



INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA -
PROFEPT

ETIENE SANTIAGO CARNEIRO

**NA TRILHA DO EGRESSO:
DIMENSÕES PARA ORIENTAR AS PESQUISAS COM
EGRESSOS DO IFBAIANO**

Salvador - BA

2021

ETIENE SANTIAGO CARNEIRO

**NA TRILHA DO EGRESSO:
DIMENSÕES PARA ORIENTAR AS PESQUISAS COM
EGRESSOS DO IFBAIANO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Linha de Pesquisa: Organização e memórias de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Salvador - BA

2021

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA – Campus Salvador/BA.

Responsável pela catalogação na fonte: Samuel dos Santos Araújo - CRB 5/1426.

C289n Carneiro, Etiene Santiago.

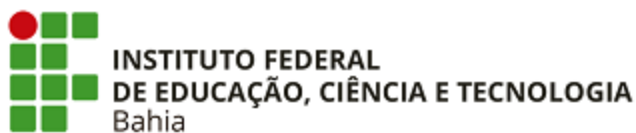
Na trilha do egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO / Etiene Santiago Carneiro. Salvador, 2021.

160 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano.

1. Omnilateralidade. 2. Mundo do trabalho. 3. Acompanhamento de Egressos. I. Cypriano, Carlos Alex de Cantuária. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**NA TRILHA DO EGRESSO: DIMENSÕES PARA ORIENTAR AS PESQUISAS COM EGRESSOS
DO IFBAIANO**

ETIENE SANTIAGO CARNEIRO

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alex de Cantuária Cypriano

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Dhanyane Alves Castro

Membro Externo – Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)

Prof. Dr. Jan Carlos Menezes Lapa

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Em 02 de setembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **CARLOS ALEX DE CANTUARIA CYPRIANO, Professor Efetivo**, em 02/09/2021, às 18:36, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JANCARLOS MENEZES LAPA, Professor Efetivo**, em 09/09/2021, às 10:48, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **DHANYANE ALVES CASTRO, Usuário Externo**, em 02/11/2021, às 20:00, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **1979596** e o código CRC **7DA6B24A**.

23279.005720/2021-30

1979596v2

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão, em seu sentido mais amplo, refere-se a um estado de espírito e representa o reconhecimento por um benefício recebido.

Considerando isso, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por permitir a realização de mais um sonho, por ter me dado forças para superar tantos desafios no processo de construção desse trabalho. Foram muitos quilômetros rodados, tantas horas dentro de um ônibus, distante de casa e da minha família, mas tenho certeza de que tudo valeu a pena, pois, como nos diz o poeta: “[...] Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena. / Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor.” (Fernando Pessoa)

Agradeço imensamente a minha amada família: Vocês foram cruciais nesse período, por vocês eu não desisti! Especialmente aos meus pais, Olivaldo (*in memoriam*), que sempre foi o maior exemplo de caráter e de professor. Ah como eu queria que o senhor estivesse aqui! A minha mãe, que, muitas vezes, ficava acordada até tarde, ou acordava muito cedo para ter notícias minhas, sem contar as inúmeras vezes que saiu de Feira de Santana para Teixeira de Freitas a fim de me socorrer nos momentos mais difíceis. Vocês são minha inspiração!

Obrigado ao meu amado esposo, Agatângelo (*in memoriam*), que, como um pai zeloso, cuidava da casa e dos nossos filhos, nos longos períodos de minha ausência. Não tem um só dia que não me lembre dos nossos momentos juntos. Um anjo a cuidar de mim, da nossa família! Aos meus filhos Gabriel e Ana Beatriz, peço compreensão por essa ausência forçada, pelos momentos que não pude brincar, levá-los para um gostoso passeio, preparar o café da manhã ou assistir à TV. Vivo por e para vocês!

Agradeço a minha irmã Sara, pelo apoio e pelas inúmeras discussões sobre os mais diversos assuntos. Você é um dos maiores exemplos de como a educação transforma a vida das pessoas.. Se não fosse pela sua ajuda - desde o dia, em 2015, quando me incentivou a fazer a inscrição no concurso do IFBAIANO, até o momento, eu não estaria aqui celebrando. Aos meus dindos Ana Nere e Gilberto, obrigado por serem tão presentes na minha vida! Agradeço também a minha cunhada, Maria da Conceição, que me acolheu durante quase dois anos em sua casa, sempre com um café quentinho e uma conversa agradável para distrair.

Agradeço ao Instituto Federal da Bahia, a todos os professores do PROFEPT, em especial aos professores Luzia Motta, JanCarlos, Georges Rocha e Jocélia Rios. Vocês foram uma fonte de aprendizado e de inspiração! Ao meu orientador, prof. Carlos Alex Cypriano, por tentar desenvolver em mim características da autonomia e mostrar a perspectiva da *omnilateralidade*. Em muitos momentos, o senhor me deixava com tantas dúvidas, mas compreendi que o seu objetivo era justamente tentar desenvolver em mim essa consciência crítica e reflexiva, que tanto representa a formação integral dos sujeitos. Não vou esquecer as nossas conversas, via WhatsApp, e todos os inúmeros comentários no decorrer do texto do trabalho.

Aos meus colegas de PROFEPT, pelos almoços e conversas nos corredores, pelas inúmeras caronas, principalmente quando estava atrasada para pegar o ônibus de volta a Teixeira de Freitas. Em especial, quero agradecer aos colegas Cleópatra, Shirlei, Alessandro e Raimundo, pelo apoio nos trabalhos desenvolvidos. Ah! Até hoje ainda preciso responder à pergunta: Afinal, o que é o trabalho como princípio educativo?

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer ao IFBAIANO, campus Teixeira de Freitas. Confesso que pensei em desisti do concurso, quando soube que teria que mudar para uma cidade tão distante da minha. Mas não tem um só dia da minha vida, que eu tenha me arrependido de abandonar minha carreira promissora como bancária, para iniciar algo tão novo e desconhecido como a docência. Agradeço à gestão do *campus* e, em especial, aos docentes Éllen, Cleidida, João Botton, Ivanildo e Dhaniane, ao nosso bibliotecário Ronald e ao pedagogo Abner, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa. Aos discentes e egressos do curso Técnico em Administração, especialmente àqueles que participaram dessa pesquisa, o meu muito obrigado. Como foi bom conversar e revê-los, mesmo que virtualmente. Vocês representam a razão de ser desse trabalho!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto os mecanismos de acompanhamento de egressos do IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas, e buscou responder à seguinte problemática: quais informações devem ser coletadas e quais concepções metodológicas devem ser utilizadas nas pesquisas com egressos do IFBAIANO que levem em consideração a perspectiva da formação de sujeitos autônomos para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania? O objetivo geral foi elaborar um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas, na perspectiva da formação *omnilateral*. Para investigação da temática a respeito da formação *omnilateral*, dialogou-se com os principais autores que tratam do tema e da educação profissional e tecnológica (EPT), tais como Saviani (2007;2008), Kuenzer (2007), Machado (2009), Frigotto (2003;2005), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Ciavatta e Ramos (2011) e Moura (2007;2013) e mais especificamente, com Demo (2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015), no que tange a formação para construção da autonomia. Para analisar como as transformações recentes do mundo do trabalho se relacionam aos processos formativos dos egressos da EPT, dialogou-se com Antunes (2009) e Mészáros (2011). De abordagem qualitativa, essa pesquisa foi classificada como analítico-propositiva, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os gestores do *campus* Teixeira de Freitas, ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão, e entrevistas semiestruturadas e grupo focal com os egressos do curso Técnico em Administração. Os resultados mostram que a formação na perspectiva *omnilateral* ainda se encontra em estágio embrionário, visto que a instituição demonstra não realizar ações para discutir e desenvolver estratégias para sua implementação. As ações existentes - que buscam desenvolver características da autonomia que possibilitem aos egressos viverem em sociedade e se inserirem no mundo do trabalho de maneira emancipada - partem da iniciativa individual de alguns docentes da instituição pesquisada. Esses resultados contribuíram para a elaboração do produto educacional “Na Trilha do Egresso”, que tem como objetivo orientar as pesquisas com egressos na perspectiva da formação *omnilateral*, apresentando dimensões e categorias que devem ser levadas em consideração no desenvolvimento dessas pesquisas, compreendendo que, ao abolir o caráter tecnicista dos atuais mecanismos de acompanhamento de egressos, os resultados podem contribuir para identificar se a formação ofertada cumpre seu papel social de formar cidadãos capazes de viverem em sociedade e de se inserirem no mundo do trabalho de maneira crítica e consciente.

Palavras chave: *Omnilateralidade*; Mundo do Trabalho; Acompanhamento de Egressos.

ABSTRACT

The object of this research was the monitoring mechanisms of IFBAIANO graduates, Teixeira de Freitas campus, and sought to answer the issue of what information should be collected and which methodological concepts should be used in research with IFBAIANO graduates that take into account the perspective from the formation of autonomous subjects for insertion into the workforce and for the exercise of citizenship. The general objective was to develop a propositional study of guiding axes research with graduates at the Bahian Federal Institute of Education, Science and Technology, campus Teixeira de Freitas, informed by the perspective of omnilateral training. In order to investigate the theme of omnilateral training, a dialogue was held with the main authors dealing with the theme and of Professional Education and Technology (EPT), such as Saviani (2007;2008), Kuenzer (2007), Machado (2009), Frigotto (2003;2005), Frigotto and Ciavatta (2003), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005) Ciavatta and Ramos (2011) and Moura (2007;2013), and more specifically, with Demo (2012), Freire (1996; 2017) and Morin (2000; 2015), with regard to training for the construction of autonomy. To analyze how recent changes in the workforce relate to the training processes of EPT graduates, a dialogue was held with Antunes (2009) and Mészáros (2011). With a qualitative approach, this research was classified as analytical-propositive, using as instruments for data collection semi-structured interviews with the managers of the Teixeira de Freitas campus, linked to teaching, research and extension actions, and semi-structured interviews and focus group with graduates of the Administration Technician course. The results show that training in the omnilateral perspective is still in its embryonic stage, as the institution demonstrates that it has not yet taken actions to discuss and develop strategies for its implementation. The existing actions, which seek to develop characteristics of autonomy that enable graduates to live in society and enter the workforce in an emancipated way, are part of the individual initiative of some professors of the research institution. These results contributed to the elaboration of the educational product “On the Trail of Graduates”, which aims to guide research with graduates from the perspective of omnilateral training, presenting dimensions and categories that should be taken into account in the development of these studies. Understanding that, by abolishing the technician character of the current mechanisms for monitoring graduates, the results can indicate if the training offered fulfills its social role of forming citizens capable of living in society and entering the workforce in a critical and conscientious way.

Keywords: Omnilaterality; Workforce; Accompaniment of Graduates.

QUADROS E FIGURAS

Quadro 01: Mecanismos de acompanhamento de egressos dos IFs

Quadro 02: Matriz das dimensões e categorias de análise

Quadro 03: Atividade atual dos egressos

Quadro 04: A inserção do egresso no mundo do trabalho

Quadro 05: Egressos que continuaram estudando

Figura 01: Dimensões da pesquisa com egressos na perspectiva da formação *omnilateral*

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPLAC: Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CIEC: Coordenação de Integração Escola e Comunidade
CLT: Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUP: Conselho Superior
EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMARC: Escolas Médias de Agropecuária Regional da CEPLAC
EPT: Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica
IFBAIANO: Instituto Federal Baiano
IFMT: Instituto Federal do Mato Grosso
IFPB: Instituto Federal da Paraíba
IFRO: Instituto Federal de Educação de Rondônia
IFNMG: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSul: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
PAAE: Política de Acompanhamento e Avaliação de Egressos
PAE: Política de Acompanhamento de Egressos
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB: Produto Interno Bruto
PPPI: Projeto Político Pedagógico Institucional do IFBAIANO
PPC: Projeto Político Pedagógico do Curso
PRAE: Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PROEX: Pró-reitoria de extensão

PROFEPT: Programa de Mestrado Profissional em EPT

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFBA: Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Problematização	17
1.2 Objetivos	29
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1 Fundamentos ontológicos e históricos da EPT e a formação <i>omnilateral</i> : contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos.....	31
2.2 As transformações recentes do mundo do trabalho e os impactos na formação de egressos da EPT. 43	
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	53
3.1 Local e Participantes.....	54
3.2 Instrumentos de coleta.....	56
3.3 Procedimentos	58
3.4 Análise dos dados.....	60
4. RESULTADOS DA PESQUISA	62
4.1 A prática educativa e as informações sobre os egressos do IFBAIANO, campus Teixeira de Freitas 63	
4.2 Os percursos trilhados pelos egressos da EPT e suas contribuições para a construção de uma metodologia para pesquisas com egressos na perspectiva de formação <i>omnilateral</i>	84
Dimensão Humana	85
Dimensão Econômica.....	95
Dimensão Social.....	102
Dimensão Institucional.....	106
5. Na Trilha do Egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO na perspectiva da formação <i>omnilateral</i>	113
5.1 Apresentação do produto educacional	114
5.2 Validação do produto educacional.....	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7. REFERÊNCIAS.....	126
8. APÊNDICES.....	131
8.1 Apêndice A - Roteiro para entrevista com os gestores	131
8.2 Apêndice B - Roteiro para entrevista com os egressos	135
8.3 APÊNDICE C: Roteiro para grupo focal com os egressos	136
8.4 APÊNDICE D: Produto Educacional	137

1. INTRODUÇÃO

O acompanhamento de egressos é uma realidade relativamente recente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A implantação de mecanismos para pesquisar e acompanhar tais sujeitos é um fenômeno ainda incipiente, visto que a maioria desses mecanismos foram lançados ou implementados nos últimos 12 anos. Por essa razão, apenas vinte - dos trinta e oito IFs em funcionamento no Brasil - informam, em seus sites institucionais, sobre a existência de uma política de acompanhamento de egressos na instituição.

A implantação de tais mecanismos emergiu da necessidade de compreensão dos caminhos percorridos pelos egressos após a conclusão do curso, permitindo uma análise quanto ao cumprimento do papel social dos IFs em oferecer não apenas uma educação profissional e tecnológica de qualidade, mas principalmente uma educação cidadã que prepare as pessoas para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho.

Esta pesquisa teve como objeto o acompanhamento de egressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), na perspectiva da formação integral dos sujeitos, com vistas à emancipação para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho. Um trabalho motivado pela ausência de uma metodologia de pesquisas com egressos que leve em conta a proposta de formação *omnilateral*. Seu objetivo geral foi elaborar, na modalidade de produto educacional, um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO na perspectiva de formação *omnilateral*, tendo como fundamento o cumprimento da missão institucional e do papel social da instituição.

A pesquisa foi realizada no *campus* Teixeira de Freitas, utilizando-se, como sujeitos de pesquisa, os gestores ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como os egressos do curso Técnico em Administração, nas modalidades integrado e subsequente, que concluíram o referido curso entre os anos 2017 e 2018. Para apresentação da temática proposta, compreende-se egresso o “estudante que concluiu todas as disciplinas do curso e colou grau, sendo então portador de diploma deste IF” (IFBAIANO, 2017, p. 1).

Considerando que a pesquisa se fundamenta no papel social dos IFs, baseado na formação para emancipação, para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho; a fundamentação teórica da pesquisa foi desenvolvida em dois capítulos. No capítulo denominado “Fundamentos ontológicos e históricos da EPT e a formação *omnilateral*:

contribuições para construção da autonomia dos sujeitos”, buscou-se expressar o que as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) informam sobre a temática, dialogando com autores como Saviani (2007;2008), Kuenzer (2007), Machado (2009), Frigotto (2003;2005), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) Ciavatta e Ramos (2011) e Moura (2007;2013),e mais especificamente sobre a formação para construção da autonomia, Demo (2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015).

No capítulo seguinte, procurou-se analisar como as transformações recentes do mundo do trabalho implicam a formação dos egressos da EPT, dialogando com Antunes (2009) e Mészáros (2011) sobre as atuais configurações do mundo do trabalho e seus impactos na formação da classe trabalhadora.

Para desenvolver a pesquisa de campo, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza analítico-propositiva, tendo como procedimentos, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os gestores do *campus* Teixeira de Freitas e entrevistas semiestruturadas e grupo focal com os egressos do curso Técnico em Administração nas modalidades integrado e subsequente. Destaca-se que a pesquisa de campo foi realizada no contexto da pandemia do Covid-19, que obrigou as instituições de ensino a suspenderem suas atividades em decorrência de decretos estaduais e municipais que determinavam *lockdown*, ou seja, restrições de acesso impostos como uma medida de segurança.

A apresentação dos resultados também foi dividida em dois capítulos. No capítulo denominado “A prática educativa e as informações sobre os egressos do IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas”, apresentam-se os resultados das entrevistas com os gestores, levantando suas impressões a respeito da prática educativa adotada pelo *campus* e os tipos de informações já existentes sobre os egressos que poderiam contribuir com a construção dos instrumentos de coleta de dados para as entrevistas e grupos focais com estes sujeitos.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados das entrevistas e dos grupos focais realizados com os egressos, investigando informações sobre os percursos trilhados por eles, após a conclusão do curso, que poderiam contribuir para elaboração do estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egresso do IFBAIANO, a partir do acompanhamento dos impactos da formação recebida em suas trajetórias de vida.

No último capítulo, denominado “Na Trilha do Egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO na perspectiva da formação *omnilateral*”, disponibiliza-se a proposta de produto educacional e seu processo de validação.

O interesse pelo tema da presente pesquisa emergiu da atuação profissional da pesquisadora como professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas-BA. Essa unidade do IFBaiano oferece cursos técnicos nas modalidades integrado ao ensino médio e subsequente. Além de ministrar aulas nas duas modalidades de ensino, a pesquisadora orientou estágio e projetos integradores. Como coordenadora de curso durante 01 ano e 2 meses, foi responsável pela operacionalização e organização do curso Técnico em Administração, juntamente com a equipe pedagógica, especialmente no que diz respeito aos componentes curriculares, zelando pela aplicação dos princípios do Projeto Pedagógico do Curso e da Organização Didática dos Cursos da EPTNM do IF Baiano

Muitas foram as inquietações da pesquisadora com relação às contribuições do curso para a vida e formação dos discentes. Tais inquietações não se tratam apenas de compreender a quantidade de conteúdos apreendidos. Atualmente existem processos de avaliação externa, tais como Enem, Prova Brasil, IDEB, entre outros, que se encarregam de mensurar o grau de assimilação de conhecimentos. Tratou-se de compreender se a educação profissional e tecnológica contribuiu na construção e reconstrução da história dos sujeitos, formando seres emancipados e autônomos, ou se apenas contribuiu, como afirma Young (2007), para ensinar à classe trabalhadora qual o seu papel na sociedade capitalista, de mão de obra barata para o mercado.

Para tanto, um recurso metodológico que pode se mostrar eficiente é o acompanhamento de egressos. A partir da investigação dos percursos trilhados pelos egressos, pode-se estabelecer caminhos para a identificação do cumprimento do papel social das instituições de educação, ciência e tecnologia, nas quais os cursos ofertados não se preocupam apenas em atender às demandas do mercado, mas também contribuir para a emancipação humana, a partir do desenvolvimento de características da autonomia dos sujeitos, cuja finalidade é a de romper com o homem limitado da sociedade capitalista.

A abordagem e perspectiva do acompanhamento do egresso para essa pesquisa não buscaram medir níveis de empregabilidade, e sim compreender como o sujeito que já concluiu

o curso se insere no mundo do trabalho e na sociedade, como o conhecimento adquirido contribuiu, se contribuiu, para sua emancipação, tornando-o capaz para o exercício da cidadania, um vez que a perspectiva da formação *omnilateral* e cidadã fundamenta a missão institucional dos institutos federais e conseqüentemente do IFBAIANO. Busca-se, com esse trabalho, preencher uma lacuna nos mecanismos de acompanhamento de egressos das instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, que, em sua grande maioria, ficam restritos aos aspectos técnicos e da investigação dos níveis da empregabilidade.

Muitas são as dificuldades, quando se fala de acompanhamento de egressos. A primeira dificuldade diz respeito à localização desses sujeitos, que, na maioria das vezes, após a conclusão do curso, perdem contato com a instituição. Quando se supera a primeira barreira, outro fator dificulta a pesquisa, que é a disponibilidade ou a disposição do egresso em cooperar, ou até mesmo a coragem em ceder informações sobre sua vida particular.

Silveira e Carvalho (2012) destacam que as referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo. No portal de periódicos da CAPES, ao buscar por assunto, o termo egresso aparece em 872 (oitocentos e setenta e dois) trabalhos nos últimos 5 (cinco) anos. Ao filtrar para o assunto egresso e educação profissional, foram 404 (quatrocentos e quatro) trabalhos. Ampliando os filtros da pesquisa para acompanhamento de egressos da educação profissional, são apenas 171 (cento e setenta e um) títulos publicados nos últimos 10 (dez) anos. Já no catálogo de teses e dissertações da CAPES, o egresso é tema de 4441 (quatro mil, quatrocentas e quarenta e uma) dissertações e teses. Como não há filtro de educação profissional, quando se aplica o filtro de egressos do ensino profissionalizante, são apenas 9 (nove) trabalhos. No repositório institucional da UFBA, aparecem 249 (duzentas e quarenta e nove) dissertações e teses sobre o egresso, com 111 (cento e onze) trabalhos aplicados à educação profissional e tecnológica.

Alguns artigos adotam perspectiva e abordagem conceitual próxima à abordagem da formação *omnilateral*. Andrioni, Machado & Silva (2018) abordaram a educação do campo na perspectiva *omnilateral* e politécnica, compreendendo como esses princípios transitam na proposta político-pedagógica de uma escola estadual localizada em um assentamento no estado do Mato Grosso. Buscou identificar como a escola se relaciona com a comunidade, movimentos sociais, cooperativas e setor público, pais, estudantes e egressos, apresentando uma proposta

em construção para superação da dualidade da educação, no sentido da superação da separação entre formação geral e formação técnica.

Contudo, grande parte desses trabalhos adotam perspectivas distintas da abordagem dessa pesquisa ao tratar a inserção no mundo do trabalho, pois identificam apenas as demandas do mercado e níveis de empregabilidade. Destacamos os trabalhos de Sampaio, Lopes, Thomaz & Apolinário (2013), Pereira, Silva & Pereira (2016) e Pinto & Bezerra (2014). Esses autores desenvolveram trabalhos que apontam para uma necessidade de adequação da oferta de cursos técnicos às demandas do mercado de trabalho.

Pinto & Bezerra (2014), no artigo “Desenvolvimento de competências em escolas técnicas: as visões de contratados e contratantes”, destacam como relevante investigar em que medida o desenvolvimento de competências em escolas técnicas corresponde às necessidades e aos anseios do mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque é que parte das dissertações do repositório da CAPES restringem a abordagem das pesquisas com egressos apenas no sentido de identificar sua atuação no mercado de trabalho e quanto sua formação foi relevante para a conquista do emprego. Em sua grande maioria, os trabalhos não abordam a temática do acompanhamento de egressos na perspectiva da formação para o exercício da cidadania, demonstrando que os atuais mecanismos de egressos buscam muito mais justificar as ações das instituições de ensino e cumprir exigências legais, do que uma investigação na perspectiva de formação cidadã.

No IFBAIANO não parece ser diferente. Os documentos institucionais destacam que os mecanismos de acompanhamento de egressos têm como objetivo retroalimentar as ações do instituto, enquanto seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) traça ações estratégicas para acompanhamento dos ex-alunos. Contudo, em investigação exploratória com responsáveis pelo acompanhamento de egressos, percebeu-se que não há desdobramentos concretos de tais ações e que a metodologia utilizada não investiga os aspectos da formação cidadã, além de uma visão limitada do que seja o mundo do trabalho, restringindo-se apenas a identificar os níveis de empregabilidade e atividade empreendedora em um mundo marcado por escassez de empregos formais, desprezando outras atividades e modalidades de trabalho.

Ao amparar sua pesquisa nas concepções da educação profissional e tecnológica, constatou-se que a prática pedagógica adotada no IFBAIANO ,*campus* Teixeira de Freitas, ainda enfrenta inúmeros desafios na implementação de um modelo institucional de educação

que tem como base a formação *omnilateral*, cuja centralidade é o indivíduo, e não a formação para o mercado. Apesar dos muitos avanços conquistados após a implementação dos Institutos Federais, a prática adotada ainda se equipara ao modelo de educação bancária e basicamente tecnicista, pois as iniciativas de implementação de um modelo de formação cujas concepções sejam pautadas numa formação cidadã e na construção da autonomia dos sujeitos ainda representam ações isoladas.

Tal realidade demonstra a relevância e contribuição dessa pesquisa para o instituto e principalmente para os sujeitos que buscam na educação profissional e tecnológica meios para se desenvolverem e se inserirem na sociedade e nesse mundo do trabalho tão marcado por desigualdades.

1.1 Problematização

Desde a assunção ao cargo de professora EBTT no IFBAIANO, em dezembro de 2016, a pesquisadora acompanha discentes que buscam na educação profissional um meio para adquirir e ampliar seus conhecimentos, aumentar a escolaridade e principalmente se inserirem no mundo do trabalho. Durante o curso, muitas são as inquietações e expectativas desses sujeitos. As incertezas em relação ao futuro são questões frequentes, principalmente sobre as possibilidades que a educação profissional possa trazer para os mesmos. Em sua grande maioria, são jovens de origem da classe trabalhadora que precisam trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Após a conclusão do curso, as instituições perdem contato com o egresso, deixando vários questionamentos sem resposta:

- Quais os percursos percorridos pelo egresso após a conclusão do curso?
- Qual a percepção do egresso com relação à instituição e o curso, no que diz respeito às contribuições desta para sua formação como sujeito autônomo?
- Quais as relações entre a formação recebida e a inserção do egresso no mundo do trabalho?
- Como os conhecimentos construídos ao longo do curso contribuíram, se contribuíram, para sua inserção no mundo do trabalho e nas demais atividades diárias?

- Quais as aplicações dos conhecimentos adquiridos durante o processo formativo em suas experiências de vida?

Esses questionamentos são pontos de partida para compreensão do papel da educação profissional e dos Institutos Federais para a formação da classe trabalhadora.

Buscando respostas para tais questionamentos e compreendendo que os mecanismos de acompanhamento de egressos têm um papel fundamental nesse processo de investigação, optou-se por identificar inicialmente como alguns Institutos Federais acompanham seus egressos e quais as concepções metodológicas e as bases conceituais da educação profissional e tecnológica foram utilizadas na construção de seus mecanismos e pesquisas com egressos.

A partir da análise desenvolvida por Carneiro, Souza e Rocha (2020), que pesquisaram, nos sites das instituições que compõem a Rede Federal de EPT, a existência de mecanismos de acompanhamento de egressos, sua abordagem e perspectiva e a manutenção de cadastro de egressos ativo, observou-se que, dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais, 20 (vinte) instituições definem políticas e diretrizes para acompanhar os sujeitos que concluíram algum curso ofertado e que possuem certificado ou diploma da instituição.

Ao desenvolver essa pesquisa exploratória, buscou-se subsídios para compreender como a pesquisa com egressos pode contribuir para identificação do cumprimento da missão institucional e do papel social dos Institutos Federais e, mais especificamente, do IFBAIANO.

No que diz respeito aos meios utilizados para contato das instituições com os egressos, 16 (dezesesseis) instituições mantinham um portal de egressos em seus sites institucionais, com a função de realizar cadastro do egresso e banco de currículo, além de veicular notícias sobre cursos ofertados. Já com relação à pesquisa com egressos, 33 (trinta e três) institutos mantinham cadastro, ou estavam realizando pesquisa com egressos no período em que a investigação foi realizada. Vale destacar que 2 (dois) institutos não possuíam política, nem mecanismos (portal e pesquisa ativos), para acompanhar seus ex-alunos. Os dados encontrados foram sistematizados na tabela a seguir:

IF's por Região	Quantidade de IF's	Política de Acompanhamento de Egresso (PAE)	Portal do Egresso
-----------------	--------------------	---	-------------------

Norte	7	03	04
Nordeste	11	06	05
Centro-Oeste	5	04	01
Sul	6	03	03
Sudeste	9	04	05
Total	38	20	18

Quadro 01: Mecanismos de Acompanhamento de egressos dos IF's

Fonte: Carneiro, Souza & Rocha (2020)

A partir dos resultados apresentados, foram selecionadas 05 (cinco) instituições, utilizando-se, para esse fim, aquelas que possuíam tanto a política de acompanhamento de egresso (PAE) quanto mecanismos de contato com esses sujeitos, uma em cada região do país: Instituto Federal de Rondônia (IFRO), na região Norte; o Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), na região Centro-Oeste; o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), na região Sul; o Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG), na região Sudeste; e o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), na região Nordeste. Nas cinco instituições analisadas, egresso é todo aquele que concluiu um curso, seja ele, na modalidade presencial ou a distância, e que já recebeu um certificado ou está habilitado a recebê-lo.

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) aprovou sua política de acompanhamento de egressos em setembro de 2017¹, definindo procedimentos, finalidades, organização e funcionamento. Nas disposições iniciais, a referida política destaca quem é considerado egresso e apresenta a sua constituição: ações, projetos e atividades, que articulam ensino, pesquisa e extensão. Visa ao “cadastramento, ao acompanhamento, à formação continuada, à inclusão e inserção no processo produtivo, ao encaminhamento ao mundo do trabalho e à manutenção do vínculo institucional com os antigos estudantes” (IFRO, 2017). Nesse contexto, a PAE destaca que: A política permite a produção do conhecimento organizacional mediante a avaliação das formações profissionais ofertadas pelo IFRO, de forma a indicar a pertinência dos currículos dos cursos às demandas do setor produtivo, a reorganização e a atualização dos processos formativos institucionais, bem como subsidiar a criação de novos cursos (IFRO, p.4, 2017).

Destaca-se, como mecanismo de avaliação institucional, a avaliação das formações profissionais, com vistas à atualização dos processos formativos, além de subsidiar a criação de

¹ Resolução nº 45, de 11 de setembro de 2017 (CONSUP-IFRO).

novos cursos. Vinculada à Pró-reitoria de Extensão, a PAE do IFRO define três diretrizes, pelas quais contempla a relação do egresso com o mundo do trabalho, com a sociedade e com o próprio instituto.

Essa política tem como objetivos disciplinares orientar o processo de aproximação do egresso com a instituição, mantendo-os informados sobre eventos, cursos e atividades oferecidas, além de levantar informações que direcionem a avaliação curricular e a atualização de propostas e práticas pedagógicas. Para tanto, busca conhecer a situação profissional, os índices de empregabilidade e a inserção do egresso no mundo do trabalho. Pretende, ainda, identificar a continuidade dos estudos e suas necessidades de formação continuada, além de apontar inferências da relação entre a formação oferecida nos cursos e as exigências do mundo do trabalho.

No artigo 10 da sua PAE, são elencadas as atividades próprias do acompanhamento de egressos do IFRO, tais como: levantamentos de informações, pesquisas sobre inserção profissional e social, promoção de encontros, seminários, cursos e palestras, integração de egressos e discentes 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.

A política do IFRO destaca a manutenção de um portal do egresso, definido como um canal permanente e dinâmico de comunicação entre o egresso e o instituto, que tem o objetivo de possibilitar um vínculo contínuo, ampliando e estreitando a relação estabelecida. Por fim, a política destaca que as informações obtidas serão disponibilizadas periodicamente no painel de indicadores do IFRO e bianualmente serão organizadas em forma de relatório, que darão origem aos indicadores para uso da instituição na gestão administrativa e acadêmica, demonstrando consonância da política de acompanhamento de egressos com a avaliação institucional.

Ao vincular sua política de acompanhamento de egressos à identificação da pertinência dos currículos dos cursos e às demandas do setor produtivo, o IFRO demonstra sua visão tecnicista, com seus processos formativos orientados na formação para o emprego. O último painel de indicadores foi disponibilizado no site do IFRO em 2019 e apresenta um único item relacionado aos egressos, que é a taxa de inserção no mundo do trabalho. Os resultados apresentados separam o egresso dos cursos técnicos dos egressos de graduação, apresentando o

índice de inserção no mundo do trabalho dos anos de 2018 e 2019, comparando com a meta definida pelo instituto para este índice. Destaca-se ainda que os resultados não apresentam os desdobramentos do índice de inserção no mundo do trabalho, bem como outras informações relevantes dos egressos.

Também aprovada em 2017², a Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) é definida como o “conjunto de ações voltadas para o processo de conhecimento, avaliação, monitoramento e acompanhamento da instituição, tendo como foco o ex-aluno e a sua realidade profissional e acadêmica” (IFMT,2017, p.2). Tem como objetivo a retroalimentação das políticas educacionais do referido instituto.

Diferente dos demais institutos pesquisados, o IFMT define e limita o termo egresso como aquele que recebeu certificado de conclusão de curso com carga horária mínima de 160 horas. No IFMT, a política de egresso constitui mecanismo “para o desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação e monitoramento das políticas educacionais institucionais” (IFMT, 2017, p.2), estabelecendo assim um vínculo entre a avaliação institucional e a política de acompanhamento de egresso.

O IFMT destaca, como objetivos da sua política de acompanhamento de egressos, a inserção desse sujeito no mundo do trabalho, a relação entre sua ocupação profissional e a sua formação, a adequação e a qualidade dos cursos às demandas da sociedade; além de subsidiar a reformulação e atualização curricular dos cursos, o planejamento e a oferta de novas oportunidades educacionais e de formação profissional. Vale informar que a PAE do IFMT propõe, como objetivo, diferente dos demais institutos, a identificação do grau de importância do estágio curricular para a inserção do egresso no mundo do trabalho, o que pode contribuir substancialmente para a avaliação institucional e a reformulação dos programas de estágio.

As atividades da PAE do IFMT vão desde ações de atualização de egressos até a promoção de eventos de integração, além de cursos de formação continuada, eventos culturais e científicos. A pesquisa com o egresso é realizada prioritariamente por meio de formulário eletrônico, aplicada anualmente por, no mínimo, três anos consecutivos, a contar do ano de formação do egresso na instituição. Para facilitar a localização dos egressos, a PAE do IFMT recomenda: “Os campi deverão promover ações para estimular os estudantes a criarem as suas

² Resolução nº 143, de 13 de dezembro de 2017 (CONSUP-IFMT).

respectivas contas de e-mail, durante seu vínculo institucional, possibilitando, em ação futura, o envio do formulário eletrônico (IFMT, 2017, p. 7). Ainda com vistas a contribuir para a eficácia da pesquisa com egressos, a PAE do IFMT prescreve: Para o desenvolvimento e o cumprimento da política de acompanhamento de egressos, poderão ser criadas e implementadas no IFMT ferramentas de suporte e de comunicação, visando garantir o alcance do maior número de egressos, por meio de sistemas informatizados, e-mails, mídias sociais e contato telefônico (IFMT, 2017, p.9). Em setembro/2019, o IFMT publicou relatório com os resultados das pesquisas com egressos realizadas em 2018, destacando que o acompanhamento dos egressos busca identificar cenários junto ao mundo produtivo e assim retroalimentar as ações de ensino, pesquisa e extensão. As informações coletadas e apresentadas traçam um perfil dos respondentes da pesquisa e da sua trajetória enquanto estudante, no que tange ao campus e ao curso de origem, identificando se recebeu algum auxílio da assistência estudantil e se participou de programas e eventos de ensino, pesquisa e extensão. Há ainda resultados sobre o nível de satisfação do egresso com o conhecimento adquirido e com o curso, além de dados sobre a realização de estágio curricular.

Por fim, o relatório fornece informações sobre a relação do egresso com o mundo do trabalho. Nesse intuito, aborda que compreende o trabalho “como uma condição imperativa na vida dos sujeitos, bem como um processo educativo e de socialização de seu princípio de produtor de valores de uso que instrumentalizam a manutenção e a reprodução da vida” (IFMT, 2019, p. 60).

Contudo, o relatório apenas trata das relações entre a ocupação profissional dos egressos e a área de formação do curso feito no instituto, destacando inclusive os que estão desempregados. O relatório não apresenta os desdobramentos dessa inserção, tais como as modalidades de trabalho atual, tampouco informa o que fazem para viver aqueles respondentes que se autodeclararam desempregados.

Ao concluir a apresentação dos resultados, o relatório propõe ações para o aprimoramento da política de acompanhamento de egressos, com destaque para sugestão de promoção de eventos que os integrem e promovam troca de experiências com os estudantes, a promoção de estreitamento do diálogo com o setor produtivo que possibilitem a ampliação das oportunidades de inserção do egresso no mundo do trabalho e a ampliação das oportunidades de qualificação do egresso, por meio de cursos de formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação.

Na região Sul, o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) aprovou sua política de acompanhamento de egressos em junho de 2018³. Coordenado pela Pró Reitoria de Extensão, a PAE do IFSul destaca que a implantação dessa política tem como finalidade avaliar externamente o desempenho institucional por meio da pesquisa com egressos.

Visando a acompanhar a inserção do egresso no mundo do trabalho, não apenas como uma função laboral no sentido de um mero exercício profissional, a PAE define esse conceito como “ o conjunto das atividades materiais, produtivas e dos processos sociais inerentes à realização do trabalho, por meio dos quais o homem e as sociedades se desenvolvem, se relacionam e se transformam historicamente” (IFSul, 2018, p.2).

Assim, a referida PAE tem como princípios a valorização profissional, a educação continuada, o vínculo contínuo, o compromisso com a sociedade, o trabalho como princípio educativo, a avaliação e a auto avaliação institucional, sendo este último princípio um meio de lançar um olhar crítico sobre a própria instituição, além de apresentar subsídios para o processo de tomada de decisões relacionadas aos projetos e ações institucionais.

Dos objetivos da PAE do IFSul que se diferenciam dos demais pesquisados, vale destacar que o acompanhamento do egresso é realizado durante 5 (cinco) anos após a conclusão do curso. Tem ainda como objetivo a divulgação de oportunidades de trabalho, por meio dos setores de estágio e também pelo portal do egresso.

Para atingir os objetivos da PAE, são traçadas ações estratégicas, tais como: aplicação de questionários *on-line*, com atualização do cadastro do discente do último ano do curso; criação e manutenção do portal do egresso que hospeda o formulário eletrônico; envio de *e-mails* que incentivam o uso do portal, para que os ex-alunos respondam pesquisas por meio de formulário eletrônico. Além disso, são divulgadas vagas de trabalho e oferta de cursos, como também são coletados dados anuais para a geração de relatórios sobre a situação dos ex-alunos.

Em março de 2019, o IFSul apresentou o relatório de acompanhamento de egressos referente à pesquisa desenvolvida em 2018, cujos resultados têm o objetivo de “[...] acompanhar a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, diagnosticando suas mudanças e necessidades, subsidiando a proposição de novos cursos, bem como a revisão e organização curricular dos cursos ofertados pela instituição” (IFSul, 2019, p. 3).

³ Resolução nº 59, de 8 de junho de 2018 (CONSUP-IFSUL)

O relatório supracitado apresenta o perfil dos respondentes da pesquisa, com dados sobre nível de escolaridade e atividade principal desenvolvida, destacando se o egresso está trabalhando, trabalhando e estudando, apenas estudando, ou nenhuma das opções anteriores. Em outra etapa da pesquisa, o relatório apresenta um tópico sobre a avaliação do egresso com relação ao curso, no que tange aos conhecimentos teóricos e práticos, na avaliação dos professores e das disciplinas ofertadas. Destacam-se também os resultados sobre as oportunidades profissionais que surgiram após o curso e, nos casos de resposta negativa, quais os motivos que o egresso destaca para o não surgimento de oportunidades de trabalho.

