

# A educação profissional técnica integrada ao ensino médio, à política de acompanhamento de egresso e à juventude: diálogos possíveis?

*Technical vocational education integrated with high school, the policy of  
monitoring graduates and youth: possible dialogues?*  
*La educación técnica profesional integrada con la escuela secundaria, la política  
de seguimiento de egresados y jóvenes: ¿posibles diálogos?*

---

**ADA RAQUEL DA FONSECA VASCONCELOS**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2210-5239>

Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Manaus, AM, Brasil

**NÁDIA MACIEL FALCÃO**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-0341>

Universidade Federal do Amazonas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Manaus, AM, Brasil

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar a Política de Acompanhamento de Egresso - PAE da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para o ensino técnico integrado ao Ensino Médio - EPTNM e seu possível diálogo com as questões da juventude, público-alvo desta etapa da educação básica. O estudo amplia a discussão da PAE num contexto ainda pouco disseminado, embora na prática já realizada, que é o da EPTNM, bem como traz enquanto proposta pensar na PAE como um canal de comunicação entre a instituição de ensino e as “juventudes”. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a partir das pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados permitiram levantar que, apesar de existir embasamento legal para uma política de acompanhamento de egresso na educação técnica integrada ao Ensino Médio, esta se mostra incipiente, partindo da premissa da falta de uma normativa própria com concepções e práticas que coadunem com as questões da formação no Ensino Médio e, consequentemente, com a formação juvenil.

---

**Palavras-chave:** Acompanhamento de Egresso; Educação Profissional; Juventude.

**Abstract:** *This article aims to analyze the Egress Monitoring Policy - PAE of the Federal Network of Professional and Technological Education for technical education integrated into high school - EPTNM and its possible dialogue with the issues of youth, the target audience of this stage of basic education. The study expands the discussion of PAE in a context that is still not very widespread, although, in the practice already carried out, which is that of EPTNM, as well as proposing to think of PAE as a communication channel between the educational institution and the "youths". The methodology used is the qualitative approach, of exploratory character from bibliographic and documental research. The results showed that, despite the legal basis for a policy of monitoring egress in technical education integrated with high school, it is still incipient, based on the premise of the lack of regulations with concepts and practices that are consistent with the issues of training in the field of high school and, consequently, with youth formation.*

---

**Keywords:** *Monitoring of Graduates; Professional education; Youth.*

**Resumen:** *Este artículo tiene como objetivo analizar la Política de Educación de Posgrado - PEP de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica para la educación técnica integrada a la escuela secundaria - EPTES y su posible diálogo con los temas de la juventud como objetivo de esta etapa de la educación básica. El estudio amplía la discusión del PEP en un contexto que aún no ha sido ampliamente difundido, aunque en la práctica ya realizada, que es la de EPTES, también propone pensar el PEP como un canal de comunicación entre la institución educativa y los "jóvenes". La metodología utilizada es de enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, a partir de las investigaciones, bibliográficas y documentales. Los resultados mostraron que, aunque existe una base legal para una política de seguimiento de los egresados de la educación técnica integrada en la escuela secundaria, esto aún es inicial, con base en la premisa de la falta de una normativa propia con conceptos y prácticas acordes con los temas de la formación secundaria y, en consecuencia, con la formación de los jóvenes.*

---

**Palabras clave:** *Seguimiento de Graduados; Educación Profesional; Juventud.*

## INTRODUÇÃO

Dois projetos distintos disputam a educação escolar no Brasil: um que enxerga a relação da escola com o mercado de trabalho por uma perspectiva instrumental e outro que concebe esta relação em perspectiva de formação integral humana (FRIGOTTO, 2007; MARQUES, 2014). No primeiro projeto, de matriz conservadora e que se pretende hegemônico na atualidade, a avaliação das políticas públicas na educação, bem como seus modelos de formação são pautados pela necessidade de adequação da formação escolar ao mercado de trabalho. Nesse contexto, o egresso tem sido visto como sujeito adequado para avaliar o autoconhecimento e planejamento institucionais, a contribuição da instituição de ensino junto à comunidade, como também para detecção de pontos fortes e fracos na formação outorgada aos ex-alunos enquanto formação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a Política de Acompanhamento de Egressos – PAE tem sido discutida como um recurso metodológico eficiente na avaliação educacional por viabilizar a aproximação entre a instituição, o ex-aluno e o mercado de trabalho (CARNEIRO *et al.*, 2019; MIRANDA *et al.*, 2018; TEIXEIRA; MACCARI, 2014).

