



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022
ISSN 2177-3866

AS ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS DO IFRS/FARROUPILHA

TIAGO HANTT

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)

ANELISE D' ARISBO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)

TATIANE PELLIN CISLAGHI

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento ao apoio do IFRS.

AS ESTRATÉGIAS INDIVIDUAIS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS DO IFRS/FARROUPILHA

1. INTRODUÇÃO

Pode-se referir ao tema “inserção profissional” com diversos termos, tais como: transição profissional, entrada na vida ativa, entrada no emprego, transição da escola para o trabalho. O processo de inserção profissional é o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho do qual começa a fazer parte, podendo ser um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inserido (VERNIÈRES, 1997; ALVES, 2007; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), o surgimento da temática ocorreu na França na década de 1970, tendo como base a preocupação política da época com o crescimento de jovens de elevada formação e suas dificuldades em encontrar empregos de acordo com suas qualificações. A compreensão do processo de inserção profissional requer que se leve em consideração aspectos individuais, que incluem os objetivos profissionais particulares, afinidades “culturais”, os recursos estratégicos, bem como os percursos biográficos. Também, devem-se considerar os aspectos institucionais, com as regulamentações estatais que dizem respeito às leis que pautam relações do mercado de trabalho e políticas públicas relacionadas a como o governo trata a inserção em dado momento. Assim, a inserção é uma construção social, inscrita em um contexto sócio-histórico, logo, aspectos da conjuntura econômica, demográfica e ocupacional de cada região ou país, níveis de formação e desenvolvimentos tecnológico e industrial moldam o ingresso do jovem no mercado de trabalho.

No Brasil, buscando contribuir para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, diminuir as desigualdades de oportunidade educacional e promover a mobilidade social, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições habilitadas a oferecer cursos de nível superior. Dentre os diversos cursos ofertados, encontram-se os cursos superiores de tecnologia (CSTs), cursos de graduação também conhecidos como cursos tecnológicos ou tecnólogos, tendo como atributos o foco, a rapidez e a inserção de seus egressos no mercado de trabalho (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012; TAKAHASHI, 2010; D'ARISBO e ALVES, 2021).

Contudo, Lemos, Dubeux e Pinto (2009), apontam que há um número significativo de brasileiros mais escolarizados que não conseguem obter colocações correspondentes às suas qualificações. Afirmam que o desemprego afeta os indivíduos que, apesar de possuírem formação de nível superior, são oriundos de estrato social menos favorecido. Sendo assim, a inserção no mercado de trabalho para os jovens que possuem uma titulação de nível superior não ocorre de maneira alheia às suas condições materiais e de origem (principalmente classe e etnia), à interferência de outros atores (família, amigos, colegas) e à avaliação sobre sua própria trajetória. Evidencia-se que, embora a carreira seja uma trajetória individual, ela é marcada pelos laços pessoais e sociais que se estabelecem (ROSE, 1998; DA SILVA, 2004; ROCHA-DE-OLIVEIRA e CLOSS, 2015).

Tendo em vista a relevância deste tema para egressos de cursos superiores que buscam uma estratégia para se inserirem no mercado de trabalho após a conclusão do curso, objetiva-se compreender e analisar as estratégias individuais para inserção no mercado de trabalho de egressos do curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS/Campus Farroupilha. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa que contou com entrevistas semiestruturadas e buscou-se: identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos egressos do curso superior de tecnologia em processos gerenciais do IFRS/Farroupilha em seu processo

de inserção profissional; visualizar os aspectos individuais que auxiliam a inserção profissional do egresso; e investigar a relação entre os aspectos individuais de inserção profissional e sua entrada e mobilidade no mercado de trabalho.

Levando em consideração a situação do mercado de trabalho, o crescente aumento da oferta dos cursos superiores de tecnologia perante a democratização do ensino e a dificuldade de trabalhadores com maior nível de ensino se inserirem no mercado de trabalho, foi percebida a necessidade desta pesquisa. Acredita-se na contribuição do estudo para egressos e alunos do CST de Processos Gerenciais compreenderem seu processo de inserção e seu mercado de trabalho, bem como, para a instituição de ensino compreender as trajetórias de seus egressos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir serão abordados os seguintes tópicos: Ensino Superior no Brasil, Institutos Federais, Cursos Superiores em Tecnologia e Inserção Profissional.

2.1 Ensino Superior no Brasil e os Institutos Federais

No Brasil a história do ensino superior inicia no século XVII, ministrado por religiosos sob direção dos Jesuítas, limitado aos cursos de Filosofia e Teologia à serviço da metrópole (CUNHA, 2011). A política da coroa portuguesa era a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior (DURHAM, 2003).

Já no século XVIII, quando a Coroa portuguesa, ameaçada pela invasão napoleônica, se trasladou para o Brasil com toda a corte, foram criados cursos com objetivo de formar burocratas para o Estado (CUNHA, 2011). Não havia interesse em universidades, mas em formar profissionais para necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos. Ao longo do século XIX, a Coroa manteve o monopólio do ensino superior. Durante toda a Primeira República (1889-1930), continuou a prevalecer o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais e as tentativas de criação de universidades foram raras e nenhuma delas se consolidou (DURHAM, 2003).

O marco da criação das universidades brasileiras foram os anos 1930, como meio de atendimento a uma elite que buscava a inserção de seus filhos nos estudos superiores. Atrelada a criação das universidades brasileiras, está a industrialização iniciada também naquele período, promovendo uma concentração populacional maior nos centros urbanos, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Com esse movimento presenciou-se a necessidade por educação, inclusive a de nível superior (CACETE, 2014; BARRETO, 2010).