Diferente dos documentos produzidos pelo IFRO e IFMT, o relatório de egressos do IFSUL apresenta um conjunto de perguntas relacionadas às percepções dos ex-alunos acerca da formação cidadã, identificando aspectos sobre a contribuição do curso na ampliação da participação social, política ou cultural na sociedade, além de abordar a visão e conhecimento desses sujeitos sobre a realidade social. Esse tipo de abordagem merece destaque, pois se aproxima das concepções presentes nas bases conceituais da EPT na perspectiva da formação *omnilateral*.

Com relação à inserção no mundo do trabalho, o relatório apresenta dados sobre o tipo de vínculo, a faixa de remuneração e as relações entre o trabalho atual e a formação obtida. Por fim, o relatório aborda aspectos relativos à não inserção profissional, destacando as maiores dificuldades apresentadas por aqueles que não estão trabalhando, com destaque para as oportunidades escassas na área de formação.

Na região Sudeste, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi a primeira instituição, entre as analisadas nesse trabalho, a normatizar uma política para acompanhamento de ex-alunos⁴. Aprovado em abril de 2016, o Programa de Acompanhamento e Avaliação de Egressos (PAAE) visa ao acompanhamento dos egressos de cursos regulares; contudo não há, nessa política, uma definição do que sejam cursos regulares.

Assim como nos demais institutos já citados neste trabalho, a PAAE do IFNMG tem como objetivos manter um contato direto com os egressos, a fim de identificar suas trajetórias profissionais, estabelecer canais de comunicação com segmentos sociais e econômicos, com vistas a contribuir com a inserção do egresso no mundo do trabalho,

⁴ Resolução nº 15, de 8 de abril de 2016 (CONSUP-IFNMG)

verificando a necessidade de oferta de programas de formação continuada. Além disso, vale destacar que essa PAAE busca ainda verificar se os cursos proporcionam aos egressos as habilidades e competências exigidas pelo mercado. Tais objetivos intencionam contribuir para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais no referido instituto.

Conforme o Artigo 4, Parágrafo Único, da Resolução nº 15, de 8 de abril de 2016, que instituiu o Programa de Acompanhamento e Avaliação de Egressos dos Cursos Regulares do IFNMG; “[...] os resultados obtidos pelo PAAE serão anualmente remetidos a Pró-Reitoria de Extensão - PROEX, até o último dia do calendário escolar do ano letivo” (IFNMG, 2016, p.3). Esse programa não define os mecanismos de acompanhamento de egressos, tais como pesquisa, portal do egresso, encontros e eventos. Em 2019, foi publicado no site do IFNMG o relatório de gestão referente às atividades do exercício de 2018. O relatório de gestão destaca que foi realizado uma pesquisa com 1.100 (um mil e cem) egressos, mas não apresenta os dados obtidos com essa pesquisa.

Em consonância com os demais Institutos Federais pesquisados, o IFBAIANO possui um Programa de Acompanhamento de Egressos e mantém um portal, como iniciativa desse programa, em seu site institucional. Convém informar que, no IFBAIANO, esse programa integra a Política de Qualidade do Ensino do Instituto (Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015 – CONSUP) e tem como objetivo:

[...] retroalimentar as políticas de ensino, pesquisa e extensão dos cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Além disso, permite a avaliação da eficiência e eficácia dos serviços educacionais ofertados pelas IFES, a adequação das matrizes curriculares, a identificação do perfil profissional de seus egressos e a análise da inserção dos ex-alunos no mundo do trabalho. (IFBAIANO, 2017, p.1)

No Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFBAIANO, a avaliação é um dos processos fundamentais para o desenvolvimento educacional, implicando em autoavaliação institucional ou avaliação externa. Partindo dessa compreensão, a instituição entende que o acompanhamento de egressos é uma importante ferramenta de reflexão sobre a práxis pedagógica. Assim, destaca o PPPI:

O acompanhamento de egresso configura-se ainda como um desafio e uma das principais metas deste projeto pedagógico institucional. Compreende-se o acompanhamento do egresso como mecanismo de avaliação da própria instituição, dispositivo para potencializar o processo formativo e desvelo com o cumprimento de

seu papel social. Para tanto, a criação de ferramentas que acompanhe os profissionais tanto na formação verticalizada como na inserção ao mundo do trabalho, expressa uma necessidade iminente no IFBAIANO. (IFBAIANO, 2014, p. 15 e 16)

Outrossim, o PPPI estabelece princípios gerais orientadores do processo educativo pautados em documentos legais de abrangência nacional, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012). Destaca-se, entre os princípios elencados no PPPI do IF BAIANO: “o acompanhamento do egresso para inserção qualificada e competente no mundo do trabalho” (IFBAIANO, 2014, p. 21).

A promoção do acompanhamento dos ex-alunos, itinerários formativos e a inserção socioprofissional são destacadas também no PDI, como um dos 19 (dezenove) objetivos estratégicos do instituto para o quinquênio 2015-2019. Para promover tal acompanhamento, o documento estabelece como indicador o índice de egressos empregados na área de formação, ou em áreas correlatas, e os que ingressam novamente na instituição. A fórmula de cálculo não é descrita no PDI, mas esse documento propõe metas globais e intermediárias de tais índices.

Com o objetivo de consolidação dos cursos ofertados, o PDI estabelece iniciativas estratégicas e destaca que os projetos pedagógicos dos cursos ofertados devem estar alinhados à identidade institucional e indissociáveis ao acompanhamento de egressos. Para tanto, propõe 5 (cinco) iniciativas estratégicas, compreendendo: “I – Implantação do Portal dos Egressos; II – Apoio à inserção socioprofissional; III – Estímulo ao itinerário formativo; IV – Estímulo de egressos em projetos de pesquisa e extensão; V – Socialização de egressos” (IFBAIANO, 2014, p.50). Tais iniciativas estratégicas são importantes, pois:

O programa de acompanhamento de egressos se revela de fundamental importância para o Instituto, pois a condição profissional desses sujeitos deve orientar a construção das políticas do Instituto e a tomada de decisões em relação aos cursos ofertados. Desse modo, asseguramos que o potencial de empregabilidade de um egresso pode revelar a pertinência, ou não, da oferta de determinado curso na região, ou, ainda, a necessidade de atualização do currículo. (IFBAIANO, 2014, p. 97).

O PDI estabelece que o Programa de Acompanhamento de Egressos do IFBAIANO está sendo implantado gradativamente, e que, para o seu desenvolvimento, serão necessárias 8 (oito) ações:

1. Aplicação de questionários estruturados para obtenção de informações sobre o curso realizado (pontos positivos e fragilidades do curso);
2. Atuação dos sujeitos no mundo do trabalho, as dificuldades encontradas para se colocar no mercado de trabalho e o perfil de profissional exigido pelas empresas;
3. Cadastramento de egressos no Portal do Egresso;
4. Cadastramento de vagas de empregos, concursos, dentre outros;
5. Cadastramento de cursos de aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, etc.;
6. Criação de um banco de currículos de egressos;
7. Divulgação de concursos e ofertas de emprego em sua área de atuação;
8. Realização de eventos para conagração dos egressos. (IFBAIANO, 2014, p. 98).

Segundo o referido programa, as ações supracitadas estão vinculadas, na Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Diretoria de Assuntos Estudantis; e, nos *campi*, à Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC).

Em 04 de dezembro de 2018, foi lançado, no site do IFBAIANO, o Portal do Egresso, com vistas a colher informações sobre a vida profissional dos ex-alunos da instituição. O Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE) destaca que:

Com estas informações o IFBAIANO poderá ter conhecimento sobre o perfil atual dos seus egressos, sobre a formação recebida nos cursos, e sobre a vinculação dos mesmos no mundo do trabalho. O conjunto dos resultados destes questionários serão sistematizados e rerepresentados por meio de gráficos e integrarão um banco de dados que possibilitará a implementação de políticas de gestão. (IFBAIANO, 2016, p.3).

O referido portal foi lançado recentemente e ainda não apresenta dados consubstanciais sobre os egressos do instituto, mas contém informações sobre oportunidades de emprego, disponibilizadas por meio de links para sites de cadastramento de currículos; dicas de editais e chamadas públicas vigentes; além de links e orientações para pesquisa.

Nesse portal, o instituto disponibiliza um questionário para pesquisa com os egressos. O questionário está estruturado em etapas assim descritas: identificação do discente, informações escolares/acadêmicas, nível de satisfação com o instituto, situação atual e informações profissionais.

Considerando os documentos institucionais do IFBAIANO, observa-se o quanto o Programa de Acompanhamento de Egressos têm suas ações restritas aos aspectos relacionados

ao emprego, no sentido do atendimento às demandas do mercado de trabalho, demonstrando o caráter da formação tecnicista e ignorando aspectos da formação cidadã para emancipação humana.

Outro fato que merece destaque é a não divulgação dos resultados, visto que a pesquisa com egressos foi realizada em 2018, e até o momento o instituto não apresentou seus resultados. Apesar de compreender que a não divulgação dos resultados não signifique a inexistência de dados dessa pesquisa, esse fato demonstra que o Programa de Acompanhamento de Egressos existe apenas para cumprir exigências legais, quando deveria contribuir para retroalimentação das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, observa-se que os atuais mecanismos de egressos dos Institutos Federais buscam, em grande parte dos casos, apenas traçar um perfil do egresso, identificando níveis de empregabilidade e continuidade nos estudos; não se preocupando em investigar os egressos enquanto sujeitos com características autônomas e capazes de intervir e agir de forma consciente na realidade em que vivem, bem como não levam em consideração as transformações em curso do mundo do trabalho.

No contexto do IFBAIANO, desde a implementação da Política de Qualidade do Ensino (Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015 – CONSUP), à qual se vincula o Programa de Acompanhamento de Egressos do Instituto (2016), passando pelo lançamento do portal e pela realização da pesquisa com egressos em 2018; até o momento, o instituto não apresentou relatório com os resultados, mesmo que parciais da referida pesquisa, como também não discutiu com a comunidade acadêmica o aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento dos egressos, demonstrando que o tema é prioridade apenas nos documentos institucionais.

Considerando as constatações acima apresentadas, a presente pesquisa buscou responder a seguinte problemática:

Quais informações devem ser coletadas e quais concepções metodológicas devem ser utilizadas nas pesquisas com egressos do IFBAIANO que levem em consideração a perspectiva da formação de sujeitos autônomos para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania?

1.2 Objetivos

Partindo dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho foi elaborar um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas, fundamentado na perspectiva da formação omnilateral.

A realização desse objetivo geral demandou outros objetivos específicos, descritos a seguir:

1. Expressar o que as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica informam a respeito da formação *omnilateral* para a construção da autonomia dos sujeitos;
2. Analisar como as transformações recentes do mundo do trabalho se relacionam com os processos formativos dos egressos da Educação Profissional e Tecnológica;
3. Levantar informações sobre a prática educativa adotada pelo IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas, relacionando-as às informações sobre os egressos existentes, que poderiam contribuir para a construção do estudo propositivo e dos instrumentos de coleta de dados para a etapa da pesquisa com os egressos;
4. Investigar informações sobre os percursos trilhados pelos egressos que podem contribuir para acompanhamento dos impactos da formação recebida em suas trajetórias de vida.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação profissional no Brasil surge em 1909 com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, no governo de Nilo Peçanha. Com uma concepção assistencialista e custeada pelo Estado, era destinada aos órfãos e desvalidos da sorte, ou seja, às classes populares. A dualidade na educação brasileira, com projetos pedagógicos distintos que atendiam às necessidades definidas pela divisão social e técnica do trabalho, influenciou as

políticas educacionais e, mais especificamente, a educação profissional durante todo o século XX.

Mesmo após a redemocratização do Brasil e a promulgação da Carta Magna de 1988, que buscava assegurar o financiamento da educação em todos os níveis, ratificando a tríade do desenvolvimento humano, sustentado no preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; o país confrontou-se com um projeto dominante do século XX. Segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2012), mal a Constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se, com o governo Collor de Mello, a radicalização da modernização conservadora.

Na mesma percepção, Ramos (2011) destaca que Collor propôs para o Brasil “um modelo de reestruturação econômica e de intervenção do Estado afinado com o ideário neoliberal” (RAMOS, 2011, p.78), tendo como base o instrumento analítico desenvolvido no chamado Consenso de Washington. Frigotto (2010) afirma que os debates político e econômico foram substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, da descentralização e da privatização.

Nesse patamar histórico, o governo Fernando Henrique Cardoso efetiva, durante seus dois mandatos, profundas transformações na educação brasileira e, mais especificamente, na educação profissional e tecnológica. A Pedagogia das Competências - com vocábulos relacionados ao processo da globalização, à flexibilidade, à empregabilidade e à qualidade total - transpassa as políticas públicas destinadas à educação e efetiva-se com a aprovação do Decreto nº 2.208/97.

Com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores em 2002, um novo horizonte é vislumbrado pelos educadores que defendiam a educação profissional e o ensino médio integrado. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva prometeu, em suas propostas para a educação, a revogação do Decreto nº 2.208/97, o que efetivamente ocorreu em 23 de julho de 2004. Apesar de algumas incongruências, os quatro primeiros anos do seu mandato foram de avanços significativos nas políticas sociais de distribuição de renda.

A partir da metade do segundo mandato do presidente Lula, buscou-se implementar medidas para a integração entre educação profissional e ensino médio, ações para expansão da rede federal, apoio aos sistemas estaduais de educação profissional e a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos.

Assim, tais medidas culminaram com a Lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir dos CEFET's e Escolas Técnicas. A respectiva lei define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

2.1 Fundamentos ontológicos e históricos da EPT e a formação

omnilateral: contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos

Ao compreender as bases históricas da educação profissional no Brasil, identifica-se o aspecto dual e assistencialista que permeou grande parte das políticas públicas voltadas para a educação da classe trabalhadora. Para os filhos da elite, uma educação pautada nas ciências, nas artes e na cultura; para os filhos da classe trabalhadora, escolas precárias, desvalorização do trabalho docente, baixos salários. Uma educação fragmentada cujo objetivo é de apenas formar mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho e, dessa forma, reproduzir o modo de produção capitalista.

Diante disso, como pensar uma educação para a classe trabalhadora que possa formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho de forma consciente? Uma grande parte dos pesquisadores da educação profissional destacam que, para a construção da autonomia, se faz necessário uma educação pautada nos conceitos de *omnilateralidade* e politecnicidade, tomando como base os estudos de Marx e Engels (1974;1999), e da escola unitária de Gramsci (2001). Para uma compreensão desses dois termos, é peremptório primeiramente compreendermos a relação entre o trabalho e educação, entendendo que apenas o ser humano é capaz de trabalhar e se educar.

Saviani (2007) trata dessas questões, ao definir o homem como um ser de características essenciais que o permitem exercer esses dois papéis. Ao afirmar que “[...] fica aberta a possibilidade de que o trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem ou acidentais [...]” (SAVIANI, 2007, p. 153), esse autor nos permite compreender que,

pela racionalidade atribuída ao homem, esses papéis são os fundamentos ontológicos do ser humano, pois evidenciam a sua capacidade de agir e de adaptar a natureza a si mesmo.

Marx e Engels (1974) , no livro “A ideologia Alemã”, também buscam compreender os fundamentos ontológicos do homem, ao afirmar que “[...] a primeira condição de toda história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos [...]” (MARX & ENGELS, 1974, p.11), mas, ao distinguirem o homem dos demais seres vivos, afirmam:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p.11)

Segundo Manacorda (2007, p. 57), “[...] o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana [...]”, que propõe a compreensão do trabalho sob duas perspectivas: numa visão positiva, o significado de trabalho é interpretado como produção dos meios de vida; e, numa visão negativa, aborda o trabalho como forma de exploração do homem pelo capital (o trabalho alienado).

Marx apud Manacorda (2007, p. 62) destaca que o “[...] homem não domina, mas é dominado, não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera (classe etc.) e vive, em suma, no reino da necessidade, mas não da liberdade”.. O contexto, no qual Marx trata essa visão negativa, parte do princípio da empregabilidade, e não como produção dos meios de vida, vendo a exploração do homem alienado como reprodutor do modelo capitalista.

Essa visão limitada não mais se sustenta no atual contexto, já que, a partir das reconfigurações articuladas pelo capital para o mundo do trabalho - no qual há escassez dos empregos formais e uma ampliação do trabalho precarizado - tem-se que se repensar a formação do trabalhador, não mais voltando-se para a visão negativa, mas sim para sua visão positiva de trabalho como realização do homem.

O ser humano diferencia-se dos demais animais, pois é o único que age sobre a natureza, transformando-a e transformando-se. Até o surgimento da propriedade privada, o homem tinha que trabalhar, agir sobre a natureza, para garantir sua sobrevivência e a da sua família. Com a expropriação da terra e o desenvolvimento da produção, adveio a divisão do

homem em classes, a dos proprietários e a dos não proprietários. Segundo Saviani (2007, p. 155): O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então principal meio de produção, gerou a divisão do homem em classes. Esse acontecimento muda a visão ontológica do homem, que na sua essência vive da transformação e da ação sobre a natureza. Com o surgimento da classe dos proprietários, nasce a classe que não vive do trabalho. Ainda segundo Saviani (2007, p. 5), “[...] o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar”, modificando o homem em sua essência.

A divisão do homem em classes torna possível a ruptura da relação entre trabalho e educação. Até então, o homem aprendia trabalhando; mas, a partir do aparecimento da classe que não vive do trabalho, surge a noção de escola, como lugar do ócio, destinada para os filhos da burguesia. Noutras palavras:

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada a classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maneira, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.156)

Ratificando o modo de produção capitalista, pelo qual a educação para a classe trabalhadora busca não a emancipação humana, mas sim a subsunção aos interesses do capital; a escola estabelece modelos distintos de educação. Para a classe dominante, o domínio da cultura, das letras e das artes. Para os filhos da classe trabalhadora, uma educação fragmentada, com o intuito de formar mão de obra para o mercado e para a manutenção do *status quo*.

No intuito de reverter essa dualidade, propõe-se um novo modelo de escola, cujo objetivo é preparar e conscientizar a classe trabalhadora para o enfrentamento da realidade imposta pelo modelo capitalista. Marx (*apud* MANACORDA, 2007) fundamenta no trabalho a hipótese de emancipação do homem e apresenta o conceito de homem *omnilateral*, para se opor ao conceito de homem unilateral. Com isso, argumenta que o trabalho faz parte do processo educativo, na busca por uma transformação social.

Esse processo educativo é fundamentado na união de ciência e trabalho, pertencente a todos os indivíduos. Uma ciência baseada não na especulação, e sim na reflexão da essência do próprio homem. Um trabalho não fundamentado em habilidades parciais, e sim articulado a uma moderna forma de produção. Segundo Manacorda (2007), há em Marx a intenção de apresentar um novo modelo de escola:

Indicou também, afinal, o surgimento espontâneo (e contraditório) do germe de um novo ensino para a classe operária, a saber, escolas como as da classe dominante (e não mais de simples treinamento), escolas também investidas da mais moderna ciência, a tecnologia, destinada, de modo contraditório, a fazer dominar inteiramente não mais um limitado processo produtivo, mas uma totalidade de ramos de produção. (MANACORDA, 2007, p. 76)

Ao recolocar o trabalho no cerne do processo educativo, revela-se a tentativa de Marx (*apud* MANACORDA, 2007) de recuperar a integralidade do homem, que fora comprometida pela divisão social do trabalho, pondo fim ao modelo dualista de educação então dominante e, conseqüentemente, questionando a concepção unilateral do homem. Isso ocorre porque, segundo Rodrigues (1998), Marx compreende educação como um conjunto que envolve intelecto, corpo e tecnologia, com objetivos bem específicos.

Como proposta de uma educação para a classe trabalhadora que se fundamenta nas ideias de Marx, surge com Gramsci (20021) a proposta da escola unitária. Provida pelo Estado e sem a distinção de grupo ou classe, a escola unitária baseia-se na formação humanista em seu sentido mais amplo. Esse tipo de formação missão objetiva, principalmente, inserir o jovem na atividade social, elevando-o a certo grau de maturidade, autonomia e iniciativa; conforme se pode notar no excerto abaixo:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir o jovem na atividade social, depois de tê-lo elevando a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p.36)

Gramsci (2001) destaca a necessidade de transformação da atividade escolar e reconhece as dificuldades de implementação da escola unitária; por isso sugere que, inicialmente, esse paradigma de formação deve ser destinado a grupos restritos, selecionados por meio de concurso, ou por indicação de instituições idôneas. Propõe ainda que seja realizado

em tempo integral, argumentando que os estudos não devem ocorrer de forma mecânica, mas de maneira coletiva, com o protagonismo dos estudantes e sob mediação e auxílio dos professores. Deve sobretudo “criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização”. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Dentro da perspectiva de educação para a classe trabalhadora, tem-se a formação politécnica, destacada por diversos autores brasileiros – Saviane (1989; 2007), Kuenzer (2007), Machado (2009) e Frigotto (2010) - como um caminho para o aperfeiçoamento das técnicas do trabalho, não mais no nível mecânico, porém no nível intelectual, possibilitando ao trabalhador agir criticamente e criativamente a partir de um modelo de trabalho flexível. Nesse sentido, a politecnicidade:

[...] representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível [...]. Supõe ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1992 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 68)

Partindo desse conceito defendido por Machado, Rodrigues (1998, p. 69) destaca que “[...] politecnicidade pressupõe domínio prático-teórico do processo de trabalho [...]”; ou seja, possibilita a reapropriação do domínio do trabalho pelo trabalhador.

O pressuposto da formação politécnica vem da união indissolúvel do trabalho manual e do trabalho intelectual. Saviani (1989) afirma que não existe trabalho manual exclusivamente, como também não existe trabalho puramente intelectual. Sendo assim, a formação politécnica permite o “[...] domínio de fundamentos científicos de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...]” (SAVIANI, 1989, p.17); um domínio que se faz pensando, fruto da convergência entre trabalho intelectual e mecânico.

Nos trabalhos dos autores supracitados, observa-se que a formação politécnica tem como base a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura. Essa tríade possibilita ao homem, em especial à classe trabalhadora, uma formação *omnilateral*, que objetiva a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico e sócio-históricos com vistas à emancipação humana e ao exercício da cidadania. Nesse processo de emancipação cidadã, faz-

se necessário o desenvolvimento de características da autonomia, entendida como a capacidade do sujeito de compreender e agir sobre a realidade, sem a necessidade de intervenção por parte de outra pessoa.

Segundo Demo (2012), o ser humano não possui autonomia total, porque é naturalmente limitado; mas a educação pode expandir significativamente a autonomia humana. Nas palavras desse autor, a expansão da autonomia deve ocorrer em contextos mais éticos, haja vista que, para um sujeito considerar-se autônomo, é preciso saber pensar, permitindo a iniciativa pessoal e coletiva.

Demo (2012) entende o saber pensar como uma habilidade/competência, não no sentido neoliberal da pedagogia das competências, mas comprometido com o desenvolvimento da capacidade humana, no sentido de autoconstrução, no plano de pensar e intervir.

Tomamos, assim, “saber pensar” como a habilidade/competência de analisar e mudar a realidade. Analisar teoricamente tem apenas uma precedência lógica: para mudar é preciso saber do que se trata. Conhecimento começa com “questionamento” – é, de partida, uma dinâmica disruptiva, rebelde, confrontadora, não afirmadora, acomodada. (DEMO, 2012, p. 11)

O saber pensar pressupõe que o indivíduo tenha a capacidade de construir e reconstruir o conhecimento. Vai além das habilidades/competências básicas de saber ler, escrever e contar. Requer habilidades acadêmicas e não acadêmicas. No que tange às habilidades acadêmicas, sua “[...] parte fundamental [...] é o domínio do método científico” (DEMO, 2012, p. 20), destacando a capacidade de produzir conhecimento científico próprio. Já as habilidades não acadêmicas estão fundamentadas em habilidades emocionais e afetivas, de comunicação, política, ideológica e de persuasão, partindo do pressuposto de que é preciso formar seres autônomos e conviventes.

Ao relacionar o saber pensar com a capacidade de analisar e mudar a realidade, Demo (2012) destaca que absorver e reproduzir teorias não são suficientes para construir a autonomia, pois representam apenas uma precedência lógica. Saber pensar está diretamente relacionado com a associação da teoria à realidade. “Teoria, nesse caso, é vista como capacidade de ordenar mentalmente a realidade complexa, facilitando sua análise.” (DEMO, 2012, p.10).

Desenvolver essa capacidade requer um saber pensar questionador, insurgente e dinâmico, que inclui conceitos, inter-relações e informações, para então construir um novo conhecimento.

A prática educativa que desenvolve no sujeito esta habilidade é pautada na criatividade e inovação, no pensamento crítico, na capacidade de autoria e tem a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, Demo (2012, p. 72) destaca que “[...] para aprender bem, o aluno precisa pesquisar e elaborar, produzir textos próprios, exercitar argumentação fundamentada, preferir a autoridade do argumento [...]”. Isso significa que, pela pesquisa e espírito científico, o estudante desenvolve pensamento crítico, tornando-se capaz de interpretar a informação, elaborar argumentos próprios, reconstruir criticamente os fatos, intervir e transformar a realidade em que vive.

Em Demo (2012), observa-se que as dimensões que podem fundamentar as pesquisas com egressos, na investigação dos aspectos da formação para construção da autonomia, estão relacionadas à orientação para o desenvolvimento do saber pensar que possibilite a criatividade e inovação, a iniciativa pessoal e coletiva, o pensamento crítico, o desenvolvimento de argumentos próprios, a comunicação e persuasão e a transformação da realidade.

Outro autor que trata da construção da autonomia dos sujeitos é o educador Paulo Freire (1996), cuja obra busca traçar caminhos para uma educação libertadora, que se afaste da chamada educação bancária. Naquela, as práticas educativas visam à libertação de consciências para proporcionar a emancipação dos sujeitos; nesta, objetivam a transmissão de conteúdos, e o único papel do discente, como sujeito passivo, é ouvir e assimilar o que o professor fala.

Partindo do pressuposto da inconclusão do ser humano e concebendo o processo de ensino-aprendizagem como um movimento de procura, Freire (1996, p. 13) não teme dizer que “[...] inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz [...]”.

A prática educativa, enquanto suscitadora da construção da autonomia, requer uma rigorosidade metódica, que reforce a capacidade crítica do educando, aguçando sua curiosidade, numa espécie de insubmissão. Essa prática educativa baseia-se nos princípios da democracia, buscando formar não mais seres passivos, que apenas assimilam conteúdos, mas formar sujeitos

ativos, que constroem e reconstróem o saber. Para que essa construção e reconstrução do saber ocorra, faz-se necessário criatividade de docentes e discentes, uma vez que:

Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p.13)

Além de rigorisidade metódica, a prática educativa libertadora proposta por Freire (1996) exige respeito aos saberes dos educandos. Para isso, deve-se associar os conteúdos com a realidade concreta dos discentes e, principalmente, com os saberes socialmente construídos na comunidade em que vivem, buscando sobretudo uma formação ética, pois Freire (2017, p. 134) entende que “[...] a captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham”. Nesse processo, o aprendiz compreende-se como ser histórico-crítico, de uma identidade cultural singular, e assim constrói e reconstrói sua própria história. Essa investigação e atuação sobre a realidade é o que Freire (2017) denomina práxis, pela qual os sujeitos tomam consciência e se apropriam da realidade, para então transformá-la.

Assim como Demo (2012), Freire (2017; 1996) também apresenta a pesquisa como princípio pedagógico. O ensino que busca a libertar os sujeitos da opressão tem na pesquisa o seu fundamento para a construção e reconstrução do saber. Pensar certo, para Freire (1996, p. 14), “[...] requer curiosidade epistemológica~[...]”, que estimula a pesquisa a fim de chegar a constatações e, nesse percurso, o sujeito intervém na realidade, educando-se ao mesmo tempo.

Destarte, a pesquisa se apresenta como uma prática que leva o aluno a problematização da vida real e a construção de caminhos para sua transformação. Para que essa reflexão ocorra, faz-se necessário despertar no discente a curiosidade e uma inquietação indagadora. A criticidade deve ser estimulada e enconrajada em qualquer prática educativa que objetive proporcionar a construção da autonomia. É uma práxis que leva à ação e à reflexão de sua realidade para então transformá-la. Noutros termos:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. (FREIRE, 2017, p. 98)

A pesquisa, indubitavelmente, promove uma educação problematizadora, pela qual os discentes ampliam sua compreensão de mundo e estabelecem a relação do contexto histórico com sua realidade, que está em constante transformação. A educação problematizadora desenvolve no sujeito a criticidade necessária para se reconhecer como autor da história, porquanto, segundo Freire (2017, p. 104): “Aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

A prática educativa libertadora deve ser construída no e pelo diálogo. Não há verdadeira educação e muito menos se desenvolve pensamento crítico sem o diálogo. A dialogicidade é base da pedagogia freiriana desde a escolha dos conteúdos programáticos, que deve ser feita não apenas pelos professores, mas de forma democrática também por toda comunidade escolar. Nesse sentido, o patrono da educação brasileira salienta que “[...] é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. (FREIRE, 2017, p. 121). De modo dialógico, a escolha dos conteúdos a serem estudados deve partir de investigações de temáticas que envolvem o próprio pensar do povo enquanto seres históricos, temas estes que se renovam e se ampliam de maneira sistemática e interdisciplinar.

Além do dialogismo inerente à discussão dos conteúdos, a educação problematizadora também pressupõe que as metodologias de ensino não se limitem à aula expositiva. Assim, dramatizações como codificação, leituras e discussão de artigos de revistas, jornais, capítulos de livros são alguns dos muitos recursos que devem ser utilizados no desenvolvimento do espírito crítico, para que, ao ler ou ouvir o noticiário, o aluno não seja mero receptor da informação; mas que, a partir dessas atividades, consiga compreender e transformar a realidade em que vive. Para que estes recursos da educação problematizadora sejam colocados em prática faz-se necessária uma reflexão crítica sobre a própria prática: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p.17).

Partindo dos estudos de Freire (2017; 1996), extraíram-se dimensões da construção da autonomia dos sujeitos, para além das ideias apresentadas por Demo (2012). Apesar de originalmente utilizarem bases conceituais distintas, estes autores convergem no sentido de que uma educação, para possibilitar o desenvolvimento de características da

autonomia, deve ser fundamentada na pesquisa como princípio pedagógico, na construção e reconstrução do conhecimento e no desenvolvimento da criticidade.

Contudo, os trabalhos de Freire (2017; 1996) ampliam tais dimensões, ao destacar outras possibilidades, no sentido de que a formação para a construção da autonomia deve: desenvolver nos sujeitos a curiosidade epistemológica e uma inquietação indagadora; utilizar recursos didáticos diversos; associar os conteúdos ao contexto histórico e a realidade dos educandos; e pelo diálogo e uma educação problematizadora, desenvolver o pensamento crítico.

A construção da autonomia também é tratada pelo sociólogo Edgar Morin (2015), o qual, compreendendo que a educação só pode ser viável na perspectiva da integralidade do ser humano, trata dos saberes necessários à formação do ser humano integral, pautada na premissa de Jean-Jacques Rousseau de que viver é um ofício que deve ser ensinado:

Por isso, ensinar a viver não é apenas ensinar a ler, escrever, calcular, nem apenas ensinar os conhecimentos básicos úteis de História, da Geografia, das Ciências Sociais, das Ciências Naturais. Ensinar não é se concentrar nos saberes quantitativos, nem privilegiar as formações profissionais especializadas, é introduzir uma cultura de base que implica o conhecimento do conhecimento. (MORIN, 2015, p. 18)

O conhecimento do conhecimento diz respeito não aos conteúdos ensinados nas escolas e universidades, e sim da natureza do conhecimento que comporta o risco de erro e ilusão. “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão (MORIN, 2000, p. 19). É da identificação da origem de erros e ilusões que se faz ciência e se constrói e reconstrói o conhecimento. Para tanto, é preciso se afastar do pensamento fragmentário, binário, parcial e míope diante de problemas complexos.

A fim de construir o que Morin (2000) chama de conhecimento pertinente, a educação deve oferecer instrumentos para se viver em sociedade, oferecer elementos de cultura geral e, principalmente, reconhecer fontes e causas dos erros humanos. Esse conhecimento pertinente é definido pelo autor como “[...] um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais [...]” (MORIN, 2015, p. 100). Com resultado disso, uma educação reformulada que desenvolva uma nova geração de teorias reflexivas, críticas e autocríticas, capazes de desconstrução e reconstrução do conhecimento.

É preciso substituir os saberes divididos, compartimentados e desunidos, por saberes multidisciplinares, transversais, globais e planetários. O conhecimento fragmentado não ensina o ser humano a viver, pois ignora problemas como as incertezas do mundo moderno e a (in)compreensão humana. Reduz a educação à aquisição de competências socioprofissionais para atender as demandas do mercado. Ao reconduzir a educação para o ensino de saberes multidisciplinares e transversais, é possível religar os saberes à vida:

Certamente não existem receitas de vida. Mas podemos ensinar exatamente a desenvolver uma autonomia e, como diria Descartes, um método para conduzir melhor sua mente que permita enfrentar pessoalmente os problemas do viver. Podemos ensinar a cada um e a todos o que ajuda a evitar as armadilhas permanentes da vida. (MORIN, 2015, p. 28)

A formação integral do sujeito compreende o desenvolvimento da autonomia, da consciência da condição humana e da participação em sociedade. Para evitar o que Marx e Engels (1974) definem como as falsas concepções de si próprio e do mundo, Morin (2000) destaca que a educação deve primeiramente situar o conhecimento na realidade do sujeito, pois só assim as informações e dados terão sentido. Em suma: contextualização é premissa para aprendizagem.

Outro fato destacado pelo referido autor é a relação entre o todo e as partes, no princípio hologramático, o qual considera “[...] impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” (MORIN, 2000, p. 37). Partindo da contextualização do conhecimento, a educação para construção da autonomia deve incluir o regional e o global, relacionando o indivíduo à sociedade, recompondo o todo para conhecer as partes. Morin (2000) critica, por isso, a hiperespecialização e o recorte em disciplinas, uma vez que a primeira impede a percepção do todo, e o segundo impossibilita aprender o que é complexo e suas relações. Com isso, argumenta que:

[...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man’s land entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. (MORIN, 2000, p. 43)

Sendo assim, é primordial o desenvolvimento de saberes que permitam: a compreensão intelectual, no sentido de compreender o discurso do outro, suas ideias e visão de mundo; e a compreensão humana, que requer empatia, o reconhecimento do outro pelas semelhanças e diferenças. A compreensão humana “[...] reconhece o outro simultaneamente como semelhante a si mesmo e diferente de si mesmo: semelhante a si mesmo por sua humanidade, diferente de si mesmo por sua singularidade pessoal e/ou cultural.” (MORIN, 2015, p. 73).

Um dos saberes de maior destaque na obra de Edgar Morin é o enfrentar as incertezas. Ele destaca que a incerteza está no cerne da ciência e “é por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2000, p. 84). Em uma época de constantes mudanças e crises recorrentes, a consciência do caráter incerto das coisas e do próprio ato cognitivo constitui oportunidade de se alcançar o conhecimento pertinente, através de verificações, exames e convergência dos indícios, desenvolvendo a criticidade e recriando o próprio conhecimento.

Em seus estudos, Morin (2015; 2000) apresenta aspectos da formação para construção da autonomia abordados por Demo (2012) e Freire (2017; 1996), como a importância da contextualização e da construção e reconstrução do conhecimento, do desenvolvimento de uma reflexão crítica e autocrítica como um instrumento para se viver em sociedade. Morin (2015; 2000) ainda apresenta dimensões da formação para construção da autonomia, como a importância da percepção do todo, a abordagem em saberes multidisciplinares e transversais, o desenvolvimento de uma consciência da condição humana e da participação em sociedade, da compreensão humana relacionadas à visão de mundo, além da capacidade de enfrentar as incertezas, que merecem destaque e foram utilizados como categorias de análise nessa pesquisa.

A partir dos estudos dos autores supracitados, observa-se que, para construção da autonomia dos sujeitos, é peremptória uma reformulação do sistema educacional. Com esse fito, primeiramente se deve identificar em que estágio se encontra esse sistema, para, em seguida, traçar estratégias que propiciem uma verdadeira revolução na educação.

O acompanhamento de egressos pode contribuir significativamente para essa transformação tão desejada. A partir dos resultados das pesquisas com egressos, dos percursos trilhados por eles e do diagnóstico de como a educação recebida impactou as trajetórias de vida

desses sujeitos; pode-se identificar se, ainda enquanto alunos, eles foram formados na perspectiva de construção da autonomia e da formação *omnilateral*, ou foram formados apenas para atender as demandas do mercado. Ademais, pelo acompanhamento de egressos, pode-se verificar ainda se a tríade trabalho, ciência e cultura realmente se mostra indissociável na educação profissional ofertada pelas instituições que formam a classe trabalhadora. Por fim e não menos importante, pode-se compreender como aqueles que passaram pela instituição obtiveram uma educação que contribua para emancipar e formar pessoas para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

2.2 As transformações recentes do mundo do trabalho e os impactos na formação de egressos da EPT

Para analisar as recentes transformações do mundo do trabalho, faz-se necessário revisitar brevemente a história das relações de trabalho. Como já discutido anteriormente, compreende-se trabalho como a ação humana sobre a natureza. Desde os primórdios da civilização o homem primitivo agia sobre a natureza para prover o seu sustento e segurança, fato que o distinguia dos demais seres vivos.

Martins (2015) destaca que o regime de escravidão foi a primeira forma organizada de trabalho. Na prática os perdedores das disputas por território eram considerados propriedades e obrigados a trabalhar para os vencedores.

Paralelamente ao regime escravista, durante a Idade Média, com o feudalismo surgiu uma nova relação de trabalho: o regime de suserania e vassalagem, pelo qual o proprietário da terra, chamado de senhor feudal, cedia uma parte da sua propriedade para o servo trabalhar, e, em troca, este era obrigado prestar serviços e a pagar àquele taxas e percentuais de produção sobre o que era produzido.

No feudalismo, o servo não era propriedade do senhor feudal, o que demonstra uma mudança com relação ao regime de escravidão; porém, mesmo assim, tinha direitos limitados. Ainda na idade média, surgiram novas relações de trabalho, como as existentes nas corporações de ofício, que surgiram com o avanço das cidades e, conseqüentemente, com o aumento da demanda de produtos e serviços não produzidos na zona rural. Tais corporações tinham como

objetivo reunir pessoas com certos conhecimento e habilidades, assegurando-lhes monopólio comercial.

No entanto, nada modificou mais as relações de trabalho do que a invenção da máquina a vapor e o advento da revolução industrial. Os baixos salários, jornadas de trabalho exaustivas e condições insalubres eram uma realidade e só auxiliavam na geração do que Marx (1971) chama de mais-valia. Na transição da Idade Média para a Idade Moderna surge um novo sistema econômico e social. Baseado na propriedade privada e na acumulação do capital através da extração de mais-valia, o capitalismo traz modificações expressivas ao modo de produção e, por conseguinte, às relações de trabalho.