No Brasil, embora recente e ainda incipiente (PAUL, 2015), a Política de Acompanhamento de Egresso é instituída pelas seguintes normativas: Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997, que traz a Rede Federal de Educação Tecnológica; Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e mais atualmente pela Portaria MEC nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova em extrato os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Considerando a Portaria MEC nº 646/97, a PAE é obrigatória para todos os cursos ofertados da Educação Profissional e Tecnológica (cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação) e da Educação Superior. O trabalho aqui proposto trata de uma primeira aproximação com o universo do tema A Política de Acompanhamento de Egresso da Educação Profissional de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio-EPTNM e está articulado à produção de uma tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, contando com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

A pesquisa tem por objetivo analisar a política de acompanhamento de egresso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio e seu possível diálogo com as questões da juventude, público-alvo desta etapa da educação básica.

O estudo justifica-se uma vez que pode contribuir na ampliação da discussão da PAE num contexto ainda pouco disseminado, embora na prática já realizado, que é o da EPTNM. Analisar de que forma a política tem se constituído, formatado numa modalidade de educação historicamente dual e classista é imprescindível para pensar sua atuação, responsabilidades e possibilidades diante do seu público-alvo.

Outro ponto relevante é pensar na PAE enquanto um canal de comunicação entre a instituição de ensino e as juventudes que ali permeiam. Articular a sistemática de acompanhamento de egresso numa perspectiva que não ignore as dimensões formativas dos jovens enquanto sujeitos de direitos, vai ao encontro de uma das principais responsabilidades da escola, formar para a cidadania.

Na realização deste estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa de cunho exploratório, por ter a intenção de oferecer uma explicação geral sobre o tema (OLIVEIRA, 2016), com pesquisa bibliográfica e documental. A investigação buscou dialogar com as contribuições teóricas, dentre as quais as de Kuenzer (2000), Frigotto (2010) e Arroyo (2014), que destacam em seus estudos a EPTNM e sua construção histórica permeada de contradições; Carneiro *et al.* (2019), Miranda *et al.* (2018); Teixeira e Maccari (2014), que trazem elementos estruturantes sobre a política de acompanhamento de egresso enquanto proposta de avaliação educacional; e Dayrell e Carrano (2014) e Sposito e Carrano (2003), que são referências na discussão da categoria juventude e suas múltiplas dimensões.

Para Oliveira (2016), a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental é a natureza das fontes. Enquanto a primeira se apropria de fontes secundárias através de tudo o que foi produzido cientificamente sobre o tema em análise, a segunda permite a averiguação em fontes primárias, ou seja, em materiais que não receberam tratamento analítico. Assim, enquanto pesquisa bibliográfica, buscaram-se referenciais que embasassem a discussão em torno das temáticas: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, Acompanhamento de Egresso na Educação Profissional e juventude e escola. Por conseguinte, a análise documental foi realizada a partir dos documentos oficiais que orientam quanto ao acompanhamento de egresso na educação profissional, como a Portaria MEC M646/97 e a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC, do Ministério da Educação.

A partir das análises realizadas, o trabalho é apresentado em 3 (três) partes: na primeira, procurou-se estabelecer um percurso histórico, normativo e filosófico da Educação Profissional de Nível Técnico Integrado ao Ensino Médio, com vistas a fornecer subsídios para a compreensão desta na atualidade, bem como sua responsabilidade na formação integral das juventudes nela inserida. Na segunda, desvelar a Política de Acompanhamento de Egresso da educação profissional, com vistas a conhecer as concepções e abordagens metodológicas destinadas à EPTNM. No terceiro tópico, é levantada a discussão do acompanhamento de egresso enquanto possibilidade de comunicação entre a instituição e os jovens a partir do (re) conhecimento das dimensões do ser juvenil e suas necessidades na construção de seus projetos de vida. Por fim, tecem-se as considerações finais sobre o estudo.

Acredita-se que a discussão amplie a proposição de uma escola que atenda às necessidades de seus jovens, uma vez que a formação outorgada deve estar alicerçada não somente nas prerrogativas do mercado de trabalho, mas também a potencializar, por parte dos sujeitos envolvidos, um olhar crítico sobre as condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas a que estão submetidos, oportunizando,

dessa forma, a formação de cidadãos, críticos, éticos e comprometidos com os problemas sociais, e, nesse sentido, precisa também ser visualizado na abordagem avaliativa da política de acompanhamento de egresso.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: ALGUNS PRESSUPOSTOS

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, instituído pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, apresentou, ao longo de sua história, ambiguidade quanto aos seus objetivos, ora se apresentando como formação para o trabalho, ora para o acesso ao ensino superior. Corrobora-se, neste trabalho, o assinalamento de Natividade (2016, p. 26) quando ressalta:

Diante disso, questionamo-nos: para que serve o Ensino Médio? Serve para preparar o aluno para o ingresso no Ensino Superior, serve para prepará-lo para o mercado de trabalho? Serve para quê, afinal? Ora, nem somente para um, nem somente para outro. Se pensarmos o Ensino Médio numa perspectiva de formação humana integral, que inclui essas duas dimensões, mas não se resume a elas, atenderia a esses dois aspectos e iria além, como a questão da participação política, cultural, social de uma maneira em geral, à econômica e à continuidade dos estudos, mas não se vincula a nenhuma delas duas especificamente, nem às duas apenas.

