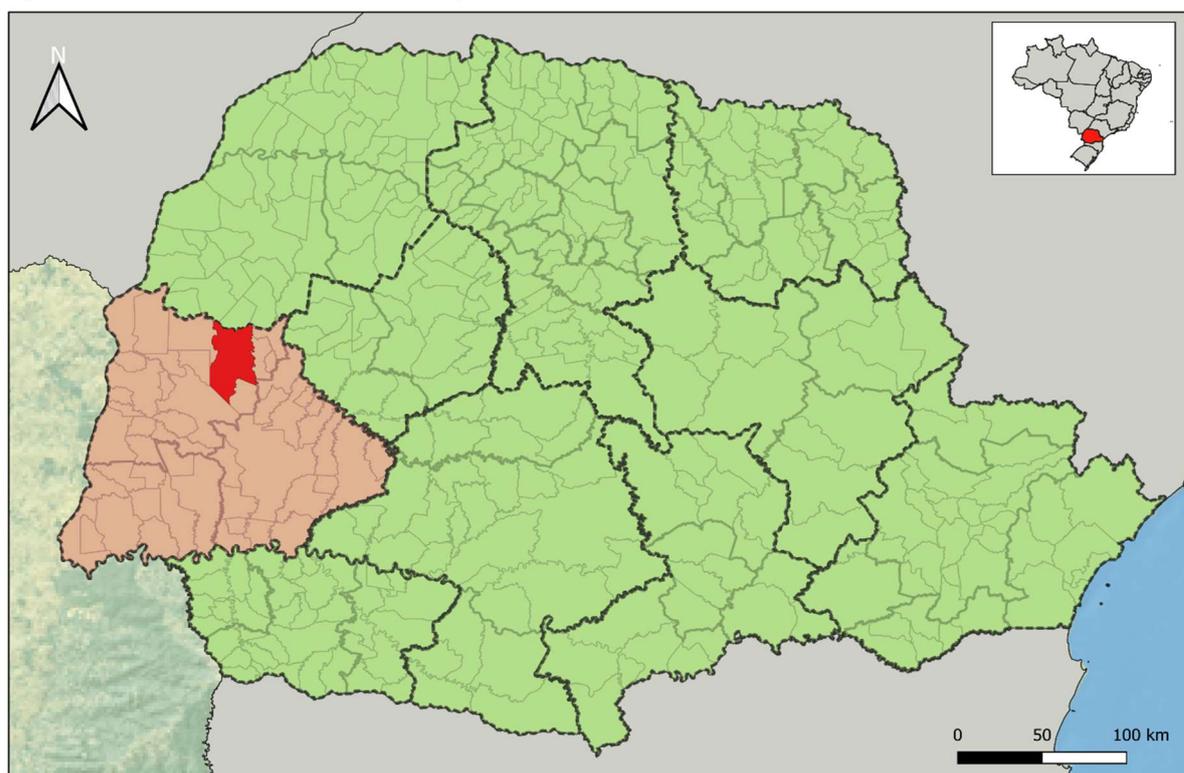
4.2 LOCAL DE PESQUISA

O IFPR é a instituição que representa os IFs no estado do Paraná e foi instituído a partir da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, em 2008. No município de Assis Chateaubriand, as atividades iniciaram em 2010, como *campus* avançado de Umuarama, ofertando três cursos Subsequentes em espaço cedido pela Prefeitura (IFPR, 2018a). Em 2013, o MEC publicou a Portaria nº 993 autorizando o funcionamento do *Campus*, portanto, fazendo parte da Fase III de expansão da Rede Federal (BRASIL, 2013). De acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022), no ano-base de 2021, o *campus* Assis Chateaubriand obteve um total de 1061 matrículas, sendo 65,31% correspondente a cursos de nível técnico, 25,91% a cursos de graduação e as demais correspondem às matrículas na pós-graduação e Formação Inicial e Continuada (disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>).

O perfil econômico de cada município, micro e macrorregião influencia nas demandas educacionais, por esse motivo, a oferta de cursos deve ser orientada para atendimento das necessidades locais (IFPR, 2018b). Desse modo, considerando a heterogeneidade dos *campi*, decidiu-se por realizar a pesquisa exclusivamente no IFPR instalado em Assis Chateaubriand.

O município está localizado na Mesorregião Oeste Paranaense e Microrregião de Toledo, conforme demonstrado na Figura 4. Foi criado pela Lei Estadual n.º 5.389/1966, desmembrando-se de Toledo.

Figura 4 – Localização do município de Assis Chateaubriand



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa Regiões de Influência das Cidades do IBGE, classifica Assis Chateaubriand como Centro de Zona A, que corresponde ao quarto nível da hierarquia urbana e caracteriza-se por menores níveis de atividades de gestão e polarização de uma menor quantidade de cidades vizinhas, em virtude da atração direta da população por comércio e serviços (IBGE, 2020a).

O IFPR Assis Chateaubriand recebe estudantes de municípios do entorno, principalmente os de menor porte como Formosa do Oeste, Iracema do Oeste e Jesuítas¹³.

A população estimada para Assis Chateaubriand em 2021 foi de 33.306 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal apurado em 2010 correspondeu a 0,729, ocupando a 87ª posição no estado do Paraná. O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de 2019 foi de R\$35.143,55 (IBGE, 2021).

Em relação à economia municipal se destacam os setores de comércio e serviços, seguido da agropecuária com os maiores Valores Adicionados Bruto a preços básicos (VAB) conforme apresentado na Tabela 1. O município é um importante produtor agrícola paranaense, na safra 2020/2021 registrou R\$1,95 bilhões em Valor Bruto da Produção Agropecuária, ocupando a 7ª posição no *ranking* estadual (PARANÁ, 2022).

Tabela 1 – Produto Interno Bruto (R\$1.000,00) – Assis Chateaubriand – 2010 a 2019

Variáveis	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
PIB a Preços Correntes	556.880	617.831	640.651	911.762	920.688	994.455	1.155.198	1.151.801	1.229.015	1.172.459
VAB a Preços Básicos	514.752	571.203	588.567	845.588	848.498	909.340	1.064.272	1.058.498	1.124.946	1.062.225
VAB Agropecuária	155.608	170.340	139.712	285.765	247.784	239.550	331.471	303.875	322.442	250.212
VAB Indústria	33.837	42.568	49.885	63.269	65.901	65.808	70.784	80.380	85.611	82.470
VAB Comércio e Serviços	253.103	273.786	305.077	389.761	416.097	477.357	520.813	521.774	565.303	571.095
VAB Adm. Pública	72.204	84.509	93.893	106.792	118.716	126.625	141.203	152.469	151.589	158.448
PIB - Impostos	42.128	46.628	52.085	66.174	72.190	85.115	90.927	93.304	104.069	110.234

Fonte: IparDES (2022).

No tocante à oferta de educação profissional, apenas a rede estadual e federal (representada pelo IFPR) ofereceram cursos em Assis Chateaubriand entre 2010 e 2020. Não houve matrículas pela rede privada ou municipal, conforme dados da Tabela 2. A partir de 2016,

¹³ Informação obtida na Secretaria Acadêmica do *Campus*.

o IFPR Assis Chateaubriand passou a responder pela maior porcentagem das matrículas de educação profissional no município. Em 2021 foi responsável por 62,32% das matrículas em cursos técnicos e 6,44% das matrículas na educação básica, a qual abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

Tabela 2 – Matrículas na educação básica e profissional – Assis Chateaubriand – 2010 a 2020

Ano	Total de Matrículas na Educação Básica	Total de Matrículas na Educação Profissional	Matrículas na Educação Profissional - Rede Federal	Matrículas na Educação Profissional - Rede Estadual
2010	8.563	589	107	482
2011	8.345	647	170	477
2012	8.162	674	185	489
2013	8.203	699	318	381
2014	7.952	623	301	322
2015	7.900	568	252	316
2016	8.149	962	651	311
2017	8.374	1.018	707	311
2018	8.410	846	574	272
2019	8.414	944	640	304
2020	8.255	921	572	349
2021	7.805	807	503	304

Fonte: IparDES (2022).

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para uma identificação preliminar sobre possíveis egressos a serem convidados como participantes do estudo, foi realizado um levantamento de dados junto à Secretaria Acadêmica do IFPR Assis Chateaubriand, contendo todos os cursos com ciclos encerrados, quantidade de alunos ingressantes, estudantes em curso, evadidos e concluintes (Apêndice C). A partir dessas informações e considerando o período para desenvolvimento da Dissertação, decidiu-se por realizar a pesquisa com os egressos de cursos que ainda são ofertados (ativos), sendo: Eletromecânica (Integrado e Subsequente) e Eletrotécnica (Subsequente). Também foi incluído o curso de Informática (Integrado), que a partir de 2020 foi substituído por Informática para Internet, mas possuía turmas em andamento. Foram excluídos os cursos descontinuados (tais

como: Agroecologia, Manutenção e Suporte em Informática, Orientação Comunitária e Telecomunicações) e os cursos que não havia turmas concluídas para o período selecionado (tais como: Agricultura, Agropecuária e Desenvolvimento de Sistemas).

Inicialmente a intenção era realizar a pesquisa com os egressos até o ano 2019. Entretanto, considerando a sugestão da banca de exame de qualificação para reduzir o recorte temporal e que os concluintes em 2019 podem ter sido mais afetados pelas medidas de restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19, quanto ao ingresso no mercado de trabalho e acesso às universidades, a pesquisa foi desenvolvida com os egressos até 2018. O quantitativo de participantes por curso está exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Participantes da pesquisa

Cursos	Quantidade de Egressos/Coordenadores	Quantidade de Participantes	%
Eletromecânica Integrado	37	27	72,97
Informática Integrado	45	36	80
Eletromecânica Subsequente	81	62	76,54
Eletrotécnica Subsequente	58	37	63,79
Total de Egressos	221	162	73,30
Coordenadores de Curso	10	10	100
Total	231	172	74,46

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observação: Foi identificado que sete estudantes realizaram os dois cursos Subsequentes, sendo contabilizados no primeiro curso realizado, no caso Eletrotécnica.

Estas condições caracterizam a amostragem como não probabilística. Correa (2003) explica que nesse método há uma escolha deliberada dos elementos que compõem a amostra e não se pode generalizar os resultados das pesquisas para a população, pois as amostras não probabilísticas não garantem a representatividade da população. Também se classifica como amostragem por conveniência, visto que foi definida de acordo com fatores como disponibilidade e tempo (PEREIRA, 2014).

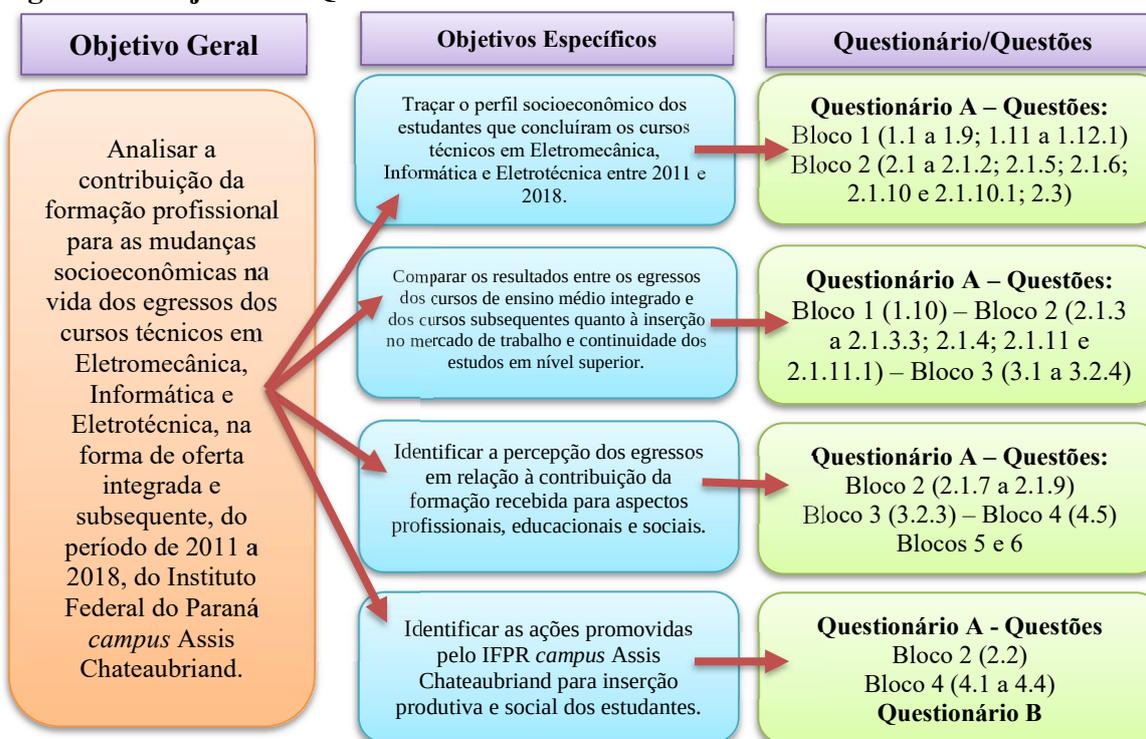
Visando identificar as ações promovidas pelo IFPR Assis para inserção dos estudantes e as limitações para realização dessas atividades, aqueles profissionais que haviam ocupado a condição de coordenadores de curso também foram convidados a participar do estudo. Entretanto, o *Campus* não dispõe de informação sobre o histórico de servidores que atuaram na coordenação, entre 2011 e 2018, por isso foi necessário recorrer a consulta em documentos institucionais, tais como portarias e Projetos Pedagógicos, o que permitiu localizar sete docentes. A partir do contato com esses servidores foi solicitada a indicação do antecessor nessa função, e desse modo, foram identificados mais cinco docentes. Porém, dois atuaram por

período inferior a um ano na coordenação e por isso não foram incluídos, totalizando dez coordenadores.

Esse tipo de amostragem não probabilística é chamado de bola de neve, sendo útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. Lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar as demais pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Após, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas até que o quadro de amostragem se torna saturado (VINUTO, 2014).

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram dois questionários estruturados, elaborados com base na pesquisa bibliográfica. A Figura 5 apresenta as questões que fundamentaram cada um dos objetivos. Os questionários estão disponíveis nos Apêndices A (egressos) e B (coordenadores) e foram inseridos no *Google* Formulário, ferramenta que é utilizada pelo IFPR para diversos procedimentos e levantamento de informações junto aos estudantes, além de permitir a configuração das questões e o direcionamento para a pergunta seguinte, conforme a resposta escolhida pelo respondente.

Figura 5 – Objetivos x Questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para as perguntas que buscavam mensurar a opinião/satisfação dos participantes, utilizou-se uma escala tipo Likert. O método Likert (1932) utiliza uma escala de caráter bidimensional e com um ponto neutro, contendo cinco categorias de resposta, em que os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com as respostas, se infere a medida do construto. A escala tipo Likert se difere da original devido a análise individual das variáveis ao invés do somatório das respostas (CLASON; DORMODY, 1994). Essa escala de atitudes tem sido muito utilizada nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, tanto em nível nacional quanto internacional (ANTONIALLI F.; ANTONIALLI L.; ANTONIALLI R., 2016).

Entre as vantagens do questionário, como técnica de coleta de dados, estão a economia de tempo, maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, possibilidade de maior tempo e horário mais favorável para preenchimento. Por outro lado, entre as desvantagens, cita-se a pequena porcentagem de questionários que voltam respondidos e a dificuldade de compreensão das questões pelo participante (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O questionário destinado aos egressos foi submetido a um pré-teste, sendo aplicado com quatro egressos (um de cada curso), visando verificar a compreensão das perguntas pelos participantes e realizar as adequações necessárias. Conforme explica Gil (2002), o pré-teste está centrado na avaliação do instrumento, visando garantir que consiga captar o que se pretende medir. Procura-se verificar se as perguntas foram respondidas adequadamente, se houve dificuldade no entendimento das questões e tudo mais que possa implicar inadequação do questionário. Após esse procedimento, foram corrigidos alguns detalhes e termos para deixar as perguntas e opções de resposta mais claras e objetivas, sem alterar o conteúdo das questões.

Os contatos dos participantes (endereços eletrônicos e telefones) foram obtidos na Secretaria Acadêmica, entretanto, dez egressos não possuíam e-mail cadastrado. Dessa forma, foi enviado no dia 22/08/2022, para os e-mails disponíveis, um convite para participar da pesquisa, contendo o *link* de acesso ao questionário. Vinte e dois e-mails retornaram com falha na entrega.

Na etapa seguinte, foi realizado contato com os egressos através de telefone e aplicativo *Whatsapp*, confirmando o recebimento do e-mail e reforçando o convite para participar da pesquisa. Nessa abordagem também foi solicitado o contato dos demais colegas de turma, em razão de muitos estarem desatualizados. Vários telefones dos estudantes do ensino Integrado eram dos responsáveis (pai ou mãe), sendo assim, foi necessário pedir a disponibilização de um contato do próprio egresso. Outra estratégia utilizada, foi o contato pela rede social *Facebook* com aqueles que não foi possível obter o telefone. Por conseguinte, após

esgotadas as tentativas, obteve-se um total de 162 respostas até o dia 03/10/2022, distribuídas conforme a Tabela 3.

Observou-se durante esse procedimento que os egressos dos cursos Integrados foram mais receptivos e estavam mais dispostos a participar da pesquisa em comparação aos dos cursos Subsequentes. Também foi constatado que os estudantes dos Integrados mantêm mais vínculo com os colegas de turma do que os egressos Subsequentes, visto que prontamente foram repassando o contato ou indicando de que forma a pesquisadora poderia localizar os demais estudantes. O curso de Eletrotécnica foi que apresentou maior dificuldade para contato, devido ao maior tempo decorrido desde a conclusão e pela indisponibilidade dos telefones.

O convite para os docentes participarem da pesquisa também foi realizado por *Whatsapp* e e-mail. O envio do questionário ocorreu entre os dias 12/09/22 e 01/10/2022 e resultou em 10 respostas.

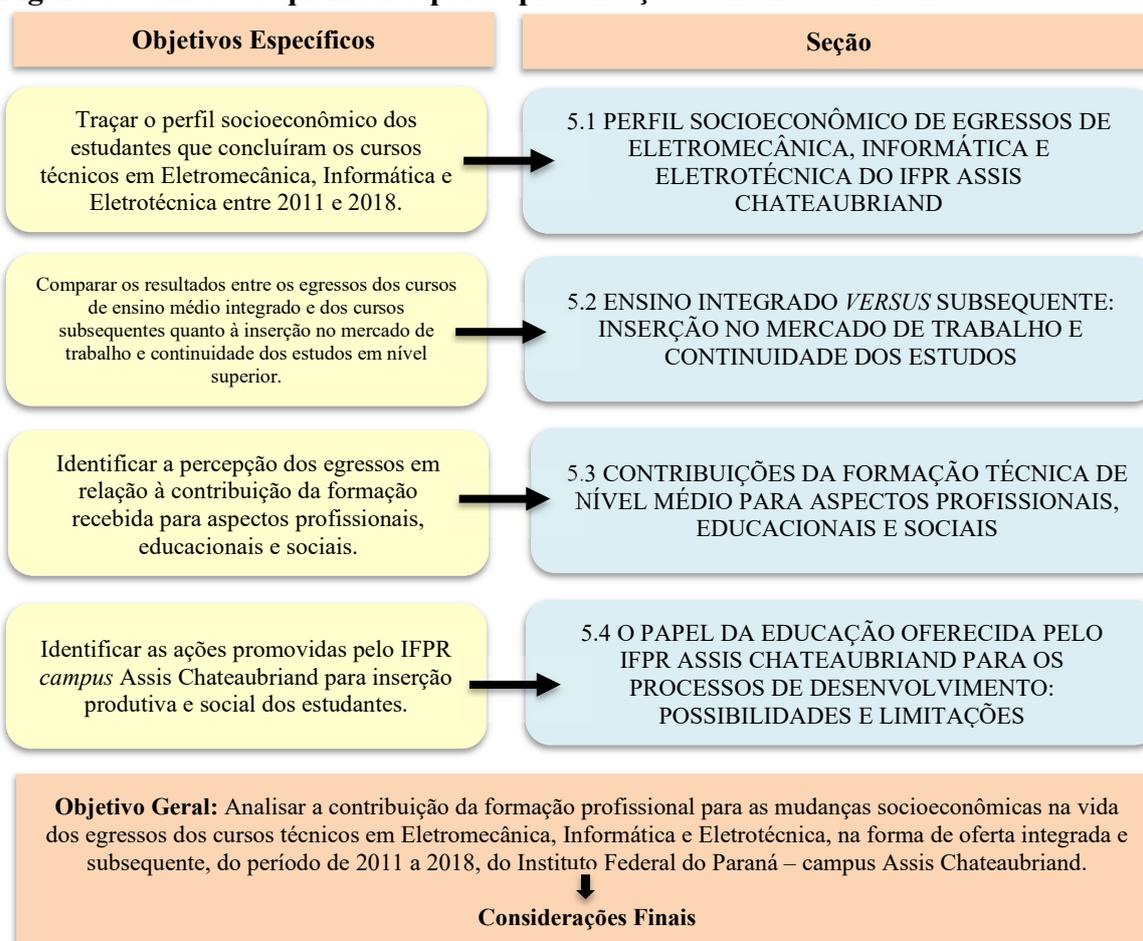
Os dados coletados através dos questionários foram tabulados e sistematizados em planilha do *Software Microsoft Excel*. Após a tabulação foram elaborados gráficos, tabelas e utilizada estatística descritiva para embasar as análises interpretativas. A análise descritiva compreende o estudo dos dados coletados, de forma a organizar, resumir, descrever, comparar e analisar os aspectos importantes de um conjunto de dados. Emprega, para tanto, ferramentas como gráficos, tabelas e medidas de síntese como porcentagens, índices e médias (REIS E.; REIS I., 2002).

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: TRAJETÓRIAS E PERCEPÇÕES DE EGRESSOS E COORDENADORES DE CURSO DO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND

Este capítulo ocupa-se em tornar conhecidos os resultados obtidos com a pesquisa de campo, considerando a concretização do objetivo geral que consistiu em analisar a contribuição da formação profissional para as mudanças socioeconômicas na vida dos egressos dos cursos técnicos em Eletromecânica, Informática e Eletrotécnica, na forma de oferta integrada e subsequente, do período de 2011 a 2018, do IFPR *campus* Assis Chateaubriand.