Segundo Durham (2003), o movimento modernizador atingiu a educação, propôs profundas reformas em todos os níveis de ensino sendo que no superior as escolas autônomas se voltam para as grandes universidades, com desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. Nesse período, o ministro da educação e saúde Francisco Campos decretou reformas que visavam à organização nacional da educação: regime universitário, criação do Conselho Nacional da Educação, do ensino secundário e do comercial, além da organização das Universidades (FLORES, 2017). No período Vargas e no pós-guerra até 1964 o ensino superior manteve-se expandindo de forma lenta no Brasil (DURHAM, 2003).

Transformações ocorrem com a Reforma Universitária de 1968 que buscavam a ampliação do acesso ao ensino superior para a classe média brasileira e também das modalidades para o ensino à distância, universidade aberta e cursos de atualização profissional. Porém, diversos pontos da reforma foram vetados pelo presidente da República, pois iam de encontro os interesses do regime militar. As intervenções resultaram em uma política pública direcionada à expansão privada na graduação (CARVALHO, 2014).

Na década de 1980 o cenário brasileiro passou por intensificação tecnológica associada

aos novos processos produtivos, surgindo a necessidade de novas concepções legislativas, foram criadas denominações e normas para a educação nacional (MINEIRO; LOPES, 2021).

Segundo Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017), desde o final da década de 1990 começou a se notar uma expansão no número de instituições de ensino superior, devido, dentre outros a fatores, à Lei nº 9.394/96 e ao Decreto Federal nº 2.208/97 e o ensino tecnológico começa a ganhar nova dimensão na educação superior brasileira. Essa modalidade criada em 1970 passa por reformulações com vistas à ampliação do ensino superior e a atender a demanda do sistema produtivo (TAKAHASHI, 2010).

Com a Lei nº 11.892 em 2008 essa expansão se acentua no ensino tecnológico e os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) – originariamente escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, voltados à formação de menores operários e contramestres que pretendiam aprender um ofício por meio do ensino prático e técnico – foram transformados em Institutos Federais (IFs) e habilitados a oferecerem cursos de nível superior. Outros campi dos IFs foram abertos, o que contribuiu para aumentar e democratizar o acesso ao ensino superior: além de aumentar a oferta de vagas, a descentralizou dos centros urbanos. Forma-se assim, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (KUENZER, 1999; VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017).

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 33 centros federais de educação tecnológica (CEFETs) com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal (OTRANTO, 2010). Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os Ifs e Cefets atualmente possuem 40 instituições espalhadas pelo Brasil e atendem cerca de 217.690 mil alunos.

De acordo com Mineiro e Lopes (2021):

As finalidades, as características e os objetivos previstos para os Institutos estão previstos nos artigos 6º e 7º, respectivamente, da Lei 11.892/08, a qual prevê a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades; promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão; estímulo e apoio a processos educativos na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; além de ministrar cursos de educação superior, em especial cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, de bacharelado e engenharia, podendo, ainda, disponibilizar cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (MINEIRO; LOPES, 2021, p.297).

Nesse sentido, Mineiro e Lopes (2021), afirmam que os Institutos Federais pretendem ampliar as chances de capacitação profissional e empregabilidade em diversos campos e níveis de atuação, sendo um fator de mudança para os educandos. Além de ter uma nova função social dentre as instituições de ensino, estes atores se colocam no cenário nacional através do alcance de suas unidades, tendo a responsabilidade de formar professores para a educação básica e profissional através dos seus cursos de licenciatura e basear-se no uso e aplicação de conhecimentos científicos desenvolvidos para a formação superior socialmente validada de cursos de bacharelados e de tecnologia que dialoguem com o mercado de trabalho onde estão inseridos (LORDELLO, 2011; OTRANTO, 2010; D'ARISBO, 2018; D'ARISBO e ALVES, 2021).

2.2 Cursos Superiores em Tecnologia

De acordo com Takahashi (2010), os CSTs começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, devido à necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda da industrialização e modernização implantadas pelo

Governo naquele período. Lordelo (2011) complementa que já na metade da década de 70, as projeções de crescimento econômico não se concretizaram e diante de uma crise econômica, uma reestruturação produtiva foi criada, gerando um alto índice de desemprego. Os egressos dos CSTs passaram a enfrentar dificuldades para colocar-se no mercado de trabalho.

No final da década de 1980, a redemocratização das relações institucionais começou a pautar debates sobre uma formação que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Houve mobilização em torno da reformulação curricular no interior das instituições federais pela implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão (CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Nesse sentido, Mello (2012) complementa que, se observou um aumento na procura dessa modalidade de Ensino Superior, devido a alguns acontecimentos, dentre os quais destacam-se: a regulamentação dos artigos 39 a 57 da Lei n.º 9.394, de 1996 (LDB ou Lei Darcy Ribeiro); da promulgação dos Decretos n.º 2.208, de 1997, e n.º 3.860, de 2001; e da Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 3, de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia (fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 436, de 2001). Com isso, afirma Kerch (2019), que a Educação Profissional no Brasil foi redimensionada e o Ensino Tecnológico reiniciou sua trajetória de expansão, principalmente com a criação dos IFs, em 2008.

A educação profissional no Brasil consiste de três níveis, sendo um deles a educação profissional tecnológica de graduação. Neste nível, estão os cursos superiores de tecnologia, também conhecidos como cursos tecnológicos ou tecnólogos. Um dos principais atributos dos CSTs são o foco, a rapidez e a inserção no mercado de trabalho. O foco está ligado ao campo de trabalho definido e que atende às necessidades do mercado. A rapidez está ligada a menor carga horária dos cursos. O processo de inserção é rápido por estarem pautados em pesquisas de mercado para sua oferta e funcionamento (TAKAHASHI, 2010).