Segundo Antunes (2009, p. 21), “[...] o sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital”. Com a divisão da sociedade em classes, o trabalho subsume-se ao capital, já que mediações de segunda ordem se sobrepõem às mediações básicas de reprodução individual e societal. Nesse novo sistema econômico, os seres humanos fazem parte da natureza e não podem sobreviver sem mediações com a mesma. Mészáros (2011, p. 71) define, desta forma, as mediações de segunda ordem:

As mediações de segunda ordem do capital, ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõe-se, na própria realidade, à atividade produtiva entre eles.

Na ótica desse autor, as mediações de primeira ordem - ou seja, o trabalho como propriedade interna ativa do homem, pertencente ao seu ser essencial - dão lugar às mediações de segunda ordem. As mediações de primeira ordem permitem que o homem transforme a natureza e também se modifique, a partir da compreensão do seu papel como agente modificador da história. As mediações de segunda ordem usurpam o lugar das mediações de primeira ordem, trazendo consequências perigosas para a sobrevivência da humanidade, já que, no processo de alienação, “[...] o capital degrada o sujeito real da produção, o trabalho, à condição de uma objetividade reificada, a um mero fator material de produção” (ANTUNES, 2009, p.27). O homem passa a não entender o sentido do próprio trabalho e a não perceber as relações da sua atividade sobre a natureza.

Um dos principais modelos de produção que traduziu a essência da reprodução do capital foi desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Taylor (1903). Com o discurso de eliminar a prática de restrição da produção adotada pelos trabalhadores, esse autor buscou medir com precisão científica o tempo necessário para a realização de cada tarefa do chão de fábrica. Por meio do estudo dos tempos e movimentos, propôs a racionalização do trabalho e a eliminação do desperdício.

Seus estudos, apresentados na obra “Princípios da Administração Científica”, ficaram conhecidos como *taylorismo* e ignoravam a inteligência do trabalhador ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Conforme Barato (2008, p. 5), “[...] a possibilidade de reduzir as atividades produtivas às execuções sem inteligência exigiria, além do empobrecimento do conteúdo do trabalho, uma mão-de-obra geneticamente desprovida de capacidades intelectuais”.

Concomitante ao modelo *taylorista*, o *fordismo* ganha força ao apresentar um modelo de produção em massa. Até o surgimento desse último modelo, os automóveis eram produzidos artesanalmente, com custos e prazos de produção elevados. Segundo Sennett (2009, p. 44), antes de Ford, “[...] a indústria automobilística se baseava no artesanato, com trabalhadores altamente qualificados fazendo serviços complexos”. A partir da implementação das linhas de produção, buscou-se reduzir o tempo, o desperdício e o custo, uma vez que, na visão do fundador do *fordismo*, o mundo experimentaria uma ampliação do consumo, devido ao aumento expressivo do número de pessoas que passariam a ter condições de comprar os veículos produzidos pela Ford.

Em grande parte do século XX, o modelo *taylorista-fordista* cumpriu seu papel de reprodutor do modo de produção capitalista. Baseado na produção em massa e estruturado em um modelo homogeneizado e verticalizado, buscava, pela racionalização das operações, a redução drástica do desperdício. A respeito disso, Antunes (2009, p. 39) afirma: Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração

Este autor destaca ainda que o capital apropria-se do saber fazer do trabalhador, suprimindo sua dimensão intelectual. O modelo *taylorista-fordista*, iniciado nas fábricas de automóveis, expandiu-se rapidamente pelos demais processos industriais e representou “[...] a

forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX” (ANTUNES, 2009, p. 40).

Entretanto, já no fim dos anos 1960, o modelo *taylorista-fordista* começa a dar sinais de esgotamento. Nesse período, movimentos de trabalhadores questionavam o modelo de produção vigente, buscando, de maneira coletiva, questionar o exercício do poder sobre o processo de trabalho, através de greves parciais, cuidados com o maquinário que diminuía o ritmo da produção, contestações da divisão do trabalho etc.

No início dos anos 1970, após um período consideravelmente longo de acumulação de capital, o capitalismo apresentou indícios de que estaria se esgotando.. Redução das taxas de lucro, aumento do preço da força de trabalho, retração do consumo como resposta ao desemprego estrutural da época. Tudo isso incentivou a concentração do capital em decorrência das fusões, crescimento do capital financeiro especulativo, um aumento das privatizações e a crise do estado do bem estar social, o que forçou o capital a se reestruturar para reagir à crise. Segundo Antunes (2009, p. 33):

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal.

As lutas sociais da classe trabalhadora, citadas anteriormente, não foram capazes de promover um projeto hegemônico contra o capital. Já a resposta do capital à crise impactou diretamente as relações no mundo do trabalho, pois foi “[...] implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que [...] afetou fortemente o mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 38). Ao tornar a acumulação do capital mais flexível, surgiu o toyotismo, que não veio para modificar o modo de produção, mas apenas o padrão de acumulação.

Das estruturas rígidas, dos tempos e movimentos e da rotina do *taylorismo* e da produção em massa do *fordismo*, o modelo japonês de produção, gestado na fábrica da *Toyota*, vem para reverter a baixa lucratividade e a crise do capital. Com sua fábrica enxuta, os avanços tecnológicos, novas formas de gestão e a reengenharia, o *toyotismo* apresenta-se como um modelo mais favorável de relacionamento entre o capital e o trabalho. Segundo Sennett (2009, p. 56), “[...] as estimativas dos números de trabalhadores empregados foram reduzidos de 1980

a 1995 variaram de um mínimo de 13 milhões a um máximo de 39 milhões”, sendo que muitos desses trabalhadores foram expulsos pelos processos de *downsizing* e reengenharia e não conseguiram recolocação no mercado de trabalho, pelo menos com os mesmos salários.

A fábrica *toyotizada* passou a ser organizada em uma estrutura horizontal e integrada, na qual a terceirização de tarefas a empresas contratadas têm como objetivo a redução do tempo de trabalho. Com a terceirização, buscava-se a redução ou, até mesmo, a eliminação do trabalho improdutivo, isto é, aquele que não cria valor. Esse modelo introduzia novos termos ao mundo empresarial, tais como, *team work*, *lean production*, *just in time*, *kanban*, *kaisen*, qualidade total; o que repercutiu diretamente nas relações de trabalho.

O trabalhador especializado e rígido da era fordista deveria ser substituído pelo trabalhador flexível, polivalente, multitarefa. Eliminação de postos de trabalho, desregulamentação de direitos, precarização e terceirização da força de trabalho e destruição dos sindicatos de classe foram as principais consequências do modelo *toyota* de produção. Rapidamente o ocidente assimila e incorpora os princípios *toyotistas*, mas mesclando com práticas existentes nos países ocidentais. As décadas seguintes foram de ampliação das desigualdades e redução cada vez mais acentuada dos direitos trabalhistas.

Partindo das reflexões de Antunes (2009), busca-se definir quem pode ser considerado a classe que vive do trabalho, ou seja, quem participa desse contingente de pessoas que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídas dos meios de produção. Nesse nosso paradigma de produção, “[...] a classe trabalhadora não é idêntica aquela existente em meados do século passado” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 336).

Através da reconfiguração do modelo de acumulação do capital, vê-se uma redução do proletariado industrial da era *taylorista-fordista* e um crescimento contingencial de trabalhadores da era *toyotista*, com a expansão das terceirizações, trabalhos temporários, informais e uma grande massa de desempregados. Com a flexibilização incorporada pelo modelo japonês e adotada posteriormente em todo o mundo ocidental, os empregos formais começam a ruir, gerando uma redução considerável do chamado proletariado estável, como afirma Antunes & Alves (2004, p. 337):

Com o desenvolvimento da *lean production* e das formas de horizontalização do capital produtivo, bem como das modalidades de flexibilização do capital produtivo, bem como das modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, da introdução da máquina informatizada, como a “telemática” (que permite

relações diretas entre empresas muito distantes), tem sido possível constatar uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/fordista.

As estruturas organizacionais piramidais, ou seja, verticalizadas, deram lugar às estruturas flexíveis e horizontais, que tinham como objetivo reduzir a burocracia. Sennett (2011, p. 23) destaca que houve, nessa nova fase:

Uma mudança na moderna estrutura institucional que acompanhou o trabalho a curto prazo, por contrato ou episódico. As empresas buscaram eliminar camadas de burocracia, tornar-se organizações mais planas e flexíveis. Em vez de organizações tipo pirâmide, a administração quer agora pensar nas organizações como redes. “As arrumações tipo rede pesam menos sobre os pés” do que as hierarquias piramidais, declara o sociólogo Walter Powell; “podem ser mais facilmente decompostas ou redefinidas que as vantagens fixas das hierarquias”. Isso quer dizer que as promoções e demissões tendem a basear-se em regras nítidas, fixas, e que as tarefas do trabalho não são claramente definidas; a rede redefine constantemente sua estrutura.

Além dessa estrutura flexível, pela qual o emprego duradouro e estável dá lugar aos contratos temporários, intermitentes, terceirizados e precarizados; outras tendências reconfiguraram e deram novos significados para o mundo do trabalho. A primeira delas foi a inserção da mulher. Absorvidas preferencialmente nos trabalhos *part-time*, precarizado e desregulamentado, as mulheres sofrem discriminação de gênero, no que tange a diversos aspectos, tais como diferenças salariais, qualidade das ocupações e oportunidades de ascensão profissional. Apesar de mais escolarizadas que os homens, estes são maioria nos cargos gerenciais. Segundo dados do IBGE (2016), 60,9% desses cargos são ocupados por homens, e apenas 39,1% são ocupados por mulheres.

Outra tendência que afetou as reconfigurações do mundo do trabalho está relacionada à exclusão de dois personagens: os jovens e os adultos com idade próxima aos 40 anos. Os primeiros, excluídos por serem jovens demais, considerados inexperientes. Os segundos, herdeiros do *fordismo*, são gradativamente substituídos pelos trabalhadores da era *toyotista*, considerados multifuncionais. Estes dois personagens, excluídos pelo mercado, engrossam, cada vez mais, a fila dos empregos precários e a dos desempregados.

Ainda nas últimas décadas do século XX, o setor de serviços tem o papel de absorver os trabalhadores oriundos da indústria, expulsos através dos processos de “[...] reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização” (ANTUNES & ALVES, 2004 p. 338). Inicialmente o setor de serviços incorpora

esses trabalhadores, mas, influenciado pelas mudanças organizacionais e pela telemática, se submetem à racionalidade do capital e, aqueles que antes eram considerados improdutivos, tornam-se produtivos.

Tais reconfigurações do mundo do trabalho se desdobram na expansão do terceiro setor, compreendido como organizações da sociedade civil, que surge como alternativa de ocupação frente ao desemprego estrutural que se estabelece nas últimas décadas do século XX. De caráter assistencialista, composta por organizações que não objetivam o lucro e atividades mercantis, torna-se uma opção para os expulsos da indústria e do setor de serviços. Embora seja uma alternativa limitada, o terceiro setor exerce um papel relevante para o capital, uma vez que:

[...] incorpora parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital e abandonados pela desmontagem do Welfare State. Se esse segmento tem a positividade de frequentemente atuar à margem da lógica mercantil, parece-nos, entretanto, um equívoco entendê-lo como uma real alternativa duradoura e capaz de substituir a sociedade capitalista e de mercado. Essa alternativa tem o papel, em última instância, de funcionalidade ao sistema. ANTUNES & ALVES (2004, p. 340)

Além da absorção pelo terceiro setor de parte dos trabalhadores expulsos do trabalho formal, outra tendência que cada vez mais se materializa como alternativa nas novas configurações do mundo do trabalho diz respeito ao *home office*. Através dos avanços da telemática e da desconcentração do processo produtivo, o trabalho em domicílio passa a ser uma alternativa e, mesclando-se com o trabalho doméstico, aumenta a exploração, principalmente das mulheres.

Tais mutações e novas configurações do mundo do trabalho são cada vez mais potencializadas pela transnacionalização do capital. Novas regiões industriais surgem e outras desaparecem, migrando de países desenvolvidos para países subdesenvolvidos, fazendo surgir “[...] uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 341), o que exige da classe trabalhadora cada vez mais articulação e ações internacionalizadas.

Um outro fator que merece destaque diz respeito ao fenômeno do empreendedorismo. Nas últimas décadas, tal fenômeno vem se apresentando como alternativa para aqueles que, após serem expulsos do mercado formal e sem alternativas de reinserção no mundo do trabalho, são estimulados pela mídia e por organizações de fomento à pequena

empresa a buscarem no empreendedorismo um meio de conseguir o próprio sustento e o de sua família; ou seja, muito mais por necessidade do que por oportunidade.

O estímulo ao empreendedorismo é a estratégia acionada pelas elites para tentar mitigar os efeitos da reconfiguração de mão de obra por que passou o mercado de trabalho. Empreender apresenta-se aos expulsos do mercado formal como alternativa de sobrevivência. Entretanto, para alguns pesquisadores, a exemplo de Antunes (2009), muitos empreendedores não se identificam com a classe trabalhadora, como os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e aquela que possui propriedades ruais.

Essa compreensão de que o pequeno empresário não integra a classe trabalhadora parte do pressuposto de a atuação dessa categoria produtiva no mercado de trabalho exerce papel fundamental na reprodução do modelo capitalista, como reflete Cypriano (2004, p. 51):

O fato da PE empregar poucos trabalhadores, ter baixo volume de produção, mercado com raio de incidência reduzido, ser pouco complexa no sentido da centralização de atividades e da divisão de tarefas e papéis ou de ser relativamente informal, ou seja, de ter uma insuficiente definição de objetivos, normas e sistemas administrativos, resultam de sua categoria socioeconômica qualitativamente distinta que tem um papel determinado a desempenhar no sistema de produção capitalista.

Uma visão inicial do pequeno empresário como um trabalhador informal - que, ao se ver desempregado, busca, em trabalhos precários e informais, um meio de ganhar algum dinheiro - pode gerar confusão no sentido de caracterizá-lo como classe trabalhadora. Entretanto, Cypriano (2004, p. 51) argumenta que se pode compreender o pequeno empresário como “[...] mais um capitalista em via de desenvolvimento, com qualidades pessoais que o habitam num sistema de livre concorrência [...]”do que como classe que vive do trabalho.

Todas as reflexões apresentadas até o momento perpassam pela relação de mundo do trabalho, emprego e empreendedorismo. Mas outras configurações de trabalho se apresentam a todo instante, e uma delas está relacionada ao cooperativismo. Amparadas em princípios de não precarização do trabalho, participação e gestão democrática, autonomia e adesão voluntária; as cooperativas buscam desenvolver valores de coletividade e, principalmente, reduzir desemprego. Segundo Fonseca et. tal (2014, p. 13), as cooperativas “[...] surgiram como organizações integradas, associativas, um conjunto de organizações que representam, no século XIX, o início da estruturação do movimento operário [...]”.

Em sua gênese, as cooperativas não objetivam o lucro, e o cooperado é visto como dono, e não como empregado, principalmente após a promulgação da Lei 8.949/94, que acrescentou ao artigo 442 da CLT parágrafo que declara a inexistência de vínculo empregatício entre cooperativa e cooperados, tampouco entre estes e as empresas na para as quais prestam serviços. Essas organizações atuam em diversas áreas, tais como cooperativas de crédito, de consumo, de trabalho e principalmente cooperativas agrícolas, representando uma excelente alternativa de organização da classe trabalhadora.

Contudo, autores chamam atenção para o surgimento do falso cooperativismo. É o que faz, por exemplo, Pagotto (2010 *apud* MATIAS & MENEZES, 2015), para quem, a inserção do Parágrafo Único ao Artigo 442 da CLT incentivou o surgimento de processos de terceirização que se pautam em condições precárias de trabalho, atingindo a proteção do trabalhador e comprometendo seus direitos. Nesse sentido, fez surgir, na verdade, um falso cooperativismo, ou a coopefraude; isto é, associações que fingem ser cooperativas, porém funcionam com as demais empresas, reproduzindo o modelo de produção e de exploração do mundo capitalista.

Para o autor supra mencionado, o falso cooperativismo seria uma alternativa da classe empresária de burlar os encargos trabalhistas. Não há, nessas iniciativas, o caráter de solidariedade, coletividade e autonomia do cooperativismo. E, para a classe trabalhadora, muito além do princípio de adesão voluntária, o cooperativismo é visto como alternativa para evitar a continuidade de condição de desempregado. Para esta pesquisa, daremos destaque aos princípios cooperativistas reais, e não ao falso cooperativismo, por entender que este último deve ser combatido e denunciado.

Outras formas de inserção no mundo do trabalho estão relacionadas ao trabalho voluntário em associações sociopolíticas. Em 2017 o IBGE divulgou uma pesquisa sobre outras formas de trabalho, com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE). Os resultados demonstram que 7,4 milhões de pessoas realizam trabalho voluntário, um aumento de 12,9% com relação ao ano de 2016.

O trabalho voluntário, embora não remunere o trabalhador, permite-lhe aprender atividades laborais, até mesmo fora do seu círculo social. Em um mundo no qual há forte exclusão do trabalhador do emprego formal, talvez o voluntariado seja a alternativa mais viável

de qualificação para os desempregados. Sobre essa modalidade de trabalho, a Lei 9.608/98 dispõe, em seu Artigo 1º:

Considera-se serviço voluntário, para fins desta lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (BRASIL, 1998, p.1)

Como se pode constatar, esse tipo de trabalho presume participação não compulsória, sem remuneração e deve levar em consideração as regras e regimentos onde o serviço será prestado, pressupondo um mínimo de organização do referido trabalho.

A partir dessas reflexões, percebe-se que o capital busca, a todo instante, modificar a gênese do trabalho como atributo essencial da natureza humana, visando à exploração do trabalhador. Com isso, o modo de produção capitalista subjuga o trabalhador aos interesses das classes socioeconomicamente dominantes.

Dada todas essas alterações no sistema sociometabólico do capital e suas mediações, faz-se necessário entender como a educação profissional forma pessoas para a inserção no mundo do trabalho atual, no qual o emprego formal está desaparecendo, e novas formas de exploração do trabalho surgem, por meio de modalidades de contrato de trabalho, tais como trabalho intermitente e trabalho parcial.

Mecanismos de acompanhamento de egressos que buscam verificar os níveis de empregabilidade, investigando os vínculos formais de emprego, ou identificando atividades empreendedoras, não cumprem sua função de dispositivo para potencializar o processo formativo e para identificar o cumprimento do papel social das instituições que ofertam educação profissional e tecnológica, que se pautam na formação *omnilateral* e politécnica. Mecanismos construídos com essa finalidade ignoram as mediações de primeira ordem explicitadas por Mézaros (2011), visto que procuram acompanhar apenas as mediações de segunda ordem, identificando e incentivando apenas a empregabilidade e o empreendedorismo.

Destaca-se que o presente estudo não defende o fim da investigação dos níveis de emprego formal e empreendedorismo, e sim apresenta uma proposta que propõe dimensões para fundamentar a construção de tais mecanismos, que partem do princípio de formação *omnilateral*, construindo mecanismos de acompanhamento de egressos que, além de levarem

em consideração as transformações recentes do mundo do trabalho, busquem compreender as relações do egresso com a sociedade, identificando se a formação adquirida foi *omnilateral*, na medida em que formou seres capazes de agir e transformar a natureza pelo trabalho.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Em uma pesquisa científica, a definição do caminho metodológico é de suma importância. Este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos que nortearam a condução da pesquisa a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é caracterizada como analítico-propositiva, já que busca “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...]” (GIL, 2008, p.28) e, imediatamente, propor um curso de ação que leve em conta os fatores analisados na forma de um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos do IF Baiano.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que, para cumprir os objetivos deste trabalho, se faz necessário identificar quais informações devem ser coletadas e quais dimensões e categorias devem ser utilizadas nas pesquisas com egressos em uma perspectiva da formação *omnilateral*. Sendo assim, o que vale para a pesquisa não é a quantidade de participantes e dados quantitativos, mas sim o que se pode extrair dos sujeitos envolvidos no processo, buscando, quanto à presença e importância, identificar aspectos da formação que contribuem para vida do egresso, no sentido da inserção no mundo do trabalho e na sociedade, na medida em que esses aspectos fazem parte do papel social e da missão institucional da instituição pesquisada.

Segundo Richardson (2012), algumas situações implicam estudos de conotação qualitativa, a saber:

Situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, quando se trata de investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe de pouca informação. (RICHARDSON, 2012, p. 80)

Outro fator que justifica a escolha pela abordagem qualitativa diz respeito à incapacidade da pesquisa quantitativa em captar variáveis relevantes para o cumprimento dos

objetivos dessa pesquisa, no que diz respeito à construção da autonomia dos sujeitos. Um dos maiores desafios é como identificar a autonomia dos sujeitos, e uma abordagem qualitativa pode se mostrar mais apropriada.

Ao analisar um estudo de caso, Silverman (2009, p. 47) informa que “[...] uma dependência de métodos puramente quantitativos pode negligenciar a construção social e cultural das variáveis que a pesquisa quantitativa procura correlacionar”. Na concepção desse autor, uma pesquisa qualitativa pode contribuir para a montagem de um estudo quantitativo, como é o caso dessa pesquisa que pode contribuir para a construção de mecanismos de acompanhamento de egressos que levem em consideração a construção da autonomia dos sujeitos.

3.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Criado a partir da aprovação da Lei 11.892 de 2008, pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim; o IFBAIANO incorporou, em 2010, as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs), que eram mantidas pela CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira.

Com unidades em Uruçuca, Itapetinga, Valença e Teixeira de Freitas, as EMARCs tornaram-se *campi* do IFBAIANO, durante a segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse mesmo período, foram implantados mais dois *campi*, um em Bom Jesus da Lapa e o outro no município de Governador Mangabeira. Em 2012, numa nova fase de expansão dos Institutos Federais, foram criados os *campi* de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, totalizando 14 (quatorze) *campi*.

Para captar informações sobre os percursos percorridos pelo egresso e suas reflexões sobre a formação recebida e seus impactos na sua trajetória de vida, optou-se por realizar a pesquisa na unidade do IFBAIANO onde a pesquisadora desenvolveu suas atividades como docente entre os anos de 2017 e 2019, o *campus* Teixeira de Feiras.

Localizado no extremo sul baiano, o *campus* Teixeira de Freitas tem sua origem nas Escolas Médias Agropecuária Regionais (EMARC) e conta com mais de 30 anos de

experiência na formação de Técnicos em Agropecuária. Atualmente oferece cursos técnicos nas modalidades integrada e subsequente, curso superior e especialização.

Com relação aos cursos técnicos, foco dessa pesquisa, são ofertadas vagas na modalidade integrada dos cursos Técnico em Administração, Agropecuária e Florestas e, na modalidade subsequente, esses mesmos cursos, além do curso Técnico em Hospedagem. Os cursos da modalidade integrada têm duração de três anos, e os cursos da modalidade subsequente têm duração de um ano e meio.

O primeiro grupo de participantes dessa pesquisa foi composto por 5 (cinco) gestores do *campus* Teixeira de Freitas ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão. Essa escolha deveu-se ao papel desses participantes na investigação das informações que o *campus* possui sobre os egressos e principalmente saber o quanto eles consideram as questões da autonomia e da formação cidadã na prática pedagógica adotada em seus processos formativos.

O segundo grupo foram os egressos que concluíram o curso Técnico em Administração na modalidade integrada e na subsequente entre os anos de 2017 e 2018. Aprovado em 2013, o curso iniciou com as primeiras turmas do curso integrado e do subsequente no ano de 2014. A primeira turma da modalidade subsequente certificou-se em 2015 e da modalidade integrada em 2016. A escolha dos egressos que concluíram o curso entre 2017 e 2018 deveu-se à maior facilidade de contato, visto que a pesquisadora foi professora dos mesmos neste período. Participaram da etapa das entrevistas 8 (oito) egressos de cada modalidade, e da etapa do grupo focal, 7 (sete) egressos do integrado e 5 (cinco) egressos do subsequente.

Optou-se por pesquisar apenas os gestores e os egressos, pois compreendeu-se primeiramente que a perspectiva da pesquisa era justamente construir um produto educacional que pudesse nortear a gestão no aprimoramento dos seus mecanismos de acompanhamento de egressos. Além do mais, a inclusão de outros participantes, como os docentes por exemplo, exigiriam encaminhamentos metodológicos distintos, com a adoção de outras estratégias para tratar da temática com estes atores, o que necessitaria de um prazo maior para o desenvolvimento da pesquisa, além daquele destinado para pesquisas de mestrado. Vale destacar que essa investigação da temática com os docentes é importante para ampliação das discussões e pode ocorrer em futuras pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora ou por outros interessados com a temática.

3.2 Instrumentos de coleta

Para a realização dessa pesquisa, estabeleceu-se como procedimentos metodológicos as entrevistas e o grupo focal. Com o intuito de fundamentar teoricamente a pesquisa, levantou-se literatura para a compreensão das bases conceituais da EPT com relação a construção da autonomia dos sujeitos e para análise das mutações recentes do mundo do trabalho e seus impactos na EPT.

Como técnica de interação social, as entrevistas foram aplicadas a 5 (cinco) gestores do *campus*, ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão, e a 16 (dezesesseis) egressos do curso Técnico em Administração. A entrevista é um instrumento de coleta de dados por meio do qual o pesquisador dialoga com o entrevistado questões pertinentes à pesquisa. Por ser construída com questões abertas, a entrevista possibilita a obtenção de respostas mais flexíveis e ponderadas do que se quando utilizam questionários. Assim sendo, permitem “[...] explorar vozes e experiências[...]” (SILVERMAN, 2009, p. 111) dos sujeitos da pesquisa. Silverman (2009) alerta ainda para a importância das habilidades do entrevistador em produzir uma entrevista eficiente, a fim de que a pesquisa gere resultados válidos e confiáveis.

Nas entrevistas com os gestores, optou-se por um roteiro preestabelecido, mas com liberdade de inclusão de novas perguntas, dividido em três partes. Inicialmente, por meio de uma escala de frequência contendo 4 (quatro) níveis, e a partir de assertivas que destacavam as características da autonomia extraídas dos estudos de Paulo Freire (2017; 1996), Demo (2012) e Edgar Morin (2015; 2000); os gestores analisaram a prática pedagógica do *campus* na perspectiva da formação para construção da autonomia dos sujeitos e em que medida essas práticas possibilitam o desenvolvimento de tais características.

Na segunda parte da entrevista, buscou-se entender, do ponto de vista da gestão do *campus* Teixeira de Freitas, a compreensão sobre as configurações do mundo do trabalho na atualidade e a avaliação das ações do IFBAIANO na preparação dos jovens para inserção no

mundo do trabalho. A partir de assertivas e utilizando a escala de Likert⁵, os gestores avaliaram inicialmente as atuais configurações do mundo do trabalho e como a formação recebida pode impactar a trajetória profissional desses sujeitos.

Na terceira e última parte, utilizando-se perguntas abertas, buscou-se levantar as informações sobre os egressos já existentes no *campus* Teixeira de Freitas, que poderiam contribuir para investigação dos percursos trilhados por estes sujeitos. Optou-se por entrevistar primeiramente os gestores, partindo do entendimento de que os resultados dessa etapa poderiam contribuir com a construção do roteiro de entrevistas e do grupo focal que seriam realizados com os egressos.

Para a investigação com os egressos, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas e o recurso metodológico de grupo focal. Com o objetivo de captar informações sobre os percursos trilhados por estes sujeitos e investigar os impactos da formação recebida em suas trajetórias de vida, primeiramente foram realizadas as entrevistas.

Então, tomando-se como *corpus* de análise os relatos das experiências e vivências dos egressos, buscou-se investigar a apropriação da formação recebida no sentido de identificar o desenvolvimento de características da autonomia, e como essas características contribuem nas suas atividades diárias, sejam elas profissionais ou não, principalmente no sentido de sua atuação, crítica e consciente, como cidadão. A partir dessas reflexões e informações, buscou-se extrair as dimensões e categorias que foram utilizadas na construção do estudo propositivo de eixos norteadores para orientação das pesquisas com egressos do IFBAIANO.

Ao optar primeiro pelas entrevistas, partiu-se da hipótese de que, individualmente, os egressos ficariam mais dispostos a relatar suas experiências e vivências após a conclusão do curso. Já a utilização do grupo focal objetivou compreender a avaliação dos egressos a respeito da educação recebida no IFBAIANO, e quais os aspectos que estes julgam importantes serem aperfeiçoados. Este recurso difere da entrevista individual, pois a interação entre seus membros pode levar a resultados diversos, a partir do estímulo à exteriorização de memórias e da análise de juízos a respeito das situações vivenciadas durante o curso.

⁵ Segundo Gil (2008) a Escala de Likert possibilita a mensuração de atitudes numa escala de intervalos. De elaboração simples, permite medir o quanto uma atitude é mais ou menos favorável, manifestando opinião ou atitude acerca do problema a ser estudado.

A pesquisa com grupo focal tem como característica a flexibilização e requer do pesquisador as habilidades de facilitação e distanciamento da discussão, com o propósito de fazer emergir a dinâmica do grupo, a partir de trocas de experiências, atitudes e reações. Segundo Silverman (2000, p. 107), “[...] o pesquisador atua mais como facilitador de um grupo de discussão do que como um questionador [...]”.

Devido às particularidades de cada modalidade de ensino, optou-se pela realização de dois grupos focais, um com os egressos do curso integrado e outro com os egressos do curso subsequente. Convém informar que, inicialmente, todos os egressos foram convidados, mas apenas 7 (sete) do integrado e 5 (cinco) do subsequente participaram. A ausência desses egressos ocorreu devido a problemas de conexão ou pela impossibilidade de participação nos dias e horários estabelecidos para realização dos grupos focais.

3.3 Procedimentos

A presente pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia, através o parecer 4.021.282, de 12 de Maio de 2020, já com as adaptações para sua realização no contexto da pandemia do Covid-19. A pesquisa de campo foi realizada nesse contexto da pandemia, que obrigou as instituições de ensino a suspenderem suas atividades pedagógicas, face a decretos estaduais e municipais que estabeleciam restrições e medidas de isolamento para restringir a propagação do novo coronavírus. As entrevistas com os gestores foram realizadas à distância, via web conferência, pela plataforma RNP, entre os dias 1/8/2020 e 25/8/2020. Inicialmente, foram contatados 5 (cinco) gestores ligados as ações de ensino, pesquisa e extensão por *e-mail*, encaminhando previamente o roteiro da entrevista e marcando dia e horário para realização da web conferência. Para respeitar o direito ao anonimato, os gestores foram identificados pelas letras A, B, C, D e E.

Para que os gestores compreendessem os objetivos da pesquisa e avaliassem a prática educativa adotada pelo campus a partir da perspectiva da formação para construção da autonomia dos sujeitos, o TCLE e o roteiro de entrevista foram enviados por e-mail para os

entrevistados com antecedência de, no mínimo 07 dias⁶, da data agendada para sua realização. O e-mail enviado informava as concepções metodológicas da pesquisa e indicava a necessidade dos participantes se apropriarem das perguntas antes da entrevista. Além desses cuidados, opção pela entrevista semi-estruturada deu-se para que, durante as entrevistas, nos momentos em que a pesquisadora percebia que o entrevistado não compreendia a pergunta, eram realizadas algumas explicações para que o entrevistado pudesse respondê-la com mais segurança.

As entrevistas com os egressos também foram realizadas à distância, através de web conferência, pelo aplicativo denominado *Google Meet*, entre os dias 7/11/2020 e 27/11/2020. O primeiro contato foi realizado- por telefone, aplicativos de mensagens, *e-mail* e redes sociais - com 16 (dezesesseis) egressos, sendo 8 (oito) da modalidade integrada e 8 (oito) da modalidade subsequente.

Com relação ao grupo focal, os egressos foram divididos em dois grupos. Como todos os egressos foram convidados a participar, a previsão inicial era de 8 (oito) egressos em cada grupo focal. Esse número de participantes vem da recomendação de pesquisadores como Pizzol (2004), que determina um número mínimo e máximo para realização desse procedimento de pesquisa.

Do primeiro grupo focal, realizado em 14/11/2020 pelo aplicativo *Google Meet*, participaram 7 (sete) dos 8 (oito) egressos da modalidade integrada, que foram os primeiros a serem entrevistados. Já do segundo grupo focal, realizado em 15/12/2020, pelo mesmo aplicativo, participaram 5 (cinco) dos 8 (oito) egressos da modalidade subsequente.

Essa divisão em dois grupos considerou o princípio de que a junção de egressos de mesma modalidade contribui com informações sobre os projetos e práticas pedagógicas, já que cada modalidade do curso possui práticas e projetos distintos, além do perfil dos egressos de cada curso serem diferentes, possibilitando assim uma análise comparativa entre os dois grupos. Os egressos foram identificados por números, sendo que os egressos do número 1 (um) a 8 (oito) são egressos do curso integrado, e os do número 9 (nove) ao 16 (dezesesseis) são egressos do subsequente.

⁶ O e-mail foi enviado em 04/08/2020 e as entrevistas foram realizadas em 12/08, 13/08, 18/08, 24/08 e 25/08/2020.

Quanto aos equipamentos, foram utilizados, mediante autorização prévia e escrita dos participantes, gravadores de áudio. Não foram utilizadas imagens dos participantes, e o uso de gravadores de áudio foi necessário apenas para que a pesquisadora pudesse consultar posteriormente as respostas dos participantes no momento da análise dos dados coletados. As informações foram utilizadas somente com finalidade de pesquisa, sendo que os dados serão armazenados por um período de 5 anos pelo pesquisador responsável e, após este período, serão destruídos.

A publicação dos resultados da pesquisa contém transcrições das falas, mantendo-se o anonimato sobre a identidade dos participantes. Para garantir esse anonimato, não foram veiculados os nomes ou os cargos dos participantes da pesquisa, ou qualquer outro meio de identificação, na apresentação e publicação dos resultados. A fim de assegurar o sigilo e o anonimato, os participantes da pesquisa assinaram eletronicamente o termo de confidencialidade e privacidade no próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

3.4 Análise dos dados

Para organização, classificação e validação das respostas encontradas nas entrevistas e no grupo focal, utilizou-se o procedimento de categorias de análise. Segundo Gomes (2004, p. 70), “[...] a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.” As categorias foram construídas previamente, mas novas categorias poderiam ser acrescentadas durante o processo de análise, seguindo os pressupostos de Gil (2008), para quem, o conjunto de categorias deve ser derivado de um único princípio de classificação e exaustivo.

As categorias analisadas neste trabalho surgiram da fundamentação teórica, mediante análise das condições e dos termos utilizados por Freire (2017; 1996), Demo (2012) e Morin (2015; 2000), que possibilitaram identificar as características da autonomia e de Antunes (2009) e Mészáros (2011) sobre as atuais configurações do mundo do trabalho. Essas categorias foram agrupadas em dimensões que se constituem nos eixos fundamentais da perspectiva da formação *omnilateral*, que estabelecem relações com as características essenciais

do sujeito para vivência em sociedade e para atuação no mundo do trabalho, além de indicarem as reflexões do egresso com relação à prática pedagógica adotada pelo *campus* e aos impactos da educação recebida em suas trajetórias de vida.

O quadro abaixo apresenta a sistematização das dimensões e categorias que fundamentaram a análise dos dados, bem como a origem dos termos, a partir dos estudos dos autores pesquisados na fundamentação teórica e uma breve descrição das categorias:

Dimensões	Categorias de análise	Autores relacionados	Descrição
Humana	Consciência crítica Criatividade Curiosidade epistemológica Inquietação indagadora Iniciativa pessoal e coletiva Comunicação e persuasão Capacidade de elaboração de argumentos próprios Capacidade de enfrentar as incertezas	Demo; Freire; Morin Demo Freire Freire Demo Demo Demo; Freire Morin	Destaca as características da autonomia a partir dos estudos de Paulo Freire (2017; 1996), Pedro Demo (2012) e Edgar Morin (2015; 2000).
Econômica	Inserção no mundo do trabalho Associação teoria e prática	Antunes; Mészáros Morin	Destaca as diversas formas de inserção no mundo do trabalho (empregabilidade, trabalho comunitário, cooperado e voluntário), além de destacar de que maneira os conteúdos aprendidos são aplicados nas atividades diárias do egresso.
Social	Continuidade nos estudos Percepção da realidade Exercício da cidadania Transformação social	Demo Demo; Freire; Morin Demo	Destaca a continuidade nos estudos e em ações que envolvam participação e transformação social, tais como participação em associações comunitárias, políticas e sociais.
Institucional	Recursos didáticos diversos Prática pedagógica inovadora Ensino com pesquisa Caráter histórico dos conteúdos Ações de pesquisa e extensão	Freire Freire Demo; Freire Freire; Morin Demo; Freire	Destaca as práticas educativas e as ações de pesquisa e extensão adotadas pela instituição e seus impactos no desenvolvimento de características da autonomia dos sujeitos.

Quadro 02: Matriz das dimensões e categorias de análise

Fonte: Elaboração própria

Na análise dos dados, procurou-se evidenciar as relações existentes nos relatos sobre os percursos percorridos pelos egressos com as dimensões e categorias escolhidas, a fim de subsidiar a proposição de uma metodologia para pesquisa com egressos que possibilite ao IFBAIANO: - avaliar a extensão da sua prática pedagógica, no sentido da formação cidadã; - e identificar o desenvolvimento das características da autonomia para vivência destes egressos em sociedade, bem como a inserção e atuação destes no mundo do trabalho.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

O IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas, segundo dados oficiais do seu site institucional, possui 51 (cinquenta e um) docentes, sendo que 90% (noventa por cento) destes têm a titulação de mestres ou doutores, que desenvolvem suas atividades nos diversos cursos ofertados pelo *campus*, em suas respectivas áreas de formação.

A equipe técnico-pedagógica é composta por pedagogo e técnicos em assuntos educacionais, além de contar com equipe multidisciplinar, como psicólogo, intérprete em libras, docente de Atendimento Educacional Especializado - AEE, assistente social e enfermeiro.

A direção acadêmica é composta por coordenador de ensino, coordenador de extensão, coordenador de pesquisa, coordenadores de curso, coordenação de assistência estudantil e coordenação de unidade educativa de campo, além dos núcleos de estágio e de educação a distância.

Conforme exposto na metodologia, a pesquisa de campo foi dividida em duas etapas, sendo a primeira destinada as entrevistas com os gestores do campus onde a pesquisa foi desenvolvida, e a segunda etapa destina as entrevistas e grupos focais com os egressos do curso Técnico em Administração.

A apresentação dos resultados também foi dividida em dois capítulos. No capítulo denominado “A prática educativa e as informações sobre os egressos do IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas”, apresentam-se os resultados das entrevistas com os gestores, levantando suas impressões a respeito da prática educativa adotada pelo *campus* e os tipos de informações já existentes sobre os egressos que poderiam contribuir com a construção dos instrumentos de coleta de dados para as entrevistas e grupos focais com estes sujeitos.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados das entrevistas e dos grupos focais realizados com os egressos, investigando informações sobre os percursos trilhados por eles, após a conclusão do curso, que poderiam contribuir para elaboração do estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egresso do IFBAIANO, a partir do acompanhamento dos impactos da formação recebida em suas trajetórias de vida.