No que se refere à dualidade de objetivos e de público-alvo, não se pode esquecer de que esta não nasceu do interesse dos aprendizes, mas a princípio de uma formação possibilitada pela classe dominante aos seus descendentes (Ensino Superior)<sup>1</sup> e imposta aos necessitados e escravos (formação para o trabalho). E, mais à frente, pela distinção, divisão de classe postergada pela expansão capitalista e seu conjunto de medidas neoliberais. Nesse contexto, acha-se arraigada principalmente a EPTNM.

Como já explicitado, a formação profissional tem suas bases formadas na proposição de trabalho manual a ser ofertada aos pobres e desvalidos da sorte. Assim, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio é uma das formas de habilitação técnica de nível médio, outorgada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Lei nº 11.892/2008. Tem como prerrogativa a inserção de alunos egressos do Ensino Fundamental e a formação integrada entre o Ensino Médio regular e a habilitação profissional em nível técnico, tendo

---

1 Sobre a ênfase dada ao Ensino Superior como formação para execução de funções qualificadas, ou seja, trabalho destinado à classe hegemônica da época, Bourdier e Passeron (1970) entende ser a educação reprodutora da cultura e da estrutura social de uma sociedade, nessa perspectiva analisa o Ensino Superior como elemento de transmissão de poder, ou seja, de privilégios.

por objetivo “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2018).

A modalidade foi referendada inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/1971, que compulsoriamente integrou o ensino profissional ao ensino propedêutico. Tal prática teve como propósito a adequação ao mercado de trabalho e o contingenciamento do acesso da classe operária ao Ensino Superior, embora teoricamente tivesse como propósito romper com as diferentes formações, tendo em vista os diferentes públicos-alvo, como já mencionado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Destaca-se, nesse percurso constitutivo, o ideário formatado a partir da década de 90, em que a função da escola seria proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais somente ao conhecimento sistematizado. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados (RAMOS, 2005 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 103).

Sobre racionalidade financeira ter permeado todo o contexto das reformas educacionais no período, Kuenzer (1999, p. 45) argumenta:

A racionalidade financeira determinada pela tríade quem vem orientando as políticas educacionais, principalmente a educação profissional: BID, Banco Mundial e FMI, que prega o acatamento ao princípio da racionalidade financeira como premissa básica para as reformas que vêm sendo implementadas. Assim torna-se por base não a universalização, a igualdade, a gratuidade da educação em todos os níveis, mas o princípio da equidade, que pressupõe o tratamento diferenciado tanto dos indivíduos, quanto das demandas de mercado. O Estado, nessa perspectiva, só se compromete com o financiamento do ensino fundamental, procurando conter o acesso aos níveis superiores, notoriamente, dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas [...].

Sob esse novo prisma, as legislações que tratavam da educação nacional, como é o caso da LDBEN/1996, começaram a delinear tal conjectura, como pode ser observado nas novas finalidades dadas ao Ensino Médio:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

E ainda, no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que protagonizou a Reforma do Ensino Técnico, e com esta a não mais possibilidade de oferta do Ensino Técnico integrado, Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. As legislações não só apontam um retrocesso quando retiram a possibilidade da formação integral dos jovens, como também um ensino marcadamente voltado para os anseios econômicos, claro, não sob a perspectiva do trabalhador.

As políticas públicas a partir de 2004 expressaram um olhar mais progressista da gestão governamental para a democratização da educação, em especial a de ensino profissional, por intermédio do Decreto nº 5.154/2004, anulando o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, pela criação do Catálogo Nacional para Cursos Técnicos, através da Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008 e Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O primeiro permite que haja integração entre a EPT e o ensino propedêutico novamente, o segundo, disciplinando a oferta de cursos e os seus respectivos itinerários formativos, e o terceiro norteando as competências e aprendizagens com base científica e tecnológica.

Mesmo marcadamente alicerçado pelo mercado de trabalho, como é o caso da incorporação das competências e habilidades do novo trabalhador, Caires e Oliveira (2016, p. 186) analisam de forma positiva as mudanças ocorridas, enfatizando o Ensino Técnico integrado ao Médio:

Atualmente, a Educação Profissional vem, ao que tudo indica, procurando promover, cada vez mais, um ensino de qualidade, tendo em vista a oferta de Ensino Integrado que viabiliza a concretização de uma educação focada no caráter humanista, científico e tecnológico, direcionada para a formação cidadã, ética, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do país.