A Figura 6 contém o esquema de apresentação dos resultados de acordo com os objetivos que foram propostos para este estudo.

Figura 6 – Síntese esquemática para apresentação e análise dos resultados



Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiro se apresentam os dados socioeconômicos dos egressos, através do qual se identificou o perfil dos estudantes. Os resultados foram descritos por forma de ensino, desse

modo, foi possível identificar as diferenças entre os egressos das duas modalidades, especialmente quanto à inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos. Expõe-se as percepções dos egressos quanto às contribuições da formação adquirida para mudanças em relação aos aspectos profissionais, educacionais e sociais, bem como eles avaliam o curso e a instituição.

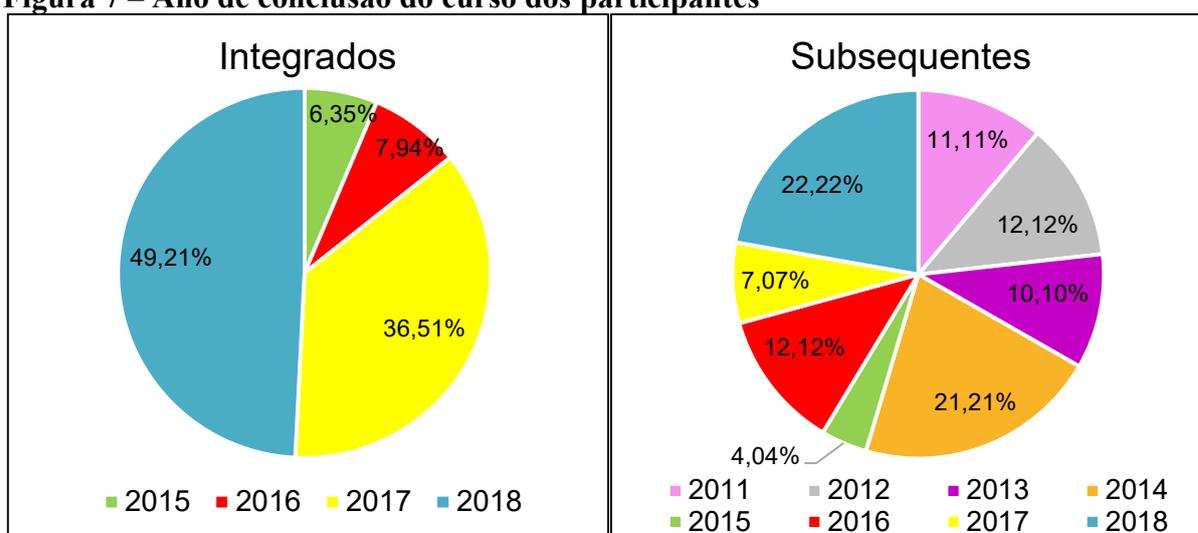
Para ampliar e complementar a análise também foram identificadas as ações realizadas pelo *Campus* visando a inserção produtiva e social dos estudantes, como também as limitações enfrentadas, na visão dos docentes que exerceram a função de coordenação desses cursos nesse período.

Apesar de não ter sido possível obter as informações de todos os egressos, considerou-se expressiva a quantidade de respostas alcançadas, visto que no caso dos Integrados a amostra obtida possui nível de confiança de 90% e margem de erro de 5% e dos Subsequentes, nível de confiança de 95% e margem de erro de 5,3%, para os cursos pesquisados.

5.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DE EGRESSOS DE ELETROMECAÂNICA, INFORMÁTICA E ELETROTÉCNICA DO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND

Apresenta-se nesta seção o perfil dos egressos que participaram da pesquisa. A Figura 7 contém o percentual de respondentes por ano de conclusão do curso.

Figura 7 – Ano de conclusão do curso dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dois cursos Integrados que foram objeto da pesquisa têm duração de quatro anos. O curso de Informática começou a ser ofertado em 2012 e o curso de Eletromecânica teve a

primeira turma em 2014 (Apêndice C). A maioria das respostas são de egressos que concluíram em 2018 (49,21%), seguido de 2017 (36,51%), correspondendo aos anos em que houve maior número de concluintes.

Os cursos Subsequentes têm duração de dois anos. A primeira turma de Eletrotécnica foi ofertada em 2010 e o curso foi suspenso após a quarta turma, voltando a ser ofertado novamente em meados de 2018. Eletromecânica Subsequente iniciou a primeira turma em 2012 e não houve interrupções na oferta. O maior percentual de respostas dos egressos dos Subsequentes foi do ano 2018 (22,22%), seguida de 2014 com 21,21% das respostas, o que correspondeu também aos períodos com maior quantidade de estudantes formados. Não foram identificadas diferenças significativas nas respostas entre concluintes desses dois períodos.

5.1.1 Perfil Demográfico

Dos 82 estudantes que concluíram os Integrados até 2018 no IFPR Assis Chateaubriand, 63 (76,82%) responderam ao questionário, sendo 57,14% do curso de Informática e 42,86% de Eletromecânica. Os dados coletados sobre o perfil dos egressos estão disponíveis no Quadro 3.

A EPT ofertada de forma integrada pelo *Campus* tem possibilitado que as mulheres adquiram conhecimentos em áreas consideradas tradicionalmente masculinas, pois 52,38% dos respondentes são do sexo feminino. O contato com essas profissões, antes do ensino superior, pode incentivar e contribuir para que mais mulheres ingressem nessas atividades.

Conforme a faixa etária observada, os egressos dos Integrados pertencem ao grupo de jovens. Eles tiveram a oportunidade de acesso à formação profissional articulada à educação básica, proporcionando uma qualificação para inserção no mundo do trabalho, caso fosse sua escolha ou necessidade, porém como demonstrado mais a frente, a maioria desses respondentes optaram por essa formação visando à preparação para acesso ao ensino superior.

Quadro 3 – Perfil dos Egressos – Integrados

Curso	Frequência	%
Eletromecânica	27	42,86
Informática	36	57,14
Total	63	100
Sexo	Frequência	%
Feminino	33	52,38
Masculino	29	46,03
Não declarado	01	1,59

Total	63	100
Faixa Etária	Frequência	%
21-22	36	57,14
23-24	22	34,92
25-26	05	7,94
Total	63	100
Cor/Raça	Frequência	%
Amarela	2	3,17
Branca	42	66,67
Parda	17	26,98
Preta	2	3,17
Total	63	100
Pessoa com deficiência (PcD)	Frequência	%
Não	62	98,41
Sim	1	1,59
Total	63	100
Vive em companhia de cônjuge/companheiro(a)	Frequência	%
Nunca viveu	47	74,60
Sim	16	25,40
Total	63	100
Possui Filhos	Frequência	%
Não	60	95,24
Sim	3	4,76
Total	63	100
Quantidade de Pessoas no Domicílio	Frequência	%
1	10	15,87
2	23	36,51
3	15	23,81
4	11	17,46
5	4	6,35
Total	63	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Os egressos dos cursos Subsequentes totalizaram 139 até 2018 e obteve-se a participação de 99, sendo 62,63% egressos do curso técnico em Eletromecânica e 37,37% em Eletrotécnica, conforme Quadro 4. Diferente dos Integrados, na oferta profissional subsequente, os egressos são predominantemente do sexo masculino (98,99%), demonstrando que nessa modalidade ainda há maior concentração de homens.

A faixa etária de maior ocorrência desse grupo também é composta por jovens, ou seja, de 23 a 28 anos (33,33%). Entretanto, os cursos Subsequentes atraíram adultos de diversas idades em busca de qualificação profissional. Outro fato que diferencia esse público é que eles tiveram de lidar com outras responsabilidades da vida privada junto com a formação, pois a maioria vive em companhia de cônjuge/companheiro(a) e mais da metade possuem filhos.

Em relação à autodeclaração étnica, tanto nos Integrados quanto nos Subsequentes,

mais de 60% dos respondentes identificaram sua cor como branca. A colonização do Oeste do Paraná foi realizada principalmente por descendentes de imigrantes alemães e italianos vindos do sul do Brasil (FERRERA DE LIMA; PIACENTI; PIFFER, 2001). Entretanto, o município de Assis Chateaubriand também recebeu muitos imigrantes de outros estados como Nordeste, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo (SOUTO MAIOR, 1996), detendo uma maior diversidade na composição populacional quando comparado a outros municípios da região. Mesmo assim, grandes percentuais dos egressos da EPT ofertada pelo Campus se declararam como brancos.

Quadro 4 – Perfil dos Egressos – Subsequentes

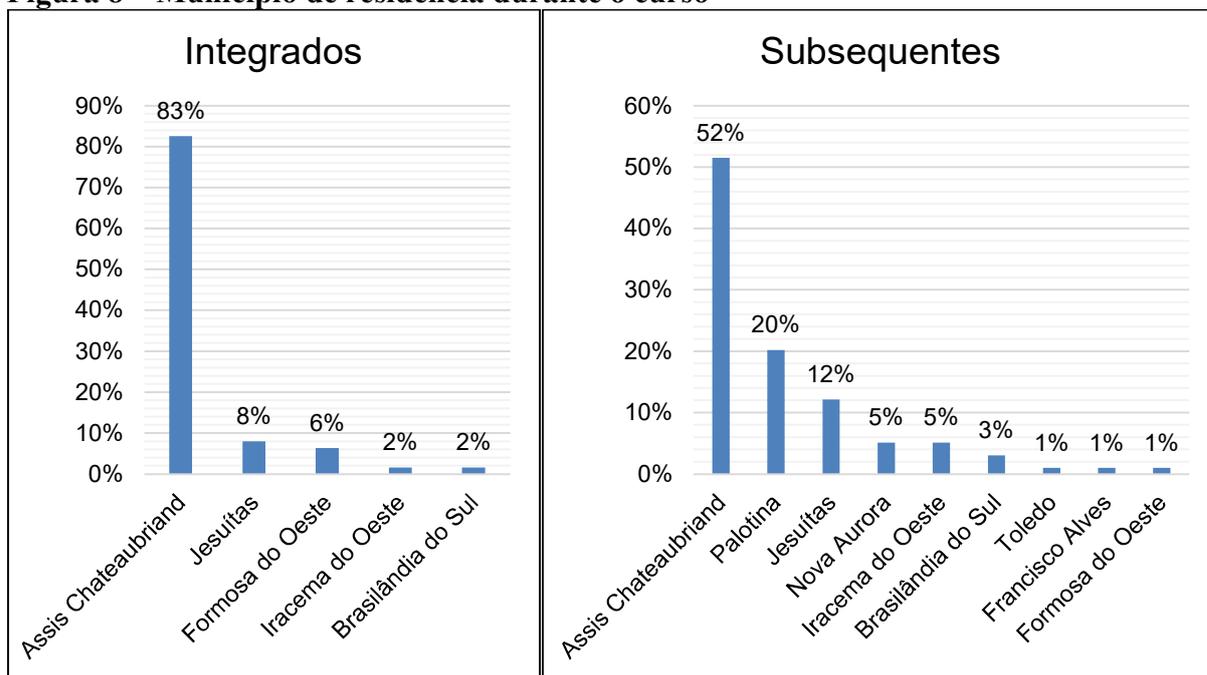
Curso	Frequência	%
Eletromecânica	62	62,63
Eletrotécnica	37	37,37
Total	99	100
Sexo	Frequência	%
Feminino	1	1,01%
Masculino	98	98,99%
Total	99	100
Faixa Etária	Frequência	%
23-28	33	33,33
29-33	18	18,18
34-38	21	21,21
39-43	10	10,10
44 ou mais	16	16,16
Não informado	1	1,01
Total	99	100
Cor/Raça	Frequência	%
Amarela	2	2,02
Branca	61	61,62
Parda	29	29,29
Preta	5	5,05
Não declarado	2	2,02
Total	99	100
Pessoa com deficiência (PcD)	Frequência	%
Não	96	96,87
Sim	3	3,03
Total	99	100
Vive em companhia de cônjuge/companheiro(a)	Frequência	%
Já viveu antes	7	7,07
Nunca viveu	25	25,25
Sim	67	67,68
Total	99	100
Possui Filhos	Frequência	%
Não	48	48,48

Sim	51	51,52
Total	99	100
Quantidade de Pessoas no Domicílio	Frequência	%
1	12	12,12
2	24	24,24
3	26	26,26
4	27	27,27
5	6	6,06
6	2	2,02
Não informado	2	2,02
Total	99	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Parte significativa dos egressos moravam em Assis Chateaubriand quando estudaram no IFPR, 83% e 52% respectivamente, conforme Figura 8. Há também atendimento de estudantes de municípios do entorno, o que contribui para melhorar os indicadores educacionais em Assis e nas demais cidades da região.

Figura 8 – Município de residência durante o curso



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a conclusão do curso, 37 egressos dos Integrados mudaram de cidade ou estado. Mas cerca de 77,8% permaneceram na mesorregião Oeste Paranaense. Apenas 11,1% estão em outras mesorregiões dentro do Paraná e 11,1% estão morando em outros estados (Tabela 4).

Tabela 4 – Município de residência após conclusão do curso – Integrados

Município	Microrregião PR	Mesorregião PR	Quantidade	%
Assis	Toledo	Oeste Paranaense	24	38,10
Chateaubriand	Toledo	Oeste Paranaense	11	17,46
Cascavel	Cascavel	Oeste Paranaense	5	7,94
Palotina	Toledo	Oeste Paranaense	4	6,35
Toledo	Toledo	Oeste Paranaense	4	6,35
Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Oeste Paranaense	1	1,59
Iracema do Oeste	Toledo	Oeste Paranaense	2	3,17
Curitiba	Curitiba	Metropolitana de Curitiba	1	1,59
Brasilândia do Sul	Umuarama	Noroeste Paranaense	1	1,59
Francisco Beltrão	Francisco Beltrão	Sudoeste Paranaense	1	1,59
Maringá	Maringá	Norte Central Paranaense	1	1,59
Ponta Grossa	Ponta Grossa	Centro Oriental Paranaense	1	1,59
Pato Branco	Pato Branco	Sudoeste Paranaense	7	11,11
Outro estado			63	100
Total				

Fonte: Elaborado pela autora.

Vinte egressos dos Subsequentes migraram para outras localidades após o término do curso. Igualmente, a maior parte permaneceu na mesorregião Oeste Paranaense (Tabela 5).

Tabela 5 – Município de residência após conclusão do curso – Subsequentes

Município	Microrregião PR	Mesorregião PR	Quantidade	%
Assis	Toledo	Oeste Paranaense	45	45,45
Chateaubriand	Toledo	Oeste Paranaense	20	20,20
Palotina	Toledo	Oeste Paranaense	8	8,08
Jesuítas	Toledo	Oeste Paranaense	4	4,04
Iracema do Oeste	Toledo	Oeste Paranaense	4	4,04
Nova Aurora	Cascavel	Oeste Paranaense	2	2,02
Toledo	Toledo	Oeste Paranaense	1	1,01
Cafelândia	Cascavel	Oeste Paranaense	1	1,01
Cascavel	Cascavel	Oeste Paranaense	1	1,01
Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Oeste Paranaense	4	4,04
Brasilândia do Sul	Umuarama	Noroeste Paranaense	2	2,02
Iporã	Umuarama	Noroeste Paranaense	1	1,01
Paranavaí	Paranavaí	Noroeste Paranaense	1	1,01
Campo Mourão	Campo Mourão	Centro Ocidental Paranaense	1	1,01
Ubiratã	Goioerê	Centro Ocidental Paranaense	1	1,01
Londrina	Londrina	Norte Central Paranaense	1	1,01
Pato Branco	Pato Branco	Sudoeste Paranaense	1	1,01
Outro estado			1	1,01
Exterior			1	1,01
Total			99	100

Fonte: Elaborado pela autora.

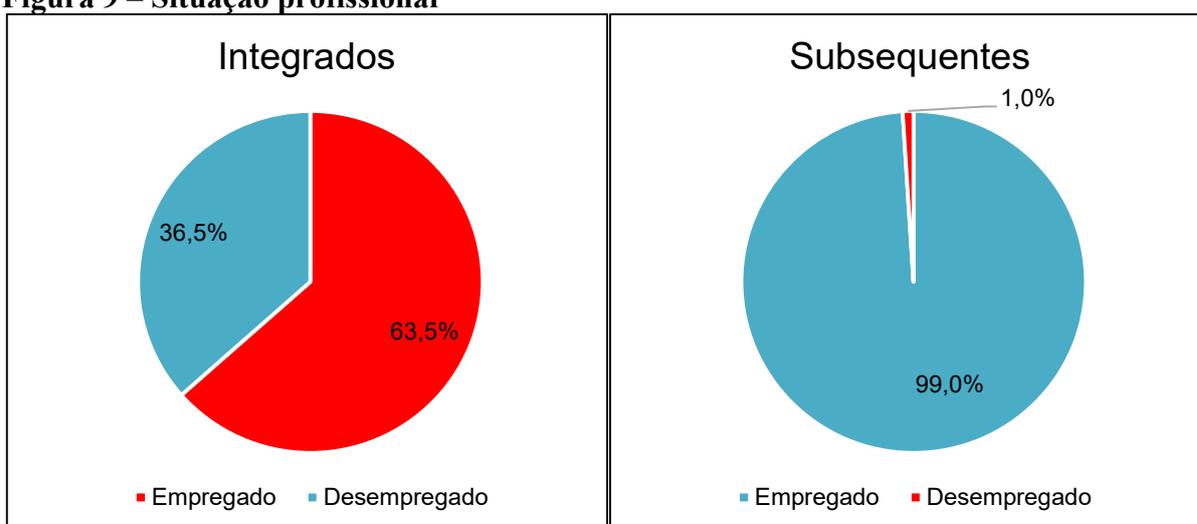
O maior deslocamento de egressos dos Integrados evidencia a busca pelo ensino superior, pois vários desses jovens que migraram não trabalham ou são estagiários e estão cursando a graduação (dados que serão apresentados nas próximas seções). Destaca-se também que 17,46% moram em Cascavel, considerado um polo universitário em virtude da presença de muitas instituições de ensino superior, além de ser um dos maiores centros econômicos do Paraná (PIACENTI, 2016b).

Mediante a esses números, constata-se a contribuição para formação e fixação de capital humano não somente para o município de Assis Chateaubriand, mas também para a região, visto que muitos permaneceram no local de origem ou dentro da mesorregião Oeste Paranaense, principalmente os estudantes formados nos cursos Subsequentes.

5.1.2 Trabalho e Rendimento

Cerca de 63,5%, ou seja, 40 egressos dos Integrados estavam trabalhando, conforme Figura 9. Daqueles que não trabalhavam (23), apenas dois tentaram ingressar no mercado de trabalho após o curso e apontaram como motivo para não inserção o fato de não conseguir conciliar o trabalho com a graduação e a pouca afinidade com a área do curso. Isso demonstra a busca por uma maior escolaridade no nível superior por muitos desses estudantes, antes do ingresso no mercado de trabalho.

Figura 9 – Situação profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os pesquisados dos cursos Subsequentes, 99% estavam empregados e o único que não trabalhava informou que não tentou ingressar no mercado de trabalho após o término

da formação profissional.

Quanto à forma de trabalho, 42,5% dos egressos de Informática e Eletromecânica Integrados são empregados formais, ou seja, possuem carteira de trabalho assinada, em seguida 27,5% são estagiários, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Forma de trabalho – Integrados

Forma de Trabalho	Quantidade	%
Empregado com carteira assinada	17	42,5
Estagiário	11	27,5
Autônomo	4	10
Contrato temporário	2	5
Servidor público	2	5
Empregado sem carteira assinada	2	5
Empresário	1	2,5
Não informado	1	2,5
Total	40	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os participantes egressos de Eletromecânica e Eletrotécnica Subsequentes, a maioria também é empregado registrado (Tabela 7). Essa condição é importante para que os trabalhadores tenham garantia dos direitos trabalhistas e cobertura da previdência social.

Tabela 7 – Forma de trabalho – Subsequentes

Forma de Trabalho	Quantidade	%
Empregado com carteira assinada	63	64,3
Autônomo	15	15,3
Empresário	8	8,2
Servidor público	7	7,1
Estagiário	1	1,0
Não informado	4	4,1
Total	98	100

Fonte: Elaborado pela autora.

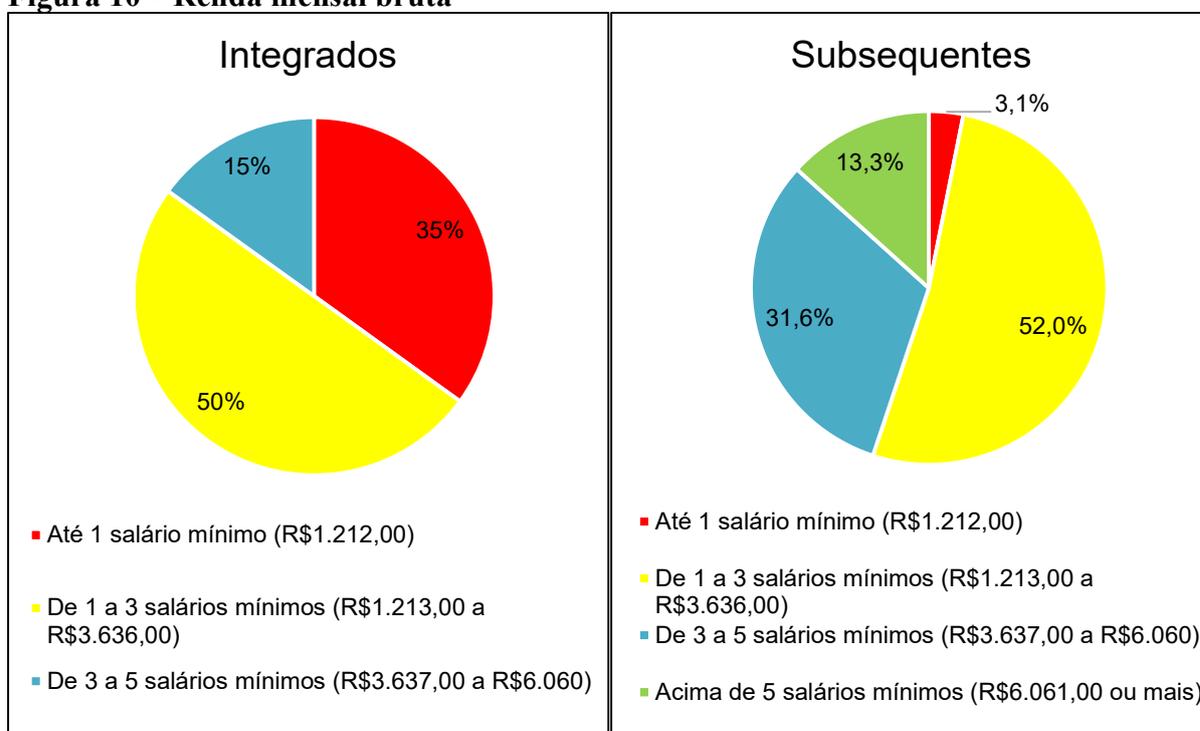
A pergunta 2.1.2 do Questionário A, solicitou que os participantes indicassem em qual ramo de atividade trabalhavam. Os egressos dos Integrados atuam principalmente no ramo de serviços (17,5%) e administração pública (17,5%), porém a maioria não informou em qual ramo de atividade trabalha (22,5%). Os egressos dos cursos Subsequentes atuam principalmente na indústria (42,9%) e no ramo dos serviços (17,3%).