Segundo D'Arisbo (2018), em pesquisa realizada com Gestores do IFRS e do SETEC, observa-se que, dentre outros pontos, os cursos de tecnologia buscam aplicação da teoria à prática, geralmente aprofundando em uma área específica de conhecimento. Apresentam também uma relação mais direta com o mundo do trabalho e com a comunidade em que estão inseridos, em amparo com a tríplice do ensino, pesquisa e extensão no caso dos CSTs dos IFs.

Neste sentido, os dados levantados pela autora, possuem relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia conforme a Resolução do CNE/CP 3:

- I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;
- II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;
- III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País (BRASIL, 2002, art. 3º).

Na mesma linha, Takahashi (2010, p 397) afirma que “Os cursos tecnológicos vêm atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento, em vez dos generalistas formados pelas outras modalidades de Ensino Superior (TAKAHASHI, 2010, p. 397). Para a autora, tem sido a gradual inserção dos tecnólogos no mercado de trabalho o que tem mudado lentamente o preconceito associado aos cursos de formação profissional, conferindo reconhecimento social aos mesmos. Porém, D'Arisbo e Alves (2021), constataram que estas relações são incipientes, atreladas a fatores construídos histórica e socialmente e que influenciam no *status* auferido ao tecnólogo enquanto profissional de nível superior em um mercado de trabalho entendido como estrutura social, com elementos enraizados

historicamente.

2.3 Inserção Profissional conceito e breve contexto histórico

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), inserção profissional surge em um contexto em que se apresentam múltiplas interpretações para o momento que busca representar: entrada na vida ativa, transição profissional, transição da escola-trabalho, entre outros. O autor destacou que o surgimento da temática ocorreu na França na década de 1970, tendo como base a preocupação política da época com o crescimento de jovens de elevada formação e suas dificuldades em encontrar empregos de acordo com suas qualificações. Nesse contexto, segundo Da Silva (2009), foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificação (CEREQ), cuja finalidade era analisar o impacto das questões relativas à formação no mercado de trabalho, sobretudo a relação entre o sistema de ensino e o setor produtivo.

O foco das pesquisas realizadas pelo Céreq, seguiam uma orientação predominantemente quantitativa, considerando números absolutos e indicadores (índices de desemprego, tempo para estabilização no mercado, salário, etc.) para avaliar a inserção profissional. Porém, esses trabalhos estavam mais voltados para o levantamento de dados do que para a elaboração de um conceito que orientasse as pesquisas (COUPPIÉ e MANSUY, 2000).

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), no início dos anos 1980, a inserção profissional dos jovens se torna uma das principais preocupações dos poderes públicos, estando na origem do crescimento de um conjunto diversificado de medidas no âmbito das políticas de emprego e de educação/formação. Os primeiros textos que buscam refletir teoricamente sobre o conceito de inserção são realizados por Vincens (1986; 1997) e Vernières (1997) visando a compreender e explicar os métodos utilizados nas pesquisas realizadas pelo Céreq, de abordagem mais econômica.

Ainda complementa ROCHA-DE-OLIVEIRA (2012, p. 65):

Vincens (1986) explica a inserção como o período em que o indivíduo procura um emprego ou começa a trabalhar. A inserção não designa um momento preciso e ocorre de modo diferente para cada indivíduo. Esse processo começa quando o jovem deixa de se ocupar apenas com os estudos, o lazer e o trabalho não remunerado e passa a destinar parte de seu tempo para uma atividade remunerada ou a procura de emprego. Esse processo é complexo, marcado por situações de emprego, retorno à formação, procura de emprego, desemprego e apenas chega ao final quando os estudos são concluídos e o indivíduo encontra um emprego em que pretende permanecer.

A abordagem econômica de inserção profissional difundida, especialmente por Vincens e Vernières trouxe importantes avanços para o estudo do tema, distinguindo inserção profissional e inserção social e levando a compreender como as transformações no sistema de emprego afetam os jovens (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Porém, Rose (1998), afirma que a abordagem econômica de inserção limita a concepção do sujeito, considerando que todos decidem da mesma forma, ou seja, esses indivíduos são desvinculados socialmente e sem história própria ou coletiva. Deixa-se de considerar questões relacionadas com as condições de origem (principalmente classe e etnia), a interferência de outros atores (família, amigos, colegas de cursos de formação) no processo de inserção e a avaliação dos indivíduos sobre sua própria trajetória.

A abordagem sociológica da inserção profissional cita Rocha-de-Oliveira (2012) que ganha destaque apenas nos anos 1990. Nessa forma de abordagem se obtém maior ênfase no sujeito, destacando sua história particular e como esta se relaciona com os eventos sociais do período de experiência vivida pelo jovem estudante/trabalhador enquanto alguém que participa da sociedade onde sofre a ação dos eventos maiores que a caracterizam, mas também a modificam.

Foi também na década de 1990, em que o mercado de trabalho passou por mudanças

que resultaram em um projeto de reestruturação produtiva que integrou à esfera do trabalho inovações tecnológicas, novas formas de organização do trabalho como a produção enxuta, a crescente internacionalização e desterritorialização dos mercados (SCALON, 2009). Nesse contexto, o papel econômico da educação é revalorizado, passando a desempenhar um papel que busca aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho ou, em outros termos, a aumentar a empregabilidade dos indivíduos (CASTELLS, 1999). Tal valorização da formação profissional é reflexo, em parte, do debate existente em âmbito internacional acerca da crise do mercado de trabalho, o qual é reverberado por organismos como a Organização Internacional do Trabalho e o Banco Mundial com ênfase na necessidade de novos perfis profissionais que passam a ser demandados (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Apesar da crescente valorização da qualificação profissional, trabalhadores mais escolarizados não conseguem obter ocupações à altura de suas qualificações. Pesquisas indicam que o desemprego afeta mais intensamente indivíduos que, apesar de possuir elevada escolaridade, são oriundos de estrato social menos favorecido. Outros elementos como a origem social e a rede de relacionamentos são fatores decisivos no processo de inserção (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Assim, ainda que o vínculo da educação à realidade mercadológica domine o sistema de ensino brasileiro e que a expansão e profissionalização do ensino superior no Brasil vise diminuir as desigualdades de oportunidade educacional e promover a mobilidade social, ela não resolve a necessidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017). Tendo como atores, (indivíduos, organizações, Estado, etc.) construindo e alterando os mecanismos de organização do mercado por meio das relações sociais que estabelecem ao longo dos anos, o processo de inserção profissional é o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho que começa a fazer parte (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Para Rocha-de-Oliveira (2012), a inserção pode ser um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. O autor define inserção profissional conforme imagem a seguir:



Figura 1: Inserção profissional
Fonte: ROCHA-DE-OLIVEIRA (2012, p.131).