4.1 A prática educativa e as informações sobre os egressos do IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas

Na primeira etapa da pesquisa de campo buscou-se levantar as informações sobre os egressos existentes no *campus* Teixeira de Freitas e sobre a prática educativa adotada, no sentido das ações que podem contribuir para a construção da autonomia, para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho, como identificar se essas ações poderiam contribuir para a construção do instrumento de coleta de dados para a etapa da pesquisa com os egressos. Destaca-se mais uma vez, que os gestores receberam antecipadamente o roteiros de entrevistas e uma breve descrição dos objetivos e concepções da pesquisa, para que pudessem refletir sobre a prática educativa adotada, a partir da perspectiva da formação omnilateral.

Os cinco gestores convidados para essa etapa estavam ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão e foram identificados pelas letras A, B, C, D e E. O roteiro de entrevistas foi dividido em três momentos, com perguntas abertas e questões que utilizavam escalas de frequência e escala de *Likert*. Destaca-se mais uma vez que o roteiro das entrevistas e uma descrição das concepções metodológicas da pesquisa foram encaminhados com antecedência para esses gestores, para que se apropriassem melhor da temática e pudessem avaliar a prática adotada com maior segurança. Destaca-se que os resultados da avaliação da práticas educativa adotada pelo campus tinham um objetivo descritivo no sentido de contribuir para construção dos instrumentos de coleta de dados para a etapa da pesquisa com os egressos e para validação do produto educacional.

No primeiro momento, buscou-se compreender o processo de formação da construção da autonomia dos sujeitos e como a prática educativa do campus contribui para o desenvolvimento das características dessa autonomia. Utilizando uma escala de frequência,

destacaram-se características da autonomia, procurando identificar, na visão dos gestores ligados às ações de ensino, pesquisa e extensão, em que proporção a educação ofertada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento de tais características.

As características destacadas, nesse primeiro momento, foram: iniciativa pessoal e coletiva, domínio do método científico, desenvolvimento do pensamento crítico, capacidade de elaboração de argumento próprios, associação dos conteúdos à realidade, capacidade de enfrentar as incertezas, curiosidade epistemológica, criatividade e inovação, comunicação e persuasão e capacidade de construção e reconstrução do conhecimento.

Com relação ao desenvolvimento da iniciativa pessoal dos discentes, 2 (dois) gestores responderam que raramente a prática adotada no campus possibilita o desenvolvimento dessa competência, 2 (dois) responderam que frequentemente; e apenas 1 (um) gestor respondeu que sempre.

Já com relação ao desenvolvimento da iniciativa coletiva, 2 (dois) gestores responderam que raramente, e 3 (três) responderam frequentemente. Para subsidiar suas respostas, alguns gestores destacaram que, em comparação com outros discentes de escola pública, consideram os discentes que integram a rede federal de educação profissional e tecnológica diferenciados, pois, pelas características do processo seletivo, apenas os melhores discentes das escolas da região são aprovados. Outro gestor destacou que o desenvolvimento da iniciativa pessoal e coletiva não é unânime em todos os cursos, por isso respondeu como raramente.

Sobre o domínio do método científico, 3 (três) gestores responderam que raramente, e 2 (dois) responderam que frequentemente a prática educativa possibilita tal domínio. No que tange à pesquisa como princípio pedagógico, 3 (três) gestores também responderam que raramente o *campus* utiliza a pesquisa como um princípio em suas práticas pedagógicas, e 2 (dois) responderam que frequentemente.

Sobre o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, 2 (dois) gestores responderam que raramente a prática desenvolve essa competência, destacando que ainda se utiliza o modelo de educação bancária. Já 2 (dois) gestores responderam que frequentemente, e 1 (um) gestor respondeu que sempre a prática adotada permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus discentes.

Sobre a capacidade de elaborar argumentos próprios, a partir da interpretação da realidade, 2 (dois) gestores responderam que raramente essa competência é desenvolvida, associando essa competência às deficiências no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes. Ao contrário dos demais gestores que responderam que frequentemente essa capacidade de elaborar argumentos próprios, a partir da interpretação da realidade é desenvolvida.

Ao serem questionados se a prática educativa adotada no *campus* se utiliza dos saberes dos educandos na construção do conhecimento, possibilitando aos discentes associar os conteúdos às suas realidades, 4 (quatro) gestores responderam que raramente se utiliza do conhecimento prévio dos discentes nas práticas adotadas pelo *campus*; o que dificulta o desenvolvimento da capacidade de associação dos conteúdos à suas vivências, por parte dos discentes. Apenas 1 (um) gestor respondeu que frequentemente os conhecimentos prévios dos discentes são utilizados no desenvolvimento das práticas do campus.

Com relação à capacidade de enfrentamento das incertezas do mundo moderno por parte dos discentes, 3 (três) gestores responderam que raramente, e 2 (dois) gestores responderam que frequentemente a prática adotada permite o desenvolvimento dessa capacidade de enfrentar o mundo incerto e que ainda se adota nas práticas a visão de mundo ideal, o que dificulta o desenvolvimento dessa capacidade de lidar com as incertezas.

Sobre o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, criatividade e inovação, 2 (dois) gestores responderam que raramente, e 3 (três) gestores responderam que frequentemente a prática educativa do *campus* possibilita o desenvolvimento dessas competências.

Em relação ao desenvolvimento da comunicação dos discentes, apenas 1 (um) gestor respondeu raramente, 1 (um) gestor respondeu frequentemente, e os demais gestores responderam que a prática educativa do *campus* sempre possibilita o desenvolvimento da comunicação dos seus discentes.

Já sobre o desenvolvimento da persuasão, 2 (dois) gestores responderam raramente, 1 (um) gestor respondeu frequentemente, e 2 (dois) gestores responderam que sempre a prática adotada possibilita o desenvolvimento dessa competência.

Ainda no modelo de perguntas objetivas, os gestores avaliaram em que medida a prática educativa possibilita a construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma educação problematizadora. Como resultado dessa avaliação, 4 (quatro) responderam que raramente, e apenas 1 (um) respondeu que frequentemente a prática se utiliza do modelo de educação problematizadora, permitindo a seus alunos construir e reconstruir o conhecimento.

Os resultados da avaliação dos gestores sobre a prática educativa do IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas, na formação para construção da autonomia dos sujeitos, demonstram que há uma dispersão significativa nas opiniões, visto que, em boa parte dos tópicos questionados, as respostas variaram de raramente a frequentemente ou sempre, para uma mesma característica da prática educativa adotada pela instituição. Tal dispersão nas opiniões sugere que o entendimento dos gestores a respeito de algumas dessas características pode divergir ou apresentar diferenças que, possivelmente não venham a favorecer o desenvolvimento de uma prática educativa institucional que busque a construção de características de sujeitos autônomos pelos discentes.

Ainda sobre a formação para construção da autonomia dos sujeitos, os gestores foram indagados se haveria mais algum aspecto da autonomia que eles consideravam importante, que não estava indicado na pesquisa, e que deveria ser levado em consideração na prática educativa adotada no IFBAIANO. A primeira consideração apresentada por um dos gestores é a dificuldade em analisar a prática educativa adotada pelo *campus* a partir das características da autonomia apresentadas:

Essa questão da autonomia precisa ser encarada, não tanto como uma ferramenta que você entrega para o aluno e ele usa, mas como uma construção do sujeito, de se oferecer meios para que ele se construa. O que mais se vendem são métodos para se fazer isso, mas esses métodos não existem. A única forma do indivíduo enfrentar isso é quando ele se torna uma pessoa com um aparelho psíquico robusto, e eu acho que isso, nessas questões objetivas apresentadas na sua pesquisa, é muito difícil, pois o seu objeto é um sujeito e, quando você encara o sujeito como objeto, você perdeu o sujeito. (Gestor B)

Destaca-se que a presente pesquisa não buscou mensurar a autonomia dos egressos, e sim buscar meios, a partir da reflexão e das experiências desses sujeitos no mundo do trabalho e na vida em sociedade, para auxiliar a avaliação da prática educativa do IFBAIANO; com o objetivo de construir um ambiente favorável que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências possíveis de tornarem os discentes sujeitos emancipados.

Os gestores destacaram que, de maneira geral, foram apresentadas as características da autonomia e, na sua maioria, salientam que, apesar da instituição compreender a importância da formação para autonomia, ainda faltam ações de consolidação de práticas que contribuam para essa formação, no sentido de um projeto institucional que envolva formação docente e planejamento de práticas que possibilitem o desenvolvimento dessas características.

Pela análise das falas dos gestores, percebeu-se que - no desenvolvimento das atuais ações de ensino, pesquisa e extensão - não há uma reflexão sobre como as práticas podem contribuir para o desenvolvimento das características da autonomia, a partir da formação cidadã. Os gestores destacaram que compreendem a importância dessa formação, mas, na atual realidade do *campus*, o desenvolvimento dessa formação cidadã ainda permanece no campo da retórica, muitas vezes transferindo a responsabilidade para o docente, que não desenvolve sua práxis na perspectiva da formação *omnilateral*. Nesse sentido, o gestor A destaca:

Eu entendo que nós trabalhamos, em toda a instituição, esse contexto da autonomia, no que diz respeito à forma de pensar, mas acho que falta ainda a consolidação disso tudo. A ação existe, mas como mensurar se realmente os nossos estudantes saem com toda essa autonomia do pensamento, da criação? Você está entendendo? A instituição dá, da forma devida, as competências e as habilidades, e quando falo competência para a autonomia, de gerenciamento do pensamento e consolidação. Já as habilidades dependem muito do estudante. Nós trabalhamos com eles as diversas habilidades. Eu entendo que falta a gente trabalhar a consolidação disso tudo. Como mensurar a consolidação dessa autonomia? Será que ele está saindo um sujeito apto para inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania? O que falta não é incluir mais aspectos, mas consolidar esses aspectos que foram elencados. Precisa ter um reforço do entendimento coletivo, principalmente por parte dos docentes, de como tratar os aspectos da autonomia, pois muitas são as interpretações. A forma como eu estou lidando com o estudante - no que diz respeito ao pensamento crítico, opinião e criação de novos argumentos - é diferente do que o outro colega pensa. Quando se fala de autonomia, precisa sim trazer esse retrato do que é autonomia, e o que é uma formação *omnilateral* para os agentes que estão na linha de frente. (Gestor A)

A questão - apresentada pelo Gestor A sobre o papel dos docentes na formação para construção da autonomia - também é apresentada por outros gestores da instituição ao serem indagados sobre as suas percepções acerca da educação ofertada pelo IFBAIANO na construção da autonomia dos discentes. O principal argumento é de que são muitas as perspectivas, pois cada professor atua de maneira diferente. O gestor D considerou o questionamento complexo e destacou que:

Acho essa pergunta tão complexa. Analisando o contexto geral da instituição, acredito que desenvolve parcialmente. Vejo isso em alguns perfis de curso e em algumas turmas, práticas isoladas e com professores específicos que buscam desenvolver a

autonomia dos alunos. No *campus* Teixeira, observo que a prática educativa, na perspectiva do desenvolvimento da autonomia, é realizada pelos docentes de apenas um dos cursos e aí, conseqüentemente, essas habilidades e competências são melhor desenvolvidas em um perfil de aluno. Algumas atividades desenvolvidas por grupos de docentes, atividades estas não planejadas e realizadas de forma aleatória, têm contribuído para essa formação da autonomia. Por isso que coloco parcial e não plenamente. Não vejo a instrumentalização adequada para que o aluno tenha a condição de desenvolver a construção da autonomia. Vejo a prática assim: deixo que ele se vire, porque ele precisa ser independente. Atividades planejadas com o objetivo de desenvolver a autonomia eu não vejo. (Gestor C)

As limitações apresentadas pelos gestores anteriores são corroboradas pelo Gestor C, ao considerar que a prática educativa adotada possibilita a construção da autonomia de forma limitada, indagando que muitos professores repetem um modelo obsoleto de ensino, utilizado na sua formação na universidade:

Apesar dos cursos e treinamentos ofertados pela instituição e da orientação da equipe pedagógica, novas práticas educativas não são de conhecimento da maioria dos docentes. A nossa limitação não é pela forma como a instituição está estruturada, mas pela formação de parte dos agentes envolvidos no processo de ensino. A própria formação dos docentes é insuficiente. Falo como professora também, quando cheguei no instituto, eu tinha uma visão engessada. Hoje, diante das experiências e discussões, principalmente nas jornadas pedagógicas, minha visão, que era engessada, está se abrindo, e vejo que a minha formação não dá conta de toda essa discussão da prática educativa para construção da autonomia. Vejo que nós precisamos melhorar em muitos aspectos, pois a nossa realidade exige uma prática educativa diferente. (Gestor C)

Por fim, os gestores indicaram quais práticas pedagógicas adotadas pelo IFBAIANO possibilitam a construção da autonomia de seus discentes, e quais práticas poderiam ser adotadas para possibilitar essa construção. Foram citados os projetos de iniciação científica e projetos integradores, aulas práticas e visitas técnicas, eventos que envolvam a participação de discentes na organização e os projetos interdisciplinares. As ações dos núcleos, como, por exemplo, o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas – NEABI, também foram citadas como práticas que trazem uma série de reflexões possibilitadoras do desenvolvimento do pensamento crítico. O gestor A considera:

Os projetos integradores abarcam bem a característica da formação para autonomia. Os projetos interdisciplinares dialogam com a construção do pensamento crítico. Os eventos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, desenvolvidos pelos núcleos, como por exemplo o NEABI (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas), trazem uma série de reflexões sobre temáticas diversas que permitem ao aluno desenvolver o pensamento crítico. Eventos que trazem o panorama político de maneira abrangente, tudo isso contribui para esse processo de construção da autonomia e até a autocrítica dos nossos estudantes. Eventos que trazem questões de raça e etnias são altamente significativos e principalmente no nosso contexto regional, eventos que trazem temáticas de comunidades tradicionais, os enfrentamentos, expectativas e angústias

que essas comunidades vivenciam permitem um olhar crítico e a associação do conhecimento com a realidade dos nossos alunos. (Gestor A)

O Gestor D destaca que a preocupação do cumprimento do conteúdo programático, muito associado ao modelo de educação bancária, ainda é uma realidade. Além disso, comenta algumas iniciativas importantes, mas não considera essas iniciativas como ações institucionais. Esse gestor salienta que a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, apesar de constar nos documentos institucionais, não foi efetivada nas práticas educativas do campus.

Há uma preocupação muito grande em dar seguimento ao conteúdo programático, ainda nos utilizamos do modelo de educação bancária. Temos algumas iniciativas interessantes, mas não é uma política institucional adotada pelo *campus*. A que eu vejo com maior frequência, mas não de forma tão sistemática ainda, é o trabalho com pesquisa. Não os projetos de pesquisa em si. Eu analiso a extensão e a pesquisa do *campus* ainda muito indissociadas do ensino e vejo isso como um prejuízo. Meu ponto de crítica é a instrumentalização. Para desenvolver a autonomia em alguém, é preciso instrumentalizar a partir do que ela já desenvolveu de autonomia e estar sempre acompanhando para verificar se não estamos queimando etapas. Teríamos que adotar uma prática de ensino que fosse mais problematizadora da realidade e menos focada na transmissão de conteúdo. Passaria pela introdução de novos métodos de ensino e, principalmente, unir as práticas de ensino e pesquisa ao cotidiano dos alunos, que eu ainda vejo muito dissonante. (Gestor D)

O gestor C salienta que as atuais práticas já são suficientes para possibilitar a construção da autonomia dos sujeitos. Contudo, faz-se necessário uma mudança na condução das ações.

Vejo os projetos de iniciação científica e os projetos integradores como práticas que possibilitam a construção da autonomia. Os eventos que envolvem a participação dos alunos na organização também permitem o desenvolvimento de competências características de pessoas autônomas. Acredito que as atuais práticas adotadas são suficientes, o que precisamos é incentivar uma maior participação e envolvimento dos alunos. Por exemplo, por que não conseguimos caminhar no projeto integrador em alguns cursos? Porque o próprio docente não compreende o que é o projeto integrador e não consegue orientar o aluno na execução do projeto. A ideia do projeto integrador é ótima, mas a forma como ele é implementado é falha, sendo subutilizado pela instituição. (Gestor C)

O gestor B também vê as atuais ações como suficientes e destaca também a necessidade de uma melhor condução nas práticas. Cita os projetos de pesquisa que, na maioria das vezes, não conseguem descrever os mecanismos utilizados para inserir o discente no método científico, apesar da normativa do CNPQ, que tem como ponto de avaliação na submissão de

projetos o quanto aquele projeto insere o discente no método científico e torna aquele indivíduo capaz de produzir ciência.

Uma perspectiva de autonomia dentro da ciência é se tornar um pesquisador autônomo a partir de determinado projeto que ele desenvolve. Quase todos os projetos do IFBAIANO falharam em descrever os mecanismos utilizados para inserir os estudantes no método científico. Depende muito de cada projeto, mas a maioria não consegue fazer isso, ou pelo menos mostrar que faz isso. (Gestor B)

Esse gestor indica que uma iniciativa institucional recente e muito positiva para promover a autonomia é a inserção na avaliação dos projetos de pesquisa, um item de como o projeto insere o indivíduo nas práticas do método científico; destacando que, em muitos casos, durante a execução de projetos de pesquisa e extensão, o estudante não é estimulado a desenvolver atividades que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico e a participar ativamente de todas as etapas do projeto, mas é levado a desenvolver tarefas subalternas, que não contribuem para o construir e reconstruir o conhecimento.

É importante que as atividades de pesquisa sejam vistas como formadoras de si, e não apenas como meios de cumprir horas de estágio, por exemplo. Essa ação é boa, mas ainda falta que os professores compreendam a necessidade de incorporar essa prática de inclusão do indivíduo no método científico em seus projetos. É bem diferente, por exemplo, você fazer um projeto e colocar o aluno para executar uma tarefa descrita em um plano de trabalho, mas isso não faz com que ele compreenda o que está fazendo, que ele reflita sobre a importância para a ciência, e é isso que não vai desenvolver a autonomia desse sujeito. Voltando para sua pergunta, eu não responderia que tais ações desenvolvem e tais ações não desenvolvem a autonomia. Mas como essas ações são conduzidas? Existem ações formais, mas nós precisamos nos apropriar delas e executá-las. O modo de execução das atuais práticas é que precisa ser modificado, e isso parte primeiro da necessidade de compreensão dos professores do que é importante. (Gestor B)

Sobre o questionamento de quais ações poderiam ser adotadas pelo campus, o Gestor C destaca a curricularização da extensão, pois leva em consideração o protagonismo dos discentes, o que pode auxiliá-los na construção de sua autonomia. Contudo, o gestor D salienta que:

A curricularização da extensão pode contribuir e deve trabalhar a autonomia como um ponto chave em suas atividades. Mas, se não houver uma compreensão da comunidade acadêmica do objetivo da curricularização, ela pode se transformar em mais uma disciplina, com um professor que vai tentar dar conta de uma mescla de conteúdo com relação à programação geral do curso. Para ela se tornar realmente uma prática que desenvolva a autonomia, ela precisa ser melhor entendida. (Gestor D)

Como uma prática que poderia ser adotada pelo campus, o gestor A destaca as vivências, pois possibilita ao estudante a oportunidade de conhecer a realidade e ser um agente de mudanças, como ocorre nos projetos pedagógicos dos cursos que utilizam o modelo da Pedagogia da Alternância. Essa prática não seguiria o atual modelo de estágios supervisionados, cujo objetivo é cumprir uma carga horária obrigatória:

Quando falo em vivência, é realmente o estudante ter a oportunidade, ou se oportunizar, e realmente ir lá e conhecer uma realidade e tentar, com toda bagagem de conhecimento que ele adquiriu, promover uma mudança. Em outra instituição, por exemplo, eu vivenciei um período que nós chamávamos de estágio de vivência. Era um estágio que não podia ser computado como carga horária obrigatória, mas que trazia uma leitura crítica da realidade e do quanto nós poderíamos ser participantes de processos de mudança. (Gestor A)

Os resultados dessa etapa demonstram que a gestão do *campus* considera relevante a formação para construção da autonomia dos sujeitos. Contudo, observou-se que a condução das atuais práticas ainda é limitada, quando se trata de formação *omnilateral*, principalmente porque o *campus* não desenvolve ações no sentido de formar o corpo docente nas questões relacionadas ao desenvolvimento de características da autonomia e, principalmente, da formação para o exercício da cidadania, que requer cidadãos críticos e capazes de intervir na realidade em que vivem.

Observou-se ainda que existem ações isoladas de alguns docentes que possibilitam ao discente desenvolver algumas habilidades e competências inerentes aos sujeitos autônomos, mas essas ações partem da iniciativa da coordenação de poucos cursos que, em conjunto com alguns docentes, buscam desenvolver projetos que propiciem a construção da autonomia.

A adoção de práticas educativas para a construção da autonomia dos sujeitos apresenta-se então como um grande desafio para a equipe pedagógica e para toda a instituição. Alguns treinamentos e cursos foram ofertados, principalmente nas jornadas pedagógicas; e o contexto da autonomia dos discentes foi abordado em algumas reuniões da equipe pedagógica com o os docentes, mas ainda são ações incipientes.

O segundo momento buscou compreender a visão dos gestores sobre questões relacionadas ao conceito de trabalho, suas atuais configurações, e como elas impactam a formação dos estudantes. Os gestores também avaliaram as ações do IFBAIANO na preparação

dos jovens para inserção no mundo do trabalho. Nessa etapa da entrevista, apresentaram-se algumas assertivas, pelas quais os gestores, utilizando o modelo da escala de *Likert*, na mesma perspectiva descritiva da primeira etapa, no sentido apenas de identificar a compreensão dos gestores a respeito do mundo do trabalho e da prática educativa adotada pelo campus da formação para o trabalho.

A primeira assertiva apresentava o conceito de trabalho como ação do homem sobre a natureza. Primeiramente, 3 (três) dos 5 (cinco) gestores demonstraram não compreender o que queria dizer a assertiva, e 1 Um) dos gestores inicialmente respondeu que discordava; mas, depois que foram apresentadas novas assertivas, ele modificou sua resposta. As respostas demonstraram certo desconhecimento do significado do termo, sendo que 2 (dois) gestores concordaram totalmente, 2 (dois) concordaram parcialmente, e 1 (um) discordou parcialmente.

As três assertivas seguintes apresentavam considerações sobre algumas configurações do mundo do trabalho, relacionadas ao emprego formal e atividades empreendedoras; sobre o trabalho informal e precário; e por fim sobre o trabalho associado. Na afirmação de que o mundo do trabalho compreende apenas empregos formais e atividades empreendedoras, 4 (quatro) gestores discordaram parcialmente, e 1 (um) gestor discordou totalmente.

A assertiva que dizia que os trabalhos informais e precários eram as novas configurações do mundo do trabalho também obteve as mesmas respostas, com 4 (quatro) gestores discordando parcialmente, e 01 gestor discordando totalmente. Sobre a compreensão do trabalho associado (em cooperativas e associações) se apresentarem como uma alternativa nas novas configurações do mundo do trabalho, 3 (três) gestores concordaram totalmente, e 2 (dois) gestores concordaram parcialmente.

As respostas demonstram que as discussões sobre as novas configurações do mundo do trabalho não fazem parte do planejamento das ações do *campus* para formação dos jovens para o trabalho. Essa conclusão partiu das impressões da pesquisadora durante as entrevistas, nas quais, aparentemente, parte dos gestores demonstrava não compreender a assertiva, ou ter dúvidas nas respostas.

Depois de compreender qual as reflexões e relações que os gestores conseguem estabelecer sobre trabalho e suas atuais configurações, as próximas assertivas buscavam avaliar

as ações de ensino, pesquisa e extensão do IFBAIANO na preparação dos jovens para inserção no mundo do trabalho, com resultados apresentados na tabela abaixo:

Na primeira assertiva que destacava que a prática educativa do IFBAIANO pretende formar trabalhadores para atender as demandas do mercado, 4 (quatro) gestores concordaram parcialmente, e 1 (um) gestor discordou totalmente. Essas respostas denotam um afastamento da prática educativa adotada com o que prega as bases conceituais da EPT, no sentido de que o papel social das instituições de educação profissional não é formar mão de obra para o mercado, e sim uma educação cidadã, que forme sujeitos para viver em sociedade. As respostas dos gestores à segunda afirmação só ratifica esse pensamento, pois apenas 1 (um) gestor discordou de que o foco da prática educativa adotada pelo campus é formar trabalhadores para atuar em empregos formais e atividades empreendedoras.

Sobre a formação de trabalhadores para atuar em atividades de economia solidária, 3 (três) gestores discordaram parcialmente, 1 (um) gestor concordou totalmente, e 1 (um) concordou parcialmente da assertiva de que o IFBAIANO desenvolve atividades para formação de trabalhadores para atuar em trabalhos associados e comunitários. O mesmo padrão de respostas foi verificado na assertiva sobre a formação de trabalhadores para atuação em trabalhos voluntários, em que os mesmos 3 (três) gestores discordam parcialmente, 1 (um) gestor discordou totalmente, e apenas 1 gestor concordou parcialmente com a assertiva de que o IFBAIANO leva em consideração a formação de trabalhadores para atuar no voluntariado.

As respostas apresentam certa contradição, pois apenas 3 (três) dos 5 (cinco) gestores compreenderam que a atual prática educativa não leva em consideração novas modalidades de trabalho, mostrando os desafios que o *campus* tem no sentido de oferecer uma formação que considere e discuta as transformações em curso no mundo do trabalho, e como as novas configurações impactam a formação da classe trabalhadora, a fim de, a partir dessas discussões, propor ações para formar os jovens para atuar em outros modelos de trabalho, para além do emprego formal e do empreendedorismo.

A última assertiva tratava da preparação de jovens para conviver com a informalidade. Ao responderem a essa questão, 3 (três) gestores discordaram parcialmente, 1 (um) gestor discordou totalmente, e 1 (um) concordou parcialmente com a afirmação de que a prática educativa do IFBAIANO leva em consideração que atualmente um percentual do PIB provém de atividades informais e prepara seus discentes para conviver com a informalidade.

Sobre o trabalho informal, perguntou-se aos gestores a opinião destes sobre a formação de trabalhadores para atuar na informalidade. O gestor E destaca que não concorda com a preparação de jovens para atuar na informalidade, pois o indivíduo passa atuar na ilegalidade. Essa opinião é corroborada pelo gestor B:

Os trabalhos informais e precários se impõem e não deveriam ser as novas configurações do mundo do trabalho. Considero o trabalho informal ruim em todos os aspectos e acho que preparar trabalhadores para atuar informalmente é ruim porque a gente tende a normalizar esse tipo de condição. Eu entendo que a informalidade geralmente diz respeito a trabalhos precários. (Gestor B)

O gestor C discorda do gestor B e destaca que, em sua formação como docente, não levava em consideração o mundo incerto no qual o trabalhador está inserido; sendo assim, buscava preparar os jovens para atuar no mundo ideal:

Considero que o trabalhador tem que compreender o que é a informalidade, e que a prática educativa precisa preparar o aluno para enfrentar as adversidades. A atual prática educativa é feita na forma de uma cartilha, como um passo a passo, e não prepara o aluno para essas adversidades. Não sei se é o tempo, não sei se é a nossa própria formação, mas nós formamos o aluno para atuar no mundo ideal, que é o emprego formal, e não para o mundo incerto. Nem sempre o emprego formal estará disponível, então ele tem que ser preparado para lidar com a informalidade. (Gestor C)

O gestor D concorda com o gestor C e completa que, de modo geral, sem o conhecimento adequado, o trabalhador não consegue atuar na informalidade, ou até mesmo buscar meios para sair de tal situação:

Dentro do cenário atual, em que número de informais está sempre crescendo, que nós não temos empregos formais que atendam aos anseios de toda população, nós temos um hiato entre a formalidade e a capacitação para atuar na formalidade. Eu diria que a formação do trabalhador deve abordar também o quesito da informalidade, preparando o trabalhador, dando instrumentos a ele para melhor lidar com essa situação. De maneira geral o trabalhador é jogado na informalidade, ele não é preparado para isso, não sabe o que é reserva financeira, por exemplo, não sabe nada relacionado a finanças pessoais. A informalidade acaba sendo uma consequência, mas as pessoas não são preparadas para atuar enquanto informais. Inclusive existem meios para não trabalhar como informais, e as pessoas não conhecem, por exemplo, as políticas públicas para microempreendedor, de economia solidária. Elas só conhecem a do vínculo empregatício, que tem a carteira de trabalho como mediadora. Elas não conhecem outras políticas públicas que o tiram da informalidade ou do eixo patrão-empregado-carteira de trabalho. Acho que isso deve ser discutido melhor na formação. (Gestor D)

Questionados sobre as ações de ensino, pesquisa e extensão que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências para atuação do jovem no mundo do trabalho, os gestores destacaram os projetos de ensino, pesquisa e extensão; as aulas práticas e visitas técnicas; os estágios não obrigatórios; a participação na organização de eventos. O gestor C destaca que, quando se tira o discente do ambiente protegido da sala de aula, quando se externaliza o aprendizado, permite-se que ele desenvolva habilidades e competências para atuar no mundo do trabalho e agir sobre a realidade em que vive. Os gestores B e D não indicam ações propriamente ditas, mas destacam que tudo depende da maneira como as ações são conduzidas. O gestor B destaca ainda que:

Eu diria que toda pesquisa, quando bem conduzida, quando ela insere o aluno no método científico, fazendo ele compreender o que é o método científico e o regula, isso é muito, muito importante no ambiente de trabalho, porque é justamente essa capacidade investigativa que um projeto científico vai produzir que me parece ser o grande mecanismo mental para que o indivíduo se vire no mundo do trabalho. Ele sempre vai se deparar com situações novas e ele precisa saber avaliar, compreender e sistematizar essa nova situação e propor uma solução para ela. Eu não enumero aqui iniciativas ou ações, porque compreendo que a questão não está na iniciativa em si, mas em como a iniciativa é executada. (Gestor B)

O gestor D destaca ainda que o pilar da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão deve permear todas as ações do IFBAIANO, para que haja uma conexão entre o conhecimento produzido e a realidade na qual esse discente irá atuar:

Se as três (ensino/pesquisa/extensão) estiverem indissociáveis, eu diria que todas as ações vão contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências. Mas, se elas estiverem dissociadas, as ações pouco contribuirão, porque precisa haver uma conexão entre os conhecimentos que estão sendo produzidos, a prática investigativa que a pesquisa possibilita e a extensão como um retorno dessa prática a comunidade. Se ações que compreendam esse tipo de dinâmica acontecem com frequência, aí possibilita o indivíduo a desenvolver habilidades e competências para atuar no mundo do trabalho, que é um ambiente muito interativo, muito baseado na troca, na reflexão crítica, no uso correto das informações e dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. (Gestor D)

Nessa etapa da pesquisa com os gestores, que trata da inserção do egresso no mundo do trabalho, observa-se que uma parte desses ainda compreende o mundo do trabalho sob a égide capitalista, partindo de uma visão tecnicista; ou seja, entendendo que a formação profissional tem o papel de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

As opiniões divergentes sobre a formação do trabalhador para atuar na informalidade demonstram que, em muitos casos, a preparação para o mundo do trabalho tem sua finalidade reduzida, visto que não se prepara o sujeito para enfrentar as incertezas que a atual configuração do mundo do trabalho traz. Formar o trabalhador para enfrentar a informalidade não significa formar o trabalhador para atuar em trabalhos precários. O trabalho precário tem relação com o trabalho não declarado, muitas vezes clandestino, em condições inseguras e até mesmo insalubres. Parte da ideia de que o trabalho informal se opõe ao trabalho estável ou informal, por não gozar da proteção das leis trabalhistas. Destaca-se que a partir da reforma trabalhista aprovada no governo de Michel Temer, foram ampliadas as possibilidades de precarização do emprego formal, com a normatização de novas modalidades de vínculo empregatício.

Ao inserir em sua prática educativa as discussões sobre a informalidade, busca-se, em primeiro lugar, mostrar aos estudantes o cenário incerto que vão enfrentar ou estão enfrentando, visto que muitos deles já estão inseridos no mundo do trabalho. A partir dessas discussões, os estudantes podem buscar alternativas para superar as dificuldades, no sentido da escassez de empregos formais, desemprego involuntário, trabalhos informais e precários, como é o caso do trabalho associado nas suas diversas possibilidades.

As primeiras organizações do trabalho associado surgiram com o movimento de trabalhadores durante o século XIX, inicialmente na forma de cooperativas de trabalho. Essas organizações têm como princípios a cooperação e solidariedade, a gestão democrática, a autonomia e independência, a participação econômica, a autogestão e o interesse pela comunidade. Segundo Dal Ri (2010, p. 18):

O trabalho associado, a economia solidária e a autogestão reportam-se a uma realidade em que os trabalhadores associam-se em unidades de produção independentes, para realizar o trabalho de forma autônoma, suprimindo, portanto, os aspectos mais acentuados da exploração e da subordinação capitalistas do trabalho.

Ao desenvolver ações e práticas pedagógicas que possibilitem o estudante conhecer essas organizações, o IFBAIANO possibilita ao seu estudante conhecer outras formas de inserção no mundo do trabalho, construir caminhos para enfrentar as incertezas e, principalmente, pensar em alternativas para as situações de informalidade e trabalho precário.

A partir dessa reflexão, a perspectiva de formar o trabalhador para atuar na informalidade deve ser compreendida não como uma aceitação da precariedade do trabalho, e sim com um caminho para atuar nas novas configurações do mundo do trabalho para além do trabalho formal. Como afirma o gestor D, a educação profissional precisa primeiramente compreender que o mundo do trabalho vai além do mercado de trabalho; para isso, é preciso imbuir na formação a ideia do trabalho como princípio educativo, trazendo para currículo a pauta das novas formas de atuação para além do trabalho com carteira assinada.

Ao analisar a percepção da gestão do *campus* a respeito das atuais configurações do mundo do trabalho, percebe-se que o curso não leva em consideração as transformações recentes e em curso no mundo do trabalho, visto que ainda insiste em uma formação para atuação em empregos formais ou em atividades empreendedoras. Poucas são as ações que permitem um olhar sobre outras perspectivas de trabalho. Percebe-se o desafio da instituição na formação de sujeitos capazes de atuar em empreendimentos de economia solidária ou no trabalho voluntário. A oportunidade de vivências e atividades que ofereçam ao discente conhecer novas formas de inserção no mundo do trabalho, para além do emprego formal ou atividade empreendedora, deve ser pensada pela instituição; a fim de que, ao se deparar com as incertezas do mundo moderno, o egresso tenha condições de atuar de maneira autônoma na perspectiva da sobrevivência e igualdade social.

Por essa razão, a metodologia utilizada nas pesquisas com egressos deve levar em consideração as novas configurações do mundo do trabalho, que cada vez mais reduzem o número de empregos formais e ampliam o número de trabalhadores informais. As pesquisas com egressos coletam informações importantes para o aprimoramento das ações de ensino, pesquisa e extensão; e esses dados devem investigar não apenas os níveis de empregabilidade e empreendedorismo, mas também outras formas de trabalho, como o voluntariado e o trabalho em empreendimentos de economia solidária, para então auxiliar na reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos que possibilitem a atuação de sujeitos nessas áreas.

No terceiro e último momento da entrevista, buscou-se levantar as informações sobre os egressos já existentes no *campus* Teixeira de Freitas, que poderiam contribuir para etapa da pesquisa de campo com os egressos. Inicialmente, questionados se consideravam importante para o campus manter contato com seus egressos, os gestores foram unânimes em

considerar que o contato da instituição com os egressos é de vital importância, principalmente para avaliação de suas práticas. Nesse sentido o Gestor D fala:

Considero importante, porque, se mantemos o contato com o egresso, nós mantemos um laço entre a instituição de formação com o indivíduo que já está no mundo do trabalho e também com aquele que não está. Aquele que está pode retornar à instituição para continuar uma formação, inclusive provocando a instituição sobre a necessidade de ampliar a formação para além de um curso técnico ou graduação. Para aquele que não está no mundo do trabalho, é uma boa oportunidade para instituição fazer uma verificação em que pontos talvez na política de formação podem ser aprimoradas. (Gestor D)

A fala do gestor parece considerar que a condição para não inserção do egresso no mundo do trabalho deve-se a um problema na política de formação adotada pelo *campus* e não considera que a possibilidade da falta de trabalho esteja relacionada às questões de conjuntura política e econômica, pelo avanço tecnológico, as desigualdades sociais e as transformações ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos, que reduziram o número de vagas em empregos formais e contribuíram para a precarização do trabalho.

O gestor A destaca que o egresso faz parte do registro histórico do instituto e o contato com este sujeito é uma maneira de receber *feedback* com relação às oportunidades que eles tiveram em razão da sua formação. Além dessa devolutiva, este gestor destaca a oportunidade de troca de experiências, repasse de informações do egresso com a instituição.

Questionados se o *campus* Teixeira de Freitas estabelece algum tipo de comunicação com seus egressos, os gestores destacaram que o setor de comunicação oficial do instituto é o portal do egresso, onde o egresso tem a oportunidade de realizar o seu cadastro. Além do mais, o gestor A destaca que o referido portal possui informações relevantes, tais como eventos, cursos ofertados pelo instituto e informações sobre oportunidades de emprego.

Conforme relatado anteriormente, a pesquisa com egressos foi lançada em dezembro de 2018 e, até o presente momento, o IFBAIANO não divulgou seus resultados. . Para realizar essa pesquisa, o instituto criou um questionário, dividido em quatro etapas, como objetivo de coletar dados de informações profissionais e de continuidade dos estudos, além da oportunidade de avaliação da instituição na visão do egresso.

Com relação às informações profissionais, o questionário busca identificar se o egresso está trabalhando, qual sua ocupação, em qual setor da economia, e se atua na área de formação. Caso não esteja atuando na área de formação, qual o motivo pelo qual não atua. E se atua na área, há quanto tempo está atuando, e quanto tempo decorreu da sua formação até conseguir o primeiro emprego na área. O questionário não busca identificar o que faz o egresso, em caso de desemprego involuntário, não investigando outras formas de ocupação e geração de renda.

O questionário busca identificar ainda qual a carga horária de trabalho, a faixa salarial e qual tipo de atividade desenvolve, entre atividade técnica, administrativa, comercial e gerencial. Busca identificar também se a atividade desenvolvida está relacionada com a formação obtida no instituto, como é a exigência da formação profissional na atualidade e qual o nível de satisfação do egresso em relação à atividade profissional que exerce. Por fim, busca identificar o porte da empresa no qual o egresso trabalha.

O questionário disponibilizado para pesquisa com egressos está voltado basicamente para identificação do nível de empregabilidade e não engloba outras formas de inserção no mundo do trabalho, não investiga como o conhecimento apropriado na escola é utilizado pelo egresso nas suas relações com o próprio mundo do trabalho e a sociedade, seja ele na sua área de formação ou não.

Outra forma de comunicação destacada pelo gestor A está ligada às coordenações de curso, através de páginas específicas para os egressos nas redes sociais e grupos em aplicativos de mensagem. Contudo, o gestor B informa que esta forma de comunicação não capta dados e informações dos egressos e destaca que, com os atuais métodos de contato, apenas tem algumas impressões, mas não apresenta dados seguros e confiáveis. Vale salientar que essa forma de comunicação parte de iniciativas isoladas dos coordenadores de curso, que, após a saída do egresso, ainda mantêm contato com eles por meio de grupos de *whatsapp* ou por redes sociais. Não se trata de uma ação institucionalizada, além de não contribuir com dados confiáveis sobre os egressos.