Para os egressos dos Integrados que responderam ao questionamento sobre a cidade onde trabalham, verificou-se que apenas três atuam em cidades diferentes de onde moram. Quanto aos egressos dos Subsequentes, onze trabalham em município diverso da residência,

mas na região. Portanto, são poucos respondentes que realizam o movimento pendular. Pode-se inferir que há uma propensão desses alunos atuarem no mercado de trabalho local e regional, visto que uma das características fundamentais dos IFs é a contribuição para maior inserção da mão de obra qualificada em seu território de atuação.

No tocante à renda mensal, 50% dos egressos dos Integrados e 52% dos egressos dos Subsequentes, recebem de 1 a 3 salários mínimos (Figura 10). No entanto, os Subsequentes possuem maior número de participantes com rendimento acima desse valor (44,9%). O menor rendimento entre os egressos dos Integrados, pode ser justificado pelo fato de que possuem menos tempo de ingresso no mercado de trabalho.

Figura 10 – Renda mensal bruta



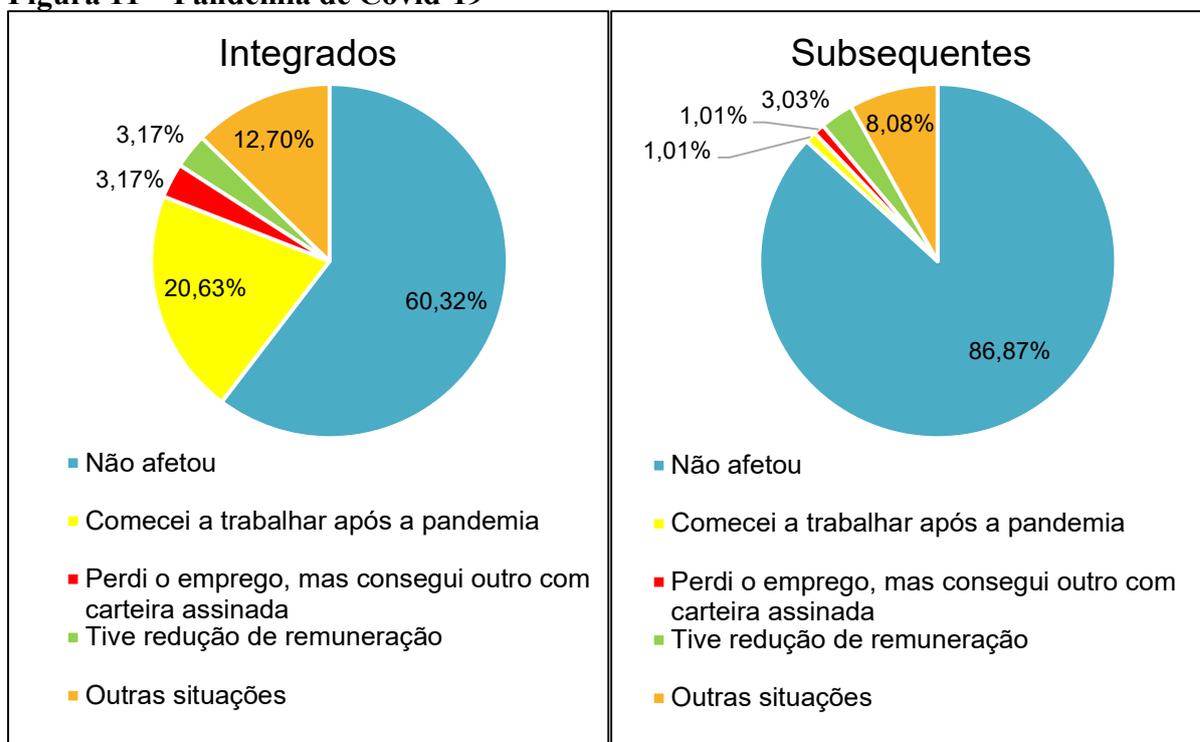
Fonte: Elaborado pela autora.

A pandemia de Covid-19 não afetou a ocupação de 60,32% dos egressos dos cursos Integrados (Figura 11). Mesmo aqueles que não estavam trabalhando quando participaram da pesquisa, não indicaram que perderam o emprego nesse período. Treze egressos (20,63%) começaram a trabalhar após a pandemia. Os estudantes que marcaram outra situação, informaram apenas problemas com atraso no curso superior, mas não relataram fatos que tenham afetado o emprego.

A Figura 11 também mostra que 86,87% dos egressos dos cursos Subsequentes não tiveram o emprego afetado pela pandemia. Apenas um ficou desempregado, porém conseguiu

se inserir novamente no mercado de trabalho e três tiveram redução da remuneração.

Figura 11 – Pandemia de Covid-19



Fonte: Elaborado pela autora.

O menor impacto pode ter ocorrido devido a maioria dos egressos serem empregados formais, pois a pandemia atingiu com maior intensidade a população que trabalha informalmente, ou seja, aquela que possui rendimentos baixos e irregulares e ainda aqueles que residem em áreas precárias (COSTA, 2020).

Outro fator relevante que pode ter amenizado os efeitos da crise sanitária é a característica regional. O agronegócio é uma importante atividade econômica na região Oeste e no estado paranaense. Durante a pandemia, o VAB da agropecuária no estado aumentou 15,32% em 2020, enquanto os outros setores econômicos apresentaram redução (IPARDES, 2021). Muitos desses egressos dos Subsequentes trabalham nas agroindústrias da região. O mercado de trabalho do agronegócio sofreu menos com a crise da covid-19 (ALMEIDA, 2021).

5.2 ENSINO INTEGRADO *VERSUS* SUBSEQUENTE: INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Para realizar a análise sobre a inserção no mercado de trabalho na área do curso realizado e continuidade dos estudos em nível superior, buscou-se conhecer os motivos pelos

quais os estudantes decidiram fazer um curso técnico no IFPR Assis Chateaubriand. Assim, 33 (52,38%) egressos do ensino Integrado indicaram que a preparação para ingresso no ensino superior foi o que os levou a optarem pela formação técnica, seguida da oportunidade de se capacitar (14 ou 22,22%). Dos nove egressos que indicaram outros motivos, quatro descreveram o ensino de qualidade, também relacionado a uma melhor preparação para ingresso na graduação e três informaram o interesse em aprender os conhecimentos técnicos (Figura 12).

As pesquisas de Nascimento (2014) e Carvalho Junior (2018) também demonstraram que grande parte dos participantes realizaram um curso técnico nos IFs visando à preparação para vestibulares.

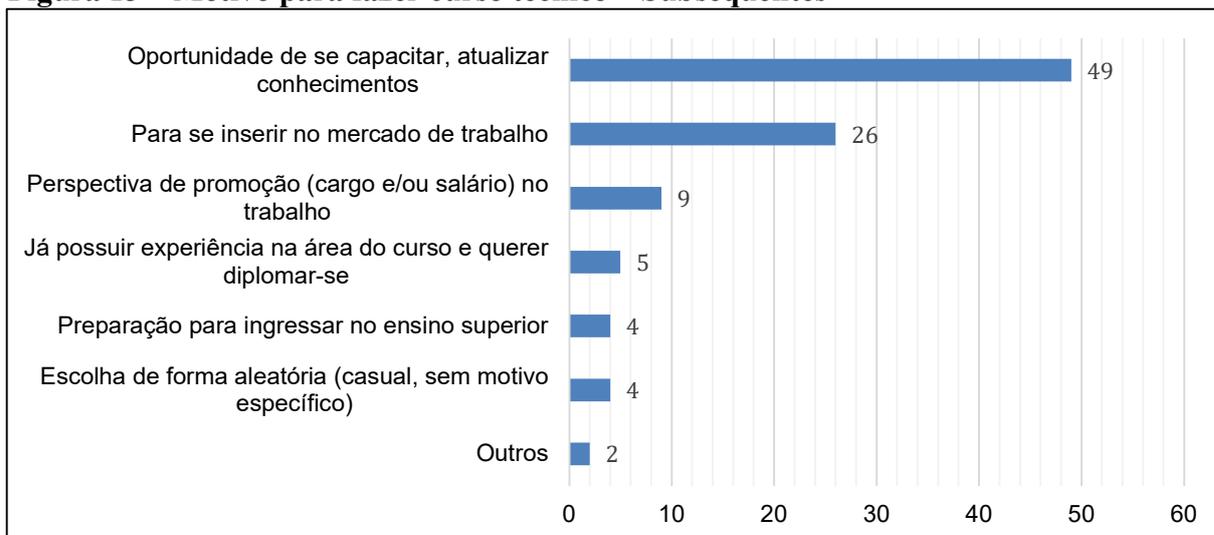
Figura 12 – Motivo para fazer curso técnico – Integrados



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa procura pela formação para acesso ao ensino superior é criticada por Magalhães e Castioni (2019), os autores argumentam que os IFs se tornaram um espaço de produção de ativos intelectuais que mantêm as estruturas sociais, ofertando uma EPT apenas para acesso à universidade. Entretanto, a promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior está entre as finalidades dos IFs listadas na Lei de criação destas instituições.

Para os estudantes dos cursos Subsequentes o principal motivo para estudar no IFPR Assis foi a oportunidade de se capacitar e/ou atualizar conhecimentos (49,5%), em seguida para conseguir se inserir no mercado de trabalho (26,3%) e pela perspectiva de obter uma promoção (9,1%), conforme Figura 13. Como pode ser visto na seção anterior, muitos desses estudantes pertencem a faixa etária de adultos e por exercerem alguma atividade laboral quando decidiram fazer um curso técnico, vislumbraram uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, para mudar a área de atuação ou aumentar seus rendimentos.

Figura 13 – Motivo para fazer curso técnico – Subsequentes

Fonte: Elaborado pela autora.

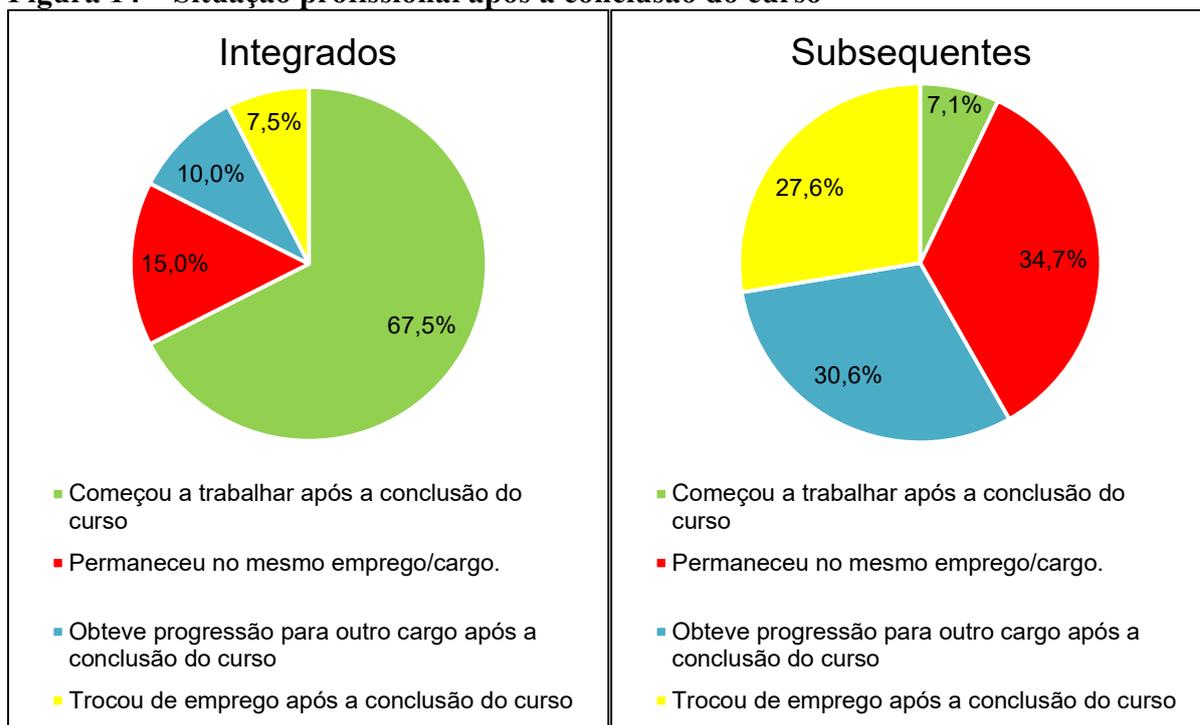
Conhecidas as razões que impulsionaram esses indivíduos a ingressar na Educação Profissional e Tecnológica, identifica-se a seguir suas trajetórias profissionais e educacionais.

5.2.1 Trajetória Profissional

Dos quarenta egressos dos Integrados que estavam empregados, 67,5% começaram a trabalhar após o término do curso. Entre os Subsequentes apenas 7,1% começaram a trabalhar após a conclusão, pois os demais já exerciam alguma atividade (Figura 14).

Percebe-se, desse modo, que um percentual expressivo de estudantes dos Integrados não precisou conciliar o ensino médio, última etapa da educação básica, com o trabalho, pois o ingresso no mercado ocorreu após a conclusão. No decorrer do curso, eles encontravam-se na fase da adolescência e juventude, se preparando para a vida adulta e definindo seus projetos de vida.

No entanto, os estudantes dos Subsequentes conciliaram a formação com o trabalho. Sendo importante destacar que 30,6% dos egressos dos Subsequentes obtiveram uma progressão após a formação profissional, demonstrando uma contribuição positiva do curso para suas carreiras. Alguns trocaram de emprego (27,6%), apesar de não ter sido possível captar se essa alteração ocorreu para uma área relacionada com o curso.

Figura 14 – Situação profissional após a conclusão do curso

Fonte: Elaborado pela autora.

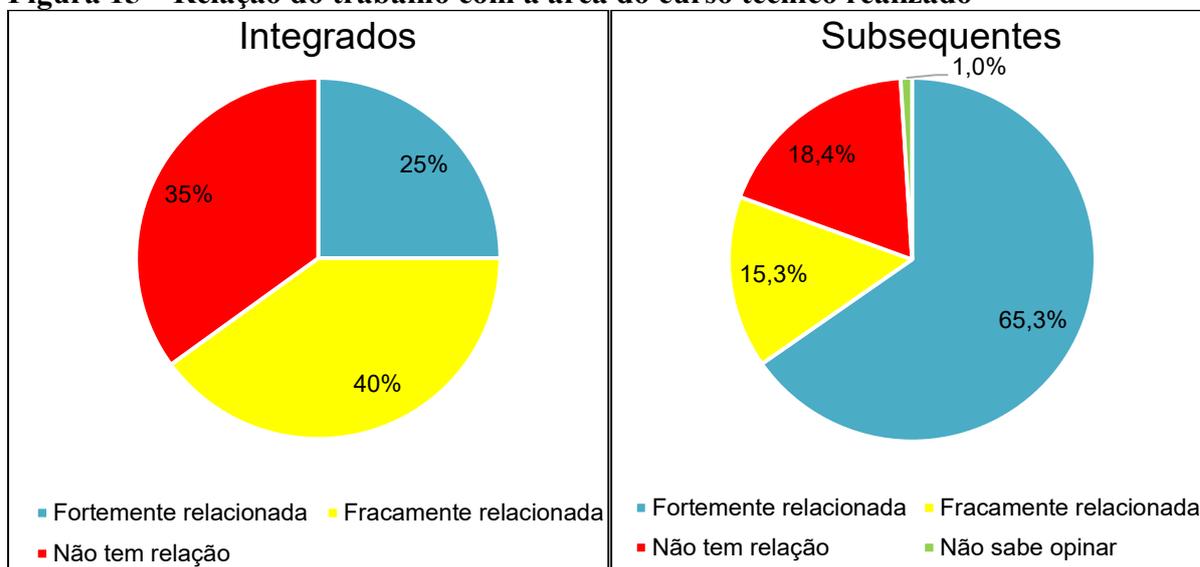
Para esses participantes que indicaram possuir ocupação (40 dos Integrados e 98 dos Subsequentes), foi investigada a relação entre o trabalho e a área do curso técnico realizado. Desses egressos dos Integrados, 25% (5 de Informática e 5 de Eletromecânica) indicaram que o trabalho está fortemente relacionado à área do curso (Figura 15). As ocupações indicadas foram: analista de informática/sistemas, auxiliar administrativo e jurídico, controle de qualidade, designer gráfico, eletricista industrial, estágio em engenharia mecânica, programador e controlador de manutenção e técnico eletromecânico.

Nascimento (2014) encontrou em sua pesquisa uma porcentagem maior de egressos dos Integrados em Informática e Eletrotécnica que atuavam na área de formação, 58,8% dos respondentes. Também Imhof (2016) para os cursos Integrados em Informática, Eletromecânica e Vestuário, constatou que dos 23 informantes da sua pesquisa, 16 estavam inseridos no mercado de trabalho e sete (43,7%) em atividades alinhadas a formação do curso técnico. Entretanto, esses dados apenas mostram como são distintos os arranjos produtivos, sociais e culturais locais em cada *campus* dos IFs, além disso, o cenário econômico pode influenciar o mercado de trabalho.

Os resultados para o *campus* Assis Chateaubriand são semelhantes aos verificados pela pesquisa de Cavalcante (2021) para diversos *campus* do IFPR. O autor constatou que 68,9% dos egressos dos cursos Integrados que participaram da pesquisa exerciam atividade

profissional, muitos intercalando-a com o ensino superior, porém, apenas 17,8% atuavam diretamente em área consonante ao curso realizado.

Figura 15 – Relação do trabalho com a área do curso técnico realizado



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 15, os egressos dos Subsequentes estão mais inseridos na área do curso que realizaram, pois 65,3% afirmaram atuar em área fortemente relacionada ao curso, sendo 42 de Eletromecânica e 22 de Eletrotécnica. As ocupações mais citadas foram: eletricista, coordenador/técnico de manutenção, eletromecânico, mecânico industrial. Em razão da disparidade dos motivos pelos quais os egressos das duas modalidades realizaram o curso técnico, justifica-se a menor atuação na área do curso dos Integrados e maior inserção dos egressos dos Subsequentes.

Silva (2016) em pesquisa com egressos de Eletromecânica do *campus* Lagarto do Instituto Federal de Sergipe, identificou que 35% estavam trabalhando na área de formação e 34% parcialmente, porém o autor não especificou quantos pertenciam à modalidade Integrada ou Subsequente.

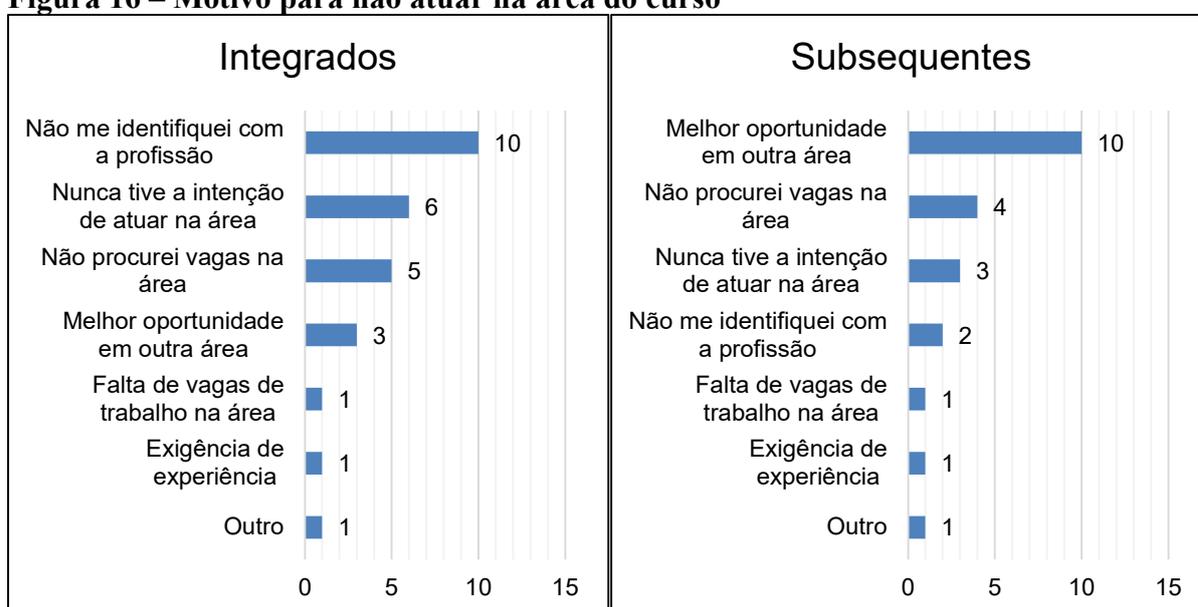
Entre os egressos dos cursos Integrados respondentes desta pesquisa que trabalham em atividade fracamente (40%) ou sem relação com o curso (35%), apenas 2 disseram ter atuado e saído da área de formação e um não soube opinar. Os motivos alegados para não terem permanecido na área foram a incompatibilidade de horário com o curso de graduação e o processo de ensino e aprendizagem no curso não ter sido proveitoso.