Rocha-de-Oliveira (2012), afirma que a inserção profissional em um contexto sócio-histórico apoia-se nos aspectos da conjuntura econômica, da estrutura demográfica e ocupacional de cada região, níveis de formação e desenvolvimentos tecnológico e industrial moldam o ingresso do jovem no mercado de trabalho.

Referindo-se aos aspetos institucionais Rocha-de-Oliveira (2012), afirma que as regulamentações estatais dizem respeito às leis que pautam como deve ocorrer a entrada no mercado de trabalho (idade mínima, formação para cargos específicos, leis que orientam as

relações de trabalho). Fatores como políticas de gestão de recursos humanos promovidas pelas empresas, podem assumir formas distintas dependendo do tamanho da organização, setor de atuação ou mesmo para grupos profissionais considerados diferenciais para o negócio ou em que há carência. O papel das instituições de ensino como atores que atuam direta ou indiretamente sobre o mercado de trabalho também pode ser considerado, pois contribuem para a formação de normas que podem ser originadas fora da estrutura daquele mercado. As organizações de intermediação, segundo o autor, tornam-se atores importantes na esfera do trabalho, alguns meios utilizados nos processos de recrutamento como consultorias, agências de intermediação assumem papel importante para compreensão da inserção profissional.

No nível individual, o autor afirma que são considerados os interesses apresentados na vertente econômica, mas também valores, objetivos profissionais particulares e afinidades “culturais”. Considera-se a origem familiar do jovem, experiências de trabalho, expectativas profissionais, representações do trabalho e estratégias de inserção empreendidas. Como origem familiar, entende-se a etnia, escolaridade, profissão dos pais, valores sobre o trabalho considerados pela família, elementos que contribuem para a construção de suas representações do trabalho. Na experiência profissional, tem-se a relação do sujeito com o mundo do trabalho, considerando-se além dos conhecimentos práticos e a formação de redes de relacionamento, seus encantamentos e desilusões vivenciadas na esfera laboral ao longo de sua trajetória. As expectativas profissionais permitem analisar, a partir das experiências vividas, como o sujeito está se preparando para a continuidade de sua profissão, e como ocorre a inserção profissional neste processo.

Em relação a este nível, Da Silva (2004), constatou que a inserção no mercado de trabalho para os jovens que possuem uma titulação de nível superior não ocorre de maneira alheia às suas condições materiais de existência, isto é, ainda que esses jovens sejam “igualados” pela condição de possuidores de um diploma de graduação, sua origem social tende, em certa medida, a caracterizar e, portanto, diferenciar seus processos de inserção profissional. Diversos elementos dos aspectos individuais se tornam atores relevantes para a autora tais como, quanto maior é a escolaridade e renda dos pais, mais alto tende a ser o salário dos egressos. Ainda, em relação à forma como os egressos acessaram o seu último emprego, a renda varia conforme as redes de relação que os levaram ao emprego. Ou seja, o processo de inserção profissional vai se construindo de maneira diferenciada conforme a origem social, sendo que aquele proveniente de uma família com poucos recursos financeiros e baixo nível de escolaridade, o ingresso no mercado de trabalho tende a se pautar por encaminhamentos que se seguem a partir de uma lógica do “possível”, o que não significa excluir sua capacidade de autodeterminação em torno de seus objetivos (DA SILVA, 2004).

Os aspectos individuais no processo de inserção profissional são reforçados por Closs e Rocha-de-Oliveira (2015). Segundo os autores, as relações familiares, influenciam nas decisões e direcionamento das carreiras: tais como, as lições dos pais, os valores da família ou da cultura local. Evidencia-se que, embora a carreira seja uma trajetória individual, como mencionado, ela é imbuída em fatores sociais que se estabelecem ao redor dos sujeitos.

3. MÉTODO

A pesquisa de caráter qualitativo fez uso do método bola de neve (COLEMAN, 1958; e GOODMAN, 1961) para indicação de respondentes por intermédio da rede de amigos dos integrantes da pesquisa. Desse modo, o processo de coleta começou por conveniência, através de um egresso do curso Tecnólogo em Processos Gerenciais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Farroupilha que indicou, dentro da público-alvo, outros egressos e assim, sucessivamente até atingir a saturação de dados com 8 respondentes.

As entrevistas seguiram roteiro semiestruturado com perguntas que se basearam nos aspectos individuais de inserção profissionais citadas por Rocha-de-Oliveira (2012), quais sejam: a origem familiar, a etnia, escolaridade, profissão dos pais e valores sobre o trabalho considerados pela família, bem como, sua formação de redes de relacionamento, seus encantamentos e desilusões vivenciadas na esfera laboral ao longo de sua trajetória.