Um fator relevante que o gestor D apresenta é de que, institucionalmente, o núcleo de egressos é ligado a Pró-Reitoria de Ensino, demonstrando uma preocupação com o enfoque da visão institucional no ensino, e não na formação indissociável do ensino, pesquisa e

extensão. Ao vincular o programa de acompanhamento de egressos ao ensino, o instituto indica que a essência da sua formação está baseada em uma perspectiva tecnicista, desviando-se das bases que fundamentam a EPT.

Destaco que o núcleo de egressos ser ligado à Pró-Reitoria de Ensino vai muito do enfoque da nossa visão institucional no ensino. Eu não vejo a institucionalização da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Ela está nos documentos, ela é prevista, ela é falada, mas ela não entra nas práticas. O acompanhamento de egressos é visto como uma questão do ensino, tendo-o como foco, a questão principal da instituição. No meu ideal de formação de um tipo de sujeito, de um tipo de sociedade, a informação coletada com egressos é fundamental em tudo. Se a gente entende a educação como uma prática reflexiva, qualquer resultado que essa formação apresente serve como indicador para melhor avaliar as ações que foram implementadas e reorientar essas ações, inclusive independente de ensino, pesquisa e extensão. Ela serve para os três, pois é uma forma de reorientar o trabalho. (Gestor D)

Os gestores destacam que as informações coletadas na pesquisa com egressos podem orientar e reorientar as ações de pesquisa, extensão e na revisão dos projetos e práticas pedagógicas do *campus*, na medida em que:

Verificando as oportunidades que esses egressos no mercado de trabalho, se eles estão conseguindo responder bem ou se estão com dificuldades. Se estão com dificuldades, se é porque o ensino que foi desenvolvido não estava alinhado com as demandas regionais. Se não estavam, precisamos realmente desse realinhamento. Trazer a vivência da pesquisa, da extensão e do ensino para o contexto do nosso território. Para que eles consigam ter esse olhar e a visão do aprendizado e consigam colocar em prática. Se não estão no mundo do trabalho, entender por quê. Se é por falta de oportunidade, porque os cursos que nós ofertamos de repente não estão alinhados com as demandas do território. Entendo que não podemos perder de jeito algum esse elo com o nosso principal objetivo, que é colocar profissionais que tenham visão holística, de homem, cidadão, de ser participativo e também eficiente. (Gestor A)

Assim como o Gestor D, o Gestor A incorre na visão da possibilidade de que as dificuldades de inserção no mercado de trabalho poderiam estar relacionadas a alguma deficiência na formação, no sentido de não alinhamento dos conteúdos às demandas do mercado. Apesar de sua reflexão sobre a necessidade de uma formação cidadã, o Gestor A demonstra, em sua análise a respeito da importância do acompanhamento do egresso, que a essência da formação ofertada pelo campus parte mais uma vez da perspectiva de uma formação tecnicista, cujo objetivo é atender aos anseios do mercado.

Com relação aos dados e informações que os gestores julgam ser relevantes na orientação das ações de ensino, pesquisa e extensão do *campus* Teixeira de Freitas, foram destacados dados de empregabilidade, continuidade da vida acadêmica, dados socioeconômicos e novas áreas de interesse na perspectiva de formação continuada.

O gestor A acredita que são importantes os dados que levem à compreensão das demandas do território, e como esses dados podem contribuir com o desenvolvimento do território onde o *campus* está inserido. Já o gestor B destaca que uma informação importante diz respeito à vida acadêmica, na identificação de quantos egressos acessaram o ensino superior, e quantos destes se envolveram com projetos de pesquisa. O gestor C destaca que conhecer os caminhos trilhados pelos egressos e, principalmente, identificar como a educação influenciou esses caminhos são indicadores relevantes:

Talvez seja muito subjetivo, mas eu acredito ser importante saber o que o egresso faz depois da conclusão do curso. As vezes vejo alguns colegas criticando ao falar que encontrou um técnico em agropecuária trabalhando em uma padaria. Mas será que é tão ruim assim um técnico em agropecuária trabalhar em uma padaria? Se eu fizer uma avaliação mais profunda, será que o conhecimento que ele adquiriu e as habilidades que ele desenvolve no decorrer do curso, será que não vai ser importante para o crescimento daquela padaria? Será que sua atuação não é um diferencial? Acho que seria importante saber os percursos do egresso após a conclusão do curso e saber o que a educação levou para vida dele no mundo do trabalho. Talvez eu não consiga colocar todos os meus estudantes em uma empresa de renome e tal, mas saber que meu aluno as vezes optou por dar seguimento nos estudos ou escolheu trabalhar e atuar em outro segmento, diferente do emprego formal, isso também é importante. Eu tenho alunos que já concluíram o mestrado e estão entrando no doutorado. Isso também é importante. Não basta só saber onde o aluno está, se está empregado ou não, mas o que ele está fazendo da sua vida, com os conhecimentos e habilidades apreendidos durante sua formação no instituto. (Gestor C)

As reflexões apresentadas pelo Gestor C sobre a visão de colegas a respeito dos percursos trilhados pelos egressos são interessantes, no sentido de que esse gestor julga como importante a avaliação de como o egresso aplica os conhecimentos adquiridos em seu trabalho e não julga se o egresso atua ou não na área de formação, visão esta oposta a do Gestor E, que - ao falar que as informações coletadas nas pesquisas com egressos são importantes para verificar “[...] através da experiência dos egressos no mundo do trabalho, se estão atuando na sua respectiva área de conhecimento oferecido pelo IFBAIANO [...]” (GESTOR E), demonstra uma análise distorcida e equivocada do papel do instituto na formação de cidadãos.

Os gestores destacaram que esses dados e informações podem contribuir para o aprimoramento das ações do instituto na formação de sujeitos autônomos e aptos para o

exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho, pois permitem uma reavaliação constante dessas ações. O gestor C afirma que, quando esses dados são analisados, têm-se uma visão melhor do que está acontecendo no mundo do trabalho e traz essas informações para adequação das práticas adotadas, ajustando-as para o tipo de sujeito que a instituição pretende formar. Mais uma vez a análise do Gestor C demonstra mais clareza, partindo do princípio da necessidade da compreensão sistêmica do mundo do trabalho, envolvendo as circunstâncias da realidade na qual o egresso está inserido, e não apenas indicando uma adequação dos conteúdos às demandas do mercado.

O Gestor D destaca que os dados das pesquisas com egresso podem reorientar a prática pedagógica do *campus*, mas apresenta algumas incompreensões sobre a realidade dos egressos, no sentido de que vincula a não continuidade nos estudos à oferta e à adequação dos cursos às demandas do mercado.

Os dados podem reorientar toda a prática pedagógica, é o que fundamenta o fazer diário. Outra coisa que eu acho importante, nesse quesito de formação da autonomia e o exercício da cidadania, é saber por que o sujeito que termina um curso e não continua se formando continuamente. Ele não está fazendo formação continuada porque ele não está tendo acesso, porque na região não tem formação continuada adequada ao perfil de trabalho ao qual ele está inserido ou simplesmente porque ele não tem interesse em continuar estudando, ele fez aquele curso e pronto, apenas para ter o título. (Gestor D)

Suas reflexões mostram-se contraditórias por duas razões. Em primeiro lugar, o gestor ignora o fato de que a educação profissional, em sua essência, é orientada para as pessoas que precisam trabalhar e, em muitos casos, não conseguem conciliar os estudos com o trabalho, não dando, por isso, continuidade a sua formação. A segunda razão está relacionada mais uma vez a visão limitada do papel da EPT, no sentido de valorizar os conteúdos, partindo da perspectiva tecnicista, em vez de partir da perspectiva da *omnilateralidade*, no sentido de pensar uma formação que permita o desenvolvimento de certas características que contribuam para que o egresso desenvolva suas atividades profissionais e, principalmente, consiga exercer sua cidadania e viver em sociedade.

Para além da indicação de dados e informações que devem compor o estudo propositivo para auxiliar nas pesquisas com egressos em uma perspectiva *omnilateral*, os gestores avaliaram as suas práticas, analisando se o *campus* cumpre seu papel de formar pessoas autônomas para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. Parte dos

gestores afirmou que sim, através das ações de ensino, pesquisa e extensão, pelos projetos desenvolvidos, pelas oportunidades geradas, do diálogo coletivo, e pela abordagem da ética.

Contudo, outros gestores afirmam que o campus cumpre esse papel parcialmente. O gestor C indica que falta ainda algumas atitudes, algumas ações que podem melhorar a formação para a construção da autonomia, visto que não se trata de ações coordenadas e institucionalizadas, e sim de ações isoladas, partindo da iniciativa de poucos docentes e em cursos específicos. O gestor D ratifica essa opinião, indicando que uma forma de contribuir para a construção da autonomia e para a inserção no mundo do trabalho dos discentes são ações do instituto que visem a correlacionar o campo teórico com o campo prático. Nesse sentido, salienta que, apesar de não ser uma prática adotada em todos os cursos, existem algumas iniciativas que contribuem para isso, como os projetos integradores e os projetos de desenvolvimento, realizados por um dos cursos.

O gestor B avalia que as atuais ações focam principalmente na formação para o mundo do trabalho, mas não adotam práticas que formam o discente para o exercício da cidadania e para a construção da autonomia. Ele diz:

Eu acho que nós nos preocupamos muito com o mundo do trabalho e pouco com questões como cidadania e autonomia. É justamente aí que está o equívoco, pois com um mundo do trabalho muito dinâmico é difícil preparar alguém para atuar nesse mundo do trabalho sem prepará-lo nessa perspectiva da autonomia. Você precisa de um indivíduo capaz de interpretar o mundo e encontrar soluções para aquele momento. E nós focamos no espontaneísmo da criatividade e isso não é bom, pois isso não é autonomizar, isso não é imbuir o indivíduo de espírito crítico. Existe mecanismos específicos da produção dessa forma de pensamento que é capaz de interpretar um conjunto de informações e extrair delas uma solução. (Gestor B)

Esse gestor destaca que a formação deve ser o mais ampla possível e não especificista, pois o que o estudante aprende hoje já pode estar ultrapassado no momento da sua inserção no mundo do trabalho, deixando-o sem meios para interpretar a realidade e criar soluções para ela.

Observa-se que, apesar da compreensão da relevância do acompanhamento de egressos por parte da gestão, o campus Teixeira de Freitas não possui dados de pesquisa com egressos que possam contribuir para desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão

na perspectiva de formação *omnilateral* e no entendimento das novas configurações do mundo do trabalho.

Outro fator relevante é que o ensino médio integrado à educação profissional vai além da formação para acesso ao ensino superior, muitas vezes retratado como um indicador importante a ser captado nas pesquisas com egressos. Não que esses dados não sejam importantes, mas o principal objetivo da pesquisa com egresso não é identificar níveis de empregabilidade ou de acesso ao ensino superior, e sim identificar como a educação recebida impactou as trajetórias de vida, e como o egresso utilizou os conhecimentos adquiridos, durante sua formação, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania.

4.2 Os percursos trilhados pelos egressos da EPT e suas contribuições para a construção de uma metodologia para pesquisas com egressos na perspectiva de formação *omnilateral*

Nesta etapa da pesquisa apresentam-se os resultados das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal realizados com os egressos do curso Técnico em Administração do Instituto Federal Baiano, *campus* Teixeira de Freitas, com o objetivo de investigar informações sobre os percursos trilhados por estes sujeitos que podem contribuir para construção de uma metodologia para pesquisa com egressos na perspectiva da formação *omnilateral*; ou seja, uma formação que contribua com o desenvolvimento de características da autonomia, possibilitando aos egressos viverem em sociedade e se inserirem no mundo do trabalho.

Para esta análise, utilizaram-se quatro dimensões (humana, econômica, social e institucional), que são consideradas importantes para a investigação dos percursos trilhados pelos egressos, pois possibilitam analisar como a educação recebida impacta as trajetórias de vida dos ex-alunos do IF Baiano, *campus* Serrinha, proporcionando-lhes autonomia para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

As dimensões humana, econômica, social e institucional foram escolhidas por compreender que elas refletem as transformações na vida dos egressos, após sua experiência educacional na instituição pesquisada. Para cada dimensão, utilizaram-se categorias de análise

com o objetivo de identificar, a partir dos relatos dos egressos, quais aspectos devem compor o estudo propositivo para orientar as pesquisas com egressos pelo IFBAIANO na perspectiva da formação *omnilateral*.

Os egressos foram identificados por número, sendo que os egressos de números 1 (um) a 8 (oito) são do curso integrado; e os egressos de números 9 (nove) a 16 (dezesesseis) são do curso subsequente.

4.2.1 Dimensão Humana

A primeira dimensão pesquisada, denominada “dimensão humana”, destaca as características da autonomia a partir dos estudos de Paulo Freire (2017; 1996), Pedro Demo (2012) e Edgar Morin (2015; 2000). Com isso, buscou-se investigar as categorias apresentadas por esses pesquisadores, a fim de compreender como deve ocorrer a formação para o desenvolvimento das características da autonomia presentes nos relatos das experiências vividas pelo egresso após a conclusão do curso.

A primeira categoria da dimensão humana trata do pensamento e consciência crítica. Todos os entrevistados destacaram uma mudança na forma de pensar e enxergar o mundo após a conclusão do curso, pois a prática educativa incentivava o desenvolvimento da consciência crítica.

No IF não temos apenas o ambiente de sala de aula. As atividades que foram realizadas fora, os projetos integradores e os projetos de pesquisa e extensão, o contato com o mundo fora do IF me ajudaram a ter uma outra visão de mundo. Se fosse apenas pelo ambiente em sala de aula, minha visão de mundo talvez tivesse continuado a mesma, apenas nos aspectos mais teóricos. Quando a gente, desde lá do ensino médio, já tem o contato com a comunidade, traz uma certa maturidade e aprendizado, amplia nossa consciência e pensamento crítico. (Egresso 1)

Os professores no IF não são puramente conteudistas. Eles ensinam para além do conteúdo, coisas que o aluno do ensino médio não tem a menor noção. Os professores estimulavam o aluno a desenvolver o olhar crítico, o que me ajudou a perceber que, em um mesmo evento histórico, por exemplo, vão existir diversas versões e que em nenhuma delas eu posso dizer que estava certo ou errado porque ambas têm seus próprios argumentos. Eu posso interpretar de várias maneiras diferentes, em vez de impor aos outros apenas um lado ou opinião. Então eu busco olhar o que acontece sempre com esse senso crítico e analisando as várias variáveis do fato. (Egresso 2)

Após o curso, eu percebi que fiquei mais confiante para enfrentar situações do mundo real. Os conhecimentos adquiridos possibilitaram o desenvolvimento de um senso crítico, para interpretar a realidade e conseguir resolver os problemas que aparecem. (Egresso 13)

Você sai de uma frase neutra, onde você não consegue expressar sua opinião ou conversar sobre determinado assunto que você não conhece e a partir daí, você já tem uma base. Hoje em dia, muitas das minhas atividades, elas são com base no que eu aprendi no instituto. Se eu não tivesse tido essa oportunidade, eu teria ficado pra trás, precisaria aprender primeiro na prática e depois começar a discutir sobre. (Egresso 15)

Observa-se que, nas duas primeiras falas, os egressos 1 (um) e 2 (dois), que cursaram a modalidade integrada, apresentam uma capacidade mais elaborada de justificar as respostas, pois apresentam argumentos para o desenvolvimento do senso crítico a partir da prática educativa utilizada; o que não acontece na fala dos egresso 13 (treze) e 15 (quinze) do curso subsequente, que apenas resumem a resposta dizendo que passaram a interpretar melhor a realidade. Isso demonstra que o desenvolvimento dessa característica da autonomia foi muito mais estimulada na modalidade integrada do que na modalidade subsequente.

Outro fator recorrente, principalmente nas falas dos egressos do curso integrado, que influenciou o desenvolvimento dessa consciência crítica foi o convívio com pessoas de realidades e pensamentos distintos.

Antes de estudar no IF, eu morava em uma cidade muito pequena e então era como uma bolha. Quando eu fui estudar no IF, eu tinha contato com pessoas de diferentes lugares, até de outros estados, com diferentes formações familiares, diferentes crenças. Isso trouxe uma nova visão, pois saí da minha cidade para conhecer um mundo diferente, muito maior do que eu esperava. Inicialmente foi um choque, pois batia de frente com o que você aprendeu desde pequena e que me fez refletir, principalmente como a sociedade se organiza, como as pessoas se comportam. (Egresso 3)

Eu acredito que, como no IF tem muitas pessoas com diferentes pensamentos e opiniões, não só os alunos, mas professores e pessoas que trabalham ali, isso ajuda muito no sentido de você passar a olhar as coisas além daquilo que você está acostumado e também a respeitar aquilo que o outro acredita, naquilo que a outra pessoa pensa e também analisar aquilo que você acredita ou pensa condiz ou não. Acho que essa interação entre pessoas me fez ter um olhar diferente e respeitável com relação aos outros. No IF eu saí da minha própria realidade e passei a compreender a realidade do outro e apesar de eu ter a minha compreensão de mundo eu tenho que respeitar a compreensão de mundo do outro. (Egresso 8)

Associada a essa categoria da consciência crítica, a categoria de elaboração de argumentos próprios trata da capacidade de construção e reconstrução do conhecimento; por isso se buscou investigar como os egressos se apropriavam dos conteúdos e estabeleciam relações com a realidade de seu país ou de sua cidade.

Tudo que eu escuto ou leio, eu tento pensar a partir de um ponto de vista alternativo. Na minha área sempre têm muitas vertentes alternadas na mesma época, o clássico e o moderno, o inovador e o conservador. E eu sempre que leio algo ou escuto algo, eu tento pensar como seria na outra vertente. Como seria, por exemplo, se uma matéria fosse dada por outra pessoa, o que ela abordaria e como seria essa abordagem. Penso e analiso sempre duas opiniões diferentes, para então tirar as minhas próprias conclusões. Quando eu vejo uma manchete, eu procuro não me prender a manchete em si, mas compreender o conteúdo da notícia. Eu leio a notícia, procuro pesquisar mais sobre o assunto e aí sim eu procuro desenvolver meus próprios argumentos para o tema. Essa postura, muitas vezes isso me ajuda a discernir se a notícia é um fato ou não. A maioria das pessoas vê uma manchete e perpetua uma coisa, quase que como um telefone mudo. E a interpretação da notícia impede que eu seja afetado por notícias que não são verdadeiras. (Egresso 5)

Quando eu vejo uma notícia ou leio algo, eu sempre procuro vê o que isso impacta na minha vida. Por exemplo, o aumento do dólar que influencia nos preços dos produtos, deixando mais caro e refletindo diretamente na conta do supermercado no fim do mês. Vejo as notícias sobre atuação de milícias e percebo que isso também acontece na cidade onde eu moro, mesmo sendo uma cidade pequena. Notícias sobre a violência contra a mulher, que também acontece aqui no bairro onde moro. São essas as relações que consigo estabelecer. (Egresso 9)

Eu sempre gostei de ler e assistir jornal e tenho uma visão muito crítica das coisas. Nunca acredito em uma reportagem de primeira, pois toda reportagem tem sempre a tendência do jornalista, do jornal ou da emissora. Um professor do IF sempre dizia em sala que é sempre bom analisar uma notícia sempre do ponto de vista de mais de um jornal, para que então pudéssemos tirar nossas próprias conclusões. Procuro verificar também se a notícia ou reportagem está passando informações corretas, porque nem sempre isso acontece. Procuro sempre vê mais de uma opinião sobre o assunto. (Egresso 13)

Os relatos dos egressos das duas modalidades mostram que eles buscam interpretar as notícias e seus impactos na realidade local e regional, inclusive analisando essa realidade a partir de visões de mundo distintas, para então construir seus próprios argumentos. Contudo, constatou-se que o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, que contribui para a construção de argumentos próprios a partir da ampliação da consciência crítica, é ainda um grande desafio na prática educativa do campus. Desenvolver essa curiosidade é importante, pois

ela possibilita ao sujeito migrar da curiosidade infantil, do por que pelo por que, para uma substancialização do perguntar. Nesse sentido, a pesquisa é de vital importância para o desenvolvimento dessa curiosidade epistemológica, e os egressos do curso integrado foram unânimes em afirmar a dificuldade em desenvolver essa característica da autonomia, principalmente pela deficiência no ensino fundamental:

Percebemos que os professores tinham uma metodologia diferente. A falta de estímulo de suscitar a dúvida no aluno na época do ensino fundamental, faz falta no ensino médio. Essa curiosidade é despertada aos Quando nós entramos no ensino médio, no IF, é que poucos. Hoje eu reconheço que deveria ter perguntado mais, discutido e aproveitado mais. Além da maturidade, nós nunca tínhamos sido estimulados a perguntar no ensino fundamental e quando chegamos no ensino médio, isso demora um pouco para ser desenvolvido. No IF, em alguns momentos, nós eramos estimulados a pesquisar, a indagar e questionar, mas se isso fosse desenvolvido antes, já no ensino fundamental, nós poderíamos aproveitar mais. (Egresso 1)

Isso é uma falha da educação básica. Geralmente as crianças são muito curiosas e os adultos se irritam com a curiosidade infantil, quando a criança fica perguntando o tempo todo. Você é ensinado, desde pequeno, a não ter dúvida, você é ensinado a ter as respostas. Aí quando você chega no ensino médio e dizem que você precisa ser curioso, questionar e perguntar, ele pensa que não quer ter dúvida, que ele quer ter a razão. É diferente. (Egresso 3)

Os egressos do curso subsequente destacaram que, na maioria dos casos, as pesquisas de campo se resumiam aos projetos integradores, por meio dos quais eram estimulados a buscar soluções para problemas reais e discutir sobre a realidade local, como afirma o egresso 10 (dez):

[...] os professores usavam muito *datashow* e *slides*, tínhamos também leitura de artigos e uma professora usava muito filmes temáticos. As pesquisas de campo eram resumidas aos projetos integradores, não via a utilização desse recurso nas outras disciplinas.

Em suas falas, os egressos do curso subsequente evidenciam que a pesquisa - como prática para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica - ainda é um desafio para a prática educativa do *campus* Teixeira de Freitas.

Muito associada à curiosidade epistemológica, outra categoria de análise da dimensão humana trata da inquietação indagadora. Mais uma vez, a deficiência no ensino fundamental, que prejudica o desenvolvimento dessa competência no ensino médio, foi levantada entre os egressos do curso integrado: Desde o ensino infantil nós não somos estimulados a perguntar, a resolver problemas e, quando você chega no IFBAIANO, em todos projetos que você desenvolve, você busca a resolução de um

problema, você faz uma investigação, para apurar e buscar soluções para um problema. E até nas disciplinas que você não desenvolve projetos, se você observar, a metodologia é diferente. As perguntas nas avaliações geralmente tinham um contexto, você precisava interpretar a questão. (Egresso 1)

Ainda sobre a inquietação indagadora, um egresso do curso integrado destaca a responsabilidade dos docentes no desenvolvimento dessa competência, ao afirmar: que “[...] acredito que a responsabilidade não é só de um lado, mas também do outro. Principalmente quando você é jovem, é preciso despertar o interesse, só que alguns professores agiam como se a responsabilidade fosse toda do aluno [...]” (Egresso 8).

Já os egressos do subsequente destacaram algumas práticas pelas quais os discentes eram estimulados a questionar e discutir temas reais, indicando que as palestras, bem como as atividades relacionadas a elas, a leitura de artigos e a discussão de temas estimulavam essa capacidade de questionar e analisar situações da vida real. Contudo, as atividades que eram desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula, principalmente nas poucas pesquisas de campo desenvolvidas para além do projeto integrador, ainda são indicadas como as práticas que mais ajudavam no desenvolvimento da inquietação indagadora.

Lembro de uma atividade passada por uma professora, onde ela apresentou uma situação sobre o micro empreendedor individual e nós fizemos uma pesquisa de campo nas instituições financeiras da cidade buscando soluções financeiras para essas pequenas empresas. Nós coletamos dados e tivemos que analisar esses dados e apresentar para a turma. Essa pesquisa de campo foi bem interessante, pois uma coisa é quando o professor vai pra sala de aula e fala o conteúdo, o que ele sabe, outra coisa é quando nós alunos vamos a campo pesquisar sobre o tema e depois compartilhar com a turma. Uma coisa que percebi é que as pesquisas de campo contribuem com 50% da aprendizagem do aluno, pois ele consegue vê na prática o que é discutido em sala de aula. (Egresso 13)

Com relação à categoria capacidade de enfrentar as incertezas, o desenvolvimento dessa competência foi indicado apenas nas práticas de pesquisa, extensão, nos projetos integradores e de inovação tecnológica. Segundo os egressos da modalidade integrada, na consecução desses projetos, eles tinham que enfrentar cenários incertos e buscar soluções para os problemas que surgiam durante o processo:

Nas atividades e práticas dos projetos, você aprende que deve planejar, mas precisa estar preparado para mudar, ter sempre um plano B. Então isso nos preparou para esse momento agora que estamos vivendo, seja na universidade ou no trabalho. Nos aspectos pessoais também, essas experiências ensinaram que vamos sempre enfrentar esses desafios. (Egresso 1)

Nos projetos principalmente, nós percebemos que o planejamento nem sempre vai ser executado da maneira que a gente planeja. Sempre vai ter alguma coisa que você vai precisar adaptar e é preciso ter resiliência para enfrentar esses desafios. (Egresso 7)

Já os egressos da modalidade subsequente destacaram que, apenas nos projetos integradores, eles eram estimulados a desenvolver essa capacidade de enfrentar as incertezas. Como esses egressos estudam a noite e trabalham durante o dia, a sua grande maioria não desenvolve projetos de pesquisa, extensão ou de inovação tecnológica, ficando limitados apenas aos projetos integradores, que compõem a matriz curricular do curso:

Apenas nos projetos integradores, que nós tínhamos que buscar soluções para problemas. Apenas no cotidiano do trabalho é que eu percebo essa característica. Não recordo de outra prática que tenha estimulado essa busca por resolução de problemas. (Egresso 14)

Mais uma categoria de análise buscou investigar o desenvolvimento da competência de comunicação e persuasão. Através da prática educativa adotada pelo *campus*, onde o estímulo à participação nos projetos e eventos científicos, principalmente em algumas práticas que envolviam a apresentação de trabalhos e seminários, tantos os egressos do integrado quanto os do subsequente destacaram que desenvolveram essa competência, mesmo que de maneira parcial:

Quando eu tenho conhecimento sobre o assunto, não tenho problema nas questões de eloquência e de comunicação. Eu me expresso bem, quando eu quero dizer algo ou expressar minha opinião. Quando eu era menor, eu tinha um pouco de dificuldade, falava muito rápido, ou as vezes o que falava não tinha sentido algum. Mas, com a metodologia usada nas aulas do IF, eu tive que ampliar a minha capacidade de comunicação, pois, nas apresentações de trabalho, o público tinha que me entender e o professor também precisava compreender o que eu falava para me avaliar. (Egresso 2)

Quando eu entrei no IF, eu era uma pessoa bem tímida e no curso eu consegui desenvolver essa minha capacidade de comunicação. E isso hoje é muito importante na minha vida, pois parte do meu trabalho é gerir pessoas. Aprender a ouvir o que o outro diz e também consegui me expressar, conduzir uma reunião, nesse aspecto da comunicação, foi de fundamental importância. E isso só foi possível, pois no IFBAIANO, praticamente o tempo, todo você é estimulado a apresentar trabalhos, seminários, a trabalhar em equipe, apresentar suas ideias e discutir essas ideias com outras pessoas, com colegas e professores, a desenvolver projetos. Os projetos integradores, o projeto empreenda e as feiras de ciências foram muito importantes

nesse processo de desenvolver essa habilidade de comunicação, de falar e me expressar em público. (Egresso 7)

Eu evito de falar muito sobre o que eu não sei, sobre o que eu não tenho domínio. Se eu conheço sobre o tema, eu falo com bastante propriedade. O curso ajudou muito no desenvolvimento dessa capacidade de comunicação. Antes do curso, minha visão era muito pessoal, informal. O curso abriu muito os olhos, tem um lugar para cada coisa, que tem o momento certo para dar sua opinião, e que nem toda opinião é bem-vinda. O curso trouxe essa maturidade, do ponto de vista do relacionamento com a comunidade e do trabalho. (Egresso 15)

Contudo, 1 (um) egresso do integrado e 1 (um) do curso subsequente salientaram que, apesar da prática educativa incentivar o desenvolvimento da comunicação e persuasão, eles ainda apresentam dificuldade na apropriação dessa competência:

Nessa questão de expressão e opinião, ainda sou muito insegura, principalmente pela minha timidez. Às vezes, eu sei falar sobre o tema tratado, mas, pela minha insegurança e dependendo da pessoa que está falando, eu prefiro me calar. Nem sempre eu consigo me expressar e, quando eu consigo me expressar, falo sempre em um tom de sugestão, não querendo impor minha opinião. Nem na faculdade eu consigo me expressar, às vezes eu quero falar, mas não consigo. O curso contribuiu para melhorar um pouco esse meu receio de expressar ideias, os professores eram muito abertos, e os trabalhos desenvolvidos contribuía pra isso. Mas eu evitava, ao máximo, a participação em debates, por exemplo. Talvez se eu tivesse enfrentado esse meu medo de me expressar, talvez eu teria conseguido desenvolver essa capacidade de comunicação. (Egresso 1)

A categoria iniciativa pessoal buscou investigar a ação voltada para o alcance de objetivos, aquilo que permite a consecução de algo, dá origem a projetos e propostas. Entre os egressos das duas modalidades, a percepção dessa categoria estava relacionada às ações para planejamento de suas carreiras e projetos para o futuro. Quando indagados sobre a iniciativa para sugestão de temas a serem trabalhados pelos professores a partir dos conteúdos das diversas disciplinas do curso, ou na sugestão de temas a serem trabalhados nos projetos integradores ou de pesquisa e extensão; os egressos destacaram:

Eu creio que não foi algo que a gente buscou. Nós alunos não tínhamos a iniciativa de chegar para o professor e falar: nossa, eu quero aprender isso, ou eu quero discutir sobre isso. Eu sinto que, por mais que os professores não tenham dado essa liberdade, também não foi uma coisa que a gente tenha ido atrás. E onde nós tivemos mais liberdade para sugerir, eu não tive a iniciativa de sugerir e, quando eu cheguei na universidade, senti falta. (Egresso 5)

Um dos egressos que participou de projetos de extensão destacou que o coordenador do projeto permitia que essa iniciativa pessoal se desenvolvesse, pois estimulava a iniciativa e participação dos discentes, dando liberdade a estes para sugerirem temas e filmes para discussão:

No projeto de extensão que participei do Cineclube Kubrick, eu tive essa liberdade de sugerir. O coordenador do projeto conversava, fazia reuniões e nós tínhamos que propor um filme, um tema, uma ideia para discussão no projeto e apresentação à comunidade. Ele só fazia os ajustes. De tudo que participei no IF, esse foi o projeto que eu tinha mais liberdade de sugerir temas para estudo e pesquisa. (Egresso 8)

Os egressos do integrado salientaram ainda que, além de não serem estimulados a desenvolver essa iniciativa pessoal, muitos não tinham maturidade e interesse para sugerir e propor algo, pois estavam fazendo o curso apenas pelo ensino médio:

Eu vejo também que nós eramos muito novos, vindo de uma realidade muito diferente, de uma cidade pequena e talvez nós não tivéssemos maturidade o suficiente para sugerir. Principalmente na área técnica, da nossa turma, se você perguntasse, ninguém queria fazer administração, apenas 2 pessoas tinham interesse em continuar os estudos na área. A maioria escolheu o IF porque o ensino médio era muito bom, mas não porque queria fazer o curso técnico em administração. Acho que isso também impacta. (Egresso 3)

Com relação à iniciativa coletiva, que trata das ações do grupo, e não apenas do indivíduo para construção de um projeto comum; os egressos do integrado destacaram que os trabalhos em grupo, a participação nos projetos de pesquisa, de extensão e, principalmente, nas atividades de representações estudantis foram muito importantes no desenvolvimento dessa competência.

Uma coisa que percebo que desenvolveu em mim uma consciência coletiva foi a minha participação no grêmio estudantil. Nós discutíamos temas como o machismo, racismo, homofobia e isso tudo permitiu a ampliação da minha visão de mundo. Esse contato com as pessoas e a discussão desses temas foram muito importantes. (Egresso 4)

Eu entrei no ensino médio muito cedo. Era muito novo e não tinha opinião formada sobre muitas coisas e o instituto me ajudou a construir essa opinião. Convivi com tantas pessoas diferentes, com culturas diferentes da minha. Apesar de que ainda existe muitas pessoas conservadoras no IFBAIANO, eu aprendi muito sobre polaridade e diversidade. Eu aprendi a conviver e a respeitar os espaços alheios. Uma coisa importante foi o meu trabalho no grêmio, pois pelos trabalhos desenvolvidos e nas viagens para participar de congressos, eu conheci muitas realidades diferentes. A

maior cidade onde tem um campus do IFBAIANO é Teixeira e as outras cidades eram menores, com realidades diferentes, economia movidas por outras atividades. E isso serviu muito para que eu compreendesse as relações existentes nessas realidades diferentes e como nós temos a capacidade de transformar essas realidades. (Egresso 5)

A última categoria investigada na dimensão humana buscou identificar o desenvolvimento da criatividade, enquanto fonte de ideias para criação de novas coisas, a partir da construção de hipóteses para os problemas do cotidiano e na busca por soluções para tais problemas. Os egressos destacaram os projetos integradores, de pesquisa e extensão como práticas que incentivavam a criatividade e reflexão.

Na realidade esse estímulo a criatividade e reflexão eram nos projetos e nos trabalhos que exigiam apresentações. Quando nós tínhamos que apresentar, nós tínhamos que criar e refletir sobre como fazer. Eu lembro de um trabalho que nós tínhamos que fazer um teatro sobre as escolas da administração, no 1º semestre, e isso exigia muito mais do que uma aula expositiva com slides por exemplo. Nós éramos obrigados a refletir e pensar em uma maneira criativa de como apresentar esse conhecimento de uma maneira que os colegas prestassem atenção. (Egresso 10)

Além dos projetos integradores, que nós tínhamos que buscar soluções para problemas, apenas no cotidiano do trabalho é que eu percebo essa característica também. Não recordo de outra prática que tenha estimulado essa busca por resolução de problemas. (Egresso 14)

O modelo de aulas expositivas, com a utilização de slides, foi muito criticado por todos os egressos. Além dos projetos, os egressos destacaram apenas algumas iniciativas individuais de professores da área técnica que buscavam desenvolver a criatividade e saíam do modelo tradicional de aulas expositivas.

Eu lembrei da aula da professora de empreendedorismo que a professora fez a atividade da caixa surpresa, onde nós recebemos uma caixa e tínhamos que produzir um produto. Isso nos estimulava a ser criativos. Acho que nas matérias da área técnica eram os momentos em que nós éramos estimulados a sermos criativos. (Egresso 03)

Outra coisa interessante na disciplina de empreendedorismo, que nós tínhamos que abrir uma empresa e construir o plano de negócios. Nessa atividade, nós tivemos que usar o máximo da nossa criatividade, pois nós tínhamos que abrir uma empresa, pensar em um produto ou serviço, pensar no marketing, construir o plano financeiro. (Egresso 16)

Um projeto do curso integrado em particular também foi criticado pelos egressos: o projeto Empreenday – Dia de empreender, que tem como principal objetivo desenvolver a criatividade dos discentes, a partir da criação de um novo produto. Os egressos criticaram a maneira como o projeto foi conduzido no período em que participaram, pois a imposição da criação de um novo produto gerou estresse e, como consequência, o não desenvolvimento da criatividade.

Me lembro bem do estresse gerado pelo projeto Empreenday. No final eu acabei não gostando do projeto, devido a esse estresse, pois eu não consigo agir bem sob pressão. Acredito que o processo de criatividade tem que ser um processo relaxante, pois, se você agir sob pressão, você não vai conseguir ser criativo, você não vai conseguir algo inovador. (Egresso 8)

A partir desses relatos e reflexões sobre as experiências vividas pelos egressos após a conclusão do curso, percebe-se que a prática educativa, a partir de ações pontuais e isoladas, contribui parcialmente para a construção da autonomia; e que o maior desafio é migrar de uma educação bancária, na qual o discente é um sujeito passivo, para uma educação transformadora, cujas práticas possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades que levem esses egressos a se tornarem sujeitos autônomos.

Essa análise da prática educativa para a construção da autonomia foi possível, pois a metodologia utilizada para esta pesquisa fundamentou-se nas bases conceituais da EPT, na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Ao investigar, a partir dos relatos dos egressos, as características que permitem estes sujeitos viverem em sociedade e desenvolver suas atividades, sejam elas laborais ou não, com relativa autonomia, mostra-se que, muito mais do que verificar se o egresso está empregado ou não, o acompanhamento de egressos na educação profissional precisa contribuir com informações que permitam aos Institutos Federais identificarem o cumprimento do seu papel social, para então retroalimentarem suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de compreender as dificuldades ou impossibilidade de medir a autonomia do sujeito, a construção de uma metodologia que busque identificar se a formação recebida contribuiu para o desenvolvimento das características da autonomia, a partir das categorias aqui apresentadas, precisa ser considerada; senão, as pesquisas com egressos continuarão medindo

apenas os níveis de empregabilidade e não atingirão o seu objetivo de identificar o cumprimento do papel social e da missão institucional dos IFs.

4.2.2 Dimensão Econômica

A segunda dimensão investigada está relacionada aos aspectos econômicos, destacando as diversas formas de inserção no mundo do trabalho, empregabilidade, trabalho comunitário, cooperado e voluntário; além de mensurar de que maneira os conteúdos aprendidos são aplicados nas atividades diárias do egresso. O quadro abaixo apresenta o que os egressos, por modalidade, têm feito após a conclusão do curso:

ATIVIDADES APÓS O CURSO	EGRESSOS	
	Curso Integrado	Curso Subsequente
Apenas estudando	1	----
Apenas trabalhando	1	4
Estudando e trabalhando	6	4

Quadro 03: Atividade atual dos egressos

A primeira categoria da dimensão econômica investigou a inserção do egresso no mundo do trabalho, buscando relacionar a atividade desenvolvida pelos egressos com as mudanças recentes do mundo do trabalho. Observa-se que, para os egressos da educação e profissional, a inserção no mundo do trabalho, imediatamente após a conclusão do curso, é uma realidade, visto que apenas 1 (um) egresso da modalidade integrada está apenas estudando. A rotina de conciliar os estudos e o trabalho é comum a 10 (dez) dos 16 (dezesesseis) egressos que participaram das entrevistas. Vale salientar também que apenas metade dos egressos da modalidade subsequente deu continuidade aos estudos, fato este que será aprofundado na dimensão social.