Dos egressos dos Subsequentes, cujo trabalho está fracamente relacionado com a área do curso (15,3%) ou que não tem relação (18,4%), onze disseram já ter atuado na área. O

principal motivo apontado para não ter permanecido, foi ter conseguido uma melhor oportunidade em um ramo diferente.

Também foi investigada a principal razão para os pesquisados nunca terem atuado na área do curso, o que correspondeu a 27 egressos dos Integrados e 22 dos Subsequentes. Os alunos dos Integrados indicaram a não identificação com a profissão (10), seguida de não ter tido a intenção de atuar na área do curso (6) e não ter procurado vagas na área (5), conforme apresentado na Figura 16. Entre os estudantes dos cursos Subsequentes, o motivo foi melhor oportunidade em outra área (10), em segundo lugar não ter procurado vagas na área do curso (4) e não ter tido a intenção de atuar na área (3).

Figura 16 – Motivo para não atuar na área do curso



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, a falta de vagas no mercado de trabalho nessas áreas específicas não foi determinante para que esses egressos não atuassem nelas, mas sim outros fatores. Diferente do constatado nos estudos de Silva (2016) e Carvalho Junior (2018), em que os participantes indicaram perceber que havia pouca oferta de emprego.

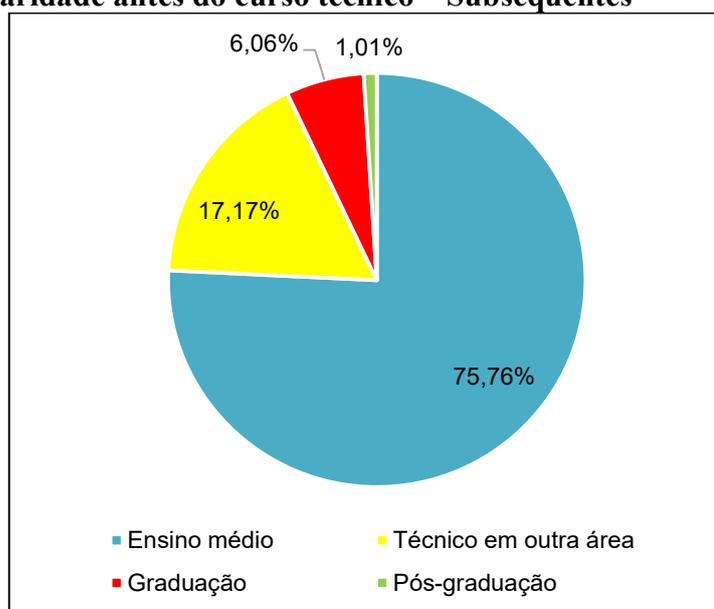
As informações coletadas nesta pesquisa sobre a atuação profissional, também reforçam no caso dos estudantes dos Integrados, a busca por uma formação de qualidade que possibilite a preparação para ingresso no ensino superior. É importante mencionar que a não atuação na área relacionada, não invalida a existência desses cursos, visto que os projetos pedagógicos objetivam a formação humanística e integral para formação de profissionais capazes de compreender e atuar em sua realidade. Além disso, os egressos percebem a

contribuição dos conhecimentos adquiridos no curso para o desempenho profissional independente da área, conforme será demonstrado na seção 5.3.

5.2.2 Continuidade dos Estudos

Para ingresso no ensino Integrado, os estudantes devem possuir o ensino fundamental completo. No caso dos cursos Subsequentes, é necessário ter concluído o ensino médio. Desse modo, foi indagado aos egressos dos Subsequentes qual era sua maior formação antes de realizar o curso técnico no IFPR Assis. As respostas demonstraram que 75,76% tinham apenas o ensino médio, 17,17% já possuíam diploma de técnico em outra área, 6,06% eram graduados e 1,01% pós-graduado (Figura 17).

Figura 17 – Escolaridade antes do curso técnico – Subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos Subsequentes podem proporcionar uma qualificação profissional para os indivíduos que possuem apenas o ensino médio, mas também contribuem para agregar conhecimentos àqueles que já possuem uma formação em outra área, seja em nível técnico ou superior.

Em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do curso técnico, apenas um egresso dos Integrados não realizou outro curso após a formação no IFPR Assis, devido não ter achado necessário. Dois cursaram ou estão cursando outro nível técnico e 60, ou seja, 95,2% dos respondentes dessa modalidade, cursaram ou estão cursando a graduação. O índice de

egressos que conseguiu acessar o ensino superior foi elevado em comparação com a realidade brasileira, pois de acordo com dados do IBGE (2020b), em 2019 apenas 32,4% dos jovens com idade entre 18 e 24 frequentavam a educação superior.

O percentual de estudantes dos Integrados que acessaram o ensino superior verificado nesta pesquisa, também foi maior do que o constatado em estudos realizados em outras unidades dos IFs: 84,8% (NASCIMENTO, 2014); 82,6% (IMHOF, 2016); 80,3% (CARVALHO JUNIOR, 2018). Contudo se assemelha ao verificado por Cavalcante (2021) para o IFPR, de 94,4% de egressos cursando, concluídos ou tentando a inserção no ensino superior.

Sobre o motivo para os egressos dos Integrados cursarem a graduação, 27 indicaram a intenção de obter um emprego de nível superior e 21 para aprimoramento profissional (Figura 18). Os egressos pesquisados por Carvalho Junior (2018) também indicaram a obtenção de um emprego de nível superior como principal motivo para cursar a graduação.

Figura 18 – Principal motivo para cursar o ensino superior – Integrados



Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos técnicos são classificados em eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2020). O Catálogo está organizado em treze eixos que reúnem um grupo de cursos, com a indicação de carga horária mínima, perfil profissional a ser concretizado, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações, normas associadas ao exercício profissional, entre outras informações (MEC, 2020). O curso Integrado em Eletromecânica pertence ao eixo Controle e Processos Industriais e o de Informática ao eixo Informação e Comunicação.

Ao se abordar a verticalização dos estudos, faz-se também necessário identificar quais as graduações que os estudantes cursaram ou estão cursando e se estão relacionadas com a área e/ou eixo tecnológico do curso técnico realizado. Os dados estão disponíveis no Quadro 5.

Quadro 5 – Cursos superiores – Integrados

Curso Técnico/Eixo Tecnológico	Curso Superior Escolhido	Quantidade de Egressos
Eletromecânica Controle e Processos Industriais	Administração	1
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1
	Biomedicina	1
	Ciências Biológicas	1
	Cinema e Audiovisual	1
	Direito	1
	Engenharia Aeroespacial	1
	Engenharia Agrícola	1
	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	1
	Engenharia de Energia	1
	Engenharia de Software	1
	Engenharia Elétrica	1
	Engenharia Mecânica	5
	Fisioterapia	2
	Licenciatura em Letras - Português	1
	Medicina	2
	Nutrição	1
	Odontologia	2
	Terapia Ocupacional	1
Informática Informação e Comunicação	Administração	3
	Agronomia	1
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2
	Arquitetura	1
	Ciências Biológicas	2
	Ciência da Computação	5
	Ciências Contábeis	1
	Direito	3
	Enfermagem	1
	Engenharia Agrícola	1
	Engenharia Civil	1
	Engenharia de Aquicultura	2
	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	1
	Engenharia de Pesca	1
	Engenharia de Produção	1
	Engenharia Química	1
	Fisioterapia	1
	Gestão de Cooperativas	1
	Geografia	1
	Odontologia	1
Psicologia	1	
Química	1	
Saúde Coletiva	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado, as opções escolhidas pelos estudantes são variadas,

percorrendo várias áreas do conhecimento. Dos egressos de Eletromecânica 8 (oito) optaram por Engenharias Aeroespacial, de Energia, Elétrica e Mecânica. De Informática, 7 (sete) egressos verticalizaram para Ciência da Computação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Essas são as graduações que estão mais associadas ao curso técnico realizado e ao eixo tecnológico.

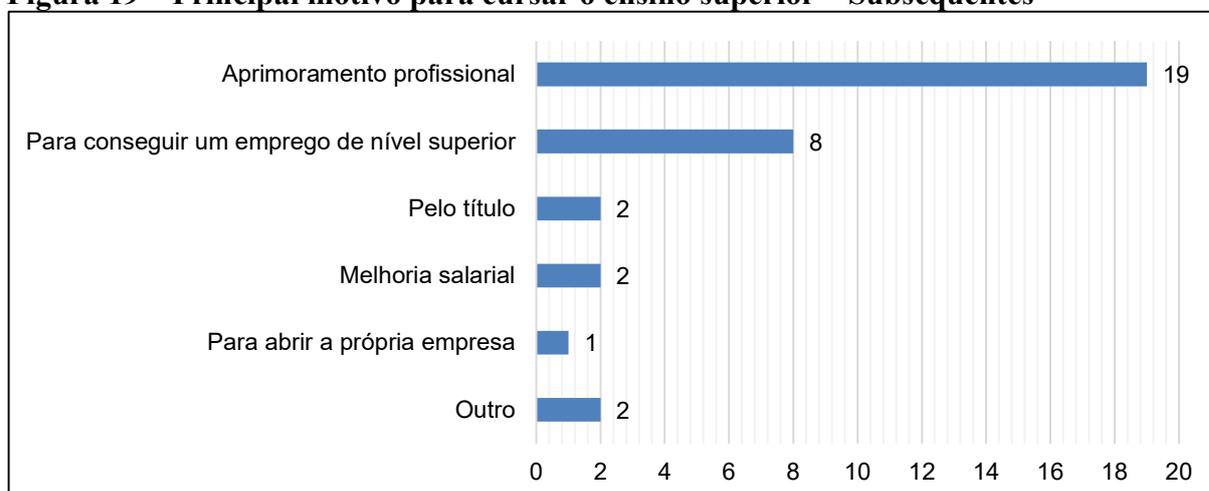
Conforme demonstrado anteriormente, parte significativa dos estudantes dos Integrados não foram inseridos no mercado de trabalho de imediato, mas se encontram em um processo de verticalização dos conhecimentos por meio do ensino superior. Desse modo, esses indivíduos poderão estar mais bem capacitados para ingresso no mercado.

Entre os egressos dos cursos Subsequentes, 34,3% cursaram ou estão cursando a graduação, 13,1% fizeram ou estão fazendo outro curso de nível técnico e 52,5% não deram continuidade nos estudos. Ainda que em menor proporção, os egressos dos Subsequentes também buscaram aumentar sua qualificação através do ensino superior.

Mondini, Fronteli e Martinez (2020) que pesquisaram egressos de um curso Subsequente em Administração, encontraram um percentual maior. Cerca de 55,9% dos egressos cursaram ou estavam cursando o ensino superior e 14,3% cursaram ou estavam cursando outro curso técnico após a formação.

Os principais motivos informados pelos respondentes desta pesquisa para não fazer outros cursos são: não achar necessário (25), problemas pessoais (11), disponibilidade de horário/rotina de trabalho (6). Todavia, entre os que disseram ter cursado ou estar cursando o ensino superior, conforme Figura 19, os principais motivos citados foram aprimoramento profissional (19) e obter um emprego de nível superior (8).

Figura 19 – Principal motivo para cursar o ensino superior – Subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos superiores escolhidos pelos egressos dos Subsequentes estão disponíveis no Quadro 6. Verifica-se maior aderência com a área e eixo tecnológico do curso técnico em comparação com as escolhas dos egressos dos Integrados.

Quadro 6 – Cursos superiores – Subsequentes

Curso Técnico/Eixo Tecnológico	Curso Superior Escolhido	Quantidade de Egressos
Eletromecânica Controle e Processos Industriais	Administração	1
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1
	Ciências Contábeis	1
	Educação Física	2
	Engenharia Elétrica	4
	Engenharia Eletrônica	1
	Engenharia Mecânica	1
	Engenharia Mecatrônica	3
	Gestão Comercial	1
	História	1
	Manutenção Industrial	4
	Processos Gerenciais	1
	Psicologia	1
Sistemas para Internet	1	
Eletrotécnica Controle e Processos Industriais	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2
	Ciências Biológicas	2
	Engenharia de Energias	1
	Engenharia de Produção	1
	Engenharia Elétrica	2
	Engenharia Mecânica	1
	Gestão da Produção Industrial	1
	Gestão Financeira	1
	Música	1

Observação: Um egresso informou dois cursos superiores.

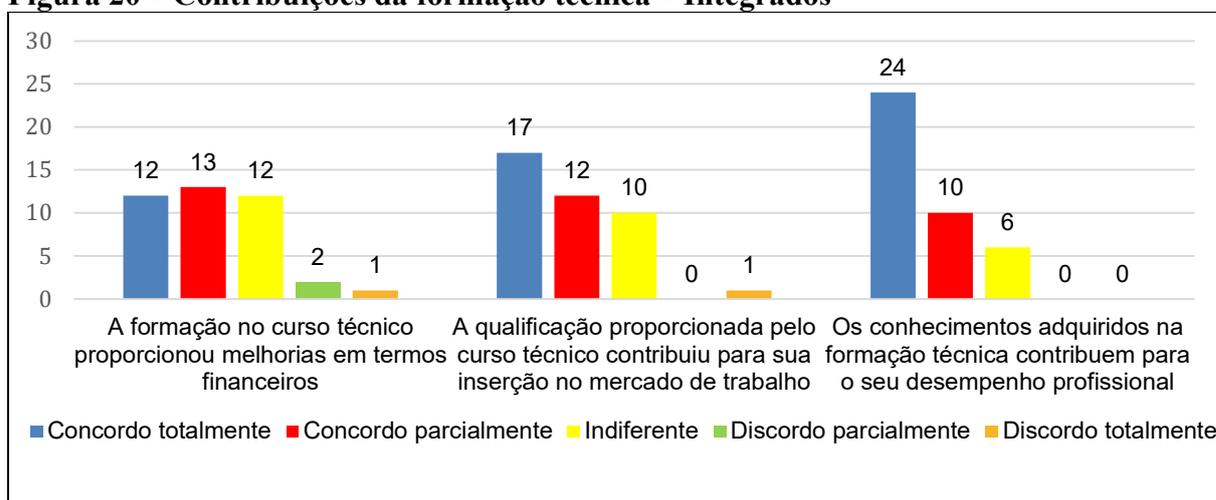
Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, pode-se observar que os estudantes dos Integrados buscaram a Educação Profissional e Tecnológica visando uma melhor preparação para prosseguimento dos estudos em nível superior, assim como as pesquisas têm demonstrado para outros Institutos. Diante disso, o ingresso no mercado de trabalho foi postergado e ocorreu em menor proporção na área do curso realizado. Os egressos dos Subsequentes atuam em maior percentual nas áreas de Eletromecânica e Eletrotécnica e a realização do curso para grande parte se destinou a melhorar sua qualificação, aumentando seus conhecimentos e habilidades.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARA ASPECTOS PROFISSIONAIS, EDUCACIONAIS E SOCIAIS

Com o objetivo de verificar se os egressos percebem a contribuição da formação técnica, foi solicitado que indicassem se concordavam com as afirmações apresentadas. Conforme Figura 20, a maioria dos egressos dos Integrados concordaram totalmente ou parcialmente que o curso contribuiu para melhorias em termos financeiros e para inserção no mercado de trabalho. Destaca-se a avaliação para a contribuição dos conhecimentos no desempenho profissional, em que 24, ou seja, 60% dos egressos que estão trabalhando, responderam concordar totalmente e não houve algum que discordasse.

Figura 20 – Contribuições da formação técnica – Integrados



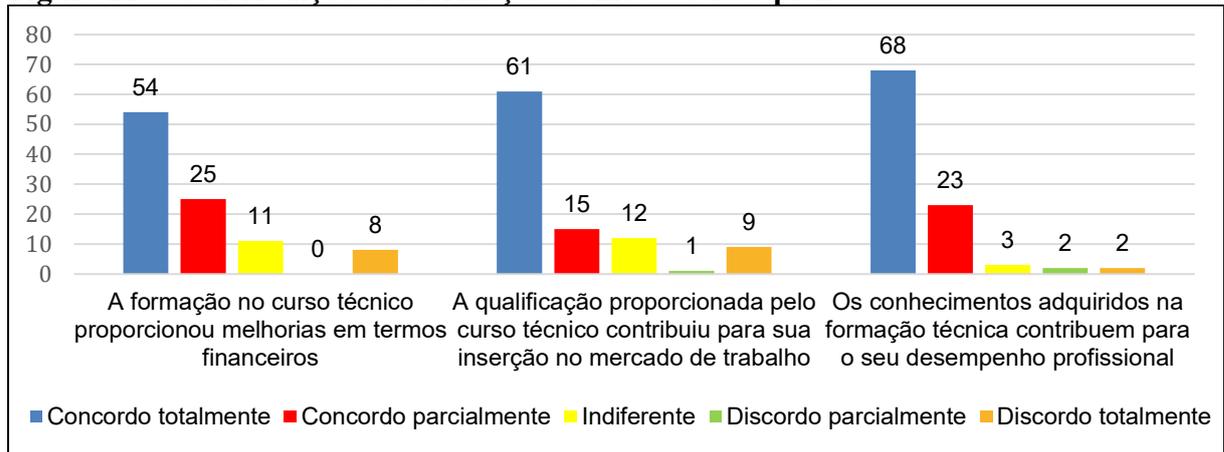
Fonte: Elaborado pela autora.

As avaliações dos egressos dos cursos Subsequentes sobre as contribuições do curso para melhoria financeira, inserção no mercado de trabalho e para o desempenho profissional, foram proporcionalmente melhores do que os dos Integrados. Também se destacou a contribuição para o desempenho profissional, sendo o item mais bem avaliado, em que quase 70% indicaram que concordam totalmente que os conhecimentos adquiridos no curso auxiliam no trabalho (Figura 21).

A partir do cruzamento das respostas sobre a renda mensal e a relação do trabalho com a área do curso, foi possível observar que 51% dos egressos dos Subsequentes que atuam em área fortemente relacionada, possuem rendimento mensal de 3 a 5 salários ou acima. Esse valor é maior do que o rendimento médio mensal real estimado pelo IBGE, que em 2021 foi de R\$2.476,00 (2,25 salários) para o Brasil e de R\$ 2.639,00 (2,4 salários) para o Paraná (IBGE,

2022). Por outro lado, entre os que disseram atuar em área fracamente relacionada ou sem relação com o curso, apurou-se que 33% possuem essa mesma faixa de rendimento. Portanto, os participantes que atuam na área de formação têm obtido uma maior remuneração e a educação profissional pode ter contribuído para aumento da renda.

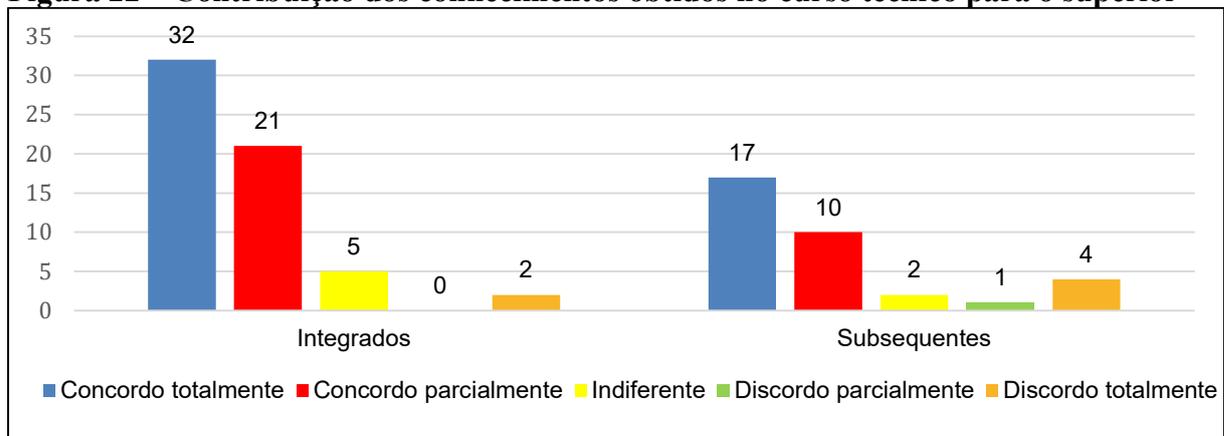
Figura 21 – Contribuições da formação técnica – Subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os egressos que cursaram ou estão cursando o nível superior, avaliaram de forma positiva a contribuição dos conhecimentos adquiridos na formação técnica para a graduação: 32 (53%) concordaram totalmente e 21 (35%) concordaram parcialmente com a afirmação entre os egressos dos Integrados; 17 (50%) concordaram totalmente e 10 (29%) concordaram parcialmente entre os egressos dos Subsequentes (Figura 22).

Figura 22 – Contribuição dos conhecimentos obtidos no curso técnico para o superior



Fonte: Elaborado pela autora.

A formação técnica para esses estudantes não significou um fim em si mesmo, mas se constituiu em uma ampliação de possibilidades e tem sido aproveitada também para expansão

de conhecimentos.

5.3.1 Desenvolvimento de Capacidades

Foram apresentados alguns temas para que os egressos demonstrassem a concordância ou discordância quanto à contribuição da formação técnica para aquisição de conhecimentos e/ou habilidades. Conforme Quadro 7, as avaliações foram positivas, com destaque para a aquisição de conhecimentos sobre inovações tecnológicas, desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia, em que 98,4%, 92,1% e 90,5% dos estudantes dos Integrados, respectivamente, concordaram total e parcialmente.

Quadro 7 – Aquisição de conhecimentos/habilidades – Integrados

	Questões da atualidade		Inovações tecnológicas		Empreendedorismo		Cooperativismo		Ética		Pensamento crítico		Autonomia		Criatividade	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	32	50,8	44	69,8	18	28,6	20	31,7	34	54	42	66,7	40	63,5	43	68,3
Concordo parcialmente	23	36,5	18	28,6	23	36,5	23	36,5	17	27	16	25,4	17	27	12	19
Indiferente	5	7,9	0	0	14	22,2	16	25,4	9	14,3	4	6,3	6	9,5	7	11,1
Discordo parcialmente	2	3,2	0	0	6	9,5	3	4,8	2	3,2	0	0	0	0	0	0
Discordo totalmente	1	1,6	1	1,6	2	3,2	1	1,6	1	1,6	1	1,6	0	0	1	1,6
Total	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

Os egressos dos cursos Subsequentes também avaliaram positivamente de forma geral a aquisição de conhecimentos e habilidades sobre os temas apresentados, sobressaindo: inovações tecnológicas, ética e criatividade, com 98%, 92,9% e 90,9% respectivamente de respondentes que concordaram total ou parcialmente (Quadro 8).