Após as gravações, os áudios foram transcritos através do *site Google Docs* (GÜNTHER, 2006). Os dados obtidos foram categorizados no programa *Microsoft Excel* e triangulados, seguindo o método de Yin (2001), buscando utilizar várias fontes de evidências. Por isso, buscou-se pesquisar dados secundários como documentos históricos e demais junto a pesquisa com egressos realizada pela Coordenadoria do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS/Campus Farroupilha. Os dados obtidos permitiram a criação de categorias e microcategorias *a posteriori*, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Categorização *a posteriori*

Categoria	Microcategoria
Aspectos Individuais	Origem Familiar
	Representações do Trabalho
	Experiências Profissionais
	Expectativas Profissionais
	Estratégias de Inserção
Aspectos Institucionais	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após os procedimentos supracitados, aplicou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) sendo os dados apresentados a seguir.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Inicialmente, são descritos no quadro 2 os dados que compõem os perfis dos egressos. Em seguida, é apresentada a análise das categorias estabelecidas acerca das estratégias individuais de inserção profissional dos egressos do CSTPG do IFRS/Farroupilha.

Quadro 2: Dados demográficos dos egressos

Egresso	Ano de Conclusão do CSTPG	Idade	Gênero	Setor da Empresa	Cargo	Tempo de Empresa
A	2021	29 anos	Feminino	Alimentos	Gerente Industrial	5 anos
B	2019	46 anos	Masculino	Público	Diretor Administrativo	7 anos
C	2018	26 anos	Feminino	Bancário	Caixa	3 anos
D	2016	26 anos	Feminino	Alimentos	Consultora de Vendas	4 anos
E	2014	51 anos	Feminino	Público	Tecnóloga em Processos Gerenciais	9 anos
F	2016	39 anos	Feminino	Serviços	Gerente Administrativa EPP	3 anos
G	2015	56 anos	Feminino	Alimentos	Proprietária	10 anos
H	2016	30 anos	Masculino	Bancário	Gerente de Negócios	5 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Inicia-se pela microcategoria de origem familiar. Para Rocha-de-Oliveira (2012), um dos fatores que mais prepondera em relação à origem familiar é a classe social e a escolaridade dos pais, o que foi corroborado na coleta efetuada. Grande parte dos entrevistados, é oriunda de classe social menos favorecida, seus pais não concluíram o ensino fundamental, possuem etnia caucasiana e a entrada no mercado de trabalho iniciou-se como complemento da renda familiar. Um exemplo é a entrevistada C: “Os meus pais possuem o ensino fundamental incompleto e

são agricultores, então eles nunca tiveram uma renda alta, quando eu entrei no IF, a única renda que tinha era o meu pai, minha mãe e eu, trabalhava meio período, então eu tinha um salário super baixo”.

Em relação a esse ponto, Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017), apontam que, no que tange à classe social a maioria dos alunos provenientes das classes baixa e média baixa, são os primeiros da família a obterem uma titulação de nível superior. A entrevistada E reforça fato comum entre os entrevistados, de ter de trabalhar desde muito cedo para ajudar nas finanças da família, e menciona: “meu pai estudou acho que até a terceira série, minha mãe até a segunda série, então a gente tinha uma vida bem difícil né, de sempre trabalhando desde muito cedo para poder dar conta né, das coisas”.

Os dados da categoria de origem social citados concordam com Da Silva (2004), que afirma que maiores dificuldades familiares impõe uma lógica do “possível”, o que coloca limitações às buscas por objetivos. Os objetivos pessoais citados pela autora, são comentados pelo entrevistado B: “o pai, tinha um mini mercadinho, um bar e então a gente sempre ajudou né nesse bar e eu disse que, eu não queria ficar naquele tipo de serviço e ele disse então estude para que possa trabalhar dentro de um escritório e isso eu levei para vida”.

Dentre os egressos entrevistados, somente a entrevistada A possui discrepância quanto à escolaridade dos pais: “os meus pais são professores, eles são pós graduados”. Portanto, como consequência da origem social familiar, verificou-se que, a escolaridade dos pais dos entrevistados em geral foi baixa, ou seja, a origem e escolaridade familiar estão relacionadas, agindo em conjunto para os direcionamentos às carreiras dos filhos.

Tal direcionamento, fica evidente também a partir da microcategoria das representações do trabalho. Conforme a entrevistada A, seus pais diziam que se deve estudar e trabalhar na área. Esta alegação vai ao encontro do que afirma Da Silva (2004), de que para aqueles cuja família apresenta maior escolaridade, a entrada no mercado de trabalho tende a expressar uma racionalidade equivalente ao seu próprio processo de escolarização, ou seja, o planejamento, o direcionamento. Ainda, como mencionado a respeito da própria construção dos objetivos pessoais há influência dos círculos próximos, como exemplificado na fala anterior do entrevistado B.

Para os demais egressos, a importância da família relacionada a questões morais, como a ética, a verdade, o respeito e o comprometimento, bastante citadas. Seus pais sempre os incentivaram a estudar, porém, sem o direcionamento de carreira, o que é exposto pela entrevistada E: “sempre disseram que, para conseguir as coisas que a gente quer se não por meio do esforço do nosso trabalho, que a gente estudasse, para que a gente conseguisse então, trabalhar no serviço, não tão pesado, não tão difícil, não tão desgastante que nem o trabalho que eles tiveram né”.

Outro ator importante para as representações do trabalho dos egressos, trata-se da instituição de ensino, no caso, o Instituto Federal. Segundo o entrevistado B “essa inter-relação que acontece dentro do banco acadêmico é muito importante, as pessoas começam a te conhecer e levam isso para dentro das empresas né, então já leva um *feedback* do profissional para dentro da empresa e isso, facilita bastante”. Salienta-se a importância do reconhecimento da instituição apontado na região e como a construção histórico-social da mesma importa para o reconhecimento da credencial dos egressos, como apontam D’Arisbo e Alves (2021).