Com relação aos egressos que estão trabalhando, conciliando ou não com os estudos, que corresponde a 94% (noventa e quatro por cento) dos investigados, o quadro abaixo apresenta em quais modalidades de trabalho esses egressos estão atuando:

ATIVIDADES APÓS O CURSO	EGRESSOS	
	Curso Integrado	Curso Subsequente
Trabalhando em emprego formal em contrato por tempo indeterminado	1	5
Trabalhando em emprego formal em contrato por tempo determinado	---	1
Trabalhando como informal	2	---
Trabalhando em um negócio próprio	---	---
Trabalhando em uma empresa da família	---	1
Trabalhando em uma instituição de terceiro setor	1	---
Trabalhando em um empreendimento de economia solidária (cooperativas, associação)	---	---
Trabalhando em setor público como efetivo	---	---
Trabalhando em setor público como terceirizado	---	1
Desenvolvendo trabalho voluntário	1	---
Estágio na área de formação da graduação	2	---

Quadro 04: A inserção do egresso no mundo do trabalho

Os dados apresentados mostram uma predominância de empregos formais sobre as demais modalidades de atuação no mundo do trabalho, principalmente nos egressos do curso subsequente. Entre estes egressos, nenhum atuava como empreendedor, ou dono do próprio negócio, ou em empreendimentos de economia solidária. Apenas 1 (um) egresso da modalidade subsequente trabalhava em um negócio da família.

Eu trabalho no comércio, em uma loja que meu pai montou, inclusive nós vamos montar a segunda loja, ou seja, o negócio está prosperando. É uma empresa familiar do ramo de material de construção. Como é comércio, eu faço tanto as atividades de auxiliar administrativo quanto de atendente. Por ser uma pequena empresa, eu tenho que ser multitarefas. (Egresso 10)

Apesar dos resultados apresentados destacarem que apenas 1 (um) egresso da modalidade integrada atuava em trabalho voluntário como atividade principal, 3 (três) egressos do integrado e 2 (dois) do subsequente atuam ou já atuaram em projetos de voluntariado. Alguns atuaram como voluntários em associações religiosas ou igrejas, enquanto não conseguiam uma oportunidade de trabalho remunerado, conforme relata um egresso do curso integrado:

Quando eu concluí o curso em 2018, eu fui aprovado no curso de Direito da UESC, mas não pude ir. Aí eu fiquei o primeiro semestre de 2019 estudando em casa e trabalhando como voluntário, auxiliando minha mãe, que é a tesoureira da igreja que frequentamos, na organização do movimento de caixa. (Egresso 2)

Outro egresso atuava como voluntário, para aplicar os conhecimentos adquiridos no curso que estava cursando na universidade:

No início do curso na universidade, eu trabalhei voluntariamente para uma igreja, no setor de comunicação. Eu desenvolvia a arte de alguns eventos da igreja para publicação no site e nas redes sociais, diagramação e construção de identidade visual. (Egresso 5)

Entre os egressos do subsequente que também se dedicavam ao trabalho voluntário, um deles atuava em ações da empresa onde desenvolvia sua atividade principal:

Durante o curso eu estava fazendo estágio na Suzano e, depois que terminei, permaneci como contratada de uma empresa terceirizada na área de comunicação. Inicialmente eu fui contratada na modalidade de contrato temporário, mas depois meu contrato mudou para a modalidade indeterminado. Atuo na área de comunicação da Suzano, na unidade de Mucuri. Além da minha rotina de trabalho, eu participo de ações da empresa na área de desenvolvimento social na região. Esse trabalho de ação social é voluntário e é aberto a todos os colaboradores da empresa ou prestadores de serviço. Participo de várias ações de voluntariado aqui em Mucuri, mais especificamente do programa nascentes do Mucuri, que trabalha com recuperação de nascentes e no projeto Golfinho que atende crianças em situação de vulnerabilidade social. (Egresso 15)

O único egresso que tinha o trabalho voluntário como atividade principal destacou que optou por não ingressar imediatamente na universidade após a conclusão do ensino médio, pois ainda tinha muitas dúvidas sobre qual carreira seguir. Outro fator destacado é que o trabalho voluntário permitiu-lhe conhecer realidades distintas da sua, contribuindo para uma melhor compreensão de seus projetos para futuro:

Depois da conclusão do curso, eu fui prestar trabalho voluntário na comunidade Jocum onde estou até hoje. A comunidade fica em uma zona rural no município de São Cristóvão - SE, onde muitas pessoas, principalmente crianças não têm acesso a educação de qualidade, alguns sofreram abusos físicos, maus tratos e até abusos sexuais, contato com drogas. Nós fomos a primeira equipe, a primeira turma a desenvolver esse trabalho, onde tivemos que primeiramente conhecer a comunidade, saber qual era a real necessidade deles, fazer essa pesquisa de campo. O trabalho na comunidade trouxe a oportunidade também de estudar e viajar para outros lugares, vivenciar experiências transculturais, onde viajei para a região norte do Brasil, para o Pará e Roraima e no final de 2019 eu fui para a região Sul, para Santa Catarina e Paraná. Com a quarentena do Covid, nós tivemos que parar com tudo isso. No início do ano decidi fazer uma faculdade, o curso de psicopedagogia na modalidade a distância, pois eu poderia estudar e continuar trabalhando na Jocum. A área de humanas é mais a minha cara e também eu tenho essa paixão por crianças e eu pretendo realmente trabalhar nessa área. (Egresso 08)

Entre os egressos, 3 (três) atuam ou atuaram como trabalhadores informais. Nestes casos, os egressos estavam cursando a universidade, ou estudando para o Enem; então, para contribuírem com o orçamento doméstico e os custos com os estudos, trabalhavam como autônomos, ou em comércios locais e pequenas empresas de membros da família, como destaca um dos egressos da modalidade integrado: “[...] em 2019, eu me dediquei a estudar mais para o ENEM e trabalhei na mercearia de um primo, ajudando a organizar através de algumas coisas que eu aprendi no curso” (Egresso 6).

Dois egressos estavam estagiando em sua área de estudo na universidade ou em empresa júnior do curso de formação, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade.

Depois que eu terminei o IF, eu fui aprovada no curso de Administração da UFES e hoje estou no 6º semestre. Na própria UFES eu comecei a participar da CJA – Consultores Juniores Associados, uma empresa júnior de consultoria que atua nas áreas de pesquisa de mercado, plano de marketing, planejamento financeiro. Inicialmente fazíamos a prospecção de clientes, verificávamos as necessidades deles, construíamos um modelo de projeto, com um plano de ação e caso o cliente aceitasse nós seguíamos com a consecução do projeto. O trabalho na CJA foi voluntário e fiquei lá por 8 meses. Atualmente estou estagiando na minha área de formação, em uma rede de planos de saúde. (Egresso 3)

Apenas 1 (um) egresso da modalidade subsequente desenvolveu, temporariamente, uma atividade empreendedora, mas não como atividade principal, apenas para complementação da renda familiar.

Um fato relevante foram as oportunidades de inserção no mundo do trabalho, a partir das experiências do estágio supervisionado desenvolvido durante o curso técnico. Nesse aspecto, 2 (dois) egressos do curso integrado e 3 (três) do curso subsequente estão trabalhando, ou trabalharam, após a conclusão do curso em empresas onde fizeram seus respectivos estágios.

Ainda na fase do estágio, eu fiz uma entrevista para a empresa Nutrimar, empresa essa que estou até hoje. Eles atuam no ramo de defensivos agrícolas e estavam precisando de uma técnica em administração e assim que eu terminei o curso, eu fui contratada por eles. (Egresso 12)

Apenas um egresso atuava em uma organização não governamental, onde inicialmente desenvolveu um projeto de extensão e, posteriormente, seu estágio supervisionado.

Apesar de ter passado na UFG, não pude cursar, pois era muito distante e minha família optou pela minha permanência em Teixeira. Eu fiquei por um ano estudando para o ENEM e comecei a trabalhar na ONG onde fiz o meu estágio. Essa parceria com a ONG surgiu através da realização do projeto integrador e depois com o projeto de extensão. Eu pedi para fazer meu estágio e eles permitiram. Essas atividades abriram uma porta para que eu retornasse a trabalhar na ONG após a conclusão do curso. (Egresso 1)

Ao analisar esses percursos trilhados pelos egressos com relação à categoria inserção no mundo do trabalho, observa-se que o emprego formal não é uma realidade para todos, demonstrando uma redução dos empregos com carteira assinada também nos arranjos produtivos locais.

Apesar das atividades informais não apresentarem maioria entre os participantes da pesquisa, é evidente que os egressos precisam enfrentar situações de informalidade, bem como precisam de preparação para atuar na informalidade. Outro fator relevante é a não atuação dos egressos em empreendimentos de economia solidária, apresentando-se como um grande desafio para a formação de trabalhadores para atuação nessa área, já que o trabalho, em empreendimentos solidários, apresenta-se como uma alternativa às situações de trabalho precário ou desemprego involuntário.

A segunda categoria da dimensão econômica trata da associação teoria e prática, com o objetivo de investigar se os conhecimentos aprendidos são importantes na realização das atividades diárias, seja como estudante ou no mundo do trabalho, além de investigar se o curso se aproxima ou se distancia da realidade do trabalho.

Quando questionados se os conhecimentos aprendidos são importantes na realização das suas atividades diárias no mundo do trabalho, os egressos do curso integrado associavam apenas aos conhecimentos das disciplinas da área técnica. Após a intervenção do pesquisador, os egressos conseguiram associar o questionamento aos conhecimentos que envolviam as disciplinas do núcleo comum.

Os conteúdos das disciplinas da área técnica também estão muito presentes no meu trabalho. No meu trabalho na ONG eu atuo na área de folha de pagamento, movimento de fluxo de caixa, transferências bancárias e a prestação de contas. Por se tratar de uma ONG, as parcerias feitas com os governos federal e estadual exigem uma prestação de contas detalhada, a partir dos critérios definidos pelos órgãos governamentais. Eu atuo na elaboração e consecução de planos de trabalho da ONG e principalmente na prestação de contas das verbas recebidas desses órgãos. E isso tudo eu vi no curso e aplico nas minhas atividades. (Egresso 1)

O Egresso 1 destaca que os conhecimentos adquiridos são importantes, mas não de forma absoluta, pois não utiliza todos os conhecimentos vistos no curso. Outrossim, considera que alguns conteúdos contribuíram como conhecimento prévio para algumas atividades que desenvolve atualmente. Já o Egresso 7 destaca:

Hoje o que eu mais aplico são os conhecimentos na área de administração da produção e as noções de contabilidade. Eu consigo perceber as relações do que eu aprendi no curso na minha prática do trabalho, principalmente quando eu preciso analisar um relatório de produção, acompanhando a admissão de algum funcionário. (Egresso 7)

Entre os egressos do curso subsequente, apenas 1 (um) destacou que não aplica os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho, mas salienta que não por falta do curso:

No momento, poucas coisas que eu aprendi no curso eu consigo aplicar no meu trabalho. Os conhecimentos que mais me ajudam hoje, foram os conhecimentos na área de informática. Mas acredito que não seja uma falha do curso. Acredito que foi mais por falta de interesse da minha parte, do que uma deficiência do curso. (Egresso 9)

Os demais egressos concordam que os conhecimentos adquiridos são aplicados na prática do trabalho, mesmo que indiretamente:

De todas as matérias que vimos no curso, eu posso até não vê diretamente, mas em tudo que faço eu consigo perceber as relações da teoria e da prática. Como eu trabalho em indústria, os conteúdos de administração da produção são muito importantes, os temas relacionados a administração financeira também, as questões relacionadas ao custo e a pagamento de fornecedores. Tudo que vivenciei na teoria eu vejo no meu dia a dia. E na vida pessoal, os temas relacionados a organização e planejamento também são muito presentes. (Egresso 14)

A associação da teoria à prática é indicada por parte dos egressos, principalmente entre aqueles que fizeram o curso na modalidade subsequente. Observa-se que essa associação é percebida pelos egressos que atuam em áreas distintas, inclusive entre aqueles que trabalhavam como voluntários, ou em organizações não governamentais, como afirma um dos egressos do integrado:

Eu acho que é bem próximo, pelo menos na minha experiência no mercado de trabalho. Isso eu percebo desde que fazia o estágio, no trabalho na ONG e hoje no meu trabalho também. Na minha experiência, tudo foi muito próximo, principalmente porque durante o curso, os professores apresentavam a teoria e associavam com a prática, trazendo muitas vezes sua própria experiência. Além disso, nós tínhamos muitas atividades externas que também ajudavam a desenvolver uma outra visão. Isso tudo contribui na nossa atuação na realidade do trabalho. A gente já sai do curso com uma noção dessa realidade. (Egresso 1)

Também entre os egressos do integrado, o Egresso 5 destaca que o curso peca no sentido de aproximação da teoria com o contexto, principalmente na comparação entre os componentes curriculares da área técnica com os do núcleo comum:

Pensando o curso como um todo, ele se aproxima da realidade, mas peca em alguns pontos. Para mim, falta aproximação com o contexto, com o que estamos vivendo. E quem mais peca é a área técnica, algumas matérias. Eu via muito alunos que pensavam em sair de Teixeira, mas as pesquisas de projeto integrador, por exemplo, eram todas realizadas em Teixeira. Pessoas com sonhos fora da caixa e o curso incentivando coisas dentro da caixa. Eu entendo a gente pensar a nossa realidade, mas talvez pensar em temas que expandem o universo. Aí entraria a área da pesquisa, porque você tem a possibilidade de ampliar os horizontes, ainda mais com a internet, com acesso a tantas coisas. Sair de onde você está, sem precisar ser fisicamente. Utilizar mecanismos para procurar temas que sejam mais atuais, mais pertinentes e que as pessoas se sintam mais incentivadas, seria algo que agregaria muito mais ao curso. (Egresso 5)

Apenas um egresso do curso subsequente destacou que, no setor em que trabalha, não percebe aproximação do curso com a prática do trabalho, compreendendo esse distanciamento pela atividade que desenvolve na empresa. Contudo, um dos egressos que percebe a associação teoria e prática destaca:

Vejo muito do que aprendi no curso no meu dia a dia, não só no trabalho. Caso alguém fale que não percebe essa aproximação do que aprendeu no curso com a realidade do trabalho, é porque falta nessa pessoa a vivência do trabalho mesmo. Depois que você tem contato com essa vivência é que você olha pra trás e pensa: ainda bem que eu aprendi na aula e sei como fazer. Precisa ter um olhar muito criterioso, pois a sala de aula te dá o caminho, te dá a base e você tem que correr atrás para associar. (Egresso 15)

As percepções dos egressos, em relação à aproximação do curso com a prática do trabalho, podem ser compreendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica, que destacam a necessidade de vivências e atividades em ambientes específicos no processo formativo do discente. Nesse sentido, a criação desse ambiente específico, para a realização dessas atividades práticas e vivências, requer uma compreensão da instituição a respeito das atuais configurações do mundo do trabalho.

Observa-se que, ao associar a formação obtida durante o curso e a atuação dos egressos no mundo do trabalho, a prática educativa do *campus* busca formar profissionais para atuar em empregos formais e em empreendimentos próprios, como destaca um egresso do curso subsequente:

Os conteúdos que são passados no curso nos preparam bem para o mercado de trabalho. O aluno que tem o desejo de montar o próprio negócio, o IF prepara o aluno para desenvolver esse lado empreendedor. O aluno que não tem interesse em montar o próprio negócio, o IF o prepara para atuar seja no setor privado quanto no setor público. (Egresso 13)

Os resultados mostram que outras formas de organização do trabalho não recebem a mesma atenção no planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão. Esse fato contribui para que os egressos não optem por atuar em empreendimentos solidários, como é o caso do trabalho associado e cooperado. O conhecimento da realidade e das configurações de inserção no mundo do trabalho dos seus egressos, a partir de pesquisas que considerem essas novas configurações, possibilita as instituições da EPT repensar suas práticas e desenvolver ações que indiquem ao estudante da EPT alternativas de atuação no mundo do trabalho, para além do emprego formal e atividades empreendedoras.

4.2.3 Dimensão Social

A terceira dimensão aborda os aspectos sociais, com destaque para educação como um direito social do indivíduo, investigando a continuidade nos estudos e ações que envolvam transformação social e o exercício da cidadania, tais como participação em associações comunitárias, políticas e sociais.

O quadro abaixo apresenta os resultados dos egressos que deram continuidade aos seus estudos e em quais cursos estão estudando:

ESTUDOS APÓS CONCLUSÃO DO CURSO	EGRESSOS	
	Curso Integrado	Curso Subsequente
Fazendo outro curso técnico	---	---
Fazendo uma graduação na mesma área de formação técnica	1	1
Fazendo uma graduação em área distinta da formação técnica	6	2
Fazendo um curso de pós-graduação	---	1

Quadro 05: Egressos que continuaram estudando

Primeiramente, observou-se que apenas metade dos egressos do subsequente deu continuidade aos estudos, conciliando os estudos com o trabalho; ao contrário dos egressos do

curso integrado, entre os quais apenas um não está estudando, contudo iniciará os estudos no curso de Economia, quando o ano letivo 2021 for iniciado.

Entre os egressos do subsequente que não estavam estudando, o destaque é para dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho: “Tentei continuar os estudos após a conclusão do técnico. Até comecei a estudar na UFSB, mas tive que trancar” (Egresso 9). Essa dificuldade é ratificada pelos demais egressos, inclusive entre aqueles que estão conciliando os estudos com o trabalho, destacando ainda outras dificuldades:

O curso superior em Administração é feito na modalidade a distância, em um polo localizado na cidade onde eu moro, e eu já estou no quarto semestre. Escolhi um curso a distância para poder conciliar com o trabalho e também por questões financeiras. Se eu optasse por fazer um curso presencial, eu teria que me deslocar para Teixeira de Freitas, e ficaria muito caro. (Egresso 14)

Entre todos os participantes da pesquisa, apenas 2 (dois) egressos, 1 (um) do curso integrado e 1 (um) do curso subsequente, continuaram os estudos na mesma área da formação técnica de nível médio. Os demais estudam em cursos de áreas distintas - como Direito, Contabilidade, Ciências Farmacêuticas, Engenharia Civil, Design, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Psicopedagogia -, mas destacaram a relevância dos conhecimentos adquiridos no curso técnico para o desenvolvimento de suas atividades, pelo conhecimento do método científico, no planejamento e na organização do tempo:

Como estudante, eu entrei na faculdade e não estranhei o ambiente, porque no IF os professores têm uma metodologia muito parecida com os professores da universidade. O desenvolvimento dos projetos, a metodologia de pesquisa, até mesmo as regras de ABNT, não eram novidade para mim e ajuda muito na universidade. Outros colegas que não estudaram no IF chegam na faculdade e ficam desesperados porque nunca viram aquilo. E quem estudou no IF já conhece isso tudo porque tiveram que usar todos esses critérios e metodologia durante os três anos. (Egresso 1)

O conhecimento de metodologia científica também me ajuda muito nos meus trabalhos acadêmicos no curso de direito. Eu tenho amigos que estão no terceiro ou quarto semestre e não sabem fazer um trabalho acadêmico e eu não tenho essa dificuldade, porque o IF já me ensinou, principalmente nos trabalhos de iniciação científica e projetos integradores. (Egresso 6)

Na faculdade, eu costumo dizer que o IFBAIANO até exige mais do que no curso de graduação. O estudo da metodologia científica e o desenvolvimento de projetos de pesquisa no IF foi mais aprofundado do que o que vejo hoje no curso de engenharia civil. (Egresso 7)

A segunda categoria da dimensão social investigou os aspectos de transformação social e percepção da realidade. Entre os egressos do curso integrado, todos destacam o

amadurecimento e a mudança de postura com relação às perspectivas para o futuro. Destacam que, além do amadurecimento natural por conta da idade, o contato e o convívio com pessoas diferentes contribuíram para essa transformação.

Depois que comecei a estudar no IF percebi que mudei no sentido de saber gerir melhor o meu tempo, a planejar melhor minhas atividades e tarefas diárias. Mudei também no sentido de ampliar a visão de mundo, pensando não apenas no hoje, mas principalmente no futuro. Hoje eu procuro pensar como será minha vida daqui a 5 ou 10 anos. Um outro fator foi que o curso ampliou a visão humanista, me ensinou a pensar o lado humano, como posso contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade (Egresso 14).

Aspectos relacionados à gestão do tempo, organização, ampliação das responsabilidades e das perspectivas para o futuro a partir das vivências do curso foram destacadas pelos egressos de ambas as modalidades. As mudanças na forma como os egressos enxergavam o mundo foram destacadas por todos os participantes da pesquisa, principalmente pela percepção e avaliação da realidade em que viviam.

Vou usar o termo pluralidade. Antes do IF, minha visão era muito restrita. Eu morava em Posto da Mata, um lugar pequeno e convivia apenas com um grupo de pessoas que concordavam com o que eu falava. E pra mim o resto era irrelevante. E no IFBAIANO as questões eram muito plurais, com pessoas de diversas vias ideológicas, de classes econômicas diferentes. É um lugar muito diverso, com realidades muito diferentes. E não adiantava fingir que essa realidade não existia, porque ela existia e você vai aprendendo com essas pessoas. Fora que os professores também traziam essas questões da realidade de cada um. Então isso tudo ampliava os horizontes. (Egresso 2)

Primeiro mudou no sentido de perceber que o mundo é muito maior do que eu imaginava, principalmente pelo contato com pessoas tão diferentes de mim. Eu aprendi a perceber o quanto a compreensão do contexto histórico é importante e ampliou o meu senso crítico. Com as discussões no IF eu passei a perceber que esse contexto é importante para entender o que está acontecendo no nosso país e no mundo, o que por exemplo as decisões do presidente impactam na nossa vida, reflexões sociais, como essas decisões impactam a vida de outras pessoas e como essa realidade pode mudar. (Egresso 3)

Com os conhecimentos que eu adquiri, eu percebi que o ser humano, quando ele tem conhecimento, ele passa a agir e pensar diferente. Então assim, quando um grupo tem conhecimento, eles tentam aplicar esse conhecimento no meio social em que ele convive. Ele passa a pensar na sua comunidade, no seu trabalho. (Egresso 11)

As atividades de movimento estudantil foram relevantes para o desenvolvimento da consciência política. Esse reconhecimento foi feito por 3 (três) dos 8 (oito) egressos do curso integrado, mas não apareceu em momento algum nos discursos dos egressos da modalidade subsequente, pois todos os egressos dessa modalidade trabalhavam durante a realização do

curso técnico no IFBAIANO e, por conseguinte, não foram atuantes no movimento estudantil, quando ainda eram alunos do instituto.

Além do desenvolvimento dessa consciência política, o egresso do curso integrado destaca que sua participação no movimento estudantil foi importante para sua formação cidadã:

Uma atividade que desenvolveu em mim o sentido de cidadania foi a minha atuação no grêmio. Discutíamos temas relacionados ao machismo, racismo, homofobia. Participei de encontros com outros integrantes do movimento estudantil e discutíamos como as ações do governo impactavam nas instituições de ensino. Isso tudo desenvolveu em mim uma consciência política. (Egresso 3)

As contribuições da formação para o desenvolvimento da consciência cidadã e política também aparecem em outras narrativas dos egressos, tanto nos que cursaram a modalidade integrada, quanto nos que cursaram a subsequente.

Minha visão de mundo mudou muito, principalmente no sentido político. Minha consciência política é outra. Hoje percebo como as decisões do presidente, por exemplo, impactam na minha vida. (Egresso 4)

Eu nunca tinha estudado em uma instituição federal e, quando você tem essa oportunidade de estudar em um lugar como o IF, você percebe que sua visão de mundo se modifica. A qualidade do ensino, o nível que é exigido pelos professores, você vê que todas as vivências durante o curso são importantes e fundamentais para ampliar seus conhecimentos. Com os conhecimentos que eu adquiri, eu tento aplicá-lo no meio social em que vivo. Passei a pensar na comunidade. (Egresso 11)

Os relatos demonstram que a prática educativa contribui para o desenvolvimento da consciência política e, principalmente, é pautada nas bases da EPT na perspectiva da formação integral do homem, no sentido de formar cidadãos conscientes e críticos.

Os resultados da dimensão social mostram o quanto é importante para as instituições captar informações das vivências dos egressos na sociedade e o quanto a formação recebida contribuiu para o exercício da cidadania. Pelos argumentos apresentados, mostra-se o quanto é importante para avaliação das práticas adotadas a inclusão das categorias apresentadas na dimensão social nas pesquisas com egressos.

Tudo isso evidencia o quanto é importante que as pesquisas com egresso levantem informações que captem como a educação recebida possibilitou transformação social e fomentou o exercício da cidadania, a partir de uma consciência cidadã e política; além da investigação dos motivos para não continuidade dos estudos, principalmente pelos resultados apresentados neste estudo, segundo os quais, 50% (cinquenta por cento) dos egressos do curso subsequente pararam de estudar após a conclusão do curso.

4.2.4 Dimensão Institucional

A última dimensão pesquisada está relacionada à dimensão institucional, destacando as práticas educativas, bem como as ações de pesquisa e extensão adotadas pela instituição e seus impactos no desenvolvimento de características da autonomia dos sujeitos e na formação para o exercício da cidadania. Esses pormenores integram os conceitos da *omnilateralidade*, no sentido da formação integral do ser humano, um processo que engloba questões didáticas diversas, tais como: prática pedagógica inovadora, ensino com pesquisa, contextualização dos conteúdos à realidade dos educandos, construção e reconstrução do conhecimento, as ações de pesquisa e extensão.

A primeira categoria buscou investigar os principais recursos didáticos e metodologias de ensino utilizados na instituição. Nesse sentido, a narrativa dos entrevistados discorria críticas às aulas expositivas com a utilização de *slides*. Todos foram unânimes em destacar que essa metodologia e esse recurso didático são o mais utilizados pela maioria dos professores, e a crítica não se resumia apenas à utilização destes em sala de aula, mas, principalmente, pela maneira como a aula era conduzida, sem uma dinâmica para apresentação dos conteúdos; o que não despertava a atenção e participação dos discentes, conforme destaca um dos egressos: “Nós tínhamos muita aula com a utilização de slides e nós reclamávamos muito, principalmente após o almoço, muitos slides com a luz apagada, dava muito sono” (Egresso 1). A crítica não era basicamente às aulas expositivas, mas pelo uso excessivo do recurso *slide*:

Acho que o professor tem que entender que, depois do almoço, aula com slide não dá. Não vejo muito problema com a aula expositiva, por exemplo, eu gosto da aula com a utilização do quadro, mas particularmente o slide precisa saber usar, pois o slide traz algumas possibilidades muito boas. (Egresso 2)

As críticas à aula expositiva com *slide* eram acompanhadas por sugestões de propostas mais dinâmicas, com redução da carga horária teórica e ampliação das atividades práticas: “Eu incluiria aulas mais dinâmicas. Para mim, não era motivador acordar cedo e ir ao IF para ter uma aula basicamente teórica. Acho que faltam mais aulas práticas.” (Egresso 6). Os egressos do curso subsequente destacaram que, apesar das atividades práticas e pesquisas

de campo demandarem mais tempo e dedicação, essas atividades despertavam mais interesse e participação dos discentes:

Por mais cansativo que seja conciliar o trabalho com os estudos, onde os trabalhos práticos demandam muito mais tempo do aluno, mas você aprende muito mais. Quando é apenas aquela aula teórica, com *datashow* e *slide*, eu me cansava e não era estimulada a prestar atenção. Nas atividades práticas e pesquisas de campo, eu era estimulada a buscar informações e encontrar respostas para problemas, para então fazer uma boa apresentação para a turma e para o professor. (Egresso 11)

Nem sempre uma atividade prática é visita técnica. O que eu observo é que alguns professores entendem como atividade prática a visita técnica. O professor pode criar em sala de aula um ambiente para as atividades práticas e a execução de projetos. Que o aluno compreenda que aquela atividade é prática, uma espécie de simulação do cotidiano do trabalho. A aula expositiva cansa, eu acredito que nós seres humanos temos a capacidade de escutar apenas 30 minutos de aula e o restante do tempo deveria ser com atividades práticas. Então acredito que deveria diminuir a aula expositiva e deveria ampliar as atividades práticas e as pesquisas de campo, não necessariamente visitas técnicas, mas atividades criativas em sala de aula. (Egresso 13)

Além das aulas expositivas, os egressos destacaram as visitas técnicas, que geralmente eram realizadas apenas por professores da área técnica e voltadas apenas para a área de administração da produção. Essa restrição sugere que a utilização dessa metodologia está aquém da abordagem interdisciplinar, pois se busca valorizar basicamente a nuance tecnicista da visita. Ademais, observa-se que as visitas eram direcionadas a grandes empresas da região, não possibilitando aos discentes conhecerem outras formas de trabalho, como é o caso de cooperativas, ou outros empreendimentos de economia solidária:

Nós fizemos três visitas técnicas e, nas três visitas, nós víamos basicamente como funcionava uma linha de produção, como a empresa girava em torno da produção. Com relação as outras temáticas, relacionadas ao *marketing* e à contabilidade, por exemplo, era muito difícil a empresa disponibilizar informações sobre esses temas mais estratégicos. Mas, nas três visitas, eu tenho certeza que eu aprendi sobre o processo produtivo de três produtos diferentes, por mais que duas fossem do mesmo ramo. (Egresso 5)

As discussões de textos e artigos científicos, utilização de filmes temáticos e aulas práticas em laboratório, teatro e simulações do cotidiano também foram mencionadas como metodologias que eram utilizadas pelos professores, contudo apenas por parte dos docentes do curso:

Falando sobre recursos didáticos, eu não me recordo do professor de economia e de geografia utilizando muitos slides. Nossa, ele era muito bom. Talvez porque eu goste de geografia política, mas ele instigava a gente a participar, a comentar, ele prendia a

nossa atenção durante a aula, sabe. Os professores de geografia em geral, eles prendiam a nossa atenção nas aulas. Não era sempre que ele trazia um recurso novo, mas ele conseguia prender minha atenção, principalmente pela forma que eles fomentavam a discussão. (Egresso 5)

Lembrei de um professor de química no 1º ano, que era muito bom. Ele passava a teoria e depois nos levava para o laboratório para ver na prática. E no 2º e 3º ano quando mudou o professor, eu percebi a diferença da didática utilizada. (Egresso 8)

Os eventos e palestras também foram destacados pelos egressos como alternativas metodológicas importantes, principalmente por permitirem o contato com realidades distintas, como destaca um dos egressos: “Lembrei de um evento que foi a Semana de Administração do *campus*, com discussão de temas, palestras e atividades bem interessantes, que nos tiravam da sala de aula e possibilitavam conhecer outras realidades” (Egresso 14).

Os relatos dos egressos de ambos os cursos mostram que a principal metodologia utilizada em sala de aula, pela maioria dos professores, eram as aulas expositivas com a utilização de *slides*, o que gerou inúmeras críticas. Por unanimidade, os egressos indicaram uma necessidade de revisão das práticas educativas, no sentido de ampliar a utilização de aulas mais dinâmicas, com mais carga horária prática e a utilização de recursos didáticos diversos, como destaca Paulo Freire (2017; 1996).

A partir da análise dessa categoria, mostra-se a importância da investigação das metodologias e dos recursos didáticos utilizados no curso, no sentido de permitir o desenvolvimento de novas metodologias e práticas, a exemplo das metodologias ativas, que visam ao protagonismo estudantil, como a sala de aula invertida, a gamificação, momentos de discussão e debates, estudos em grupo e pesquisas de campo. Ao inserirem nas pesquisas com egressos a possibilidade da avaliação de metodologias e recursos didáticos, os dados coletados podem contribuir para uma importante reconfiguração do fazer docente na Educação Profissional de nível médio.

Associada à categoria “metodologias e recursos didáticos”, a categoria “ensino com pesquisa” buscou identificar a prática da pesquisa como um recurso na prática educativa do instituto. Mais uma vez, os egressos de ambos os cursos destacaram a relevância das pesquisas de campo para a aprendizagem, e como esse procedimento é pouco utilizado, resumindo-se a poucos docentes e aos trabalhos desenvolvidos nos projetos integradores:

Os professores usavam muito *datashow* e *slides*, tínhamos também filmes temáticos, que uma das professoras gostava muito de usar; leitura de artigos. As pesquisas de campo eram resumidas aos projetos integradores, não via a utilização desse recurso nas outras disciplinas. (Egresso 10)

Lembro de uma atividade passada pela professora de Finanças, que nós tínhamos que pesquisar sobre o microempreendedor individual e nós fizemos uma visita aos bancos da cidade para pesquisar sobre os produtos bancários para essas pequenas empresas, depois nós comparamos o que foi coletado entre os bancos e apresentamos em sala de aula. Essa pesquisa de campo foi bem interessante, pois uma coisa é quando o professor vai pra sala de aula e fala o conteúdo, o que ele sabe, outra coisa é quando nós alunos vamos a campo pesquisar sobre o tema e depois compartilhar com a turma. Uma coisa que percebi é que a visita e as pesquisas de campo contribuem com 50% da aprendizagem do aluno, pois ele consegue vê na prática o que é discutido em sala de aula. (Egresso 13)

Ainda associada à categoria “metodologias e recursos didáticos”, a categoria “prática pedagógica inovadora” buscou identificar práticas que permitiam o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos sujeitos, tais como a criatividade, a comunicação, postura ativa; já discutidas na dimensão humana. Mais uma vez as atividades práticas - envolvendo simulação do cotidiano, as pesquisas de campo e os projetos de pesquisa - foram apontadas como inovadoras que possibilitaram o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para a inserção no mundo do trabalho.

Quando tivemos a disciplina Inglês Instrumental, eu odiava as atividades propostas pelo professor, mas hoje percebo como foram importantes. O professor, nas aulas práticas, trazia atividades de conversação e simulações. A disciplina de Inglês, na escola pública, passava todos os anos estudando o verbo *To Be* e, nessa disciplina do curso, não, as atividades eram muito voltadas para a prática. Na época eu não gostava, pois eu era péssimo em Inglês, mas hoje vejo como eram importantes. (Egresso 7)

As ações de pesquisa e extensão foram apontadas por parte dos egressos do curso integrado como uma prática pedagógica inovadora e como primordiais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão, devendo ser, cada vez mais, estimuladas:

Pelo menos um grupo de cada turma deveria participar de um projeto de pesquisa ou extensão, porque isso agrega muito conhecimento. Nos projetos de pesquisa e extensão, nós temos muita liberdade para escolher um tema, um estudo aprofundado sobre a temática escolhida, as apresentações que participamos por conta do projeto enriquecem muito. O projeto que fiz, na Casa da Criança Renascer, me ensinou bastante; e essa participação deveria ser muito mais estimulada. (Egresso 3)

Esse egresso destaca que sua participação em projetos de pesquisa e extensão contribuiu para sua atuação no projeto de extensão que desenvolveu na universidade. Outro egresso do curso integrado, que participou desse mesmo projeto na Casa da Criança Renascer, afirmou que essa experiência influenciou sua inserção no mundo do trabalho, visto que, a partir do projeto, optou por desenvolver o estágio supervisionado e hoje trabalha nessa mesma instituição, demonstrando que as práticas adotadas e ações desenvolvidas durante o curso têm influência, mesmo que indireta, na escolha de onde atuar no mundo do trabalho após a conclusão do curso.

Com relação ao estímulo à participação de discentes em projetos de pesquisa e extensão, um dos egressos salientou que os temas abordados não despertavam seu interesse, pois a grande maioria dos projetos estavam voltados para as Ciências Agrárias:

É, ai que tá, esse estímulo para participação em projetos de pesquisa e extensão no IF. Na época do IF, eu não tinha vontade de fazer pesquisa ou extensão porque os temas não me atraíam. Na universidade eu fiz um ano de projeto de extensão e eu amava, só que no IF eu não tinha essa vontade, os temas não me interessavam, pois a grande maioria são projetos voltados para a área de Agrárias. (Egresso 5)

Destaca-se que a crítica ao estímulo para participação em projetos de pesquisa e extensão partiu de um egresso que cursou um dos poucos cursos do *campus* Teixeira que não era da área de Agrárias, e que o foco da instituição nessa área afasta os estudantes dos demais cursos para participação nos projetos, sendo esse um dado importante para avaliação das políticas de pesquisa e extensão; por isso deve ser levado em consideração no desenvolvimento das pesquisas com egressos.

Todos os egressos do curso subsequente não participaram de projetos de pesquisa e extensão, muito em decorrência da conciliação dos estudos com o trabalho; o que os impedia de participar de ações dessa área, mas também pela ausência de incentivo da instituição para a participação de discentes dos cursos noturnos.

Por nosso curso ser na modalidade subsequente, a nossa carga horária era muito enxuta e ficava mais complicado conciliar os estudos e projetos de pesquisa. Quando o curso é mais longo, você tem uma carga horária maior para essas atividades. O curso era noturno, nós tínhamos que conciliar o trabalho com os estudos. Além do mais, não via muito apoio e divulgação desses projetos pela instituição. (Egresso 10)

Em todas as narrativas, os egressos destacaram, como propostas inovadoras, as atividades práticas desenvolvidas no curso, sugerindo que haja mais equilíbrio entre teoria e prática:

Eu incluiria muito mais as aulas práticas, mais situações práticas, mandar mais o aluno a campo, inclusive em empresas, para ele vivenciar situações reais. O que eu mais me recordo e aprendi foram nas situações em que vivemos a prática. Por exemplo, hoje eu consigo conduzir uma reunião, falar em público bem, porque isso era uma prática utilizada no IF, pois nós apresentávamos muito seminários e projetos. Quanto mais situações práticas, mais agrega e dar condições para aprendizagem. O aluno consegue aprender muito mais com a prática, do que apenas a teoria. (Egresso 7)

Também concordo que é preciso um equilíbrio entre a teoria e a prática, e nem sempre uma atividade prática é visita técnica. O que eu observo é que alguns professores entendem como atividade prática a visita técnica. O professor pode criar em sala de aula um ambiente para as atividades práticas e a execução de projetos. Que o aluno compreenda que aquela atividade é prática, uma espécie de simulação do cotidiano do trabalho. A aula expositiva cansa, eu acredito que nós, seres humanos, temos a capacidade de escutar apenas 30 minutos de aula, e o restante do tempo deveria ser com atividades práticas. Então acredito que deveria diminuir a aula expositiva e deveria ampliar as atividades práticas e as pesquisas de campo, não necessariamente visitas técnicas, mas atividades criativas em sala de aula. Tem professor que tem um estilo ultrapassado em sala de aula, e isso dificulta a aprendizagem do aluno. Nós tivemos professores que, apesar do assunto ser difícil, a turma conseguiu aprender. Nós tínhamos colegas que estavam sem estudar a algum tempo, mas conseguiram aprender. (Egresso 13)

Outra categoria da dimensão institucional diz respeito à contextualização do conteúdo, ou seja, a relação do conteúdo com a realidade do educando. Os egressos do curso integrado destacaram que parte dos professores contextualizavam os conteúdos, buscando associá-los às realidades vividas pelos estudantes; mas, infelizmente, a grande maioria dos professores não tinha essa preocupação:

Dependia muito do professor para estimular essa associação dos conteúdos com o cotidiano, estabelecer essa associação teoria e prática. Alguns professores se preocupavam apenas com a teoria pura, e essa associação ficava por conta do aluno, o que é bem difícil para um aluno no ensino médio. Ele não consegue estabelecer essa relação, parece para ele dois universos diferentes, e o que você vê na escola é uma coisa que só aplica na escola, e a vida real é outra coisa totalmente diferente. (Egresso 2)

O professor de Estatística passava uns trabalhos pra gente, que não era um cálculo estatístico aleatório, sempre tinha um contexto. Ele sempre contextualizava o assunto, por exemplo, pedindo para analisar a oscilação do preço de algum produto. Tinha algo por trás, não era só números para se fazer a conta. Ele também trazia o contexto do curso para a disciplina. (Egresso 3)

Entre os egressos do curso subsequente, todos destacaram a contextualização dos conteúdos à realidade do educando, não apenas à realidade do trabalho, pois os temas abordados suscitavam essa relação com o cotidiano, como afirma um dos egressos:

O interessante é que os temas suscitavam essa relação com o cotidiano de cada aluno da sala, e cada aluno tinha uma realidade diferente, o que contribuía muito para nossa aprendizagem. (Egresso 14)

A partir dessa contextualização e da ampliação do pensamento crítico, algumas práticas contribuía para o processo de construção e reconstrução do conhecimento, principalmente as discussões em sala de aula, os eventos, as palestras e os projetos integradores.