As inovações tecnológicas são estratégicas e promovem ganhos na produtividade, desse modo, o *Campus* contribui não somente com a ampliação do conhecimento e qualificações dos indivíduos que passam por essa formação, mas também com os setores econômicos e com a sociedade em geral.

Nas duas modalidades (integrada e subsequente), os temas do empreendedorismo e do cooperativismo tiveram menores quantidades de respostas indicando concordância. A formação

de cidadãos empreendedores está elencada na missão institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Informática e Eletrotécnica; inclusive esse último possui o componente curricular Empreendedorismo em sua grade. O curso de Eletromecânica traz esse termo na menção sobre o perfil profissional, em que o formado deve ser capaz de desenvolver atividades de coordenação e supervisão técnica, em segmentos afins, com visão de empreendedor (IFPR, 2011, 2013).

Quadro 8 – Aquisição de conhecimentos/habilidades – Subsequentes

	Questões da atualidade		Inovações tecnológicas		Empreendedorismo		Cooperativismo		Ética		Pensamento crítico		Autonomia		Criatividade	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	54	54,5	62	62,6	35	35,4	38	38,4	71	71,7	54	54,5	55	55,6	62	62,6
Concordo parcialmente	30	30,3	35	35,4	45	45,5	43	43,4	21	21,2	35	35,4	31	31,3	28	28,3
Indiferente	8	8,1	0	0	12	12,1	10	10,1	4	4	7	7,1	11	11,1	6	6,1
Discordo parcialmente	5	5,1	1	1	4	4	2	2	2	2	3	3	0	0	2	2
Discordo totalmente	2	2	1	1	3	3	6	6,1	1	1	0	0	2	2	1	1
Total	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

O aprendizado sobre cooperativismo, pode ajudar a estimular a cooperação e a responsabilidade social. Além de ser imprescindível, considerando a característica local e regional, com forte presença e atuação de cooperativas.

Também foram indicadas algumas atitudes para que os egressos avaliassem se a formação técnica possibilitou desenvolvê-las ou ampliá-las. As respostas dos egressos dos Integrados estão expostas no Quadro 9 e dos Subsequentes no Quadro 10.

Nas duas modalidades, Integrados e Subsequentes, as categorias em que houve maior percentual de egressos que concordaram total ou parcialmente foram: executar práticas de preservação dos recursos naturais (85,7% e 78,8%), formação humana (84,1% e 86,8%) e formação cidadã (85,7% e 86,9%). Nascimento (2014) também constatou em sua pesquisa que 87,9% dos respondentes consideraram que os conteúdos ministrados ao longo do curso técnico contribuíram para uma formação crítica e cidadã.

Ainda, os aspectos de cidadania, que somadas, tiveram menos egressos que concordaram total ou parcial foram: desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões

políticas (63,5% e 60,6%) e participar de movimentos sociais (66,6% e 52,5%).

Quadro 9 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania – Integrados

	Despertar o interesse por assuntos da comunidade		Desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões políticas		Participar de movimentos sociais		Executar práticas de preservação dos recursos naturais/meio ambiente		Formação humana		Formação cidadã	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	21	33,3	23	36,5	21	33,3	29	46	30	47,6	32	50,8
Concordo parcialmente	25	39,7	17	27,0	21	33,3	25	39,7	23	36,5	22	34,9
Indiferente	14	22,2	17	27,0	15	23,8	8	12,7	7	11,1	6	9,5
Discordo parcialmente	0	0	2	3,2	3	4,8	0	0	1	1,6	1	1,6
Discordo totalmente	3	4,8	4	6,3	3	4,8	1	1,6	2	3,2	2	3,2
Total	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100	63	100

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

Mesmo que de modo geral, as percepções dos egressos tenham sido positivas, estar ciente sobre as decisões políticas e o engajamento em movimentos sociais são aspectos que podem ser mais bem desenvolvidos ao longo das formações, pois são importantes para a construção do capital social e estímulo para uma participação mais ativa na sociedade.

Quadro 10 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania – Subsequentes

	Despertar o interesse por assuntos da comunidade		Desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões políticas		Participar de movimentos sociais		Executar práticas de preservação dos recursos naturais/meio ambiente		Formação humana		Formação cidadã	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	32	32,3	19	19,2	23	23,2	40	40,4	53	53,5	49	49,5
Concordo parcialmente	43	43,4	41	41,4	29	29,3	38	38,4	33	33,3	37	37,4
Indiferente	17	17,2	26	26,3	33	33,3	15	15,2	7	7,1	8	8,1
Discordo parcialmente	6	6,1	8	8,1	6	6,1	4	4	4	4	3	3
Discordo totalmente	1	1	5	5,1	8	8,1	2	2	2	2	2	2
Total	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100

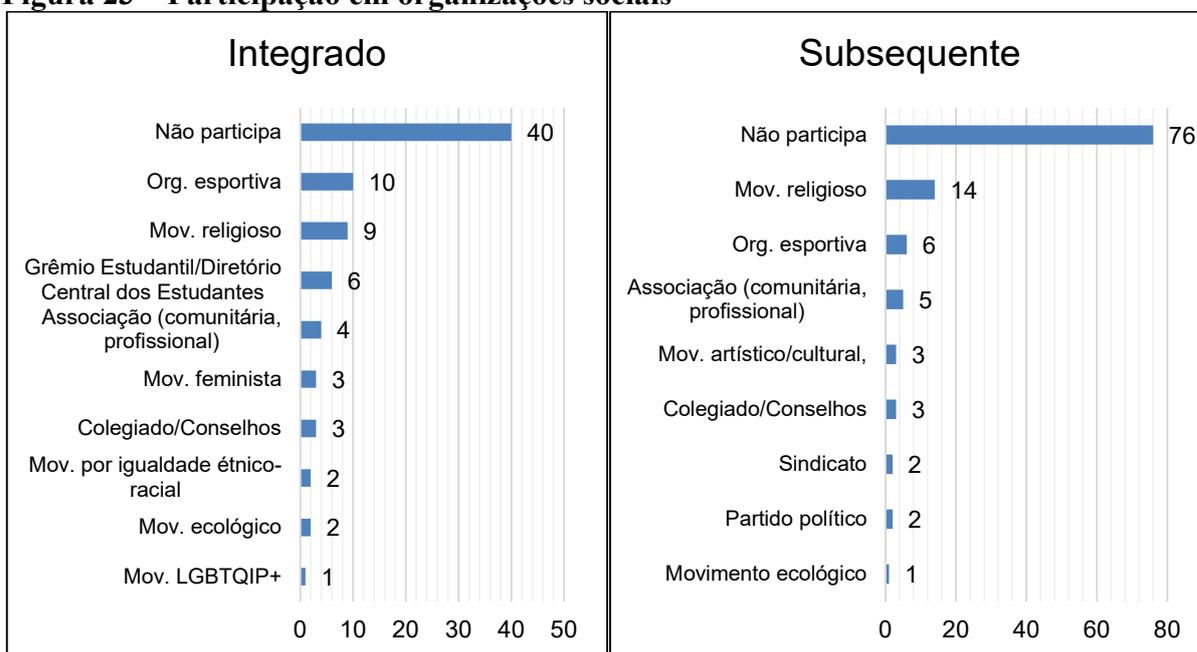
Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

Surpreende que as avaliações dos egressos das duas modalidades tenham coincidido

em relação aos itens com maior e menor concordância, uma vez que os cursos Integrados estão articulados com a formação geral e possuem maior duração, enquanto os cursos Subsequentes têm foco nas disciplinas técnicas e menor tempo de integralização.

A maioria dos pesquisados (40 e 76), não participam de organizações sociais, o que pode ser reflexo do verificado na questão anterior, necessitando de maior estímulo à essas atividades. Entre os que participam, as mais indicadas foram organização esportiva e movimento religioso nos dois grupos (Figura 23).

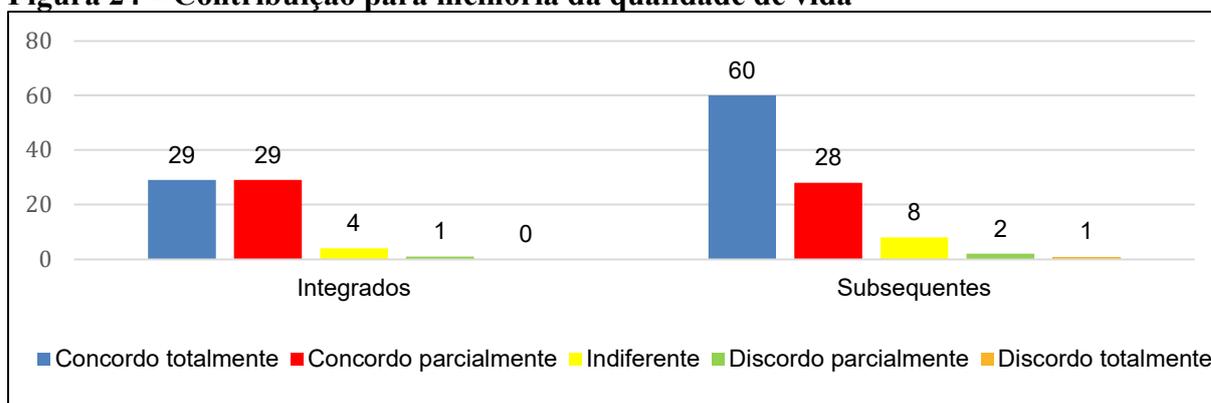
Figura 23 – Participação em organizações sociais



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 24 apresenta a percepção dos egressos quanto a contribuição da formação para melhoria da qualidade de vida.

Figura 24 – Contribuição para melhoria da qualidade de vida



Fonte: Elaborado pela autora.

Cerca de 92% dos egressos dos Integrados e 88% dos Subsequentes concordaram totalmente ou parcialmente, sendo que entre os Subsequentes houve um maior percentual que concordou totalmente que ocorreu melhoria da qualidade de vida. Isso demonstra que de alguma forma, a EPT oferecida pelo *campus* Assis provocou mudanças positivas para esses estudantes.

5.3.2 Avaliação do Curso e da Instituição

Foi solicitado aos respondentes que avaliassem o IFPR Assis Chateaubriand, quanto a alguns aspectos, divididos em quatro categorias: Infraestrutura, Matriz Curricular do Curso, Professores e Setores de Apoio ao Ensino. As respostas estão no Quadro 11, onde foram realçados os itens que receberam avaliação na escala de Ótimo por mais da metade dos participantes. De forma geral, todos os aspectos foram bem avaliados.

É importante registrar que quando a pesquisadora fez o convite para participar da pesquisa alguns egressos das primeiras turmas ficaram um pouco receosos, pois no início das atividades, o *Campus* funcionava em espaço provisório, ainda não possuía infraestrutura necessária e a equipe de servidores era reduzida. Essa situação ocorreu devido a rápida expansão dos IFs, portanto, em muitos lugares havia apenas as salas de aulas para o início do ano letivo e toda a infraestrutura necessária foi instalada posteriormente. Por esse motivo as avaliações desse item pelos egressos dos Integrados foram melhores do que pelos Subsequentes, pois apenas em 2012 foi inaugurada a sede própria do IFPR Assis.

No quesito matriz curricular do curso, os conhecimentos teóricos foram mais bem avaliados do que os conhecimentos práticos pelos dois públicos, o que pode ter sido influenciado também pela falta de laboratórios e equipamentos apropriados para atividades práticas no início das atividades. Um bloco específico para o eixo de Controle e Processos Industriais, a qual pertencem os cursos de Eletromecânica e Eletrotécnica, foi inaugurado no final de 2021.

Atenta-se à avaliação positiva recebida pelos docentes nos três itens apresentados: didática, comprometimento e integração entre aluno e professor, tanto pelos egressos dos Integrados quanto dos Subsequentes. A maioria do corpo docente do *Campus* possui titulação de mestre ou doutor, contribuindo para a qualidade na formação técnica e promovendo o contato dos estudantes com a pesquisa. Essa característica é importante para o desenvolvimento de conhecimento científico e cultural, mas como adverte Pacheco (2020), a “cultura academicista” não pode estar acima do compromisso social.

Quadro 11 – Avaliação da Infraestrutura, Matriz Curricular do Curso, Professores e Setores de Apoio ao Ensino

Integrados														
		Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Não sei opinar		Total
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Infraestrutura	Espaço físico	38	60,3%	19	30,2%	6	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	63
	Laboratórios	35	55,6%	17	27,0%	6	9,5%	3	4,8%	1	1,6%	1	1,59%	63
	Equipamentos	33	52,4%	17	27,0%	9	14,3%	3	4,8%	0	0,0%	1	1,59%	63
Matriz Curricular do curso	Conhecimentos teóricos	38	60,3%	20	31,7%	5	7,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	63
	Conhecimentos práticos	27	42,9%	18	28,6%	11	17,5%	3	4,8%	4	6,3%	0	0,00%	63
	Carga horária do curso	31	49,2%	24	38,1%	7	11,1%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,00%	63
Professores	Didática	32	50,8%	23	36,5%	8	12,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	63
	Comprometimento	36	57,1%	22	34,9%	5	7,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	63
	Integração aluno/professor	39	61,9%	16	25,4%	7	11,1%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,00%	63
Setores de apoio ao ensino	Seção Pedagógica e Assistência Estudantil	31	49,2%	17	27,0%	10	15,9%	1	1,6%	0	0,0%	4	6,35%	63
	Biblioteca	47	74,6%	15	23,8%	1	1,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	63
	Secretaria Acadêmica	29	46,0%	23	36,5%	6	9,5%	0	0,0%	1	1,6%	4	6,35%	63
	Seção de Estágio	14	22,2%	8	12,7%	13	20,6%	3	4,8%	3	4,8%	22	34,92%	63
	Coordenações de curso	32	50,8%	18	28,6%	12	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,59%	63
	Direções	19	30,2%	22	34,9%	14	22,2%	3	4,8%	1	1,6%	4	6,35%	63
Subsequentes														
		Ótimo		Bom		Regular		Ruim		Péssimo		Não sei opinar		Total
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Infraestrutura	Espaço físico	36	36,4%	37	37,4%	21	21,2%	4	0,0%	0	0,0%	1	0,00%	99
	Laboratórios	16	16,2%	45	45,5%	29	29,3%	8	8,1%	0	0,0%	1	1,01%	99
	Equipamentos	20	20,2%	48	48,5%	26	26,3%	4	4,0%	1	1,0%	0	0,00%	99
Matriz Curricular do curso	Conhecimentos teóricos	58	58,6%	40	40,4%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	99
	Conhecimentos práticos	28	28,3%	49	49,5%	16	16,2%	4	4,0%	2	2,0%	0	0,00%	99
	Carga horária do curso	47	47,5%	49	49,5%	2	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,01%	99
Professores	Didática	60	60,6%	37	37,4%	2	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	99
	Comprometimento	64	64,6%	32	32,3%	3	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,00%	99
	Integração aluno/professor	52	52,5%	45	45,5%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,01%	99
Setores de apoio ao ensino	Seção Pedagógica e Assistência Estudantil	37	37,4%	48	48,5%	9	9,1%	1	1,0%	0	0,0%	4	4,04%	99
	Biblioteca	44	44,4%	39	39,4%	11	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	5	5,05%	99
	Secretaria Acadêmica	44	44,4%	44	44,4%	7	7,1%	0	0,0%	0	0,0%	4	4,04%	99
	Seção de Estágio	17	17,2%	35	35,4%	14	14,1%	3	3,0%	0	0,0%	30	30,30%	99
	Coordenações de curso	49	49,5%	43	43,4%	3	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	4,04%	99
	Direções	44	44,4%	44	44,4%	4	4,0%	2	2,0%	0	0,0%	5	5,05%	99

Fonte: Elaborado pela autora.

Os setores de apoio são importantes para dar suporte aos estudantes e docentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conforme o Quadro 11, as avaliações para esses setores se concentraram entre Bom e Ótimo, com exceção do setor de Estágio, para o qual houve maior percentual de egressos que não souberam opinar. Esse dado consta na próxima seção desta Dissertação, onde se vê que foram poucos os estudantes que realizaram estágio durante o curso, o que pode justificar o resultado obtido.

Os Institutos Federais possuem um projeto educacional de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2008b), promovendo uma educação com qualidade social. A avaliação pelos sujeitos que passaram por essa formação, contribui para que a Instituição identifique se está no caminho correto e o que é necessário ajustar ou melhorar.

Na avaliação geral, os cursos e o *campus* IFPR Assis Chateaubriand foram muito bem avaliados pelos participantes da pesquisa, com um elevado grau de satisfação. É interessante observar que nenhum dos respondentes classificou o curso ou a Instituição como Péssimo ou Ruim, conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Avaliação do curso e Instituição

Avaliação do curso técnico realizado	Integrados		Subsequentes	
	Frequência	%	Frequência	%
Ótimo	37	58,7	60	60,6
Bom	22	34,9	36	36,4
Regular	3	4,8	3	3
Ruim	0	0	0	0
Péssimo	0	0	0	0
Não sei opinar	1	1,6	0	0
Total	63	100	99	100
Avaliação do IFPR Assis Chateaubriand	Integrados		Subsequentes	
	Frequência	%	Frequência	%
Ótimo	43	68,3	53	53,5
Bom	15	23,8	45	45,5
Regular	5	7,9	1	1
Ruim	0	0	0	0
Péssimo	0	0	0	0
Não sei opinar	0	0	0	0
Total	63	100	99	100

Fonte: Elaborado pela autora.

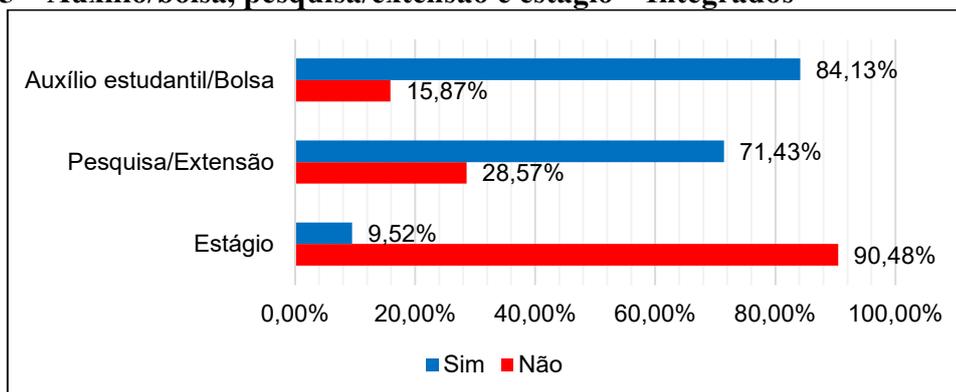
Esse resultado vai ao encontro do que foi constatado por outros estudos, como por exemplo, Cancian (2016), Sousa (2016), Carvalho Junior (2018), Souza (2019) e Mondini, Fronteli e Martinez (2020), confirmando a característica associada aos Institutos Federais de possuir um ensino público, gratuito e de qualidade.

5.4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELO IFPR ASSIS CHATEAUBRIAND PARA OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Visando identificar as ações promovidas pelo IFPR *campus* Assis Chateaubriand para inserção produtiva e social dos estudantes, bem como as atividades que contribuem à formação profissional e tecnológica, primeiramente, expõe-se nesta seção as informações captadas através dos egressos participantes da pesquisa.

Conforme a Figura 25, a maioria dos respondentes dos cursos Integrados receberam algum tipo de auxílio estudantil, bolsa de pesquisa, extensão ou monitoria (84,13%), além disso, 71,43% participaram de projetos de pesquisa e/ou extensão e apenas 9,52% realizaram estágio durante o curso. De acordo com os PPCs, o estágio não é obrigatório e pode ser desenvolvido como atividade opcional pelos alunos.

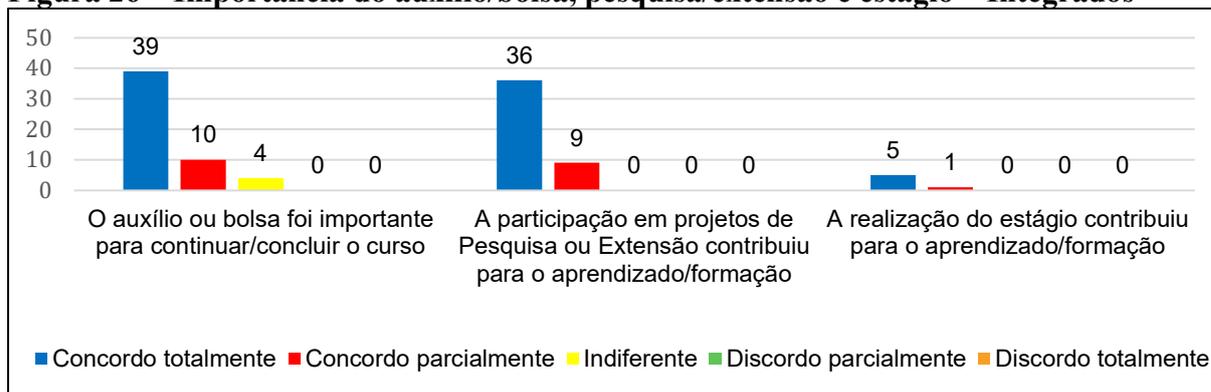
Figura 25 – Auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Integrados



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 26, os estudantes que participaram dessas atividades avaliaram positivamente a importância dessas ações para a conclusão do curso e para o aprendizado.