Outros egressos, complementam, como a entrevistada G, que o curso da área de gestão trouxe preparação para todas as áreas e todos os processos da empresa, o que teria sido de grande valia. Nesse contexto, Rocha-de-Oliveira (2012), aponta que o processo de inserção profissional é o momento em que o jovem aprende as regras que organizam o mercado de trabalho que começa a fazer parte, ou seja, é um processo de transmissão das “normas de orientação” muitas vezes ainda durante o período de formação, sendo as instituições de ensino importantes atores.

O exposto pelos entrevistados quanto às suas representações do trabalho, evidenciam que as formas como os mesmos foram direcionando suas carreiras passaram, em parte, pelas experiências vividas ao longo do período de formação no IFRS/Farroupilha e suas experiências profissionais. Para Rocha-de-Oliveira (2012) os fatores que mais prevalecem em relação às experiências profissionais e que concordam com as entrevistas dos egressos, são seus conhecimentos práticos e a formação de suas redes de relacionamentos, além da certificação do conhecimento. Nesse sentido, a entrevistada A, afirma: “digamos que, talvez, se tu não tem uma formação superior, tu não seja capaz de realizar a atividade, então, eu enfrentei várias barreiras por conta disso e depois que eu me formei foi mais tranquilo”.

A importância da conclusão do curso superior apontada pela entrevistada A como um fator relevante para a sua promoção interna, vai de acordo com o discurso de Piccinini e Rocha-de-Oliveira (2012) quanto à ao reconhecimento das qualificações pelos pares – seja por meio dos diplomas, pela experiência ou pela aprovação em concursos – enquanto parte do processo de inserção e que favorece a mobilidade. Para os egressos, não somente a escolaridade dos pais ou origem social influenciaram nas suas representações do trabalho e no delineamento de seus objetivos pessoais ao longo de suas trajetórias, mas a formação de nível superior foi decisiva em seus processos de inserção e crescimento profissional.

O reconhecimento da qualificação surge também no período formativo e reforça a rede de relacionamentos no trabalho, como apontado pela entrevistada C: “tenho uma amiga que trabalha no emprego atual, inclusive nós estudamos juntas, nos formamos juntas e ela me avisou que tinha essa vaga em aberto no banco, não foi indicação, só me avisou da vaga”. A obtenção de diplomas, entre eles, cursos de línguas estrangeiras, também é citado pela Entrevistada D: “na minha promoção dentro da empresa foi levado muito em consideração cursos paralelos de línguas como a gente tem muita negociação com o pessoal de fora Argentina e Chile”.

Com base em suas experiências profissionais, os egressos apontam algumas outras dificuldades além da falta de experiência em seu processo de inserção. O entrevistado B, por sua vez, prestou concurso público e afirma que: “ainda não tá de acordo com a formação, tenho intenção de fazer um outro concurso na área de nível superior tá, não que isso vai mudar as atribuições, mas sim, o nível salarial”.

Quanto aos concursos públicos, Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017), apontam que a situação tem se modificado no sentido de os tecnólogos começarem a ser reconhecidos e as vagas em concurso público estão aumentando para a modalidade. Esse reconhecimento é notado na fala da entrevistada E, egressa do CSTPG e que obteve aprovação em concurso público de nível superior, conforme trecho da entrevista: “acabei então, fazendo o concurso de nível superior e de aluna passei a servidora ali do instituto”.

Um dificultador para ingresso e mobilidade é quando há longo período inativo no mercado de trabalho, segundo a entrevistada E: “fiquei alguns anos sem trabalhar, tive as minhas filhas, fiquei um tempo em casa com elas, quando eu decidi voltar para o mercado de trabalho, eu tive muitas dificuldades, então pensei, vamos para o concurso público”. Closs e Rocha-de-Oliveira (2015), alegaram que o ingresso no ensino superior, a entrada no mercado de trabalho e a constituição da família, notadamente marcada no nascimento dos filhos, são momentos de tensão e reflexão que servem de base para novos direcionamentos na carreira.

Nota-se que a partir das experiências profissionais relatadas, quando se tornam egressos os estudantes direcionaram as suas carreiras, vislumbrando promoções internas em suas respectivas empresas, futuras oportunidades do mercado de trabalho que exigem uma qualificação maior ou, como meio para expandirem seus próprios negócios através de pós graduações, mestrados e cursos de especialização em suas áreas. Tais discursos, se destacam na microcategoria referente às expectativas profissionais, permitindo analisar como os egressos estão se preparando para a continuidade de sua profissão.

Segundo o entrevistado H: “Eu pretendo iniciar uma pós daqui uns 2 anos, porque no

momento eu pretendo tirar algumas certificações específicas, buscando o crescimento interno né.” A entrevistada E, também compartilha do discurso de qualificação, segundo trecho da entrevista, a mesma afirma: “Agora estou fazendo o mestrado em educação profissional e tecnológica e tô fazendo por que eu sentia que eu precisava conhecer melhor a dinâmica da educação né, compreender melhor o espaço aonde eu estou inserida”.

A aprendizagem continuada e manutenção da aquisição de credenciais para diferenciação no mercado citadas pelos egressos corroboram com o alegado por Piccinini e Rocha-de-Oliveira (2012), ou seja, após terem o esboço das principais características do mercado de trabalho, das expectativas organizacionais e ao começarem a elaborar a ideia da carreira, os estudantes voltam-se para áreas específicas, e, em parte dos casos, pleiteiam uma vaga numa grande empresa.

Porém, embora os discursos compartilhados por grande parte dos egressos em relação às suas expectativas profissionais e acadêmicas sejam de crescimento profissional e maior qualificação, suas inserções no mercado seguiram a lógica do “possível” citada por Da Silva (2004). Esse fato, fica mais evidente a partir da microcategoria referente às estratégias de inserção. Para a maioria dos entrevistados, seus ingressos foram através de empregos em pequenas empresas. Grande parte dos egressos, também conciliaram trabalho e estudos durante a formação do CSTPG. Segundo o entrevistado H: “Durante o curso eu trabalhava já, eu acabei continuando no mercado de trabalho né, não parei nenhum momento”. A entrevistada D, por sua vez afirma: “Eu sempre trabalhei, desde os meus 16 anos, comecei a trabalhar numa empresa familiar”.