Acredito que é o método utilizado no IF, com as discussões, os temas trabalhados em sala, a participação nos eventos; tudo isso trouxe amadurecimento, evolução do pensamento, desenvolveu em mim uma consciência que não tinha antes. Ampliou os saberes, entendimento de como lidar com as situações da vida, porque o nosso curso não é só entrar lá, aprender a matéria, fazer a prova e passar. Não, ele ensina os alunos a enfrentarem as situações da vida, enfrentar as dificuldades. Meus pais até comentam que, depois que eu entrei no IF, meu pensamento mudou, inclusive diverge do pensamento deles; e eu fico feliz, porque eu vejo muita gente alienada, porque tudo que o pai e a mãe pensam, ele vai lá e reproduz, não avalia com sua própria opinião. Eu vejo que, a partir do IF, eu analiso aquela ideia e construo minhas próprias ideias, com meus próprios argumentos. (Egresso 4)

Antes do IF eu aceitava tudo, se algo acontecia, eu sempre me conformava e hoje não. Hoje eu tenho uma visão diferente. Coisas que acontecem no mundo, antes eu não dava atenção. Questões sobre a comunidade negra, por exemplo, eu não me atentava para essas discussões. E depois do IF, principalmente pelas ações do NEABI e dos eventos, como o Arvorecer Negro, eu percebi o quanto era importante eu me posicionar. O IF desenvolveu em mim essa forma mais crítica de ver o mundo, eu tive que desenvolver os meus próprios argumentos e não apenas reproduzir o que via e ouvia. (Egresso 6)

Contudo, alguns egressos relataram dificuldades nessa construção de argumentos próprios, na construção e reconstrução do conhecimento, pois a didática utilizada em sala de aula não propiciava essa construção:

Tem professores e tem professores. Alguns professores motivavam o aluno a aprender, procurava compreender a realidade, contribuía para que ele construísse e expressasse suas ideias, seus próprios argumentos. Já outros professores, não, simplesmente despejavam o conteúdo e mandavam estudar de tal página a tal página de uma apostila para fazer uma prova. O aluno decorava e muitas vezes colava, mas não aprendia. Quando o professor compartilhava as experiências e suas vivências, discutia temas atuais em sala, isso facilitava muito a aprendizagem e tornava a aula interessante, pois essas vivências, muitas vezes, também eram as nossas vivências. (Egresso 9)

As análises e reflexões apresentadas, até este ponto deste trabalho, evidenciam um grande desafio para instituição; e os dados coletados nas pesquisas com egressos mostram o quanto a proposta desse trabalho pode contribuir para uma avaliação mais profunda dos cursos ofertados. As dimensões e categorias, como as apresentadas nesta pesquisa, podem contribuir nessa avaliação e possibilitar uma reformulação dos cursos, que considere, sobretudo, a necessidade de formação contínua dos docentes e da equipe técnico-pedagógica, além da construção de uma estrutura favorável para o desenvolvimento das vivências e atividades que possibilitam o desenvolvimento das características da autonomia dos sujeitos e da formação cidadã.

5. Na Trilha do Egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO

Conforme exposto, esta pesquisa teve dois propósitos. Primeiramente, buscou-se responder à problemática da identificação das informações que devem ser coletadas, e quais concepções metodológicas devem ser utilizadas nas pesquisas com egressos do IFBAIANO, a fim de que os processos formativos desenvolvidos na instituição levem em consideração a perspectiva da formação para construção das características da autonomia, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania; visto que os documentos institucionais e a PAE do instituto destacam a relevância do egresso para avaliação dos cursos, mas não definem quais as concepções metodológicas devem ser utilizadas para contribuir com o aperfeiçoamento de suas atividades formativas. Além do mais, seus gestores destacam a importância da formação cidadã, mas não avaliam em que medida a formação recebida contribui para o desenvolvimento de sujeitos emancipados para o exercício da cidadania.

A partir dessa investigação, o segundo propósito foi elaborar um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos no IFBAIANO na perspectiva da formação *omnilateral*. Nos mestrados profissionais, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – indica que, para a obtenção do título de mestre, além de apresentar a dissertação, é necessário desenvolver um produto educacional. Por esse motivo, essa exigência também está presente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Assim sendo, o mestrando busca, a partir da reflexão sobre determinada problemática, apresentar um produto educacional, que seja representativo desse processo reflexivo e contextualizado.

Com esse intuito, esse capítulo é dedicado à apresentação do produto “Na Trilha do Egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO”. Salienta-se a dificuldade na elaboração desse modelo de produto educacional, uma vez que não foram encontrados outros trabalhos que subsidiassem sua concepção, além da inexperiência da pesquisadora na elaboração de produtos educacionais. Espera-se que esse produto contribua para a ampliação dos mecanismos de acompanhamento de egressos na EPT e de pesquisas na área.

5.1 Apresentação do produto educacional

“Na trilha do egresso” é um estudo propositivo de eixos norteadores que apresenta uma metodologia alternativa para as instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento e execução de suas pesquisas com egressos. Foi elaborado no intuito de aprimorar os mecanismos de acompanhamento de egressos que, em sua grande maioria, utilizam uma concepção basicamente tecnicista e ignoram os aspectos da formação para o exercício da cidadania e as transformações recentes do mundo do trabalho.

A partir da constatação de que as atuais pesquisas buscam inicialmente cumprir uma exigência legal e, em sua grande maioria, investigam apenas os aspectos relacionados ao conhecimento profissional específico, evidenciando um caráter basicamente tecnicista, que ignora os impactos da formação em outras dimensões da vida humana, além de investigar a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho, medindo apenas níveis de empregabilidade e de atividade empreendedora, desprezando outras formas de trabalho; este estudo tem como concepção metodológica a *omnilateralidade*, compreendendo a necessidade de que é preciso estabelecer caminhos para a identificação do cumprimento do papel social das instituições de educação, ciência e tecnologia, nas quais os cursos ofertados não deveriam se preocupar tão somente em atender às demandas do mercado, mas sim com a formação integral dos sujeitos.

Ao considerar a formação *omnilateral* como concepção metodológica para o desenvolvimento das pesquisas com egressos da EPT, os resultados podem mostrar como o egresso se insere na vida e no mundo do trabalho em suas múltiplas possibilidades, e como o conhecimento adquirido contribuiu para o desenvolvimento de características que lhe permitam viver em sociedade e exercer sua cidadania.

Ao construir esse estudo, compreende-se que o modelo de educação na perspectiva da formação integral do ser humano ainda se encontra em estágio embrionário e deve constituir-se como um processo de conscientização, pelo qual o sujeito compreende seu papel na sociedade e age na busca pela emancipação humana. A *omnilateralidade* tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de características que permitam ao homem agir de forma emancipada, livre de limitações, potencializando a totalidade do ser humano.

Nessa perspectiva da formação *omnilateral*, este estudo pretende orientar as futuras pesquisas com egressos da EPT, investigando aspectos do desenvolvimento das características da autonomia, da formação para o exercício da cidadania e da inserção no mundo do trabalho, em suas diversas possibilidades. A metodologia proposta não esgota todas as possibilidades e etapas da pesquisa com egressos. Foi pensado e desenvolvido no sentido de apresentar dimensões, categorias e indicações de técnicas possíveis de serem utilizadas nas pesquisas, que permitam às instituições investigar o processo formativo do estudante no sentido da integralidade do ser humano.

Ao considerar a perspectiva da formação *omnilateral* como uma alternativa metodológica no desenvolvimento de pesquisas com egressos, o produto foi estruturado em três etapas.

A primeira etapa diz respeito à definição dos objetivos institucionais e das dimensões da pesquisa, com a finalidade de expressar os valores e expectativas da instituição em relação aos resultados da pesquisa e às possibilidades que esses resultados podem trazer para avaliação institucional. Já as dimensões propostas têm sua origem na *omnilateralidade* e surgiram das bases conceituais da EPT, no que diz respeito à formação integral dos sujeitos para emancipação humana e transformação social. Essas dimensões estão sistematizadas na figura abaixo:

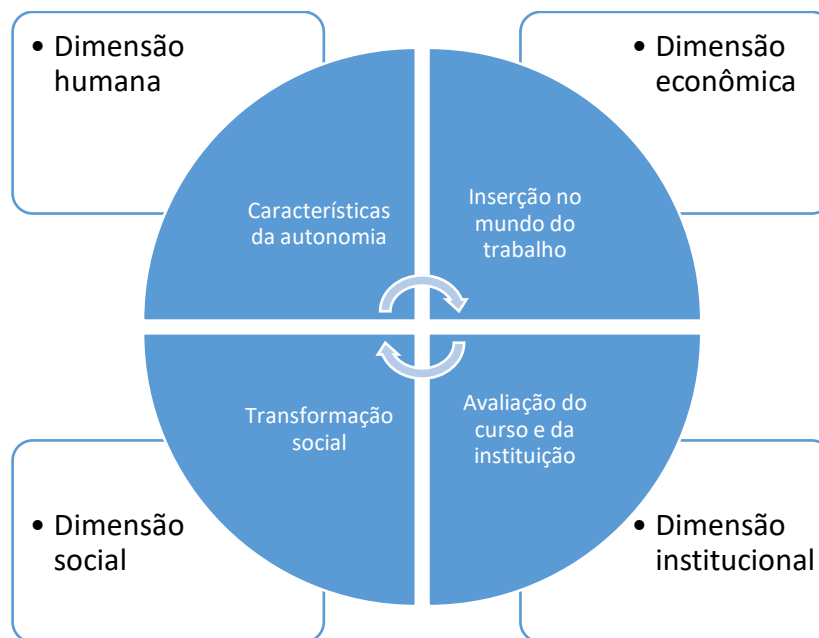


Figura 01: Dimensões da pesquisa com egressos na perspectiva da formação *omnilateral*

A partir dos objetivos institucionais e das dimensões de pesquisa, a segunda etapa proposta trata da definição das categorias que servirão de referência para a construção dos instrumentos de coleta de dados a serem utilizados nas pesquisas e na análise dos resultados. Essas categorias foram agrupadas e inseridas nas quatro dimensões da pesquisa e surgiram da análise das obras de autores que abordam a formação para o desenvolvimento de características da autonomia, assim como nas obras de autores que investigam e analisam as novas configurações do mundo do trabalho. Organizadas em dimensões, essas categorias possibilitaram a construção dessa metodologia, com o intuito de avaliar a extensão com que essa formação *omnilateral* foi alcançada na perspectiva dos egressos em sua inserção real na sociedade e no trabalho.

A terceira e última etapa do produto foi construída com o objetivo de propor técnicas e instrumentos de pesquisa que levem em consideração não apenas dados quantitativos, visto que a investigação de aspectos característicos da autonomia dos sujeitos, mediante relatos e vivências dos egressos, enquadra-se no contexto de uma pesquisa qualitativa. Sendo assim, a proposta do estudo é que as pesquisas com egressos da EPT tenham natureza quali-quantitativa, já que os aspectos quantitativos podem contribuir com dados objetivos, possibilitando uma interpretação analítica a respeito das experiências e vivências do egresso; e os dados

qualitativos buscariam captar informações subjetivas a respeito desses mesmos percursos, principalmente no sentido de investigar em que medida as práticas educativas contribuíram para o desenvolvimento de características de autonomia que possibilitem a atuação emancipada do egresso em sociedade.

O estudo propõe a utilização de instrumentos de pesquisa diversos, não se limitando aos tradicionais questionários *on-line*. A proposta é de que as pesquisas com os egressos tenham duas fases. Na primeira fase, que tem como objetivo captar dados quantitativos, todo o universo de egressos seria convidado a preencher o questionário, com perguntas que utilizariam escalas nominais e ordinais, além de escalas de frequência e, como sugestão, o estudo propõe a utilização da escala de *Likert* em níveis.

A segunda fase proposta, que diz respeito aos aspectos qualitativos, utilizaria entrevistas semiestruturadas e grupos focais, que seriam conduzidas por uma comissão estabelecida pela instituição ou por especialistas externos. Para essa segunda fase, seriam convidados um grupo de 10 a 15 egressos, para participar das entrevistas e dos grupos focais. A proposta é realizar primeiramente as entrevistas, partindo da perspectiva de que, *individualmente*, os egressos ficam mais dispostos a relatar suas experiências e vivências após a conclusão do curso. Além do mais, a partir das entrevistas, os egressos que não cooperarem com informações apropriadas para a pesquisa não seriam convidados para participar da etapa do grupo focal.

Por fim, os egressos que participarem das entrevistas e estiverem dispostos a contribuir com informações poderão ser convidados a participar do grupo focal, que deverá ser conduzido por dois ou três servidores da comissão, com sugestão para os psicólogos e/ou pedagogos.

5.2 Validação do produto educacional

A validação do produto educacional ocorreu durante a etapa da pesquisa de campo, para a qual foram utilizados, a partir da metodologia adotada, os instrumentos de coleta de dados dessa dissertação, a fim de validar o estudo proposto. Após expressar o que as bases conceituais da EPT discutem sobre a formação *omnilateral* e sobre a construção da autonomia

dos sujeitos, analisar as atuais configurações do trabalho e seus impactos na formação da classe trabalhadora e levantar informações sobre a prática educativa do IFBAIANO e os dados já existentes sobre os egressos no campus Teixeira de Freitas; foram construídos os instrumentos de coleta de dados para pesquisa com os egressos do curso Técnico em Administração.

Primeiramente, foram definidas as dimensões de pesquisa e as categorias de análise que fundamentaram a construção dos instrumentos de coleta de dados: roteiro para entrevistas semiestruturadas e para grupo focal. Como um dos objetivos do produto educacional foi de sugerir técnicas para coleta de dados e não esgotar todas as etapas da pesquisa com egressos, não foram aplicados os questionários, pois estes já são comuns às atuais pesquisas com egressos. Optou-se por desenvolver e aplicar a etapa que se refere aos aspectos qualitativos, proposta pelo estudo; ou seja, as entrevistas e os grupos focais.

Conforme o exposto anteriormente, foram convidados 20 (vinte) egressos, mas apenas 16 (dezesseis) egressos do curso participaram da etapa da entrevista, sendo 8 (oito) da modalidade integrada e 8 (oito) da modalidade subsequente. Os egressos participantes da entrevista semiestruturada contribuíram com informações relevantes para a pesquisa e foram convidados a participar dos grupos focais. Contudo, por razões ignoradas, nem todos os egressos compareceram no dia e horário agendado para os grupos focais. Entre os 8 (oito) egressos da modalidade integrada, 7 (sete) participaram do primeiro grupo focal. Já entre os 8 (oito) egressos da modalidade subsequente, apenas 5 (cinco) estavam presentes no segundo grupo focal.

Após a etapa da aplicação das entrevistas e dos grupos focais com os egressos, os dados foram transcritos, perfazendo 47 páginas da transcrição das entrevistas e 25 páginas da transcrição dos dois grupos focais, totalizando 72 páginas de transcrição. Os dados foram sistematizados e analisados a partir das categorias de análise destacadas na matriz de dimensões da pesquisa, apresentados na Figura 01.

As dimensões humana e social foram inseridas no roteiro de entrevista e no dos grupos focais com os egressos, no sentido de extrair, a partir dos relatos das experiências e vivências dos egressos após a conclusão do curso, o quanto a formação recebida possibilitou o desenvolvimento de características que permitisse esse sujeito a desenvolver suas atividades, laborais ou não, de maneira emancipada. As categorias de análise foram extraídas desses relatos no sentido de identificar o desenvolvimento de características da autonomia presentes nos

relatos de experiência e também no sentido de identificar os impactos da formação recebida nas trajetórias de vida, na perspectiva da transformação social e no exercício da cidadania.

Já a dimensão econômica extraiu informações sobre a inserção de egresso no mundo do trabalho, compreendendo o mundo do trabalho para além do emprego formal e atividade empreendedora. Na análise das vivências do egresso no mundo do trabalho, buscou-se investigar o trabalho no sentido positivo do termo, como ação do homem sobre a natureza, englobando as novas configurações do mundo do trabalho, tais como trabalho voluntário, em organizações de terceiro setor e trabalho associado e cooperado.

A análise dos dados coletados nos grupos focais foram apresentadas na dimensão institucional, partindo da perspectiva de feedback desses egressos com relação ao curso e a instituição, a partir das categorias de análise que também surgiram da fundamentação teórica dos autores utilizados nesse trabalho, que tratam da prática pedagógica que possibilite a formação cidadã e omnilateral.

Conforme exposto, o processo de validação desse produto educacional partiu da premissa de que, para comprovação da efetividade do estudo propositivo de eixos norteadores que oriente pesquisas com egressos na perspectiva da formação omnilateral, envolveria a aplicação das etapas propostas no estudo, com análise dos dados a partir das dimensões e categorias sugeridas.

O processo de validação do produto educacional e a apresentação dos resultados desta pesquisa demonstram que “Na Trilha do Egresso” é metodologicamente aplicável e útil, quando se fala da adoção de modelo para o desenvolvimento de pesquisas com egressos que levem em consideração a *omnilateralidade* e a formação para o exercício da cidadania, permitindo assim uma avaliação mais ampla das ações de ensino, pesquisa e extensão das instituições de educação profissional e tecnológica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar quais informações devem ser coletadas e quais concepções metodológicas devem ser utilizadas nas pesquisas com egressos do IFBAIANO que levem em consideração a perspectiva da formação de sujeitos autônomos para a inserção no

mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, justificada, principalmente, pela inexistência de pesquisas com egressos que levem em consideração, em sua construção e desenvolvimento, a *omnilateralidade* e a ampliação do escopo no que tange ao mundo do trabalho.

O acompanhamento de egressos é relativamente recente, visto que a exigência de acompanhar os ex-estudantes surgiu com o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) em 2004, e a institucionalização desse sistema de avaliação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica começou a ser implementada a partir de 2010.

Apesar de destacar a importância das pesquisas com egressos para avaliação institucional, os programas ou políticas de acompanhamento de egressos buscam, em sua grande maioria, apenas cumprir exigências legais, investigando níveis de empregabilidade e continuidade nos estudos. Ademais, identificou-se ainda que as atuais pesquisas com egressos apresentam um caráter meramente tecnicista, cujo objetivo é atender às demandas do mercado, desprezando outros aspectos da formação humana.

Compreendendo que o papel social dos Institutos Federais é de formar cidadãos, e não meramente atender às demandas do mercado, o objetivo dessa investigação foi propor um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas, na perspectiva da formação *omnilateral*. Com isso, pretendia-se propor um estudo que abordasse aspectos da formação cidadã e do desenvolvimento de características da autonomia, que possibilitem ao egresso viver em sociedade se inserir no mundo do trabalho em suas diversas possibilidades.

Para responder a problemática e cumprir com o objetivo geral da pesquisa, buscou-se inicialmente expressar o que as bases conceituais da EPT informam a respeito da formação *omnilateral* para a construção da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, construiu-se diálogos com autores como Saviani (1989; 2007; 2008), Frigotto (2010), Frigotto e Ciavatta (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2007), Moura (2007, 2013), Machado (2009) e, a partir da compreensão dos aspectos que possibilitam a formação integral dos sujeitos, observou-se que o projeto de EPT fundamentada na *omnilateralidade* ainda se encontra em estágio embrionário, face a forças hegemônicas que lutam pela manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira.

As bases conceituais da EPT propõem uma formação que busque a integralidade do ser humano, no sentido de que, para viver emancipadamente em sociedade, o homem precisa

desenvolver características da autonomia. Para aprofundar os conhecimentos sobre a formação para autonomia dos sujeitos, optou-se por dialogar com autores de diferentes escolas, tais como Demo (2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2011), no sentido de extrair elementos da construção das dimensões e categorias que pudessem fundamentar o estudo propositivo, com base no entendimento de diferentes bases e concepções a respeito do processo formativo.

Nessa investigação, observou-se que os aspectos relacionados à autonomia dos sujeitos não são absolutos, visto que não existe um ser humano completamente autônomo. Ao analisar o que os três autores supracitados abordam sobre autonomia, procurou-se identificar características que possibilitem o egresso da EPT exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho de maneira emancipada.

Dando continuidade a investigação da problemática da pesquisa, buscou-se analisar como as transformações recentes do mundo do trabalho se relacionam com os processos formativos dos egressos da Educação Profissional e Tecnológica. Essa análise partiu da necessidade de ampliar a compreensão sobre o mundo do trabalho, visto que, para proposição do estudo, não se desejava que ele ratificasse o equívoco das atuais pesquisas com egressos, que resumem o mundo do trabalho a empregos formais e atividades empreendedoras.

Dialongando com Antunes e Alves (2004), Antunes (2009) e Mészáros (2011), constatou-se que há, na contemporaneidade, uma redução dos empregos com carteira assinada e um aumento significativo do trabalho informal, o que, na maioria das vezes, ocorre de maneira precária. Ao estabelecer uma relação dessas transformações recentes do mundo do trabalho com o processo formativo da classe trabalhadora, identificou-se a necessidade de construção de um modelo, para fundamentar as pesquisas com egressos, que investigue não só os níveis de empregabilidade e atividade empreendedora, mas considere o mundo de trabalho em suas diversas possibilidades, tais como: o trabalho cooperado e associado, em organizações do terceiro setor e trabalho voluntário.

A partir da compreensão da amplitude do mundo do trabalho, os resultados das pesquisas com egressos podem contribuir para reestruturação dos processos formativos no sentido de discutir e possibilitar ao egresso o conhecimento dessas outras possibilidades de trabalho, instrumentalizando-o para novas alternativas frente à redução dos empregos formais.

As reflexões sobre a formação *omnilateral* e as novas configurações do mundo do trabalho ensejaram esta pesquisa a levantar informações sobre a prática educativa adotada

pelo IFBAIANO, *campus* Teixeira de Freitas, e dados já existentes sobre os egressos, que poderiam contribuir para a construção dos instrumentos de coleta de dados para a etapa da pesquisa de campo com os egressos.

Com relação a prática pedagógica para construção da autonomia dos sujeitos, observou-se inicialmente que não há uma orientação ou uma política institucional que discuta o desenvolvimento de ações e estratégias pedagógicas nessa perspectiva. As ações e estratégias existentes partem de iniciativas isoladas de docentes em suas respectivas disciplinas, ou no desenvolvimento de projetos integradores ou de pesquisa e extensão, evidenciando que o modelo adotado, em grande parte dos componentes curriculares, se aproxima do modelo bancário de educação.

O apoio pedagógico e uma política institucional que se baseiem na formação *omnilateral* são fundamentais para propiciar o desenvolvimento de ações concretas que possibilitem o desenvolvimento das características da autonomia dos sujeitos. Com relação ao *campus* Teixeira de Freitas, as ações não estão institucionalizadas e partem apenas da discricionariedade de alguns docentes.

No entanto, os gestores pesquisados demonstram não reconhecer a ausência de orientação institucional para o desenvolvimento de práticas que possibilitem essa formação *omnilateral*, transferindo a responsabilidade pelas falhas da prática educativa desenvolvida para o corpo docente e para a assessoria pedagógica, que, segundo os gestores, não propiciam o desenvolvimento de ações para uma formação integral dos sujeitos.

Além das informações sobre a prática educativa do *campus* Teixeira de Freitas, a pesquisa investigou a formação para inserção no mundo do trabalho. A principal impressão a respeito desse aspecto do processo formativo é a de que há uma dissonância entre as duas modalidades do curso investigado. Enquanto no curso integrado, apesar de não se ampliar a discussão para algumas possibilidades de trabalho, observou-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão em organizações de terceiro setor e trabalho voluntário; no curso subsequente, as ações são pautadas na preparação de pessoas para atuação apenas em empregos formais e atividade empreendedora. Na modalidade subsequente, não se trabalham, portanto, outras formas de ocupação, como alternativas para a precariedade do trabalho, tão característica do capitalismo estrutural vigente na sociedade atual. Ao pensar em ações que discutam outras

possibilidades de trabalho, como é o exemplo do trabalho cooperado, os cursos poderão preparar melhor esses egressos a buscar alternativas para a informalidade.

Outra consideração que merece destaque é a de que a gestão entende que a não inserção do egresso no mundo do trabalho se deve a um problema na política de formação, como se a questão se resolvesse exclusivamente por um ajuste entre o conteúdo trabalhado e a demanda do mercado. Isso evidencia uma perspectiva tecnicista da formação, como se a educação profissional tivesse por objetivo atender, exclusivamente, a essas demandas.

Ao mesmo tempo, a própria gestão destaca a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, demonstrando que - apesar da visão limitada pela ideia do mercado autorregulado e de não compreender a perspectiva da formação omnilateral - há boa intencionalidade e abertura para ampliar esse entendimento. Uma possibilidade é incorporar nas práticas a ideia do trabalho como princípio educativo, colocando em pauta nas discussões e reformas curriculares outras formas de trabalho, num esforço para destituir a ideia enraizada de que o trabalho se resume ao emprego formal, tão difundido sob a égide capitalista.

Com relação aos dados existentes sobre os egressos do *campus* Teixeira de Freitas, observou-se que, apesar de destacar como as informações coletadas com os egressos são importantes no redirecionamento das ações pedagógicas, os gestores do *campus* não desenvolvem mecanismos para acompanhamento desses sujeitos, demonstrando que as ações não ultrapassam o limite da retórica. A gestão deixa a cargo do Programa de Acompanhamento de Egressos o desenvolvimento desses mecanismos e de algumas ações isoladas de coordenadores de cursos, ou do núcleo de comunicação do *campus*, cujos servidores possuem contato com os egressos, por meio de redes sociais, com o intuito apenas de divulgar eventos e novos cursos ofertados pelo *campus*.

Por essa razão, a pesquisa de egressos, disponibilizada pelo portal institucional, é a única fonte de dados de que dispõe o *campus* sobre os egressos. Ressalte-se ainda que o *campus* não desenvolveu ações para divulgação e incentivo à participação de seus ex-alunos na pesquisa de egressos promovida pelo referido programa. Em virtude disso, a participação nessa pesquisa costuma partir de iniciativas dos próprios egressos. Talvez, por isso, o Programa de Acompanhamento de Egressos do IF Baiano, até o momento, ainda não resultou em informações relevantes para avaliação institucional, conforme relatado anteriormente.

Outrossim, é preciso informar que, ao indicarem quais informações consideravam relevantes para serem coletadas nas pesquisas com egressos, os gestores demonstraram, mais uma vez, uma visão tecnicista da formação, pois destacaram apenas informações sobre a adequação dos cursos à demanda do mercado e sobre a continuidade dos estudos.

Com base nisso, torna-se pertinente afirmar que as considerações apresentadas demonstram a necessidade de se repensar a prática educativa adotada no *campus* Teixeira de Freitas e como as informações coletadas nas pesquisas com egressos podem contribuir nesse processo de reconstrução e reorientação das ações pedagógicas, visando ao desenvolvimento de características que permitam ao egresso viver em sociedade, exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho de maneira emancipada.

Na última etapa dessa pesquisa, buscou-se investigar informações sobre os percursos trilhados pelos egressos que poderiam contribuir para elaboração de um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar as pesquisas com egressos na perspectiva da formação *omnilateral*. Os resultados apresentados mostram que os egressos dos cursos integrado e subsequente têm percursos distintos, principalmente nas questões relacionadas à continuidade dos estudos. Enquanto o curso integrado ao ensino médio a continuidade dos estudos, o curso subsequente ao ensino médio tem como foco a inserção imediata no mundo do trabalho.

No que tange à continuidade dos estudos, parte dos egressos do curso integrado que participaram de projetos de pesquisa e extensão durante o curso estavam participando de projetos de pesquisa e extensão no ensino superior. Contudo, vale destacar a crítica com relação ao foco dos projetos de pesquisa e extensão do campus estarem direcionados a área das Ciências Agrárias; o que pode desestimular a participação de estudantes dos cursos de outras áreas.

No IFBAIANO há uma forte tradição na oferta de cursos e demais atividades na área das Ciências Agrárias. Essa realidade demonstra a necessidade de se traçarem estratégias no sentido de integração das áreas, como forma de ampliar a participação dos discentes nos projetos de pesquisa e extensão. Além do mais, faz-se necessário traçar ações e estratégias para inclusão e estímulo de estudantes dos cursos subsequentes, principalmente daqueles que são ofertados no horário noturno, pois os estudantes desse turno, muitas vezes, não participam dos projetos de pesquisa e extensão, devido às dificuldades em conciliar trabalho e estudo com o desenvolvimento desses projetos.

Outro fato que merece destaque está direcionado às ações para o exercício da cidadania e à participação social e política. Entre os egressos do curso integrado, os relatos demonstram como a atuação em entidades de representação estudantil, como é o caso do grêmio; ou em núcleos que desenvolvem projetos relacionados à comunidade negra, como é o caso do Núcleo de estudos afrobrasileiros e indígenas; foram importantes no desenvolvimento do pensamento crítico e de consciência cidadã. Já entre os egressos do curso subsequente, assim como nos relatos sobre a participação nos projetos de pesquisa e extensão, não há ações para estimular a participação nos movimentos estudantis ou em estudos relacionados as questões de raça, gênero e diversidade.

Há uma diferença também com relação às oportunidades de trabalho. Entre os egressos do curso integrado, há relatos de experiências de trabalho em organizações não governamentais e no voluntariado, principalmente entre aqueles que participaram de projetos integradores, ou de pesquisa e extensão, nessas organizações no decorrer do curso. Os egressos dessa modalidade também encontraram oportunidades em organizações onde desenvolveram o estágio supervisionado. Já entre os egressos do curso subsequente, as oportunidades de trabalho estavam direcionadas para empregos formais e atividade empreendedora.

A partir dessas observações, conclui-se que, para o curso da modalidade integrada, a perspectiva da formação *omnilateral* apresenta-se de forma mais estruturada, apesar da instituição não demonstrar que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com base nas concepções da EPT para formação integral faça parte do planejamento e das ações institucionais. As ações desenvolvidas buscam, a partir de iniciativas isoladas de alguns docentes, desenvolver características da autonomia que possibilitem ao egresso da EPT viver em sociedade e se inserir no mundo do trabalho de maneira emancipada. Já para modalidade subsequente, conclui-se que o curso ainda possui um caráter basicamente tecnicista, cujo objetivo é atender às demandas do mercado, com grandes desafios para implementação de uma formação integral e cidadã, que inclua, nos projetos pedagógicos dos cursos, questões relacionadas às novas configurações do mundo do trabalho.

Essas considerações demonstram a relevância das instituições desenvolverem mecanismos de acompanhamento de egressos que levem em consideração a *omnilateralidade*, pois, a partir dos dados coletadas nas pesquisas com egressos, podem-se reavaliar as práticas

educativas e as ações de pesquisa e extensão, no sentido de institucionalizar a formação integral para emancipação humana.

Por essa razão, o produto educacional “Na Trilha do Egresso” apresenta-se como proposta pertinente e justificada, para indicar possibilidades à institucionalização da pesquisa com egressos no IFBAIANO, pautada na busca de informações e conhecimentos que subsidiem o trabalho docente e técnico-pedagógico, suscitando processos formativos pautados na perspectiva da formação *omnilateral*.

7. REFERÊNCIAS

ANDRIONI, I.; MACHADO, I.F. e SILVA, R.M. DA. **Educação do campo na perspectiva omnilateral e politécnica**: uma proposta em construção. Revista Labor. Fortaleza, v. 01, n° 09, p. 170-194, jan/jul, 2018.

ANTUNES, R.L.C. & ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.87, p. 335-352, maio/ago. 2004

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARATO, J.N. Conhecimento, trabalho e obra: Uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, V. 34, N° 03, set/dez. 2008.

BRASIL. **Lei N° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei N° 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

BRASIL. **Lei N° 8.949**, de 09 de dezembro de 1994. Acrescenta parágrafo ao art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para declarar a inexistência de vínculo empregatício entre as cooperativas e seus associados.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 06/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: SETEC, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 11**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CADASTRO BRASILEIRO DE OCUPAÇÕES – CBO. **Portaria Ministerial n° 397**, de 09 de 09 de outubro de 2002.

CARNEIRO, E.S.;SOUZA, S.P.de;ROCHA, G.S. Mecanismos de acompanhamento de egressos dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e suas contribuições para a avaliação institucional. **VI Congresso Nacional de Educação**. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CYPRIANO, C. A. de C. Pequena empresa, desenvolvimento social e a ação institucionalizada do SEBRAE. **Tese (doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, 2004.

DAL RI, N.M. **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. Cultura Acadêmica, Marília, Editorial Procoas, 2010.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. 3ed. Porto Alegre: Meditação, 2012.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, 297-316, set.-dez., 2014

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta avaliação de cursos: o caso de uma instituição ensino superior catarinense. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 102-114, 2009.

FONSECA, L. P. da. *et al.*. Cooperativismo e sustentabilidade: um estudo sobre a produção científica na base web of science. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas** - RGC. Santa Maria -RS, n° 01, vol. 01, 1° sem, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

IFBAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: Identidade e Gestão para a construção da excelência**. Salvador, 2014.

IFBAIANO. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IFBAIANO**. Salvador, 2014.

IFBAIANO. **Programa de Acompanhamento de Egressos**. Salvador, 2017.

IFMT. **Política de Acompanhamento de Egressos**. Disponível em: <http://egressos.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/politicadeacompanhamento/>. Acesso em 28 de abril, 2019.

IFMT. **Resolução N° 143** dispõe sobre o Regulamento da Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, 2017.

IFMT. **Relatório de Pesquisa de Acompanhamento de Egressos 2019**. Disponível em: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/7d/51/7d51dd27-928f-4502-bff1-e7a45fc97bf1/relatorio_de_pesquisa_de_acompanhamento_de_egressos_2019_do_ifmt_verse_o_oficial_e_capa.pdf. Acesso em 24 de Abril, 2021.

IFNMG. **Portal do Egresso**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/portaldoegresso>. Acesso em 24 de abril, 2019.

IFNMG. **Resolução N° 15**, dispõe sobre o Regulamento da Política de Acompanhamento e Avaliação de Egressos - PAAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, 2016.

IFRO. **Portal de Egresso**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/egresso-nav>. Acesso em 27 de abril, 2019.

IFRO. **Resolução N° 45/REIT** dispõe sobre a aprovação da Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2017.

IF Sul. **Acompanhamento de Egresso**. <http://www.ifsul.edu.br/acompanhamento-de-egressos>. Acesso em 23 de abril, 2019.

IF Sul. **Resolução N° 059**, institui a Política de Acompanhamento de Egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2018

IF Sul. **Relatório de Acompanhamento de egressos 2018**. Disponível em: www.ifsul.edu.br/egressos-doc/item/download/. Acesso em 24 de abril, 2021

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

MARTINS, S. P. **Flexibilização das condições de trabalho**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** – Primeiro Capítulo. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

MATIAS, T. E. M. & MENEZES, J. R. de. Análise das configurações do mundo do trabalho na contemporaneidade a partir das cooperativas do nordeste brasileiro. **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. - 1 ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set.2013.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holes**, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro:EPSJV/Fiocruz, 2008.

PAUL, J. J. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Editora UFPR. N 54, p. 203-219, out./dez. 2014.

PEREIRA, A. I. S. B. Análise do processo de integração ao mundo do trabalho dos alunos egressos de curso técnico, sob a perspectiva de valores pessoais construídos a partir da realidade percebida. 2014. 190 f. **Dissertação** (Mestrado) . São Leopoldo: UESL, 2014.

PEREIRA, A.C. SILVA, R.R.G. & PEREIRA, C.A. Apresentação dos resultados de pesquisa de mercado e análise de demanda para o curso técnico de estradas ofertado pelo campus Natal Central do IFRN. **Holos**, Ano 32, V. 2, 2016.

PINTO, S.R.da R. & BEZERRA, K.R. Desenvolvimento de competências em escolas técnicas: as visões de contratados e contratantes. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro. V. 15, N° 02, p. 351-379. Mai-Jun/2014.

RAMOS, M. **Educação Profissional**: história e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres. 3 ed.; 14° reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, C. H. V. A condição de empregabilidade de egressos do curso Técnico de Administração do Colégio Universitário/UFMA. 2015. 129 f. **Dissertação** (Mestrado). São Luiz: UFMA, 2015.

SAMPAIO, M.V.D. *et al.* Empregabilidade e perfil da inserção de egressos do IFRN no mercado de trabalho. **VIII Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação**, 2013.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**. PUC- Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Sobre as concepções de politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro. Record. 2009.

SILVEIRA, O. M. C. CARVALHO, L. T. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: DAZZANI & LORDELO (orgs.). **Estudos com estudantes egressos:** concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade.**, Campinas, vol 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez., 2007.

8. APÊNDICES

8.1 Apêndice A - Roteiro para entrevista com os gestores

1º Parte: Formação para construção da autonomia

Vou destacar, através de afirmações, algumas características da autonomia e gostaria que você identificasse em que proporção a educação ofertada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento dessa competência:

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento da iniciativa pessoal dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento da iniciativa coletiva dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o domínio do método científico por parte dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO utiliza-se dos saberes dos educandos na construção do conhecimento, associando os conteúdos à realidade dos alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, criatividade e inovação dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO utiliza a pesquisa como princípio pedagógico.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita a elaboração de argumentos próprios a partir da interpretação da realidade.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento da comunicação dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita o desenvolvimento da persuasão dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita a construção e reconstrução do conhecimento a partir de uma educação problematizadora.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

A prática educativa adotada no IFBAIANO possibilita a capacidade de enfrentamento das incertezas do mundo moderno por parte dos seus alunos.

Nunca Raramente Frequentemente Sempre

Há mais algum aspecto da autonomia que você considera importante que não foi contemplado nas assertivas anteriores e que deve ser levado em consideração na prática educativa adotada no IFBAIANO?

Você percebe se a educação ofertada pelo IFBAIANO possibilita a construção da autonomia dos seus alunos? Como?

Quais práticas pedagógicas adotadas pelo IFBAIANO possibilitam a construção da autonomia de seus alunos? E quais práticas poderiam ser adotadas para possibilitar essa construção?

2º Parte: Inserção no mundo do trabalho

Avalie as assertivas abaixo sobre o mundo do trabalho e suas configurações:

Compreendo trabalho como ação do homem sobre a natureza.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Entendo que o mundo do trabalho compreende apenas empregos formais e atividades empreendedoras.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Compreendo que trabalhos informais e precários são as novas configurações do mundo do trabalho.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Compreendo que trabalhos associados (em associações e cooperativas) também compõem as novas configurações do mundo do trabalho.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Avalie as ações de ensino/pesquisa/extensão do IFBAIANO na preparação de jovens para inserção no mundo do trabalho.