Nesse sentido, há contemplado nessa modalidade de educação um levante filosófico, pedagógico e político, iniciado em 1980 em prol de um ensino que contemple a não separação entre educação propedêutica e profissional, o ensino teórico e o prático, enfim, uma formação que privilegiasse a formação humana<sup>2</sup> e não a estritamente vinculada ao trabalho sob os moldes do capitalismo. Sob esse ideário e suas discussões, pesavam principalmente a formação para o Ensino Médio, não que se restringisse somente a ele, como pode ser entendido no posicionamento de Frigotto (2010, p. 201):

No campo da formação profissional, como já assinalamos anteriormente, as forças preocupadas com a efetiva emancipação humana dos trabalhadores, comprometidos com as mudanças estruturais da sociedade brasileira, por entenderem a natureza e características da produção e das relações sociais e políticas deste fim de século, devem defender como a mais adequada para a qualificação humana, consequência, para a formação profissional, a universalização da escola unitária que envolve o ensino básico e médio (atual segundo grau) como um direito de toda a criança e todo jovem e um dever do Estado.

No entanto, que essa formação é entendida diferente do que a vivenciada nos moldes atuais, “a direção da luta democrática não está em dismantelar o ensino técnico, mas em transformá-lo na perspectiva da educação tecnológica ou politécnica (de novo tipo), e dentro do sistema unitário de ensino” (*ibidem*, p. 201).

O autor ainda esclarece que, para tanto, se faz necessário partir da realidade concreta do aluno, da superação das polaridades conceituais e práticas no entorno das realidades vivenciadas por estes, por intermédio da realização de trabalho com núcleos de conhecimento de forma interdisciplinar, ter o trabalho como princípio educativo, sendo impositiva, nesse sentido, a ruptura com o sistema educacional vigente fundado nos condicionantes da hegemonia dominante. Para tanto, é imprescindível que a comunidade escolar tenha conhecimento de que, no sistema escolar, as definições sobre o que e para quem ensinar e/ou o que se deve aprender são construções históricas marcadas:

[...] Entender que o caráter seletivo, meritocrático do sistema escolar já vivido e a viver no ensino médio faz parte dos padrões segregadores de trabalho, de conhecimento e poder, de apropriação da terra, do espaço, da justiça, de renda de que eles e seus coletivos são vítimas históricas (ARROYO, 2014, p. 71).

---

2 Baseada em estudos de Marx e Engels, Saviani (2000, p. 39), principal proponente brasileiro dessa proposta, define os objetivos dessa formação: “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.



Com base nesses pressupostos, entende-se que a educação profissional de nível técnica integrada ao Ensino Médio tem base conceitual para prover uma formação intelectual e humana, que coadune com os interesses da formação para a cidadania.

## A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM FOCO

Estudos sobre egressos têm se destacado no contexto educacional como proposta de avaliação da formação outorgada pelas instituições de ensino e a sua relação com o êxito profissional e acadêmico de seus ex-alunos. Nesse contexto, ganha também maior visibilidade a Política de Acompanhamento de Egressos - PAE.

Para Carneiro et al. (2019), a PAE pode ser um recurso metodológico eficiente na avaliação educacional. Miranda *et al.* (2018) argumentam que pode viabilizar a aproximação entre a universidade, o ex-aluno e o mercado de trabalho. Segundo Teixeira e Maccari (2014), um acompanhamento eficaz pode colaborar para uma boa avaliação de instituições de nível superior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas que é preciso considerar seus principais entraves: dados isolados e desatualizados e a falta de participação dos egressos.

No Brasil, a PAE está legitimada pela Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997, que cria a Rede Federal de Educação Tecnológica, mais especificamente em seu art. 9º e parágrafo único, que diz:

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos.

Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

O documento é um esboço da reconfiguração da política de educação profissional no país ocorrido na década de 90 com viés cada vez mais mercadológico, e a política de acompanhamento de egresso surge como “[...] uma das formas de avaliação da eficácia e da efetividade social de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional” (DELUIZ, 2020, p. 173). Conforme salienta o autor, a PAE tem como objetivo:

Investigar os efeitos e/ou resultados das ações de Educação Profissional buscando

analisar os impactos objetivos e subjetivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades (*ibidem*, p. 137).