Fica reiterado o apontado por Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2017) de que, no Brasil, a transição escola-trabalho possui características como o ingresso precoce na esfera laboral e a conciliação entre estudo e trabalho, que não permitem que se reflita sobre a relação qualificações educacionais e a entrada no mundo do trabalho, sem que outros elementos sociais sejam levados em conta. Nesse sentido, Alves (2007), afirma que, a estratégia de inserção adotada através da busca por maior qualificação profissional, pode ser uma solução para fazer face às dificuldades de inserção na vida ativa, pois, para a autora, após uma primeira aproximação ao mundo do trabalho, os jovens optam pelo retorno ao universo escolar e à condição de estudante.

Assim, notou-se que, em relação aos seus processos de inserção profissional, atuam de forma transversal os aspectos institucionais, que auxiliaram em suas entradas no mercado de trabalho. Desse modo, alguns exemplos citados foram as agências de emprego, os contratos de estágio e menor aprendiz, conforme apontam a entrevistada A: “entrei como estagiária, foi por uma agência de emprego” e o entrevistado H: “eu comecei a trabalhar como menor aprendiz em uma empresa”. Nesse sentido, para Rocha-de-Oliveira (2012), esses agentes de intermédio, surgiram para facilitar a relação instituição de ensino-aluno-organização, identificando oportunidades e encaminhando jovens. No entanto, essas instituições fizeram da atividade um negócio e atuam como empresas de agenciamento de vagas e contribuem para a definição das relações que se estabelecem no “mercado de estágios” em alguns campos profissionais.

Nos dados obtidos com os egressos do Curso Superior em Tecnologia em Processos Gerenciais, verificou-se que a maioria é oriunda de classes sociais menos favorecidas e proveem de famílias com baixa escolaridade. Muitos relataram o incentivo familiar para a qualificação profissional, porém, notou-se que seus processos de inserção no mercado de trabalho foram para complementar a renda familiar em pequenas empresas, ou através de contratos de estágio e menor aprendiz, conciliando trabalho e estudos. Além do incentivo dos pais, o efetivo ingresso no mercado através de suas primeiras experiências profissionais, foram preponderantes para a busca da qualificação profissional. O desenvolvimento de competências em seu período de formação no Instituto Federal e a rede de relacionamentos formadas para os atores permitiram o planejamento e o direcionamento de suas carreiras, servindo como estratégia de inserção e

mobilidade profissional. Constatou-se que todos esses elementos em conjunto contribuíram para a construção da representação dos egressos acerca de suas carreiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar as estratégias individuais para inserção no mercado de trabalho de egressos do curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais do IFRS/Campus Farroupilha, com base em sua posição atual de emprego e nas trajetórias e escolhas profissionais. Buscou-se, assim, compreender o processo de inserção profissional que ocorre através dos aspectos individuais dos mesmos, tendo como base a teoria francesa de inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012). Ao analisar a origem social dos egressos, constatou-se que, em sua maioria, as famílias dos atores, são oriundas de classes sociais menos favorecidas e de baixa escolaridade, sendo eles, em muitos casos, os primeiros a obterem titulação de nível superior.

Verificou-se que, embora fossem orientados a buscar a qualificação profissional por parte de seus familiares, não obtiveram elementos que contribuíssem para o direcionamento da inserção. Suas entradas no mercado de trabalho seguiram a lógica do possível (DA SILVA, 2004), sendo elas em pequenas empresas ou utilizando os aspectos institucionais, através de contratos de estágio e menor aprendiz, servindo para complemento de renda familiar. Nesse sentido, além da falta de planejamento para a entrada no mercado, suas principais dificuldades e desafios foram a falta de experiência, qualificação profissional, e fatores pessoais como o nascimento de seus filhos e a conciliação de trabalho e estudo.

A partir de suas primeiras experiências profissionais, os atores obtiveram suas percepções e exigências do mercado de trabalho e seus objetivos pessoais foram sendo definidos nesse processo. Assim, os egressos buscaram a qualificação profissional em instituições de ensino, atores relevantes para o conhecimento de regras e normas do mercado. Ainda, os atores observaram que, no período de formação no ensino superior surgiram aspectos que auxiliaram em seus processos de inserção. Notou-se que, a formação de rede de relacionamentos com os colegas de curso, o desenvolvimento de competências com o conteúdo adquirido e a certificação do ensino superior, foram fatores que os auxiliaram a pleitear vagas que exigiam maior qualificação profissional e maior remuneração salarial em suas respectivas empresas ou em outras organizações.

Porém, não somente a conclusão do ensino superior foi preponderante em suas mobilidades. O mercado de trabalho exige um nível cada vez maior de competências e nesse sentido, os egressos relataram a busca de certificados específicos em suas áreas de atuação, a obtenção de capitais culturais como cursos de línguas e o aprofundamento acadêmico através de pós graduações e mestrados, fatores que auxiliaram suas promoções internas e inserção. Questiona-se assim o peso das credenciais formativas sobre a inserção do egresso. Ainda, deve-se avaliar a construção sócio-histórica acerca da imagem institucional da formação e instituição de ensino.

Sem pretensão de generalização, dentre os entrevistados percebeu-se que as condições empregatícias alcançadas pelos egressos estavam em diferentes estágios. Embora empregados, suas posições dentro de suas respectivas empresas foram diversificadas. Desse modo, o egresso que atingiu os mais altos cargos de gestão em sua organização, obteve um direcionamento em sua carreira pelos seus pais, sendo que, os mesmos, possuem escolaridade alta, sugerindo que não apenas a formação não é conclusiva, mas as relações, o direcionamento e a escolaridade dos pais contribuem para um melhor processo de inserção.