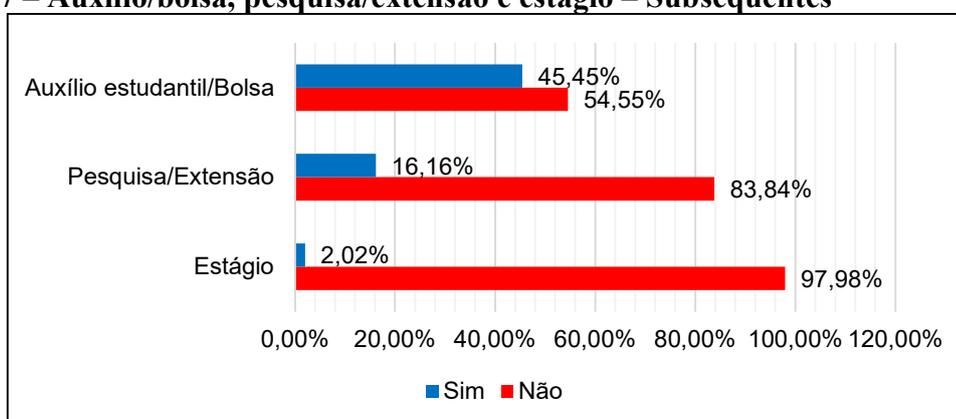
Figura 26 – Importância do auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Integrados



Fonte: Elaborado pela autora.

Houve uma menor porcentagem entre os respondentes dos Subsequentes que recebeu algum auxílio (45,45%), participou de projetos de pesquisa e/ou extensão (16,16%) e realizou estágio durante o curso (2,02%), conforme Figura 27. A menor participação desses egressos se deve provavelmente pela maior proporção de estudantes que trabalhavam durante o curso, com indisponibilidade de tempo para participação em outras atividades e com renda superior a estabelecida para recebimento de auxílios estudantis. O estágio também não é um componente obrigatório, sendo possível desenvolvê-lo como atividade complementar, que pode ser acrescida à carga horária regular e obrigatória.

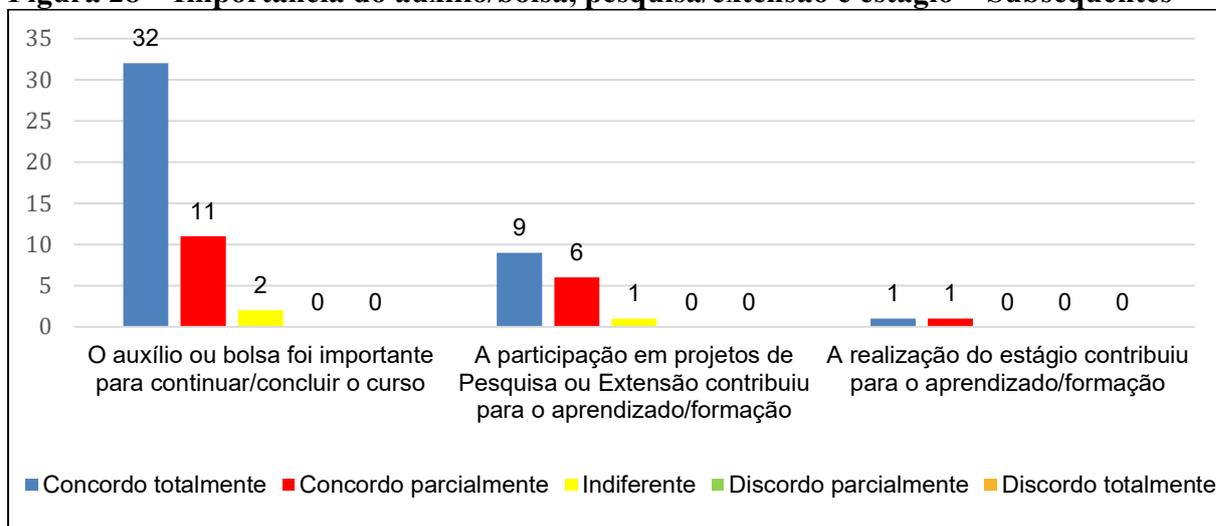
Figura 27 – Auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes de Eletromecânica e Eletrotécnica também avaliaram positivamente a contribuição da participação nessas atividades para o aprendizado e conclusão do curso, conforme Figura 28.

Figura 28 – Importância do auxílio/bolsa, pesquisa/extensão e estágio – Subsequentes



Fonte: Elaborado pela autora.

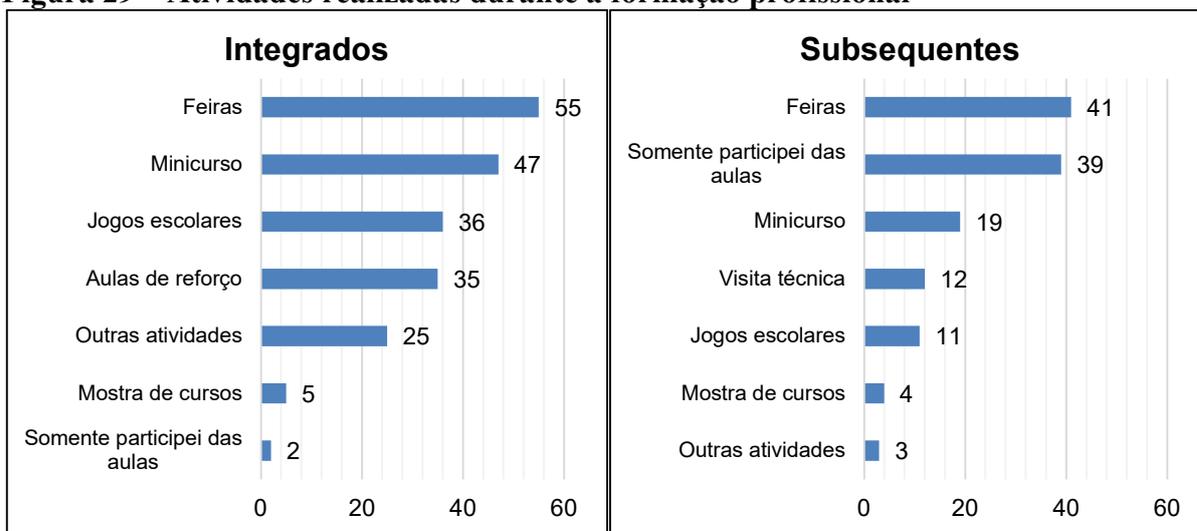
A Coordenadoria de Assistência Estudantil, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IFPR é responsável pelas ações e programas destinados a garantir o acesso, permanência e êxito dos estudantes. São ofertados, por meio da Política de Assistência Estudantil, programas que contemplam: alimentação, projetos educacionais, transporte, monitoria, moradia, esporte e eventos, aquisição de materiais didáticos e Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas. Para participação nos programas, os estudantes devem se inscrever de acordo com os editais publicados, em que são priorizados aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo o principal indicador o critério de renda familiar, estabelecido em até 1,5 salários mínimos *per capita* (IFPR, 2022b).

Os IFs adotam como parte do processo educativo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A participação dos estudantes nessas atividades é importante para alcance da educação integral que se pretende e para contribuição com o desenvolvimento local e regional. Como argumenta Pacheco (2020), isoladamente não cumprem suas finalidades, a união da teoria e prática são elementos constitutivos da produção do conhecimento. Ainda, segundo o autor, o ensino, pesquisa e extensão devem ser articulados com a realidade socioeconômica e as necessidades do território onde o Instituto está inserido, para que a pesquisa seja produtora de novos conhecimentos tecnológicos passíveis de serem transformados em extensão e que esta ajude a transformar a vida das pessoas.

Contudo, como estão vinculados aos projetos/decisões dos governos, os auxílios estudantis e os financiamentos dos projetos de pesquisa e de extensão, tão importantes no processo de formação dos estudantes, ficam comprometidos muitas vezes por falta de recursos financeiros.

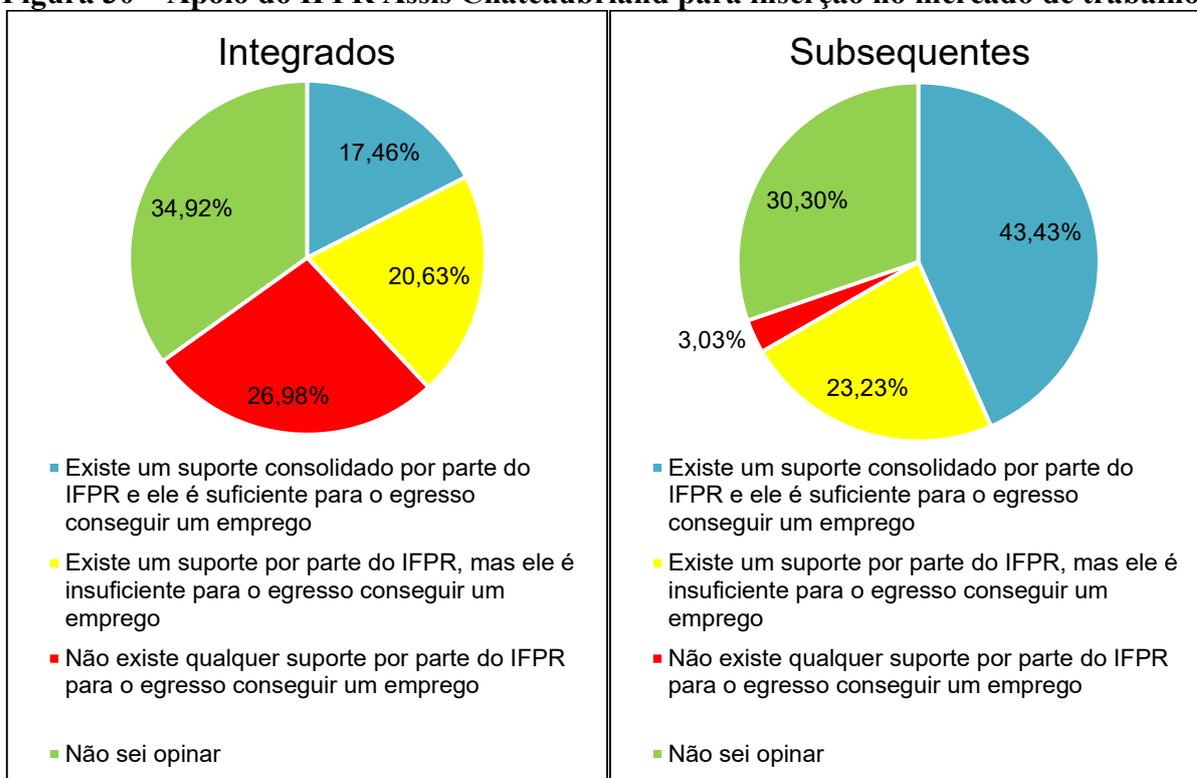
A Figura 29, expõe outras atividades realizadas pelos estudantes durante o período que estudaram no IFPR Assis Chateaubriand. Nos integrados, apenas dois estudantes não se envolveram em outras ações, os demais participaram principalmente de feiras, minicursos, jogos escolares, aulas de reforço, entre outros. Também foram citadas participações em competições, olimpíadas, visitas técnicas, entre outras.

Nos subsequentes verificou-se uma menor participação, pois cerca de 39% dos pesquisados disseram não ter realizado outras atividades além das disciplinas, os demais se envolveram principalmente em feiras, minicurso e visitas técnicas. De qualquer modo, são amplas as atividades que os estudantes têm acesso e possibilitam complementar sua formação profissional e estimular a interação social.

Figura 29 – Atividades realizadas durante a formação profissional

Fonte: Elaborado pela autora.

Indagados sobre como classificam a atuação do *Campus* do IFPR Assis para auxiliar o estudante e/ou egresso a ingressar no mercado de trabalho, 34,92% dos respondentes do ensino Integrado e 30,30% do Subsequente não souberam opinar (Figura 30).

Figura 30 – Apoio do IFPR Assis Chateaubriand para inserção no mercado de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carvalho Junior (2018).

Mas, 43,43% dos egressos dos Subsequentes e 17,46% dos Integrados destacaram a

existência de um suporte consolidado por parte do IFPR. Essa diferença entre os dois grupos pode ter ocorrido devido aos estudantes dos Subsequentes terem buscado mais informações sobre a oferta de vagas, visto que o foco demonstrado por eles está no aprimoramento da atuação profissional.

Sendo assim, seria interessante para o *Campus* divulgar de forma mais constante as ações que são realizadas para essa finalidade e até mesmo criar um espaço no site institucional para divulgação de vagas, além de realizar o acompanhamento dos estudantes encaminhados para as vagas de trabalho.

5.4.1 Percepções dos Coordenadores de Curso

Os resultados apresentados a seguir foram obtidos através do questionário aplicado aos dez docentes que coordenaram os cursos de Eletromecânica (Integrado e Subsequente), Eletrotécnica e Informática, no período de 2010 a 2018. Conforme informado pelos próprios servidores, alguns exerceram a função sem portarias de nomeação e recebimento da gratificação por função, principalmente no início das atividades do *Campus*. Tal fato justifica a ausência de registro documentado sobre o histórico da função de coordenação de cada curso. Também houve dificuldade para alguns servidores se lembrarem o período exato que exerceram a função e quem foram seus antecessores e sucessores.

O *campus* Assis Chateaubriand iniciou as atividades no dia 24 de maio de 2010 em sede provisória na Casa da Cultura. Contou inicialmente com a colaboração de cinco professores da Rede Municipal que ofertaram aulas para equiparação de conteúdos básicos de português e matemática. Em junho daquele ano, entraram em exercício cinco professores da Rede Federal e posteriormente o *Campus* foi recebendo outros servidores. A inauguração da sede própria ocorreu apenas em 17 de dezembro de 2012 (PORTZ *et al.*, 2019).

O Quadro 13 contém a quantidade de coordenadores que participaram da pesquisa por curso, sendo que dois exerceram a função em mais de um deles. O curso de Informática teve maior número de alterações de servidores na coordenação.

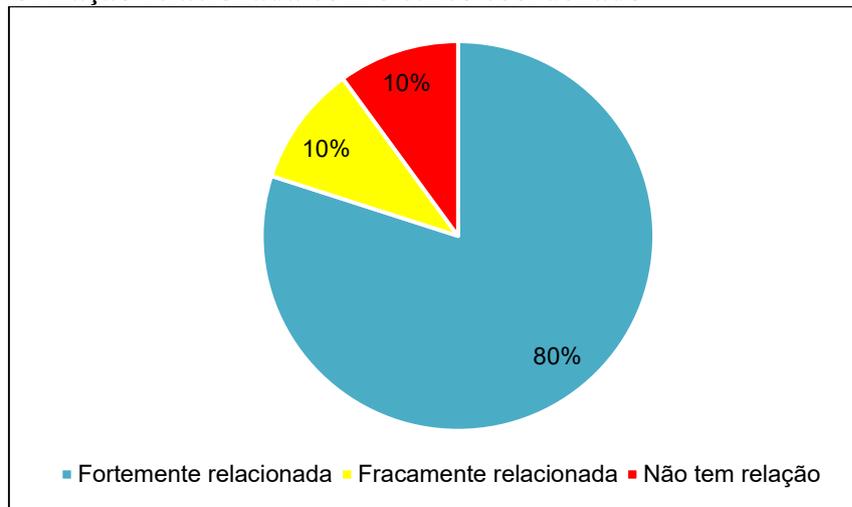
Quadro 13 – Coordenadores por Curso

Curso	Quantidade de Coordenadores
Eletromecânica Integrado	1
Informática Integrado	5
Eletromecânica Subsequente	3
Eletrotécnica Subsequente	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dez participantes continuam sendo servidores do IFPR, seis permanecem atuando em Assis e quatro estão em outros *campi*. Nove exercem ou já exerceram outras funções de gestão, como coordenador (a) de ensino, coordenador(a) de pesquisa e extensão, direção de ensino, além da coordenação de diversos setores e atividades no IFPR. Oito docentes têm formação acadêmica fortemente relacionada com a área do curso que coordenou, um fracamente e um não tem relação (Figura 31).

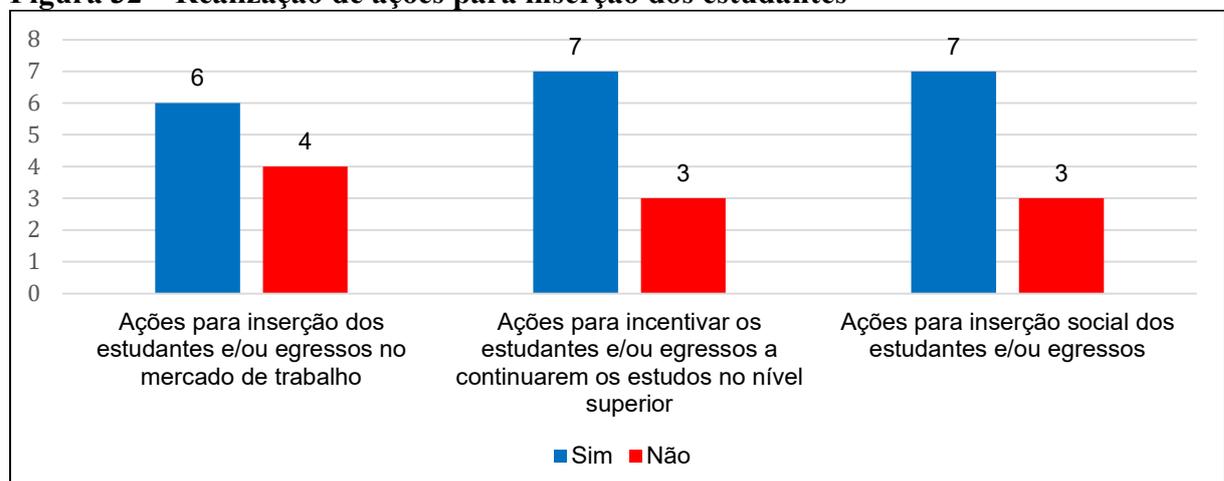
Figura 31 – Formação relacionada com o curso coordenado



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme exposto na Figura 32, foi indagado aos coordenadores se durante o período em que estiveram na função foram realizadas ações para inserção dos estudantes no mercado de trabalho, para incentivo à continuidade dos estudos e para inserção social. A maioria respondeu que foram realizadas atividades para as três finalidades.

Figura 32 – Realização de ações para inserção dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso da inserção no mercado de trabalho, a principal ação informada foi a realização de palestras. Ademais, foram citadas: apresentações de empresas da região interessadas na contratação da mão de obra, encaminhamento para estágios, indicações para empresários, visitas aos departamentos de recursos humanos de cooperativas, mostra de cursos e visitas técnicas.

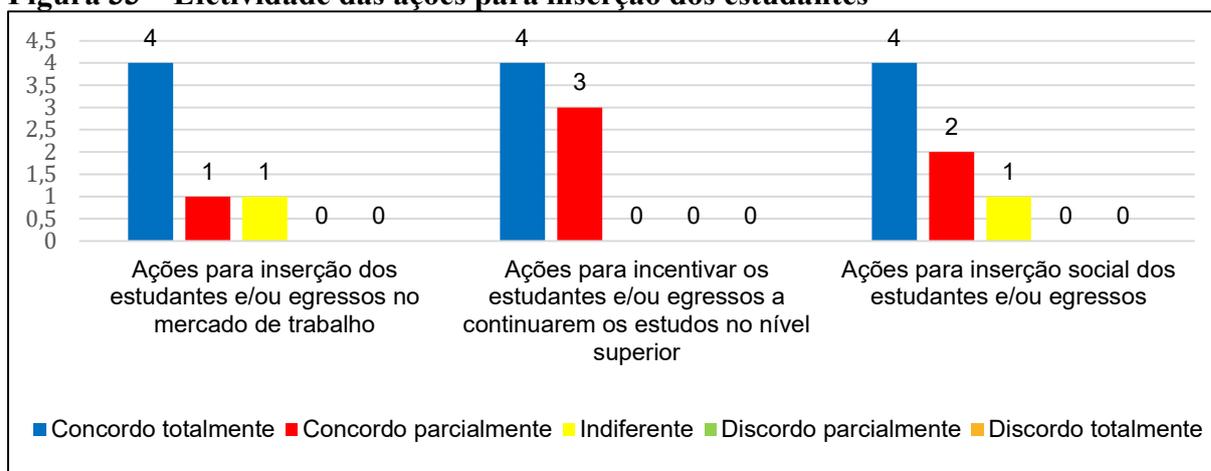
Para incentivo à continuidade dos estudos no nível superior, as atividades desenvolvidas foram: visitas técnicas e às universidades, palestras, mostra de cursos, participação em eventos, cursos preparatórios para ENEM e vestibulares, incentivo à participação nos processos seletivos das universidades e incentivo ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no curso técnico.

Quanto à inserção social, as atividades citadas foram: participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão junto à comunidade, mostra de cursos, envolvimento em eventos externos ao *Campus*, palestras educativas oferecidas por outras instituições, trabalho continuado sobre temas transversais.

Conforme relatado por Portz *et al.* (2019), apesar dos esforços, entre 2011 e 2012, as atividades de pesquisas e extensão e as relacionadas à inovação foram limitadas devido ao quadro reduzido de servidores. Situação comum aos demais *campi* neste período de expansão.

Na opinião da maioria dos professores, essas ações foram efetivas para inserção dos estudantes no mercado de trabalho, para o incentivo à continuidade dos estudos e para inserção social, conforme demonstrado na Figura 33.

Figura 33 – Efetividade das ações para inserção dos estudantes

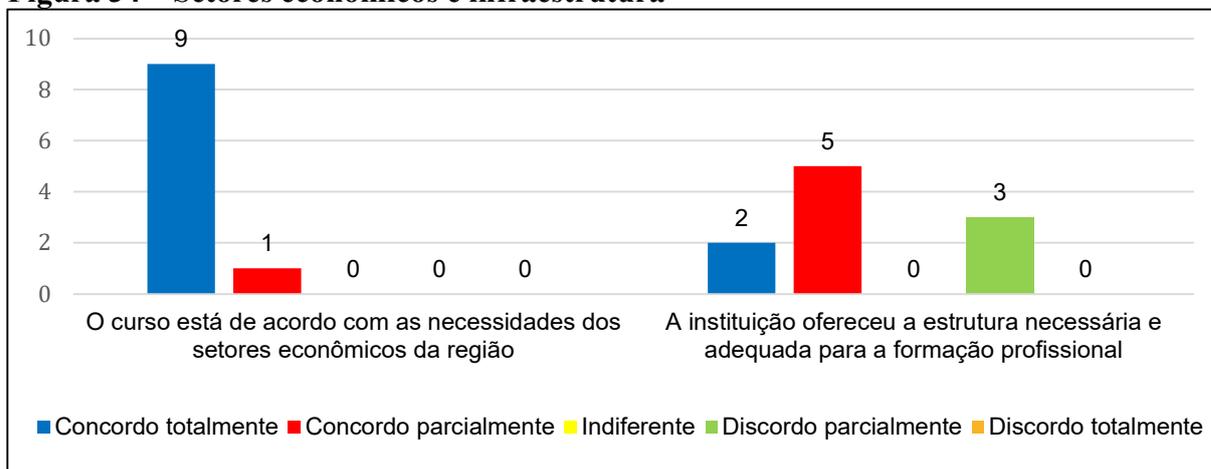


Fonte: Elaborado pela autora.