Embora desenvolvida num contexto de avaliação educacional, sob o prisma das necessidades impostas pelo mercado de trabalho, seus objetivos podem coadunar com uma prática avaliativa que contemple as demais instâncias formativas da condição humana de seus aprendizes. É possível ainda constatar que o acompanhamento de egresso não está subordinado especificamente a nenhuma etapa da educação profissional, devendo ser realizado dos cursos de formação inicial ao superior. Sobre seus pressupostos, Deluiz (2020, p. 137) argumenta que deve:

(a) comprometer-se com a melhoria das condições de trabalho e vida das camadas desfavorecidas da população e com uma Educação Profissional de qualidade, articulada com a educação básica e com políticas e programas de desenvolvimento regional e local e de trabalho e renda, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, do desemprego e da informalização e a inclusão social dos segmentos de baixa renda e qualificação, que se encontram à margem dos sistemas de proteção social e dos direitos de cidadania;

(b) revestir-se de transparência na sua execução, traduzida na explicitação dos princípios, valores e intencionalidades que a orientam; na justificativa das opções metodológicas escolhidas e dos modelos analíticos adotados;

(c) revestir-se de caráter público, discutindo seus resultados com os diferentes atores sociais, organizados ou não e publicizando-os. Comprometer-se com a socialização dos resultados na perspectiva de devolução das informações aos participantes do processo, de reorientação das Políticas e de prestação de contas à sociedade sobre os investimentos realizados e os resultados obtidos;

(d) comprometer-se com as necessidades e demandas dos trabalhadores, compreendendo que a Educação Profissional é um direito, e não uma simples resposta às exigências do mercado e aos ditames da competitividade e da empregabilidade. Por isso, a avaliação deve analisar não só a efetividade das Políticas/Programas/Cursos em garantir a inserção no mercado de trabalho, mas os seus benefícios em termos de ampliação do exercício da cidadania.

Além da importância de os princípios éticos e políticos da formação para a cidadania serem alinhados à proposta de avaliação dos egressos, a autora chama a atenção para a devida adequação dos procedimentos metodológicos na obtenção, análise e discussão dos dados.

Sobre os procedimentos metodológicos, Carneiro *et al.* (2019), ao pesquisarem de que forma o acompanhamento poderia contribuir para a avaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

identificaram os seguintes procedimentos descritos em seus documentos normativos: levantamentos de informações, pesquisas sobre inserção profissional e social, promoção de encontros, seminários, cursos e palestras, integração de egressos e alunos em formação, atualização cadastral, organização de cadastro de empresas, criação de banco de currículo de egressos e divulgação de oportunidades de concursos, trabalho e emprego, sendo que, para tanto, utilizariam, enquanto mecanismos, formulário online e um portal destinado a esse público.

Em relação à discussão científica, o que se vê é um crescente interesse da PAE sob a perspectiva da educação superior. Paul (2015) destaca que pesquisas com egressos da educação superior têm se desenvolvido em longa escala na Europa e nos Estados Unidos a partir da década de 70. Estas, por sua vez, alinham-se à necessidade de transparência pela complexidade da formação a ser desenvolvida pela crescente transformação do mundo do trabalho. Segundo o autor, no Brasil, as pesquisas sobre a temática iniciaram na década de 80, mas diferente do contexto internacional, as mesmas, por falta de um olhar mais atento aos exemplos internacionais, são esporádicas e com pouco rigor metodológico.

Tal prerrogativa alinha-se, por sua vez, à inclusão do egresso enquanto um dos indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, conforme a Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e a Portaria MEC nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que traz os indicadores: política e ações do acompanhamento de egresso; atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico; e política institucional de acompanhamento dos egressos, e seus respectivos critérios de avaliação como importantes elementos no credenciamento, reconhecimento e transformação da organização acadêmica na modalidade presencial de instituições de educação superior no Brasil.

Essa importância legal dada à PAE do Ensino Superior pode ser observada nas produções científicas que, apesar de apontarem ainda número menor perante outros temas, em relação ao Ensino Médio, e em especial o da educação profissional, têm significativa proeminência. É o que se pode constatar nos dados extraídos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes no período de 2010-2020, que, de 94 (noventa e quatro) trabalhos selecionados pelos descritores Política de Acompanhamento de Egresso e Educação Profissional, apenas 11 trabalhos corresponderam ao tema por ser o objeto das pesquisas, sendo 10 (dez) dissertações e 1 (uma) tese, embora nenhuma das pesquisas tenha como contextualização a EPTNM.

Nesse cenário, faz-se importante destacar a pesquisa realizada por Carneiro *et al.* (2019), que constatou que, no caso dos Institutos Federais, ao todo, 38 (tinta e oito), 53% destes, apresentaram política de acompanhamento de egressos e 43% possuem um portal como mecanismo de acompanhamento. Os dados são relevantes na medida em que mostram o descompasso entre a prática de acompanhamento de egresso em instituições que desenvolvem formação técnica em nível médio e a discussão científica em torno da temática.

Destaca-se, porém, a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007) realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação. A iniciativa teve por objetivo analisar a formação técnica de nível médio ofertada pelas instituições da Rede Federal de EPT em relação a 3 (três) aspectos: a empregabilidade dos egressos, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso técnico e a avaliação pelos egressos quanto à formação técnica recebida, e abrangeu 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Escola Técnica Federal de Palmas, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (incluindo cinco *campi* da Universidade), 41 (quarenta e uma) Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 (trinta e duas) Escolas Agrotécnicas Federais e 19 (dezenove) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades.