Portanto, a origem social e a escolaridade dos pais exerceram influência para a entrada no mercado de trabalho e para as primeiras experiências profissionais dos atores. Já o desenvolvimento de competências através das instituições de ensino, a obtenção da credencial

de ensino superior e de outras certificações específicas e a continuação dos estudos, a formação de rede de relacionamentos no banco acadêmico e profissional, serviram de estratégia para a mobilidades dos egressos. Ambos – entrada do mercado de trabalho e estratégias para mobilidade – aparecem permeados pelas dinâmicas sociais, reforçando a ideia de mercado de trabalho com elementos construídos e enraizados historicamente (D'ARISBO e ALVES, 2021). Ou seja, ainda que a inserção seja um processo individual ela se insere em uma estrutura social e cultural estabelecida.

Espera-se ter contribuído para as reflexões acerca das estratégias de inserção dos egressos, em especial dos tecnólogos, no sentido da compreensão dos elementos sociais que transversalizam as trajetórias individuais. Como limitações do estudo, destacam-se as dificuldades em se realizar a coleta de dados no período pandêmico, bem como modificações que a própria contingência do período possa ter infringido aos egressos em suas carreiras – o que não era foco do estudo.

Como sugestões de futuras pesquisas do tema, sugerem-se estudos relacionados a outros aspectos de inserção profissional, bem como estudo quantitativo comparativo da influência da origem familiar para a inserção e mobilidade no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Inserção profissional dos jovens: do problema social ao objecto sociológico.** Lisboa: Unidade I&D de Ciência da Educação, 2007.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** Educ. Pesquisa. [online]. 2014, vol.40, n.4, pp. 1061- 1076.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, C. H. A. **A trajetória da política de diversificação institucional na educação superior brasileira: 1995 a 2012.** Nucleo de Estudios e Investigaciones em Educacion Superior del Mercosur.nº2, 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. **A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres.** Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan./abr., p. 11-37, 2012

CLOSS, L. Q.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **História de Vida e Trajetórias Profissionais: Estudo com Executivos Brasileiros.** RAC, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, art. 6, pp. 525-543, Jul./Ago. 2015.

COLEMAN, J.S. **Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling.** Human Organization. v.17, 1958 p. 28-36.

COUPPIÉ, T., e MANSUY, M. (2001, maio). **L’insertion professionnelle des jeunes: Eléments de comparaison européenne,** Anais da 8e journées d’études Céreq-Lasmas-IdL, Marseille, França.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: Lopes, Eliane Marta Teixeira. Faria, Luciano Mendes. Veiga, Cynthia Greive. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 5º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DA SILVA, M. M. **Inserção Profissional e Condição Social: Trajetórias de Jovens Graduados no Mercado de Trabalho**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

DA SILVA, M. M. **A inserção profissional dos jovens em tempos de inovação tecnológica e organizacional**. Revista Educação em Questão, vol. 35, núm. 21, mayo-agosto, 2009, pp. 74-97 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

D'ARISBO, A. **A trajetória dos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: um olhar a partir da sociologia econômica**. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

_____; ALVES, N.B. A Relação entre a Formação e o Mercado de Trabalho no Instituto Federal do Rio Grande do Sul com Ênfase nos Cursos Superiores de Tecnologia pela Abordagem Histórica da Sociologia Econômica. **XLV Encontro da ANPAD – EnANPAD**. Porto Alegre, 2021.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, São Paulo, Mar. 2003.

FLORES, S. R. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017.

GOODMAN, L.A. **Snowball sampling**. *The Annals of Mathematical Statistics*. v. 32, 1961. p. 148-170.

GÜNTHER, H.; **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Notas Estatísticas / Senso da Educação Superior 2020**. 2020.

KERCH, A. L. **A formação de tecnólogos em processos gerenciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul sob a perspectiva da educação para a cidadania**. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KUENZER, A. Z.. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

LEMO, A. H. C.; DEBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. **Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências**. Caderno EBAPE. Br, v. 7, n.2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, p. 368-384.

LORDELO, S. N. de B.. **O mundo do trabalho e a formação do tecnólogo: compreensões**

necessárias a construção da sua identidade. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador – BA, 2012.

MELLO, S. L. de. **Guia de orientação profissional do Tecnólogo em determinada área da Administração.** Brasília – DF: CFA/CRAS, 2012.

MINEIRO, E. C. G. M.; LOPES, F. A. M. **Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais.** Revista LABOR, Fortaleza, 2021, v. 2, n. 24, p. 279-302.

OTRANTO, C. R.; **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** RETTA, Vol. I, nº 01, p. 89-108, jan./jun. – 2010.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Inserção Profissional:** Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, vol. 6, núm. 1, Jan./Mar. 2012, p. 124-135. Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, Brasil.

_____; PICCININI, V. C. **Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, Jan./Jun., vol. 13, n. 1, 2012, p. 63-73.

ROSE, J. **Les jeunes face à l'emploi.** Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

SCALON, M. C. **Ensaio de Estratificação.** Com colaboração de ARAÚJO, Clara; MARQUES, Maria Aparecida Oliveira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 152p.

TAKAHASHI A. R. W. **Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil.** Revista de Administração Pública, v. 44, n. 2, mar.-abr., p. 385-414., Rio de Janeiro – RJ, 2010.

TRIVINÕS, A. N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivinõs. -São Paulo : Atlas, 1987.

VOLKMER MARTINS, B.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Reflexões sobre a empregabilidade dos jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. **Revista RPCA.** Br, v. 11, n.1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2017, p.37-54.

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