Indagados se os cursos correspondem às necessidades dos setores econômicos da região, nove respondentes concordaram totalmente e um concordou parcialmente (Figura 34).

No que diz respeito à questão de a Instituição ter oferecido a estrutura necessária para a formação profissional, cinco docentes concordaram parcialmente, dois concordaram totalmente e três discordaram parcialmente.

Figura 34 – Setores econômicos e infraestrutura



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como para os egressos, foram apresentados os temas aos docentes para que indicassem seu grau de concordância quanto à aquisição de conhecimentos e habilidades pelos estudantes, durante o período da formação técnica. Verifica-se que o item mais bem avaliado pelos docentes foi o desenvolvimento da criatividade. Também entre os docentes, os temas do empreendedorismo e do cooperativismo tiveram menores quantidades de respostas indicando concordância total, o que vai ao encontro das percepções dos egressos (Quadro 14).

Quadro 14 – Aquisição de conhecimentos/habilidades pelos estudantes – Coordenadores

	Questões da atualidade		Inovações tecnológicas		Empreendedorismo		Cooperativismo		Ética		Pensamento crítico		Autonomia		Criatividade	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	7	70	8	80	3	30	2	20	8	80	7	70	8	80	9	90
Concordo parcialmente	3	30	1	10	4	40	6	60	2	20	2	20	2	20	1	10
Indiferente	0	0	0	0	2	20	2	20	0	0	1	10	0	0	0	0
Discordo parcialmente	0	0	1	10	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

No Quadro 15, mais uma vez, se verifica que as respostas dos docentes corroboram com as dos egressos, pois os itens desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões políticas e participar de movimentos sociais tiveram menos respostas positivas.

Quadro 15 – Ampliação/desenvolvimento de aspectos de cidadania pelos estudantes – Coordenadores

	Despertar o interesse por assuntos da comunidade		Desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões políticas		Participar de movimentos sociais		Executar práticas de preservação dos recursos naturais/meio ambiente		Formação humana		Formação cidadã	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Concordo totalmente	6	60	3	30	4	40	5	50	5	50	5	50
Concordo parcialmente	2	20	2	20	1	10	5	50	4	40	4	40
Indiferente	1	10	3	30	4	40	0	0	1	10	1	10
Discordo parcialmente	1	10	2	20	1	10	0	0	0	0	0	0
Discordo totalmente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100	10	100

Fonte: Elaborado pela autora. Questão adaptada de Carneiro (2015).

Nove professores reconhecem que existem dificuldades para realização da missão institucional do IFPR. Os motivos informados estão relacionados no Quadro 16.

Quadro 16 – Dificuldades/Entraves para alcance da missão do IFPR

Informante	Resposta
C1	<i>1- Carga horária docente incompatível com as demandas; 2 - Muita burocracia e lentidão no processo de compras; 3 - Demora para construção de laboratórios (começa o curso e depois de alguns anos constroem); 4 - Demora na contratação de PSS quando docente efetivo afasta para capacitação (não poderia ter cadastro de reserva?)</i>
C2	<i>Falta de Recursos e equipe multidisciplinar na época de coordenação</i>
C3	<i>Cortes e/ou contingenciamento de recursos públicos, visão que a sociedade ainda possui dos cursos profissionalizantes quando comparados aos superiores.</i>
C4	<i>O IFPR, isto é, a instituição e seus servidores, precisam participar mais ativamente dos arranjos produtivos locais/regionais. Precisamos nos abrir para receber e atender as demandas sociais e do setor produtivo.</i>
C5	<i>No cenário atual, infelizmente, os Institutos Federais deixaram de ser a "menina dos olhos" do governo brasileiro; muitos recursos foram drasticamente reduzidos, senão extintos. Priorizar os avanços tecnológicos, empreendedorismo, viagens técnicas, áreas voltadas à prática, como por exemplo no curso de Agropecuária, etc. com recursos que cobrem apenas as</i>

	<i>despesas básicas dos Campi torna o cumprimento da missão e dos valores uma tarefa árdua e, por vezes, infrutífera.</i>
C6	<i>Falta de verbas para aquisição de materiais de ensino; Não há uma carga horária suficiente na jornada de trabalho dos professores para preparação de aulas que sejam mais elaboradas, bem como buscar parcerias na comunidade que envolvam o estudante com a comunidade (Atividades práticas dirigidas às demandas da sociedade).</i>
C7	<i>Fazemos o nosso melhor com o melhor que nos é proporcionado. /então, tenho comigo, que podemos sempre melhorar, melhorar, melhorar. SEMPRE.</i>
C8	<i>A gestão é centralizada e desconectada com as condições locais de trabalho que possam dar condição para o desenvolvimento satisfatório das ações de ensino que possibilitem os estudantes em adquirirem conhecimento que resolvam problemas reais.</i>
C9	<i>Fatores políticos internos e externos, falta de organização da instituição, aplicação de recursos de forma ineficiente, falta de materiais, equipamentos, laboratórios, falta de condições e espaço de trabalho, servidores desmotivados, etc.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas obtidas atentam para uma das dificuldades enfrentadas para concretização da missão institucional: a falta de recursos financeiros necessários para aquisição de materiais, equipamentos e desenvolvimento das atividades. Também foram mencionados entraves como a falta de carga horária docente, problemas de organização da própria instituição e a ausência de participação mais ativa junto à comunidade.

A partir das respostas dos egressos e dos docentes reafirma-se a perspectiva de que a educação oferecida pelo IFPR Assis Chateaubriand tem objetivos mais amplos do que simples formação para o mercado de trabalho. Para que as várias atividades que possibilitam a formação integral sejam desenvolvidas é necessário investimento. Porém, o cenário atual tende para o desmantelamento das Universidades e Institutos Federais, através de sucessivos e drásticos cortes de recursos destinados à educação.

De acordo com Rossi, Dweck e Oliveira (2018) cada vez mais, adotam-se medidas de austeridade econômica, definida como uma política de ajuste da economia baseada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado como indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social. Essa forma de gestão do orçamento público tem consequências macroeconômicas e provocam importantes impactos sociais, afetando o acesso aos direitos, como o de saúde e de educação.

Este capítulo apresentou os resultados obtidos com a pesquisa, visto que na avaliação de políticas públicas é imprescindível a opinião daqueles que são diretamente afetados por determinada ação. A participação de egressos e professores que foram coordenadores dos

cursos amplia a compreensão sobre questões envolvidas na execução desta política pública educacional, entendendo que apesar de algumas limitações, a EPT ofertada pelo *campus* Assis possui efetividade social e tem gerado satisfação no público-alvo (DRAIBE, 2001), confirmado através do reconhecimento pelos egressos da qualidade da formação recebida.

Foi possível captar também a contribuição da Instituição para o desenvolvimento local e regional na dimensão do fortalecimento do capital humano conforme abordado por Kempton *et al.* (2021), uma vez que os egressos permaneceram na região e indicaram a contribuição positiva da formação para o desempenho profissional, além da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades em diversas áreas.

Um percentual relevante de egressos dos cursos Subsequentes, que integram o eixo de processos industriais, atua em área fortemente relacionada ao curso. Além do mais, a falta de oferta de vagas não ficou entre as principais razões para os participantes não atuarem na área, o que pode ser um indicativo de que os cursos estão atendendo as demandas dos arranjos produtivos. Welter *et al.* (2020) demonstram que nas atividades produtivas da região Oeste, nota-se a especialização, principalmente no setor industrial, de comércio e serviços, com destaque para as agroindústrias de beneficiamento de alimentos.

Embora não tenha sido objetivo desta pesquisa estimar o retorno financeiro que o investimento na educação profissional proporcionou aos egressos, mas captar a percepção deles quanto à contribuição para melhorias nesse aspecto, ficou evidente que para muitos egressos dos cursos Subsequentes, a formação proporcionou retornos positivos. Para os egressos dos cursos Integrados, devido a escolha pela EPT ser motivada por uma educação de melhor qualidade visando o acesso ao ensino superior, a contribuição para aumento da renda não foi notória. Mas os conhecimentos obtidos nos cursos técnicos são aproveitados no ensino superior, mesmo que em áreas distintas.

Desse modo, a EPT de nível médio não se destina apenas ao treinamento de mão de obra, pois tem potencial para ampliar a liberdade substantiva dos estudantes, expandindo suas capacidades para buscar uma vida melhor, participar das atividades econômicas, políticas e contribuir com o desenvolvimento social (SEN, 2000).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais incluiu a preocupação com o desenvolvimento das regiões e a ampliação do acesso à educação. Pozzer e Neuhold (2022) consideram que a concepção de desenvolvimento que baseou o processo de criação dos IFs integrou questões políticas, sociais e culturais às econômicas, na pretensão de remover fontes de privação de liberdade como: pobreza, carência de oportunidades econômicas e negligência dos serviços públicos. Portanto, o investimento na política pública de educação se fundamentou como uma perspectiva de expansão de liberdades, conforme proposto por Sen (2000).

Entretanto, a construção e implementação de políticas públicas é permeada por conflitos e envolve uma diversidade de atores e interesses. Sobretudo em uma área tão essencial quanto a da educação. Por isso, é imprescindível o acompanhamento de seus resultados, tanto na dimensão quantitativa quanto qualitativa, para que assim possam ser propostas melhorias em sua execução.

Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da formação profissional para as mudanças socioeconômicas na vida dos egressos dos cursos técnicos de nível médio em Eletromecânica, Informática e Eletrotécnica, oferecidos pelo Instituto Federal do Paraná *campus* Assis Chateaubriand. O estudo foi desdobrado em quatro objetivos específicos para melhor detalhamento.

Primeiramente, traçou-se o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa. Nos cursos Integrados, 52,38% dos egressos são mulheres, diferentemente dos cursos Subsequentes em que predomina o sexo masculino. Dessa forma, os cursos Integrados podem contribuir para superar pré-concepções em relação às profissões que são dominadas pelos homens. No que diz respeito ao local de residência após a conclusão do curso, houve maior proporção de egressos dos Integrados que se mudaram, motivados pela progressão dos estudos em nível superior. Mesmo assim, em ambas as modalidades, a maioria permaneceu dentro da mesorregião Oeste Paranaense, demonstrando a contribuição do IFPR Assis para a formação do capital humano no município e região.

O segundo objetivo específico visou comparar os resultados entre os egressos das duas formas de oferta, quanto à inserção no mercado de trabalho e continuidade dos estudos. Para isso, foi investigado o motivo que levou os estudantes a ingressarem nos cursos técnicos. Identificou-se que a maioria dos egressos dos Integrados optaram pela formação profissional visando o acesso ao ensino superior, justificando uma menor inserção desses no mercado de

trabalho. Um alto percentual (95,2%) dos respondentes cursa ou cursou a graduação. Os cursos superiores escolhidos pelos estudantes foram bastante variados e abrangeram diversas áreas do conhecimento, poucos verticalizaram para a área do curso técnico realizado.

A defesa de um ensino que integra ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, se constitui numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida e não se pauta apenas no objetivo profissionalizante (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Entre os egressos dos Subsequentes, 65,3% atuam em área fortemente relacionada com o curso realizado, confirmando o fato de que ao fazer o curso, vislumbraram a oportunidade de se capacitar e se inserir no mercado de trabalho. Cerca de 30% desses conseguiram obter uma progressão no trabalho após a conclusão do curso, o que se relaciona com a resposta apurada para a efetivação do terceiro objetivo específico. Quanto à continuidade dos estudos, 34,3% dos egressos dos Subsequentes cursaram ou estão cursando o ensino superior e mais da metade em áreas relacionadas à formação técnica.

Buscou-se, também, identificar como os egressos avaliavam a formação recebida e se houve contribuições para aspectos profissionais, educacionais e sociais. As respostas indicaram que os conhecimentos adquiridos auxiliaram tanto no desempenho profissional quanto acadêmico. Além disso, a formação técnica permitiu a ampliação de conhecimentos e desenvolvimento de diversas habilidades. Apurou-se que os temas do empreendedorismo e do cooperativismo, que constam em matrizes curriculares dos cursos, precisam ser melhor desenvolvidos junto aos estudantes. Também são necessárias ações que instiguem uma maior participação em projetos políticos e sociais, pois isso contribui para a construção de uma sociedade mais crítico-reflexiva e solidária.

O último objetivo específico visou identificar as ações promovidas pelo *Campus* para inserção produtiva e social dos estudantes. Constatando-se que são oferecidas uma ampla variedade de atividades que permitem uma formação integral, ou seja, que abrange diversas dimensões. Destaca-se o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, atividades que proporcionam a geração de conhecimento e integração com a comunidade. No entanto, existem fatores limitantes para a realização dessas ações, sendo indicada principalmente a falta de recursos financeiros.

Sem pretender esgotar a discussão ou análise sobre Educação Profissional e Tecnológica, acredita-se que o objetivo proposto foi alcançado. Conclui-se que a formação técnica de nível médio ofertada pelo IFPR de Assis Chateaubriand, contribuiu positivamente para mudanças socioeconômicas na vida de egressos dos cursos de Eletromecânica, Informática

e Eletrotécnica, proporcionando condições e oportunidades para prosseguimento de seus projetos de vida, sejam acadêmicos ou profissionais. Soma-se a isso a percepção desse público em relação à qualidade da educação oferecida por essa instituição pública.

O estudo traz contribuição bibliográfica sobre o tema da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e sobre os Institutos Federais, em especial, quanto à relação dessas instituições para com o desenvolvimento local e regional. As pesquisas nessa área são importantes para ajudar a aprimorar essa política pública de educação profissionalizante.

Como limitações, o estudo não contemplou egressos das demais formações profissionais que foram ofertados nesse período e não apresentou a visão dos estudantes evadidos. Dessa forma, sugere-se para futuros trabalhos a investigação sobre os motivos que causam evasão no IFPR Assis Chateaubriand. Outra sugestão é o estudo sobre a permanência e êxito dos estudantes que ingressam através das políticas afirmativas, pois o IFPR destina 80% das vagas para inclusão social (IFPR, 2018b).

Ressalta-se a importância do desenvolvimento e execução da política de acompanhamento dos egressos, a qual foi estabelecida através de normativo pelo IFPR. Deste modo, este estudo contribui com a elaboração de questões que podem ser incorporadas no questionário desenvolvido pela Reitoria para essa finalidade. Recomenda-se que o período entre a finalização do curso e a aplicação da pesquisa não seja extenso, especialmente no caso de estudantes dos cursos Subsequentes, para não se perder o vínculo com esses indivíduos.

As informações levantadas nessa pesquisa serão disponibilizadas para os gestores do *Campus*, mas o acompanhamento dos estudantes que concluíram ou concluirão os cursos posteriormente é muito importante. Como por exemplo, o curso técnico em Agropecuária que começou a ser ofertado pelo *Campus* em 2018 na forma integrada e em 2021 na forma subsequente; considerando que se relaciona com um setor econômico de grande importância para o município e região. O IFPR Assis também possui, desde 2019, um Centro de Referência em parceria com o Parque Científico e Tecnológico de Biociências (Biopark) no município de Toledo. Esse Centro tem como objetivo a oferta de EPT na área de Tecnologia da Informação, visando suprir a demanda por profissionais dessa área na região (IFPR, 2019).

O município de Assis Chateaubriand está passando por expressivas mudanças devido a construção de um frigorífico e com o início das atividades ocorrerão impactos econômicos e sociais. A finalização está prevista para 2030, com uma planta para abate de 15 mil suínos/dia, que será considerado o maior da América Latina (ASSIS CHATEAUBRIAND, 2021). O IFPR deve estar atento às alterações para que possa atuar no atendimento das demandas da sociedade local, ofertando uma educação que prioriza o bem-estar social, além de exercer seu papel de

agente colaborador na estruturação das políticas públicas, conforme previsto em seus documentos de criação.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, T. dos A. **As condicionalidades do Banco Interamericano de Desenvolvimento e as políticas de Educação Profissional no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 719-742, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- AGÊNCIA BRASIL. **Agência Brasil explica: o que é o Sistema S**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s#>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ALMEIDA, F. M. de S. **Mercado de trabalho e pandemia: agronegócio evidencia resiliência frente a crises**. 2021. Disponível em: <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/opinioao-cepea/mercado-de-trabalho-e-pandemia-agronegocio-evidencia-resiliencia-frente-a-crisis.aspx>. Acesso em: 15 out. 2022.
- ALMEIDA, P. C. de G. **Políticas educacionais de profissionalização no IFPR em articulação com as políticas sociais para a juventude: uma análise sobre as medidas de inserção social e empregabilidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **MEC aumenta carga horária em sala e institui ponto eletrônico para docentes EBTT**. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-aumenta-carga-horaria-em-sala-e-institui-ponto-eletronico-para-docentes-ebtt1/page:6/sort:Conteudo.created/direction:desc>. Acesso em: 11 set. 2022.
- ANDRADE, E. L. de; BARBOSA, N. B. Políticas públicas de educação profissional e a inserção de egressos no mercado de trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 171-187, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9657>. Acesso em 28 dez. 2021.
- ANTONIALLI, F.; ANTONIALLI, L. M.; ANTONIALLI, R. Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015. *In*: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/CASI.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.
- ASSIS CHATEAUBRIAND. **Assis Chateaubriand continua sendo destaque tendo a sede do maior frigorífico de suínos da América Latina**. 2021. Disponível em: <http://www.assischateaubriand.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1429202&i>

d_secretaria=1556. Acesso em: 22 out. 2022.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A. Retorno da educação no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 38, n. 1, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3667>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e teórica mostra. **Revista Economia**, v. 11, n. 2, p. 265-303, 2010.

BECKER, G. S. Investment in human capital: A theoretical analysis. **Journal of political economy**, v. 70, n. 5, Part 2, p. 9-49, 1962.

BECKER, G. S. **Human capital**: theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3.ed. University of Chicago press, 1993.

BIAVATTI, J. A. **Educação Profissional: uma análise do PRONATEC no município de Cascavel – Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 18 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimprensa.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 28 de maio de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm#art66. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. 2005a Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Publicada no Diário Oficial da União em 18 de novembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2008. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes**. MEC/SETEC, Brasília, 2008b. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010**. Brasília: Inep, 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 27 de outubro de 2011. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Desenvolvimento Regional. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional: Texto de Referência**. 2012a. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/conferencias-2/756-1-conferencia-nacional-de-desenvolvimento-regional>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão do exercício de 2011**. 2012b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_setec/relatorio_gestao_setec_2011.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 993, de 7 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos *campi* que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Publicada no Diário Oficial da União em 8 de outubro de 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica (ETP)**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/apresentacao-ept>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **2020 - Unidades da Rede Federal de EPCT**. 2021a. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/pronatec/item/122-2020-unidades-da-rede-federal-de-epct>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do estado do Paraná: censo da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-parana-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Execução Orçamentária**. 2022b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/ig-orcamento/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRAZOROTTO, C. M.; VENCO, S. Educação profissional no Brasil: História e política dos institutos federais. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 23, n. 1, p. 98-116, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781850>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRÜNE, S. **Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento o caso do programa REUNI**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Agronegócio) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2015.

BRÜNE, S.; BIDARRA, Z. S. Instituições de ensino superior e desenvolvimento: impactos econômicos de curto prazo de universidades federais do oeste paranaense. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 7 dez. 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/780>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CANCIAN, R. A. S. **Perfil e empregabilidade dos egressos dos campi Agropecuários de Colorado do Oeste e Ariquemes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CANTON, E. Social returns to education: Macro-evidence. **De Economist**, v. 155, n. 4, p. 449-468, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10645-007-9072-z>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CARNEIRO, T. T. N. **O ensino médio profissional no IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA: desenvolvimento humano na percepção de egressos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015.

CARNEVALE, R. M.G. **A estrutura do mercado de trabalho: análise dos municípios paranaenses**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Agronegócio) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.

CARVALHO, E. R. A. de. Desenvolvimento humano e taxa de retorno da educação. **Pensamento & Realidade**, v. 20, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/issue/view/590>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARVALHO JUNIOR, J. R. A. de. **Uma proposta de intervenção gerencial para a inserção dos egressos de cursos técnicos do IFES campus Guarapari no mercado de trabalho local**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CAVALCANTE, J.J. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

CLASON, D. L.; DORMODY, T. J. Analyzing data measured by individual Likert-type items. **Journal of Agricultural Education**, v.35, n.4, p.31- 35, 1994. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.2197&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 23: expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2013.

CORREA, S. M. B. B. **Probabilidade e estatística**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

COSTA, S. da S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 969-978, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 de out. 2022.

CUNHA, C. G. S. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento**, n. 12, p. 27-57, dez. 2018. Disponível em: <http://200.198.145.164/index.php/estudos-planejamento/article/view/4298/4056>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 fev. 2022.

DALLABRIDA, V. R. A gestão social dos territórios nos processos de desenvolvimento territorial: uma aproximação conceitual. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/ufrj/article/viewArticle/586>. Acesso em 08 fev. 2022.

DEITOS, M. L. M. de S. A formação do trabalhador num contexto de permanente mudança tecnológica. *In*: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. (org.). **Educação, políticas sociais e estado no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2008, p. 239-262.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 165-188, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBJt3X4qSKLPqw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2021.

DINIZ, C. C.; CROCCO, M. A. **Economia regional e urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 75-90, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xGnBF9fvsZ7yQDBL8L9jKMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE PUC-SP, 2001, p. 3-42.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 20, p. 97-110, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dHQ6MVmWkGqbKQ6DrSP9shg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2022.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. *In*: TENÓRIO, R. M.; LOPES, U. de M. (org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 143-182.

FERRERA DE LIMA, J. O espaço e a difusão do desenvolvimento econômico regional. *In*: EBERHARDT, P.; FERRERA DE LIMA, J.; PIACENTI, C. A. (org.). **Economia &**

Desenvolvimento Regional. Foz do Iguaçu: Editora Parque Itaipu, 2016, p. 15-40.