O objetivo da pesquisa, atrelado somente à formação para o prosseguimento nos estudos e inserção no mercado de trabalho, dá conta de uma prática avaliativa que não considera os princípios formativos propostos para educação profissional de nível técnico e para o Ensino Médio regular, a formação cidadã em seus amplos aspectos.

A pesquisa, embora não aborde especificamente a PAE, mas um resultado publicizado desta, analisa ser a escuta dos egressos importante “à medida que possibilita o levantamento de informações em relação à situação dos egressos no mundo do trabalho” e, por ser um canal de comunicação entre a sociedade e a instituição formativa (BRASIL, 2007, p. 10), colabora para a visualização dos processos envolvidos na prática da política, intencionalidade, metodologia (amostra, procedimentos e instrumentos), critérios de análise e interpretação dos dados, o que se mostra relevante num contexto ainda exploratório, pois a Portaria MEC nº 646/97, que atualmente regulamenta também a PAE na EPTNM, não traz nenhum elemento que apresente quais práticas estariam circunscritas nesse acompanhamento.

Das instituições federais<sup>3</sup> de EPTNM que integram a Região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Roraima e Rondônia), no caso, os IFs, após breve análise, constatou-se que todas mantêm uma Política de Acompanhamento de Egresso, sob a proposta de documentos normativos, manutenção de páginas virtuais de atualização cadastral e aplicação de questionários, no entanto em nenhuma delas verificou-se a presença de uma escuta num sentido que não fosse o de prosseguimento nos estudos ou inserção no mercado de trabalho.

Percebeu-se ainda que, mesmo nessas oitavas, pelo menos nas indicadas por meio de questionários, nenhum questionamento abordado nesses vinculava a instituição e seus processos formativos (planos de curso, metodologias, avaliação, estágio, relacionamento interpessoal interno e externo à sala de aula etc.) ao percurso formativo do estudante, mesmo que, em muitos casos, as normativas dessem a entender. Outra percepção foi a não verificação da ação formativa no contexto da participação dos egressos em atividades esportivas, culturais, políticas e sociais, mesmo sendo essas instâncias da formação cidadã.

Diante do exposto, o potencial ainda pouco explorado da discussão em torno da Política de Acompanhamento de egresso, principalmente na educação profissional de nível médio, inviabiliza o (re)conhecimento das condições históricas, sociais, econômicas e culturais com que essas adentraram o cenário educacional brasileiro e mais, a ampliação nos dias atuais da problematização do acompanhamento de egresso para além dos processos internos das instituições ou para além das relações ex-aluno e mercado de trabalho, e, nesse sentido, a revisão/reflexão da metodologia adotada, sujeitos envolvidos, problematização da avaliação enquanto dispositivo formativo atrelado à formação humana.

Em vista disso, defende-se que é primordial tanto na esfera institucional quanto na acadêmica-científica uma aprofundada problematização em relação aos elementos contraditórios envoltos na política, seus objetivos, processos e sujeitos, bem como suas potencialidades numa proposta de atuação educacional que atenda os interesses e necessidades de seus estudantes, principalmente na EPTNM, quando os atendimentos das necessidades das juventudes ali presentes colaboram para a conquista de sua autonomia.

---

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

## A JUVENTUDE E A POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS NA EPTNM: ALGUNS APONTAMENTOS

Pesquisas sobre a juventude no campo social de vertente crítica aqui defendida neste trabalho identificam ser essa uma categoria construída social e historicamente, portanto não podendo ser identificada como homogênea ou estática, pois seria delimitada pela posição social e tratamento recebido por esses pela sociedade, ou seja, “juventudes” seria o mais correto. Nessa perspectiva, a juventude “[...] nasce da interpretação e resignificação sociocultural das transformações biopsicológicas do curso da vida” (GROPPO, 2017, p. 15).

Sob essas perspectivas, a relação entre juventude e outras categorias sociais como estrutura social, gênero, identidade étnico-racial, condição urbano-rural, núcleo familiar, religião, tem importante contribuição na condição de ser e viver juvenil de uma determinada sociedade, reconhecendo seu potencial positivo na transformação da realidade que estão inseridos (GROPPO, 2017).

Dayrell e Carrano (2014) argumentam serem múltiplas as dimensões da condição juvenil: a cultural como expressão das identidades culturais e coletivas; a sociabilidade, que é a dinâmica das relações e suas diferentes gradações; o trabalho, principalmente nas camadas mais populares, haja vista que é por intermédio da condição de trabalhador que o jovem pode, muitas vezes, proporcionar a si mesmo o lazer, o consumo; a de tempo e espaço como construção de seu cotidiano, do tempo de lazer, da escola, do trabalho, da família e os modos como esses dão significado à utilização dos espaços, embora transitoriamente; e a da participação como formação teórica e prática da cidadania.