A prática educativa adotada no IFBAIANO pretende formar trabalhadores para atender as demandas do mercado de trabalho.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

A prática educativa adotada no IFBAIANO foca principalmente na formação de trabalhadores para atuar nos empregos formais e atividades empreendedoras.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

A prática educativa adotada no IFBAIANO desenvolve atividades para formação de trabalhadores para atuar em trabalhos associados e comunitários, em atividades de economia solidária.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

A prática educativa adotada no IFBAIANO leva em consideração a formação de trabalhadores para atuação em trabalhos voluntários.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

A prática educativa no IFBAIANO leva em consideração que atualmente um percentual do PIB provém de atividades informais e prepara seus alunos para conviver com a informalidade.

Discordo Totalmente Discordo parcialmente

Concordo totalmente Concordo parcialmente

Qual sua opinião sobre a formação de trabalhadores para atuar na informalidade?

Quais ações de ensino/pesquisa/extensão possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências para atuação do jovem no mundo do trabalho?

3º parte: O acompanhamento de egressos

Você considera importante para o campus manter contato com seus egressos? Porque?

O campus Teixeira de Freitas estabelece algum tipo de comunicação com seus egressos? Se sim, quais dados e informações o campus possui? Estes dados estão atualizados?

Como você acha que as informações coletadas na pesquisa com egressos podem orientar as ações de pesquisa/extensão e na revisão dos projetos e práticas pedagógicas do campus?

Quais dados e informações você julga serem relevantes na orientação das ações de ensino/pesquisa/extensão do IFBAIANO?

De que maneira esses dados e informações podem contribuir para o aprimoramento das ações do instituto na formação de sujeitos autônomos e aptos para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho?

Na sua opinião, o campus cumpre com seu papel de formar pessoas autônomas para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho? De que maneira?

8.2 Apêndice B - Roteiro para entrevista com os egressos

1. O que você tem feito após a conclusão do curso? Está estudando, trabalhando, fazendo trabalho voluntário, participando de algum grupo (associação religiosa, social, comunitária)?

2. Você percebe alguma mudança em sua vida após o início dos seus estudos aqui no IFBAIANO? Se sim, o que mudou nos aspectos pessoais, intelectuais, profissionais? Se não, porque? O que faltou para que a mudança acontecesse?
3. Após a sua formação, você percebe que a sua maneira de interpretar o que acontece a sua volta, em todos os locais onde você convive (trabalho, faculdade, igreja, associação, grupo de amigos, família) mudou de alguma forma? Se sim, em que sentido?
4. Quais relações você consegue estabelecer entre o que você lê ou escuta com o que acontece no seu país, na sua cidade, no seu bairro?
5. Quando você lê ou ouve alguma opinião, você consegue expressar suas ideias com segurança e consciência? Se sim, de que maneira? Se não, porquê?
6. Como você se vê após a conclusão do curso? Quais mudanças o curso trouxe para sua vida?
7. Os conhecimentos adquiridos durante a sua formação são importantes no desenvolvimentos de suas atividades, seja como estudante ou no mundo do trabalho? Se sim, de que maneira?
8. Na sua atuação no mundo do trabalho, você percebe se o curso se aproxima ou se distancia da realidade do trabalho? Por quê?
9. Na sua opinião, fazer o curso no IFBAIANO mudou de alguma forma o seu jeito de enxergar o mundo? Se sim, em que sentido? Se não, por qual motivo?

8.3 APÊNDICE C: Roteiro para grupo focal com os egressos

1. Durante o curso, o professor ou a equipe pedagógica discutia com vocês os conteúdos e as temáticas que seriam abordados nas disciplinas? Vocês podiam sugerir conteúdos e temas a serem investigados? Se sim, como era a sua participação nesse processo?
2. Você via relação ou conseguia associar os conteúdos discutidos em sala de aula às situações da sua vida cotidiana? Você era estimulado a associar os conteúdos com a sua realidade? Se sim, de que maneira?

3. Quais recursos didáticos eram utilizados durante as aulas (aulas expositivas, leitura de artigos e textos, filmes temáticos, pesquisas de campo, visitas técnicas)?
4. Em quais práticas pedagógicas vocês eram estimulados a serem criativos e reflexivos?
5. Em quais práticas pedagógicas vocês eram estimulados a enfrentar cenários incertos e identificar soluções para problemas e questões discutidas em sala de aula?
6. A partir das suas vivências após a conclusão do curso, o que você sugere mudar em termos de práticas de ensino, pesquisa e extensão? O que você incluiria e o que excluiria nessas práticas? O que poderia melhorar?
7. Na sua opinião, fazer o curso no IFBAIANO mudou de alguma forma o seu jeito de enxergar o mundo? Se sim, em que sentido? Se não, por qual motivo?

8.4 APÊNDICE D: Produto Educacional

Apresentação

Prezados gestores da Educação Profissional e Tecnológica,

Na trilha do egresso é um estudo propositivo de eixos norteadores para orientar pesquisas com egressos da educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação omnilateral. Trata-se um produto educacional integrante da dissertação de mestrado intitulada “Na Trilha do Egresso: dimensões para orientar as pesquisas com egressos do IFBAIANO na perspectiva da formação omnilateral” apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Foi elaborado com o intuito de aprimorar os mecanismos de acompanhamento de egressos da educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação para construção da autonomia, para o exercício da cidadania e para inserção no mundo do trabalho.

O estudo apresenta uma metodologia para instituições que ofertam educação profissional e tecnológica no desenvolvimento e execução das pesquisas realizadas com egressos, pesquisas estas que podem contribuir com informações relevantes para a avaliação

institucional. A avaliação institucional, exortada principalmente após a implantação em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), é uma realidade relativamente recente. Leva em consideração as ações de ensino, pesquisa e extensão e tem como objetivo contribuir como mecanismo de orientação e reestruturação dos cursos ofertados.

Observa-se que as atuais pesquisas desenvolvidas buscam inicialmente cumprir uma exigência legal e, em sua grande maioria, investigam apenas os aspectos relacionados ao conhecimento profissional específico, evidenciando um caráter basicamente tecnicista que ignora os impactos da formação em outras dimensões da vida humana. Além do mais, essas pesquisas investigam a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho, medindo apenas níveis de empregabilidade e de atividade empreendedora, desprezando outras formas de trabalho tais como o trabalho voluntário, trabalho cooperado, trabalho doméstico e trabalho autônomo.

Compreende-se que é preciso estabelecer caminhos para a identificação do cumprimento do papel social das instituições de educação, ciência e tecnologia, onde os cursos ofertados não deveriam se preocupar tão somente em atender as demandas do mercado, mas sim com a formação integral dos sujeitos, buscando caminhos para a ruptura do homem limitado da sociedade capitalista, uma educação que forme sujeitos aptos a enfrentar uma realidade complexa, dinâmica e mutável, capazes de superar barreiras e transformar sua própria realidade.

Partindo das inquietações da autora com relação às contribuições do curso para a vida e formação dos discentes, esse estudo propõe uma metodologia para pesquisas com egressos da EPT, no sentido de compreender se e como a educação profissional e tecnológica contribuiu na construção e reconstrução da história dos sujeitos, desenvolvendo características que permitam o egresso viver em sociedade e se inserir de forma consciente e crítica no mundo do trabalho. Nessa perspectiva da formação do homem integral, as pesquisas com egressos podem trazer informações relevantes, no sentido de compreender como o egresso se insere na sociedade e no mundo do trabalho e se o conhecimento adquirido contribuiu para o desenvolvimento de características da autonomia que permitam a esse sujeito exercer sua cidadania e transformar a realidade em que vive.

Ao considerar a formação omnilateral como concepção metodológica para o desenvolvimento das pesquisas com egressos da EPT, os resultados podem mostrar como o egresso se insere no mundo do trabalho em suas múltiplas possibilidades e como o

conhecimento adquirido contribuiu para o desenvolvimento de características que lhe permita viver em sociedade e exercer sua cidadania. Esse estudo não esgota todas as possibilidades e etapas das pesquisas com egressos, e sim apresenta dimensões, categorias e a indicação de técnicas possíveis de serem usadas nas pesquisas que investiguem o processo formativo do estudante no sentido da integralidade do ser humano, ou seja, na formação omnilateral.

Etiene Santiago Carneiro - Autora
Carlos Alex de C. Cypriano - Orientador
PROFEPT – IFBA Campus Salvador

Sumário

1. Introdução	141
2. Metodologia e estrutura do estudo propositivo	144
3. Primeira etapa: Definição dos objetivos institucionais e dimensões da pesquisa	145
4. Segunda etapa: Definição das categorias de análise	147
5. Terceira etapa: Técnicas e instrumentos de coleta de dados	152
6. Para concluir	154
7. Referências	155
8. Os autores	158

Introdução

Disponibilizar mecanismos de acompanhamento de egressos é fundamental para a manutenção do vínculo dos ex-estudantes com a instituição e principalmente para o levantamento de dados que possam contribuir para a reavaliação das ações de ensino, pesquisa e extensão das instituições de educação profissional e tecnológica.

Após a conclusão do curso, as instituições perdem contato com o egresso, deixando vários questionamentos sem resposta: Quais os percursos percorridos pelo egresso após a conclusão do curso? Qual a percepção do egresso com relação à instituição e ao curso? Quais as relações entre a formação recebida e a inserção do egresso na sociedade e no mundo do trabalho? Como os conhecimentos construídos ao longo do curso contribuíram, se contribuíram, para o desenvolvimento de suas atividades, laborais ou não? Quais os impactos dos conhecimentos adquiridos na sua atuação como cidadão? Estes questionamentos são pontos de partida para compreensão do papel da educação profissional na formação da classe trabalhadora.

Com uma concepção assistencialista, a educação profissional surge no Brasil em 1909 destinada às classes populares. Sua estrutura dual atendia às necessidades definidas pela divisão social e técnica do trabalho, onde o trabalho manual era destinado aos desvalidos da fortuna e o trabalho intelectual aos mais abastados. Essa dualidade estrutural permeia as políticas públicas para a educação brasileira durante o século XX e apesar das diversas transformações ocorridas, principalmente neste início de século XXI, o projeto de EPT que busca pôr fim a essa dualidade ainda se encontra em estágio embrionário, devido à luta de grupos hegemônicos contrários a uma EPT alicerçada na perspectiva de uma formação integral e cidadã.

Mas como pensar uma educação profissional e tecnológica que possa formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho de forma consciente? Pesquisadores como Saviani, Kuenzer, Frigotto, Ciavatta, Machado e Ramos compreendem os desafios da EPT na busca por romper com o modelo dual e assistencialista, empreendendo um modelo de formação integral dos sujeitos, alicerçada nos conceitos de omnilateralidade e politecnia.

A formação omnilateral fundamenta-se na junção ciência e trabalho, com o objetivo de transformação social. Uma ciência baseada não na especulação e sim na reflexão sobre a essência do próprio homem, em uma tentativa de recuperar a sua integralidade que fora comprometida pela divisão social do trabalho. Um modelo de educação na perspectiva da formação integral do ser humano deve constituir-se como um processo de conscientização, onde o sujeito compreende seu papel na sociedade e age na busca pela emancipação humana. A omnilateralidade tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de características que permitam ao homem agir de forma emancipada, livre de limitações, potencializando a totalidade do ser humano.

Fundamentada no trabalho, a formação politécnica é destacada como um caminho para a conquista da autonomia e emancipação humana. Baseada na tríade trabalho, ciência e cultura, parte do pressuposto da união indissociável entre trabalho manual e intelectual, permitindo ao homem, em especial à classe trabalhadora, a possibilidade de uma formação omnilateral a partir da compreensão dos fundamentos científico-tecnológico e sócio-históricos que orientam as diferentes técnicas e formas de trabalho, com vistas à emancipação humana e ao exercício consciente e crítico da cidadania.

Para que um sujeito se considere emancipado e preparado para o exercício da cidadania, faz-se necessário a construção de características de autonomia, entendida aqui como a capacidade do sujeito em compreender e agir sobre a realidade, sem a necessidade de intervenção por parte de outra pessoa.

Segundo Demo (2012) “não temos autonomia total, porque somos seres limitados naturalmente, mas podemos alargá-las significativamente” (Demo, 2012, p. 6). Este autor defende a construção da autonomia em contextos mais éticos, baseando-se que, para um sujeito considerar-se autônomo, é preciso saber pensar, permitindo a iniciativa pessoal e coletiva. Em Foucault, trata a capacidade de manejo analítico e lógico da realidade, como um pilar dessa autonomia. Demo entende o saber pensar como uma habilidade/competência, não no sentido neoliberal da pedagogia das competências, mas comprometido com o desenvolvimento da capacidade humana, no sentido de autoconstrução, no plano de pensar e intervir.

Outro autor que trata da construção da autonomia dos sujeitos é o educador Paulo Freire. A obra freiriana busca traçar caminhos para uma educação libertadora, que se afaste da chamada educação bancária, onde os conteúdos são depositados e o único papel do discente, como sujeito

passivo, é ouvir e assimilar o que o professor fala. Partindo do pressuposto da inconclusão do ser humano, onde o processo ensino-aprendizagem é um movimento de procura, Freire não teme dizer que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 1996. p. 13). A prática educativa libertadora deve ser construída no e pelo diálogo. A dialogicidade é base da pedagogia freiriana, destacando que não há verdadeira educação e muito menos se desenvolve pensamento crítico sem o diálogo.

A construção da autonomia também é tratada pelo sociólogo Edgar Morin. Compreendendo que a educação só pode ser viável na perspectiva da integralidade do ser humano, Morin trata dos saberes necessários para formação do ser humano integral, pautada na premissa de Jean-Jacques Rousseau de que viver é um ofício que deve ser ensinado. Para construir o que Morin chama de conhecimento pertinente, a educação deve oferecer instrumentos para se viver em sociedade, elementos de cultura geral, e principalmente reconhecer fontes e causas dos erros humanos. Uma educação reformulada que desenvolva uma nova geração de teorias reflexivas, críticas e autocríticas, capazes da desconstrução e reconstrução do conhecimento.

A partir dos estudos de Demo, Freire e Morin, observa-se que, para o desenvolvimento de características da autonomia dos sujeitos, é peremptório uma reformulação do sistema educacional, identificando primeiramente em que estágio nos encontramos para assim traçar estratégias para essa verdadeira revolução da educação.

O acompanhamento de egressos está relativamente ligado à essa investigação, pois a partir dos resultados das pesquisas com egressos, dos percursos trilhados por esses sujeitos e como a educação recebida impactou as suas trajetórias de vida, pode-se identificar se eles foram formados na perspectiva de construção da autonomia e da formação omnilateral ou foram formados apenas para atender as demandas do mercado. Ao investigar até que ponto as práticas educativas adotadas possibilitaram e instrumentalizaram o desenvolvimento das características da autonomia nos seus egressos, preparando-os para o exercício da cidadania, os resultados das pesquisas poderão contribuir para reestruturação dessas práticas e para a reformulação das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, as pesquisas com egressos devem investigar as diversas dimensões da vida humana, visto que a omnilateralidade busca a formação do homem integral. Este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento e pesquisas com egressos que não visem apenas cumprir exigências legais ou medir níveis de empregabilidade, mas que permitam a investigação da prática educativa desenvolvida e até que ponto essa prática é omnilateral, para então possibilitar o aprimoramento das ações das instituições da educação profissional e tecnológica, no sentido da formação de sujeitos conscientes e capazes de viver em sociedade e se inserir no mundo do trabalho de forma emancipada.

Metodologia e estrutura do estudo propositivo

Na trilha do egresso é um estudo propositivo de eixos norteadores que pretende orientar as futuras pesquisas com egressos da educação profissional e tecnológica, na perspectiva da formação omnilateral, investigando aspectos de desenvolvimento das características da autonomia, da formação para o exercício da cidadania e da inserção no mundo do trabalho.

Compreende-se as dificuldades ou impossibilidade de medir a autonomia de um sujeito, mas entende-se a necessidade da construção de uma metodologia para pesquisas com egressos que possibilite às instituições da EPT identificar, através dos relatos das experiências e vivências desse sujeito, em que medida a educação recebida vem contribuindo para o exercício crítico da cidadania e para o desenvolvimento de características da autonomia, que possibilitem ao egresso viver em sociedade e se inserir no mundo do trabalho de maneira consciente e emancipada.

A metodologia proposta não esgota todas as possibilidades e etapas das pesquisas com egressos, como se fosse uma “receita de bolo”. Tem como objetivo contribuir no sentido de apresentar dimensões, categorias e a indicação de técnicas possíveis de serem utilizadas nas pesquisas, que permitam às instituições, investigar o processo formativo do estudante no sentido da integralidade do ser humano, ou seja, na formação omnilateral.

Ao considerar a formação omnilateral e cidadã como concepção metodológica para o desenvolvimento de pesquisas com egressos, a metodologia proposta por esse estudo é de natureza quali-quantitativa, pois para investigação de aspectos característicos da autonomia dos sujeitos, a partir dos relatos e vivências dos egressos, enquadra-se no contexto de uma pesquisa qualitativa, além da obtenção de dados quantitativos para complementar esse trabalho.

Este estudo está estruturado em três etapas:

- Definição dos objetivos institucionais e dimensões da pesquisa
- Definição das categorias de análise
- Técnicas e instrumentos de coleta de dados

1º etapa: Definição dos objetivos institucionais e dimensões da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa com egressos diz respeito à definição dos objetivos institucionais e das dimensões da pesquisa, no entanto, a proposta deste estudo não é imutável e abre inúmeras possibilidades para que as instituições da educação profissional e tecnológica escolham sua condução. Primeiramente, recomenda-se que a instituição defina os objetivos institucionais da pesquisa, no sentido de sua utilidade, que pode estar associada aos seus objetivos estratégicos propostos no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, por exemplo. A definição dos objetivos institucionais tem como finalidade expressar os valores e expectativas da instituição com relação aos resultados da pesquisa e as possibilidades que esses resultados podem trazer para avaliação institucional.

Após a definição dos objetivos institucionais, deve-se escolher as dimensões de pesquisa, ou seja, quais aspectos centrais dos percursos trilhados pelos egressos que interessam à instituição e serão base para as categorias que irão fundamentar a construção dos instrumentos de coleta de dados. As dimensões propostas nesta pesquisa tiveram origem na perspectiva da omnilateralidade e surgem das bases conceituais da educação profissional e tecnológica no que

diz respeito à formação integral dos sujeitos para o exercício da cidadania e para inserção consciente e crítica no mundo do trabalho.

À luz do conceito de formação omnilateral, as dimensões buscam investigar nas experiências e vivências dos egressos, como e quais as práticas educativas adotadas na instituição contribuem para que esse egresso aja de maneira emancipada nas suas atividades diárias, laborais ou não. A emancipação humana é investigada, a partir de características da autonomia que auxiliam o desenvolvimento dessas atividades, profissionais, como estudante e como cidadão.

Os eixos de pesquisa propostos estão sistematizados na figura abaixo:

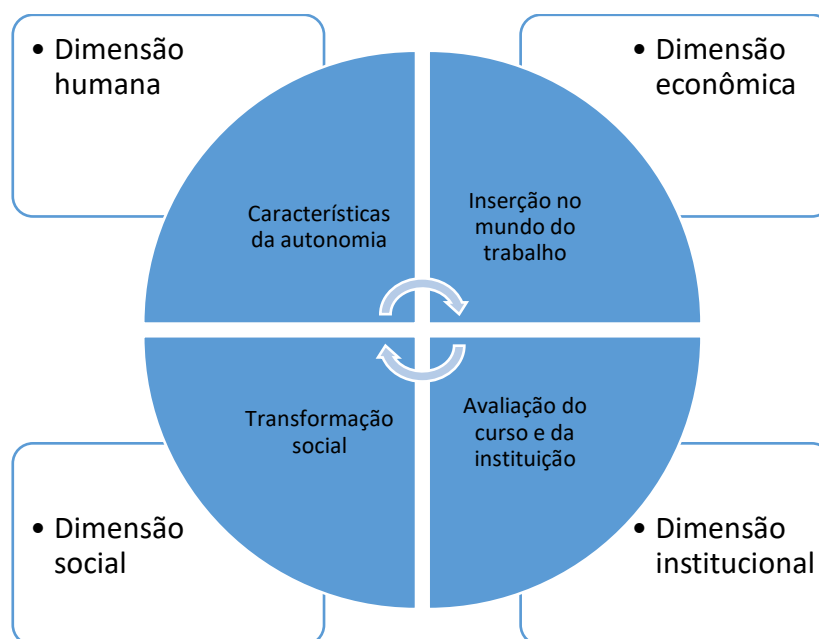


Figura 01: Dimensões da pesquisa com egressos

Fonte: Elaboração própria

As dimensões foram escolhidas, a partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora para a elaboração de sua dissertação de mestrado, que levantam aspectos diversos da formação omnilateral. Nesse âmbito, investigou o que as bases conceituais da EPT expressam sobre a formação omnilateral para a construção da autonomia; analisou como as transformações recentes no mundo do trabalho se relacionam com os processos formativos dos egressos da EPT e; levantou informações sobre as práticas educativas adotadas na instituição pesquisada.

A primeira, denominada dimensão humana, destaca as características da autonomia a partir dos estudos de Paulo Freire (1996;2017), Pedro Demo (2012) e Edgar Morin (2000; 2015), com o objetivo de investigar quais características estão presentes nos relatos das experiências vividos pelo egresso após a conclusão do curso.

A dimensão econômica diz respeito aos aspectos profissionais e suas relações com a omnilateralidade, destacando como se dá a inserção do egresso no mundo do trabalho, em suas diversas configurações e possibilidades. Busca investigar não apenas o trabalho dos egressos em empregos formais e atividades empreendedoras, mas também outras formas de trabalho, tais como o trabalho cooperado, voluntário, comunitário. Destaca ainda de que maneira os conteúdos aprendidos são aplicados nas atividades diárias do egresso, no sentido de aproximação ou distanciamento com a realidade do trabalho.

Já a dimensão social, parte da perspectiva do exercício da cidadania e da transformação social. Compreendendo a educação como um direito fundamental, destaca a continuidade nos estudos, de forma horizontal, ou seja, no mesmo nível de ensino, ou de forma vertical, em nível de ensino subsequente. Investiga ainda os percursos acadêmicos trilhados pelos egressos em sua formação continuada, destacando sua participação em projetos de pesquisa e extensão e a produção de conhecimento científico gerada durante esse percurso. Destaca ainda o envolvimento dos egressos em ações que envolvam participação e transformação social, tais como atuação em associações comunitárias, políticas e sociais.

A quarta e última dimensão deste estudo é a institucional, que trata da perspectiva do feedback dos egressos a respeito das práticas educativas e das ações de pesquisa e extensão e seus impactos no desenvolvimento de características da autonomia e da consciência crítica e cidadã, que são importantes para esse egresso viver em sociedade.

Compreende-se que essas dimensões cumprem parcialmente com o objetivo desse estudo que é construir possibilidades para que a pesquisa com egressos consiga captar informações sobre a formação integral do ser humano, na perspectiva da emancipação humana e da transformação social.

2º etapa: Definição das categorias da pesquisa

A partir dos objetivos institucionais e das dimensões de pesquisa, a próxima etapa trata da definição das categorias que serão utilizadas para a construção dos instrumentos de coleta de dados que serão utilizados na pesquisa e na análise dos resultados. Segundo Gomes “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si.” (GOMES, 2004, p. 70). Estas categorias estão inseridas nas quatro dimensões, definidas a partir da sua utilidade e relevância para os objetivos da instituição no sentido de cumprimento do seu papel institucional de formar sujeitos críticos e autônomos, para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. As categorias propostas não esgotam todas as possibilidades das quatro dimensões sugeridas e cada instituição pode, de acordo com sua missão e objetivos institucionais, definir outras categorias não indicadas neste estudo.

A partir das dimensões, que derivam da perspectiva da omnilateralidade e surgem da fundamentação teórica da dissertação do mestrado, surgem as categorias, revelando uma tentativa de construção de um modelo para guiar as pesquisas com egressos na perspectiva da formação omnilateral. Esses termos surgem da análise de algumas obras de autores que abordam a construção da autonomia dos sujeitos e a formação cidadã, tais como Demo (2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015), bem como autores que abordam as novas configurações do mundo do trabalho como Antunes (2009) e Mészáros (2011). Organizadas em dimensões, essas categorias possibilitaram a construção de uma metodologia que avalie a extensão com que essa formação omnilateral foi alcançada na perspectiva dos egressos em sua inserção real no mundo da vida e do trabalho.

Na dimensão humana, investiga-se aspectos e características de autonomia dos sujeitos que estão presentes nos relatos das experiências vividas pelo egresso após a conclusão do curso. As categorias propostas para essa dimensão destacam aspectos como desenvolvimento da criticidade, capacidade de elaboração de argumentos próprios, iniciativa pessoal e coletiva, curiosidade epistemológica, inquietação indagadora, criatividade, capacidade de comunicação oral e escrita, capacidade de persuasão e de enfrentamento das incertezas do mundo moderno, conforme destaca a figura 02:

	Categoria	Descrição
Dimensão humana	Consciência crítica	Termo utilizado por Demo (2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015) e trata da investigação do desenvolvimento da criticidade e as mudanças na forma de pensar e enxergar o mundo, a partir da interpretação da informação.
	Elaboração de argumentos próprios	Termo utilizado por Demo (2012) e Freire (1996; 2017) para investigar a capacidade de elaboração de textos próprios e o exercício da argumentação fundamentada. Investiga ainda como os egressos se apropriam dos conhecimentos adquiridos, estabelecem relações com a realidade e constroem conhecimento próprio.
	Curiosidade epistemológica	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) que investiga a iniciativa dos egressos na identificação e na busca de soluções para os problemas.
	Inquietação indagadora	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) que investiga o saber-pensar questionador e dinâmico, no sentido de desconstruir e reconstruir o conhecimento.
	Capacidade de enfrentar as incertezas	Termo utilizado por Morin (2000; 2015) que trata da investigação a capacidade de adaptação e transformação do conhecimento para o enfrentamento da realidade e das situações adversas.
	Comunicação e persuasão	Termo utilizado por Demo (2012) que investiga a capacidade de comunicação oral e escrita e o desenvolvimento de argumentação própria fundamentada.
	Iniciativa pessoal	Termo utilizado por Demo (2012) que investiga a capacidade do agir individual para alcance de objetivos, dando origem a projetos e propostas.
	Iniciativa coletiva	Termo utilizado por Demo (2012) que investiga a capacidade do agir em grupo para alcance de objetivos, dando origem a projetos e propostas.
	Criatividade	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) que investiga capacidade de desenvolver novas ideias, a partir de hipóteses para os problemas do cotidiano e na busca de soluções para estes problemas.

Figura 02: Categorias de análise da dimensão humana

Fonte: Elaboração própria

A dimensão econômica destaca como o egresso se insere no mundo do trabalho em suas diversas possibilidades. Busca investigar não apenas o trabalho dos egressos em empregos formais e atividades empreendedoras, mas também outras formas de trabalho, tais como o trabalho cooperado, voluntário, comunitário. Essas outras formas de trabalho foram analisadas e identificadas a a partir dos estudos de Antunes (2009) e Mészáros (2011). Destaca ainda de que maneira os conteúdos aprendidos são aplicados nas atividades diárias do egresso, no sentido de aproximação ou distanciamento com a realidade do trabalho.

Dimensão econômica	Mundo do trabalho	Investiga a inserção no mundo do trabalho e se os egressos conciliam ou não o trabalho e os estudos. Investiga ainda onde esses egressos estão trabalhando: emprego formal, atividade empreendedora, trabalho voluntário, trabalho cooperado, estágio, trabalho no setor público, em instituições do terceiro setor e trabalho autônomo, relacionando a atividade desenvolvida pelo egresso com as mutações recentes do mundo do trabalho. As formas de trabalho foram identificadas a partir dos estudos de Antunes (2009) e Mészáros (2011) sobre as novas configurações do mundo do trabalho.
	Associação da teoria e prática	Investiga se os conhecimentos aprendidos se aproximam ou se distanciam da realidade do trabalho e se são importantes no desenvolvimento das atividades diárias do egresso, seja na sua atuação no mundo do trabalho, como estudante ou como cidadão. Parte da compreensão dos estudos de Morin (2000; 2015)

Figura 03: Categorias de análise da dimensão econômica

Fonte: Elaboração própria

Na dimensão social, investiga-se aspectos da formação cidadã e de transformação social. Investiga a continuidade nos estudos e os percursos acadêmicos trilhados pelos egressos em sua formação continuada, destacando sua participação em projetos de pesquisa e extensão e a produção de conhecimento científico gerada durante esse percurso. Destaca o envolvimento e atuação dos egressos em projetos e associações comunitárias, políticas e sociais e como os conhecimentos apreendidos contribuem para sua vivência em sociedade.

Dimensão social	Trajetória educacional	Investiga a continuidade dos estudos, as áreas dos cursos, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e a produção de conhecimento científico.
	Percepção da realidade	Termo extraído da análise dos estudos de Demo (2012) que trata da investigação da percepção e interpretação do egresso com relação ao que acontece à sua volta e sua percepção com relação à realidade no qual estão inseridos. Investiga também as relações que o egresso estabelece entre o que ele lê ou escuta com o que acontece no seu país, cidade ou bairro.
	Exercício da cidadania	Termo extraído dos estudos de Demo (2011, 2012), Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015) que trata do exercício da cidadania e investiga a participação do egresso em associações ou movimentos comunitários, políticos e sociais.
	Transformação social	Termo extraído da análise dos estudos de Demo (2012) que investiga a percepção do egresso com relação às transformações ocorridas em sua vida após a conclusão do curso.

Figura 04: Categorias de análise da dimensão social

Fonte: Elaboração própria

A dimensão institucional destaca a avaliação dos egressos com relação às práticas educativas e as ações de pesquisa e extensão adotadas pela instituição. As práticas educativas são destacadas a partir da avaliação dos egressos com relação aos recursos didáticos utilizados, à prática pedagógica inovadora, a pesquisa como princípio pedagógico, a associação dos conteúdos ao contexto histórico e a realidade dos educandos e as ações de pesquisa e extensão.

Dimensão institucional	Recursos didáticos diversos	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) que busca investigar quais os principais recursos didáticos que foram utilizados na formação do egresso.
	Prática pedagógica inovadora	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) que investiga as principais práticas pedagógicas utilizadas no processo formativo.
	Ensino com pesquisa	Termo utilizado por Demo (2012) e Freire (1996; 2017) que investiga a utilização da pesquisa como princípio pedagógico da prática educativa.
	Caráter histórico dos conteúdos	Termo utilizado por Freire (1996; 2017) e Morin (2000; 2015) que investiga a associação dos conteúdos ao contexto histórico e a realidade dos discentes.

Ações de pesquisa e extensão	de e	Termo utilizado por Demo (2012) e Freire (1996; 2017) que investiga o envolvimento dos egressos nos projetos de pesquisa e extensão durante o processo formativo e como essa participação contribui para o desenvolvimento de características da autonomia.
------------------------------	------	---

Figura 05: Categorias de análise da dimensão institucional
 Fonte: Elaboração própria

3º etapa: Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Como destacado na metodologia, a proposta deste estudo é que as pesquisas com egressos da EPT tenham natureza quali-quantitativa. Os aspectos quantitativos podem contribuir com dados objetivos, que permitam uma interpretação analítica, a respeito das experiências e vivências do egresso, sejam elas no mundo do trabalho, nas suas atividades como estudante e principalmente nas suas vivências como cidadão. Os dados qualitativos são importantes no sentido de que apenas uma pesquisa quantitativa não consegue captar informações subjetivas a respeito desses mesmos percursos, principalmente no sentido de investigar em que medida as práticas educativas contribuíram para o desenvolvimento de características de autonomia que possibilitem a atuação emancipada do egresso em sociedade.

Sendo assim, as pesquisas com egressos devem utilizar instrumentos de coleta de dados diversos, não se limitando apenas à aplicação de questionários. Sugere-se que, além do questionário comum às pesquisas com egressos, utilize-se também entrevistas semiestruturadas e/ou grupos focais que permitam captar informações de caráter subjetivo como as apresentadas anteriormente e que não aparecem nos instrumentos de coleta de dados quantitativos. Segundo Lüdke e André (1986), os dados qualitativos trabalham todo o material obtido durante a pesquisa, buscando estabelecer relações a partir dos relatos e experiências. Os grupos focais têm como característica a interação entre os participantes, o que facilita a ativação da memória e contribui com expressões de juízo de valor a respeito das experiências vividas durante o curso. Os grupos focais podem ser realizados em encontros de egressos ou a convite da instituição.

A partir dos objetivos e dimensões da pesquisa, e tomando como base as categorias apresentadas neste estudo, a instituição deve elaborar os instrumentos de coleta de dados, sejam eles questionário ou roteiro para entrevistas e/ou grupo focal.

A primeira etapa da coleta de dados é a da aplicação de questionários. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para elaboração dos questionários, sugere-se utilizar, além de questões com escalas nominais e ordinais, escalas de frequência, com variáveis de até 05 pontos (nunca, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre) e que se refere a comportamentos específicos, ou escalas de pesquisa, que representam um conjunto de alternativas adequadas de respostas para cada uma das questões, definindo para cada questão, a quantidade de pontos que serão considerados na escala.

Uma das escalas mais utilizadas em questionários é a escala de Likert. Segundo Gil (2008), essa técnica utiliza uma escala de satisfação de 5 a 7 níveis e que tem como objetivo medir opiniões, percepções e comportamentos dos respondentes das pesquisas quantitativas. Como escala psicométrica, mede o nível de concordância ou discordância sobre determinada afirmação. A proposta deste estudo propositivo é da utilização de 05 níveis (discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo e nem discordo, concordo parcialmente e concordo totalmente).

A segunda etapa da pesquisa com egressos estaria direcionada para os aspectos qualitativos, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais. A sugestão é que essas entrevistas e grupos focais possam ser conduzidas por uma comissão estabelecida pela instituição, composta por psicólogos, pedagogos e com apoio dos coordenadores de curso e/ou coordenadores de extensão ou até mesmo por especialistas externos à instituição. Os coordenadores de curso e/ou coordenadores de extensão seriam responsáveis pelo contato e convite aos egressos e os psicólogos e pedagogos pela realização das entrevistas e grupo focal. Pizzol destaca que, para condução do grupo focal, participe entre duas ou três pessoas, onde uma pessoa conduz as perguntas e as outras duas fique responsável pela sistematização das respostas e identificação dos respondentes.

Nessa segunda etapa da pesquisa, recomenda-se primeiro a realização das entrevistas semiestruturadas, onde o número de egressos convidados a participar ficaria a cargo de cada

instituição. Como nem sempre todos os convidados comparecem às entrevistas ou estariam dispostos a contribuir com a pesquisa, sugere-se o contato entre 10 e 15 egressos. Silverman (2009) destaca que a entrevista é um instrumento de coleta de dados onde o pesquisador tem contato direto com o entrevistado e por ser construído com questões abertas, pode obter respostas mais flexíveis e ponderadas do que quando se utiliza questionários, pois podem “explorar vozes e experiências” (SILVERMAN, 2009, p. 111).

As entrevistas têm o objetivo de investigar os impactos da formação recebida em suas trajetórias de vida. A partir dos relatos das experiências e vivências dos egressos busca-se investigar a apropriação da formação recebida no sentido de identificar o desenvolvimento de características da autonomia e como essas características contribuem nas suas atividades diárias, sejam elas profissionais ou não, principalmente no sentido de sua atuação, crítica e consciente, como cidadão. A opção de iniciar a segunda etapa da pesquisa pelas entrevistas, parte da hipótese de que individualmente, os egressos ficam mais dispostos a relatar suas experiências e vivências após a conclusão do curso. Além do mais, a partir das entrevistas, os egressos que não cooperarem com informações apropriadas para a pesquisa, não devem ser convidados para participar da etapa do grupo focal.

Já o recurso do grupo focal tem como objetivo compreender a avaliação dos egressos a respeito da educação recebida e quais os aspectos que estes julgam importantes serem aperfeiçoados. Este recurso difere da entrevista individual, pois a interação entre seus membros pode levar a resultados diversos, a partir do estímulo à externalização de memórias e da formulação de juízos a respeito das situações vivenciadas durante o curso.

A pesquisa com grupo focal requer do pesquisador as habilidades de facilitação e distanciamento da discussão, com o propósito de fazer emergir a dinâmica do grupo, a partir de trocas de experiências, atitudes e reações. A sugestão é de que participe do grupo focal entre 06 e 12 egressos, partindo da recomendação de pesquisadores como Pizzol (2004), que determina um número mínimo e máximo para realização desse procedimento de pesquisa. Além do mais, sugere-se que os grupos focais sejam formados por egressos de mesma modalidade, visto que as práticas e projetos pedagógicos podem ser diferentes em cada modalidade.

Para concluir

Diante dos desafios propostos para a educação, identificar meios para aprimorar as práticas educativas das instituições que ofertam educação profissional e tecnológica é de salutar importância. Esse aprimoramento passa pela avaliação dos cursos por diversos sujeitos, entre eles os egressos. Ao investigar os percursos trilhados pelos egressos após a conclusão e como estes se apropriam do conhecimento construído, as instituições podem identificar pontos de melhorias nas suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, os mecanismos de acompanhamento de egressos devem auxiliar nesse processo de investigação e contribuir para a avaliação institucional. Na Trilha do Egresso é um estudo propositivo e eixos norteadores que tem como objetivo orientar as pesquisas com egressos da educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação omnilateral. Ao optar por essa fundamentação epistemológica, esse estudo busca auxiliar as instituições que ofertam educação profissional a cumprir seu papel de formar sujeitos emancipados e capazes de exercer sua cidadania e se inserir no mundo do trabalho.

Compreende-se que esse estudo não esgota todas as possibilidades que mecanismos de acompanhamento de egressos possam trazer para as instituições de educação, ciência e tecnologia. Que esse trabalho possa fomentar e ampliar as discussões e as pesquisas sobre os mecanismos de acompanhamento de egressos, não apenas na perspectiva de formação de trabalhadores para atender as demandas do mercado, mas no sentido de uma formação cidadã e integral do homem.

Referências

ANTUNES, R.L.C. & ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n.87, p. 335-352, maio/ago. 2004

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil, Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI.** – 3. Edição. – Porto Alegre: Meditação, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** – 63° edição. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – 25° edição. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6° Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** – 4° Ed. – São Paulo; Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição.** Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. - 1 ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2° edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set.2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Sobre as concepções de politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVERMAN, D. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Editora Artmed, 2009.

Autores

Etiene Santiago Carneiro



Mestranda do programa de Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia. Especialista em Finanças empresariais e graduada em Administração pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialista em Docência do ensino superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciência. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração. Atuou por 15 anos no mercado financeiro desempenhando

função de Gerente Geral Comercial no Itaú-Unibanco. Experiência na área de crédito para pessoa jurídica, análise de risco em carteira de crédito para micro e pequenas empresas, gestão de pessoas. Atualmente é servidor público federal atuando como docente no Instituto Federal Baiano, campus Serrinha-BA. Leciona disciplina da área de gestão e negócios em cursos nas diversas modalidades.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5677803986483963>

Carlos Alex de C. Cypriano



Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), mestrado em Administração pela Universidade Federal da Bahia (1996) e doutorado em Administração pela Universidade Federal da Bahia (2004). É professor associado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e professor do Programa em Rede de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. Tem experiência na área de Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: economia solidária, empreendimentos econômicos solidários, cooperativismo, tecnologia social, incubação e turismo. Sua atividade científica e docente é precedida por 20 anos de experiência profissional em gestão da produção na indústria e em serviços.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3746509351873104>