FERRERA DE LIMA, J.; PIACENTI, C. A.; PIFFER, M. A influência do Prata na ocupação do Oeste do Paraná e na sua formação socioeconômica: algumas considerações preliminares. *In: FERRERA DE LIMA, J.; PIACENTI, C. A.; PIFFER, M. (Org.). O Prata e as Controvérsias da Integração Sul Americana.* Cascavel: Edunioeste, 2001, p. 11-27.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 01 fev. 2022.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 08 fev. 2022.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradição.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FURTADO, C. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** 7.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27074>. Acesso em: 01 fev. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, P. R. Capitais intangíveis e desenvolvimento regional. *Revista de economia*, v. 35, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/16712/11111>. Acesso em: 01 fev. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEUERMAN, D. Human capital externalities in Western Germany. *Spatial Economic Analysis*, v. 6, n. 2, p. 139-165, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões de influência das cidades: 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca->

catalogo?view=detalhes&id=2101760. Acesso em: 01 fev. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/assis-chateaubriand/panorama>. Acesso em: 16 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=34039&t=resultados>. Acesso em: 15 out. 2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico de Curso**. Eletromecânica Subsequente. 2011. Disponível em: <https://assis.ifpr.edu.br/nossos-cursos/cursos-tecnicos/eletromecanica-integradoensino-medio/ppc-projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 11 set. 2021.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico de Curso**. Eletromecânica Integrado. 2013. Disponível em: <https://assis.ifpr.edu.br/nossos-cursos/cursos-subsequentes/eletromecanica/ppc-projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 11 set. 2021.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Planejamento Estratégico dos Campi**. 2018a. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/pdi-2019-2023/pdi-2019-2023-2/>. Acesso em: 15 set. 2020.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2019-2023**. 2018b. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 15 set. 2020.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Político Pedagógico 2018-2021**. 2018c. Disponível em: https://assis.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/PPP_ASSIS___FINALIZADO___22_11_2018.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **IFPR instala centro de referência em Toledo**. 2019. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/ifpr-instala-centro-de-referencia-em-toledo/>. Acesso em: 22 out. 2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Portal de Informações do IFPR - Mapa dos Campi**. 2022a. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/mapa-dos-campi/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Assistência Estudantil**. 2022b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-academico/assistencia-estudante/>. Acesso em: 18 out. 2022.

IMHOF, S. S. **Formação em cursos de ensino médio profissionalizante: perspectivas de continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **O Produto Interno Bruto do Paraná no quarto trimestre de 2020**. 2021. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Noticia/O-Produto-Interno-Bruto-do-Parana-no-quarto-trimestre-de-2020>. Acesso em: 04 nov. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Base de Dados do Estado – BDEweb**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php>. Acesso em: 16 jan. 2022.

JUSTO, W.R.; ALENCAR, M. O. de; ALENCAR, N. dos S. Retorno à educação no Brasil com uso de regressão quantílica: 2003-2014. **IGEPEC**, Toledo, v. 21, n.2, p. 9-23, jul./dez. 2017.

KEMPTON, L. *et al.* 2. Understanding the contributions of universities to regional development. **Regional Studies Policy Impact Books**, v. 3, p. 13-32, 2021.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANGONI, C. G. **As causas do crescimento econômico do Brasil**. Rio de Janeiro: Apec, 1974.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. New York: Archives of Psychology, 1932.

MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 27, p. 732-754, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTEI, T. S.; BEZERRA, F. M. A influência do estoque de capital humano sobre a produtividade: uma análise para diversos setores. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 52, n. 4, p. 42-66, 2021. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/index.php/ren/article/view/1177/907>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MINAYO, M. C. de S. Importância da avaliação qualitativa combinada com outras modalidades de avaliação. **Saúde & Transformação Social**, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/21160>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of political economy**, v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

MINCER, J. **Schooling, Experience, and Earnings**. Human Behavior & Social Institutions No. 2. 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é**

homologado pelo MEC. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-cnct-e-homologado-pelo-mec>. Acesso em: 31 de out. 2021.

MONDINI, V. E. D.; FRONTELI, M. H.; MARTINEZ, C. H. Avaliação dos egressos do curso técnico de administração do IFSC: formação profissional, empregabilidade e continuidade dos estudos. **Revista NUPEM**, v. 12, n. 25, p. 105-123, 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/642>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MORITZ, J. **A concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) nos governos Lula e Dilma.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

NASCIMENTO, S. V. **Avaliação da política pública de educação profissional: eficácia e efetividade dos cursos técnicos no Instituto Federal da Bahia Campus Camaçari.** 2014. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 120-145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

NEUHOLD, R. dos R.; POZZER, MRO Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como vetores do desenvolvimento regional. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4646>. Acesso em: 20 out. 2022.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 03 fev. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Brazil. In: OECD. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators.** Paris, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c9b8683b-en>. Acesso em: 06 out. 2020.

OLIVEIRA JR, A. de. A universidade como polo de desenvolvimento local-regional. **Caderno de Geografia**, v. 24, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>. Acesso em: 03 fev. 2022.

OLIVEIRA, F. das C. T. de; BRASILEIRO FILHO, S. Um estudo de caso sobre importância do ensino médio integrado à educação profissional para as trajetórias de vida de egressos do

Instituto Federal do Ceará/*Campus* Fortaleza. **Revista Prática Docente**, v. 4, n. 2, p. 755-774, 2019. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/460/248>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/575/437>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria da Agricultura e do Abastecimento. **Valor Bruto da Produção**. 2022. Disponível em: <https://www.agricultura.pr.gov.br/vbp>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PASQUALETTO *et al.* A contribuição dos Institutos Federais situados na Região Metropolitana de Goiânia no desenvolvimento regional do Estado de Goiás. **IGEPEC**, Toledo, v. 22, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2018.

PEBSP. Professores de Educação Básica do Estado de São Paulo. **Lista de Institutos Federais do Brasil por Estado – 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.pebsp.com/lista-de-institutos-federais-do-brasil-por-estado-2020/>. Acesso em: 30 de out. de 2021.

PEREIRA, A. T. **Métodos quantitativos aplicados à contabilidade**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. da. Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. **Holos**, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7992>. Acesso em: 03 fev. 2022.

PIACENTI, C. A. O desenvolvimento endógeno das regiões. In: EBERHARDT, P.; FERRERA DE LIMA, J.; PIACENTI, C. A. (org.). **Economia & Desenvolvimento Regional**. Foz do Iguaçu: Editora Parque Itaipu, 2016a, p. 122-141.

PIACENTI, C. A. **Indicadores do potencial de desenvolvimento endógeno dos municípios paranaenses**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2016b.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2022 (Ano Base 2021)**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PORTZ, T. M. *et al.* A construção participativa de um anseio da comunidade chateaubriandense. In: ZANATTA, O. A.; ESTEVAM, M.; TAVARES, V. dos S.; MENEZES, R. R. A. da C. N. (org.). **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: Editora IFPR, 2019, p. 28-42.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. **Education Economics**, v. 26, n. 5, p. 445-458, 2018.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 5.ed. Rio de

Janeiro: Editora FGV, 2006.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em: 31 de out. 2021.

REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise descritiva de dados: relatório técnico do departamento de estatística da UFMG**. Minas Gerais: UFMG, 2002.

RODRIGUES, W.; NEVES, R. de P. Efeitos da qualificação profissional sobre a empregabilidade e renda dos jovens: o caso do Pronatec em Porto Nacional – TO. **IGEPEC**, Toledo, v. 20, n.1, p. 148-163, jan./jun. 2016.

ROMANELLI, O. de O. R. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

ROSSI, P.; DWECK, E. OLIVEIRA, A. L. M. de. **Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. 3.ed. Brasília: CAPES/UAB, 2014.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpXrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. **The American economic review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHULTZ, T. W. **Investindo no povo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. A. da. **Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS – campus Lagarto: formação e atuação no mundo do trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, L. E. da. **Educação e força de trabalho em uma economia primário-exportadora: o panorama das ocupações para os egressos do ensino médio da microrregião de Capanema-PR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. de. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Campinas, SP, n. 48, 2000. Disponível em:

<https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/143/CadPesqNepp48>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SIMÕES, L. G.; CIRINO, J. F.; CASSUCE, F. C. da C. O impacto da educação no rendimento do trabalho: estudo sobre a quantidade e a qualidade. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 14, n. 2, p. 479-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/13204>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 12, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69548>. Acesso em: 11 set. 2022.

SOUSA, P. C. **Ensino técnico e emprego: uma análise dos egressos do curso técnico em petroquímica do Instituto Federal do Ceará – campus Caucaia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, 2010. Disponível em: <https://adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

SOUTO MAIOR, L. **História de Assis Chateaubriand: o encontro das correntes migratórias na última fronteira agrícola de Estão do Paraná**. Maringá: Clicheter, 1996.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?for>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SOUZA, T. R. de. **Trajetória profissional dos egressos do Instituto Federal do Amazonas – campus Coari**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

VIANA, G. **Capital humano e crescimento econômico: o caso da economia paranaense no início do século XXI**. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Agronegócio) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2009.

VIEIRA, M. da S. O. C.; SILVA, J. M. T.; GOMES, D. C. O papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) para a qualificação e empregabilidade: um estudo dos egressos do curso de Informática do IFRN em Currais Novos/RN. **Holos**, v. 1, p. 168-181, 2011. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/514>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 26 ago. 2022.

WELTER, C. A. *et. al.* Crescimento econômico no oeste do Paraná: uma análise a partir de indicadores regionais. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, v. 41, n. 138, 2021. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/1143>. Acesso em: 16 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS

BLOCO 1 - PERGUNTAS GERAIS:

1.1 Sexo:

() Feminino () Masculino () Prefiro não declarar

1.2 Qual sua idade? _____

1.3 Como você se identifica em relação à sua raça ou cor?

() Amarela () Branca () Indígena () Parda
() Preta () Prefiro não declarar

1.4 Pessoa com deficiência (PcD)?

() Sim () Não

1.5 Vive em companhia de cônjuge ou companheiro(a)?

() Sim () Já viveu antes () Nunca viveu

1.6 Possui filho(s)?

() Sim () Não

1.7 Quantas pessoas residem no seu domicílio? _____

1.8 Qual curso você realizou no IFPR *campus* Assis Chateaubriand? Caso tenha realizado mais de um curso, responda à questão em relação ao primeiro curso realizado.

() ENSINO MÉDIO – Eletromecânica
() ENSINO MÉDIO – Informática
() SUBSEQUENTE – Eletromecânica
() SUBSEQUENTE – Eletrotécnica

1.9 Em que ano você **concluiu** o curso técnico no IFPR *campus* Assis Chateaubriand? Caso tenha realizado mais de um curso, responda à questão em relação ao primeiro curso realizado.

() 2011 () 2015
() 2012 () 2016
() 2013 () 2017
() 2014 () 2018

1.10 Por qual motivo principal você optou por fazer um curso técnico no IFPR *campus* Assis Chateaubriand?

() Preparação para ingressar no ensino superior
() Para se inserir no mercado de trabalho
() Perspectiva de promoção (cargo e/ou salário) no trabalho
() Já possuir experiência na área do curso e querer diplomar-se
() Oportunidade de se capacitar, atualizar conhecimentos
() Escolha de forma aleatória (casual, sem motivo específico)
() Outro. Especifique: _____

1.11 Em qual cidade você **morava na época em que realizou o curso** no IFPR *campus* Assis Chateaubriand? _____

- () Comecei a trabalhar após a conclusão do curso
 () Sim, troquei de emprego após a conclusão do curso
 () Sim, obtive progressão para outro cargo após a conclusão do curso
 () Não, permaneci no mesmo emprego/cargo.

2.1.5 Em qual cidade e Estado você trabalha atualmente? _____

2.1.6 Qual sua renda mensal em salários mínimos?

- () Até 1 salário mínimo (R\$1.212,00)
 () De 1 a 3 salários mínimos (R\$1.213,00 a R\$3.636,00)
 () De 3 a 5 salários mínimos (R\$3.637,00 a R\$6.060)
 () Acima de 5 salários mínimos (R\$6.061,00 ou mais)

2.1.7 Indique seu nível de concordância com a frases: A formação no curso técnico proporcionou melhorias em termos financeiros:

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

2.1.8 A qualificação proporcionada pelo curso técnico contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho:

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

2.1.9 Os conhecimentos adquiridos na formação técnica contribuem para o seu desempenho profissional:

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

Perguntas para quem está desempregado

2.1.10 Após o curso técnico você tentou ingressar no mercado de trabalho?

- () Sim (Questão 2.1.9.1) () Não

2.1.10.1 Por qual motivo principal você não conseguiu se inserir no mercado de trabalho?

- () Há pouca oferta de vagas de emprego em geral
 () Não há ofertas de vagas para minha área de formação técnica
 () Falta de experiência
 () A formação que recebi não atende às exigências do mercado
 () Não possuir curso de nível superior
 () Salário baixo
 () Outros. Especifique: _____

2.1.11 Já atuou alguma vez na área da sua formação técnica?

- () Sim (Questão 2.1.10.1) () Não () Não sei opinar

2.1.11.1 Qual foi o principal motivo de **não ter permanecido** profissionalmente na área de formação do curso técnico?

- () Não me identifiquei com a profissão

- () Insatisfação com o salário oferecido na área
- () Melhor oportunidade em outra área
- () Oferta de trabalho longe do meu domicílio
- () Outros. Especifique: _____

Pergunta para todos

2.2 Como você classifica a atuação do IFPR *campus* Assis Chateaubriand no suporte aos alunos e/ou egressos visando à sua inserção no mercado de trabalho?

- () Não existe qualquer suporte por parte do IFPR para o egresso conseguir um emprego
- () Existe um suporte por parte do IFPR, mas ele é insuficiente para o egresso conseguir um emprego
- () Existe um suporte consolidado por parte do IFPR e ele é suficiente para o egresso conseguir um emprego
- () Não sei opinar

2.3 A pandemia de Covid-19 afetou a sua ocupação/trabalho?

- () Não afetou
- () Comecei a trabalhar após a pandemia
- () Perdi o emprego, mas consegui outro com carteira assinada
- () Perdi o emprego, mas estou trabalhando informalmente
- () Perdi o emprego e ainda estou sem ocupação
- () Tive redução de remuneração
- () Outro. Especifique: _____

BLOCO 3 - CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

3.1 Qual sua **maior** escolaridade **antes** de iniciar o curso técnico no IFPR Assis Chateaubriand? Caso tenha realizado mais de um curso, responda à questão em relação ao primeiro curso realizado.

- () Ensino fundamental () Graduação
- () Ensino médio () Pós-graduação
- () Técnico em outra área

3.2 Em relação a sua formação **após** o curso técnico no IFPR *campus* Assis Chateaubriand:

- () Não realizei outros cursos (Questão 3.2.2)
- () Cursei/estou cursando outro curso técnico (Questão 4.1)
- () Cursei/estou cursando o ensino superior (Questão 3.2.1)

3.2.1 Por qual motivo principal você realizou/está realizando um curso superior após o curso técnico?

- () Para conseguir um emprego de nível superior
- () Aprimoramento profissional
- () Para abrir a minha própria empresa
- () Para conseguir uma promoção no trabalho
- () Pelo título
- () Melhoria salarial
- () Falta de oportunidade de trabalho na área técnica
- () Outro. Especifique: _____

3.2.1.1 Qual curso superior você cursou/está cursando? _____

3.2.1.2 Indique seu nível de concordância com a frases: Os conhecimentos adquiridos no curso técnico auxiliam/auxiliaram no curso superior.

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

3.2.2 Por que você **não realizou** outros cursos após a formação técnica?

- () Não achei necessário () Problemas pessoais
 () Condição financeira () Outros. Especifique: _____

BLOCO 4 - FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO

4.1 No período em que estudou no IFPR *campus* Assis Chateaubriand você recebeu algum auxílio estudantil ou bolsa de pesquisa, extensão ou monitoria?

- () Sim (Questão 4.1.1) () Não

4.1.1 Esse auxílio ou bolsa foi importante para continuar/concluir o curso.

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

4.2 Durante a realização do curso técnico você participou de projetos de Pesquisa ou Extensão?

- () Sim (Questão 4.2.1) () Não

4.2.1 A participação em projetos de Pesquisa ou Extensão contribuiu para seu aprendizado/formação.

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

4.3 Você realizou estágio durante a realização do curso?

- () Sim (Questão 4.3.1) () Não

4.3.1 A realização do estágio contribuiu para seu aprendizado/formação.

- () Concordo totalmente () Discordo parcialmente
 () Concordo parcialmente () Discordo totalmente
 () Indiferente

4.4 De quais outras atividades você participou no IFPR *campus* Assis Chateaubriand, além das disciplinas obrigatórias do curso? Pode ser marcada mais de uma opção.

- () Minicurso () Aulas de reforço
 () Feiras () Somente participei das aulas com disciplinas
 () Jogos escolares () Outros. Especifique: _____

4.5 Indique seu nível de concordância. O curso técnico contribuiu para aquisição de conhecimentos/habilidades sobre:

Questões da atualidade	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Inovações tecnológicas	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Empreendedorismo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Cooperativismo	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Ética	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Pensamento crítico	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Autonomia	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Criatividade	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente

BLOCO 5 – SOCIAL

5.1 Indique seu nível de concordância. A formação técnica possibilitou desenvolver/ampliar os seguintes aspectos:

Despertar o interesse por assuntos da comunidade	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Participar de movimentos sociais	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Executar práticas de preservação dos recursos	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Formação humana	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Formação cidadã	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente

5.2 Atualmente, você participa de alguma dessas formas de organização social? Pode ser marcada mais de uma opção.

<input type="checkbox"/> Não participo <input type="checkbox"/> Associação (comunitária, profissional) <input type="checkbox"/> Colegiado/Conselhos <input type="checkbox"/> Grêmio Estudantil/Diretório Central dos Estudantes <input type="checkbox"/> Movimento artístico/cultural <input type="checkbox"/> Movimento ecológico <input type="checkbox"/> Movimento feminista	<input type="checkbox"/> Movimento por igualdade étnico-racial <input type="checkbox"/> Movimento religioso <input type="checkbox"/> Organização esportiva <input type="checkbox"/> Organizações Não Governamentais (ONGs) <input type="checkbox"/> Partido político <input type="checkbox"/> Sindicato <input type="checkbox"/> Outro. Especifique:
---	--

Executar práticas de preservação dos recursos	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Formação humana	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente
Formação cidadã	<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	<input type="checkbox"/> Concordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Indiferente	<input type="checkbox"/> Discordo parcialmente	<input type="checkbox"/> Discordo totalmente

11 - O IFPR tem como missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional.

Na sua opinião existem entraves e/ou dificuldades para alcance dessa missão?

Sim. Quais? _____

Não

APÊNDICE C – MATRÍCULAS IFPR ASSIS CHATEUBRIAND

Curso/Sigla	Forma de Oferta	Situação do Curso	Ciclos encerrados até 2019	Ingressantes	Em curso até 2019	%	Evadidos até 2019	%	Egressos até 2019	%
Agroecologia (AGE)	Subsequente	Suspensão	2013-2014	35	0	0,00	27	77,14	8	22,86
			2014-2015	37	0	0,00	30	81,08	7	18,92
			2017-2018	39	2	5,13	27	69,23	10	25,64
Total do Curso AGE				111	2	1,80	84	75,68	25	22,52
Eletromecânica (EIN)	Integrado	Ativo	2014-2017	37	0	0,00	16	43,24	21	56,76
			2015-2018	41	0	0,00	19	46,34	22	53,66
			2016-2019	41	1	2,44	15	36,59	25	60,98
Total do Curso EIN				119	1	0,84	50	42,02	68	57,14
Eletromecânica (ELM)	Subsequente	Ativo	2012-2014	41	0	0,00	28	68,29	13	31,71
			2013-2014	42	0	0,00	23	54,76	19	45,24
			2014-2015	41	0	0,00	29	70,73	12	29,27
			2015-2016	40	0	0,00	27	67,50	13	32,50
			2016-2017	40	0	0,00	24	60,00	16	40,00
			2017-2018	42	1	2,38	23	54,76	18	42,86
			2018-2019	38	13	34,21	15	39,47	10	26,32
Total do Curso ELM				284	14	4,93	169	59,51	101	35,56
Eletrotécnica (ELE)	Subsequente	Ativo - PPC alterado partir de 2020	2010-2011	39	0	0,00	20	51,28	19	48,72
			2011-2012	40	0	0,00	26	65,00	14	35,00
			2012-2013	44	0	0,00	25	56,82	19	43,18
			2013-2014	43	0	0,00	37	86,05	6	13,95
Total do Curso ELE				166	0	0,00	108	65,06	58	34,94
Informática (IIN)	Integrado	Alterado para Informática para Internet	2012-2015	31	0	0,00	22	70,97	9	29,03
			2013-2016	41	0	0,00	29	70,73	12	29,27
			2014-2017	38	1	2,63	25	65,79	12	31,58
			2015-2018	43	1	2,33	26	60,47	16	37,21
			2016-2019	40	5	12,50	20	50,00	15	37,50
Total do Curso IIN				193	7	3,63	122	63,21	64	33,16
Manutenção e Suporte em Informática (MSI)	Subsequente	Suspensão	2010-2011	35	0	0	16	45,71	19	54,29
			2011-2012	40	0	0	26	65,00	14	35,00
			2013-2014	37	0	0	29	78,38	8	21,62
			2014-2015	35	0	0	26	74,29	9	25,71
Total do Curso MSI				147	0	0	97	65,99	50	34,01
Orientação Comunitária (OC)	Subsequente	Suspensão	2011-2012	32	0	0	12	37,50	20	62,50
			2012-2013	41	0	0	20	48,78	21	51,22
			2013-2014	34	0	0	17	50,00	17	50,00
			2017-2018	38	0	0	24	63,16	14	36,84
Total do Curso OC				145	0	0	73	50,34	72	49,66
Telecomunicações (TEL)	Subsequente	Suspensão	2010-2011	33	0	0	20	60,61	13	39,39
			2011-2012	32	0	0	24	75,00	8	25,00
Total do Curso TEL				65	0	0	44	67,69	21	32,31
Total de Todos os Cursos Técnicos				1230	24	1,95	747	60,73	459	37,32

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Secretaria Acadêmica (2021).