Por sua vez, essas dimensões da condição juvenil estão estritamente ligadas à formação das “juventudes” num sentido de coletividade, mas também da construção de identidades, do individual, direcionando caminhos para a transição para a vida adulta e seus respectivos projetos de vida — claro, não de uma forma linear, mas complexa (DAYRREL; CARRANO, 2014).

É nesse sentido que a escola, em especial a do EM, tem papel fundamental, haja vista sua condição de atendimento à formação intelectual e humana numa etapa da vida dos jovens em que os projetos de vida ganham maior destaque. Weller (2014, p. 141) referenda que:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola do Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

Conhecer as “juventudes” que, segundo o Estatuto da Juventude, promulgado em 2013, são compostas por sujeitos de 15 a 29 anos, é de fundamental importância. Dayrell e Carrano (2014, p. 114), ressaltam:

[...] se desejamos contribuir para a formação humana das parcelas das juventudes que se encontram no ensino médio, faz-se necessário levar em conta a REALIDADE onde esse grupo está inserido. [...] uma das formas é buscar conhecer a parcela dos jovens que frequentam nossas escolas, buscando dados específicos que podem ampliar o nosso conhecimento e a compreensão da realidade.

Essa necessidade de atendimento às reais necessidades juvenis amplia-se à medida que a escola pode ser o suporte mais sistemático e direcionado que eles, principalmente os da camada mais pobre, têm acesso: “[...] os jovens, em especial, os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos em que possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida” (DAYRREL; CARRANO, 2014, p. 105). E mesmo quando são propostas as políticas públicas, constata-se que as mesmas não se constituem em sua totalidade um direcionamento restrito a esse público-alvo (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Conforme exposto, ampliar os processos pelos quais a escola pode conhecer as “juventudes” atendidas faz-se preponderante na construção de uma educação que atenda aos reais anseios e necessidades juvenis. Esse conhecimento perpassa então, indiscutivelmente, por espaços de escuta e participação nos processos decisórios dentro do contexto escolar, no entanto não compreendendo somente esses enquanto alunos, “a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seu modo de vida” (DAYRREL; CARRANO, 2014, p. 127).

É nesse sentido que o Acompanhamento de Egresso na EPTNM pode ser mais um canal de comunicação entre a instituição educacional e as “juventudes” que ali permeiam, com a diferença dos demais espaços de diálogo, a de poder influenciar nos diferentes tempos de formação: presente, passado e futuro, uma vez que as informações colhidas poderão ser um suporte efetivo na condução de ações que permitam a esses as vivências oportunas para desenvolverem-se como cidadãos de direitos e, respectivamente, como construtores de seus projetos de vida. Costa e Libâneo (2018 p. 7) pontuam:

O desenvolvimento humano é multimediado conforme a qualidade das mediações e atividades socioculturalmente ricas para desenvolvimentos superiores, socioculturais em que o indivíduo participa. Na expectativa de ampla formação integral das pessoas, entende-se, então, que é preciso haver participação e engajamento do indivíduo em atividades socioculturalmente ricas para desenvolvimentos superiores.

Nessa perspectiva, visualizar o egresso como possibilitador de um novo olhar por parte da instituição, em sentido micro, e das políticas públicas num contexto macro de proposições formativas, que vão além daquelas alinhadas às competências e habilidades técnicas para a inserção no mercado de trabalho, é fornecer subsídios para a formação humana, tão essencial nos contornos sociais, políticos, culturais e tecnológicos a que está envolta a sociedade.

Dados da Plataforma Nilo Peçanha 2020, ano-base 2019, dão conta de que, nos cursos técnicos integrados ao médio, das instituições federais na Região Norte, foram 1.763 integralizados<sup>4</sup>, de um total de 70.470 matriculados. Embora se saiba que os cursos têm em média 3 anos de duração, caso fossem questionados, no que esses egressos poderiam contribuir para o entendimento da diferença exponencial entre alunos matriculados e integralizados? O que aconteceu nesse percurso? Quais processos precisam ser revistos? De que forma podem ser realizados? Quem são esses jovens?

[...] percebe-se a carência de estudos cujo enfoque estivesse mais bem direcionado à questão da formação técnica e profissional como instrumento capaz de formar cidadãos críticos e protagonistas de sua realidade, isto é, no sentido de avaliar a efetividade da política educacional e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos e das estruturas produtivas locais (SAMPAIO; LOPES, 2013, p. 37).

E, nesse contexto, a carência apresenta-se ainda mais latente quando a propositura é o reconhecimento das “juventudes” existentes nos espaços educacionais destinadas a esse público. Diante do exposto, a possibilidade de contribuir para um olhar crítico das condições de formação educacional fomentadas na esfera pública, seus objetivos e como esses podem, de forma mais intensa ou não, alinharem-se aos interesses da juventude, é que se entende ser relevante, se não imprescindível, a participação dos egressos na avaliação dos princípios formativos e organizacionais das instituições de ensino que envolva a formação integral, como forma de oportunizar, na adequação dessas proposições, a realidade dos sujeitos atendidos e não ao contrário, como costuma acontecer, e isso só será possível numa prática de acompanhamento de egresso que contemple essa amplitude.

---

4 Conforme glossário da PNL, integralizados são os alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares de um curso, inclusive estágio, trabalho final de curso, extensão e o Enade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitiram levantar que, apesar de existir embasamento legal para uma política de acompanhamento de egresso na educação técnica integrada ao Ensino Médio, esta se mostra incipiente, partindo da premissa da falta de uma normativa própria com concepções e práticas que coadunem com as questões da formação no Ensino Médio integrado à educação profissional e, conseqüentemente, com a formação juvenil e ainda de pesquisas científicas que problematizem o tema.

Pensar numa PAE na EPTNM que contemple a formação integral dos indivíduos, conforme preconizam as legislações, é dar condições aos jovens brasileiros de serem vistos em sua identidade, mas também coletividade. Nesse sentido, é permitir que as instituições se (re)conheçam e mobilizem para o atendimento das potencialidades, mas também das necessidades dos sujeitos para além de inserção no mercado de trabalho como processo isolado da cidadania.

Nesse contexto, entende-se preponderante a incursão de pesquisas científicas que discutam a PAE e suas instâncias na avaliação da educação pública brasileira e como esta pode se coadunar com os interesses daqueles a quem as políticas públicas de educação são outorgadas. Para tanto, trabalhos que busquem analisar o percurso de inserção da política de acompanhamento de egresso na educação brasileira, suas propostas conceituais e metodológicas de atuação, bem como as possibilidades desta enquanto práticas avaliativas nas instituições de ensino, podem contribuir nesse processo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzales. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-73.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999. <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**, Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**, Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional de egressos dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica (2003-2007)**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6696-relatoriospesquisa-redefederal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriospesquisa-redefederal&Itemid=30192). Acesso em: 2 set. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Etienne Santiago *et al.* **Mecanismos de acompanhamento de egressos dos institutos federais de educação profissional e tecnológica e suas contribuições para a avaliação institucional**. Avaliação: Processos e Políticas. 1. v. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2321-2339. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65461>. Acesso em: 18 fev. 2021.

COSTA, Renata Luíza da Costa; LIBÂNEO, José Carlos. Educação Profissional Técnica a Distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e180600, 2018.

DELUIZ, Neise *et al.* **Metodologias e Resultados do Acompanhamento de Egressos na Educação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/gt13.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 set. 2021. GROppo, Luís Antônio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

JUAREZ, Dayrell; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-129.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Planejamento e Educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: Os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 set. 2021.

MIRANDA, Isabella Tamine Parra; PILATTI, Luiz Alberto; PICININ, Claudia Tania. Sistemática de acompanhamento de egressos na rede federal de Educação Tecnológica à luz da legislação brasileira e das políticas educacionais. **Revista Administração Educacional – DAEPE-CE, UFPE, Recife-PE**, v. 9, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA; Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAMPAIO, R. L. *et al.* Teoria e prática na formação técnica: um estudo de caso com os egressos do Instituto Federal da Bahia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, ago. 2013, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 2 set. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: Experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, Gislane Cristina dos Santos; MACCARI, Emerson Antônio. **Proposição de um plano de ações estratégicas para associações de alunos egressos baseado em benchmarkin**. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 136-154.

---

#### **Ada Raquel da Fonseca Vasconcelos**

Licenciada em Pedagogia pela UFRR, atuando como Pedagoga no IFRR. Mestre em Educação pela UFRRJ, com área de estudo em Educação, Políticas Públicas, Gestão Democrática. Doutoranda em Educação (UFAM) na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas no contexto amazônico.  
E-mail: [ada.vasconcelos@ifrr.edu.br](mailto:ada.vasconcelos@ifrr.edu.br)

#### **Nádia Maciel Falcão**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Graduação em Pedagogia (2001) e Mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutorado em Educação (2014) pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Professora Adjunta II da Universidade Federal do Amazonas. Chefe do Departamento de Administração e Planejamento (atual). Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura

em Pedagogia/UFAM (atual). Membro do Comitê de Extensão da Faculdade de Educação (2014-2018). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Juventude, Escolarização e Trabalho; Políticas Públicas e Educação; Políticas Públicas de Juventude; Ensino Médio.  
E-mail: nadiafalcao@ufam.edu.br

*Recebido em: 04/ 03/2021*

*Aprovado em: 11/10/2021*