

DAEPT
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RELATÓRIO GERAL DO PROJETO PILOTO DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) 2024-2025

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | **MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | **INEP**

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | **DAEPT**

DAEPT
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**RELATÓRIO GERAL DO PROJETO
PILOTO DA AVALIAÇÃO NACIONAL
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT) 2024-2025**

BRASÍLIA
Inep/MEC
2026



PRESIDÊNCIA DO INEP

Presidente – Manuel Fernando Palacios da Cunha e Melo

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (DAEPT)

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

COORDENAÇÃO-GERAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
DA EPT (CGAIEPT)

Sérgio Roberto Gomide Filho

COORDENAÇÃO-GERAL DE DISSEMINAÇÃO DE
INDICADORES DA EPT (CGDIEPT)

Carlos Artur de Carvalho Arêas

COORDENAÇÃO-GERAL DE EXAMES E CERTIFICAÇÕES
DA EPT (CGECEPT)

Alexandre da Silva Ferry

EQUIPE TÉCNICA

Allan Greicon Macedo Lima

Anarcisa de Freitas Nascimento

Anderson Marcos Dias Canteli

Apoena Canuto Cosenza

Bruna Queiroz Assunção

Bruna Silva de Jesus

Hélio Júnio Rocha Moraes

Katia Neves Pedroza

Katiana Rodrigues da Silva

Maria da Conceição Lima Afonso

Maurício Fiore

Michael Pessoni Pereira

Rebeca Klamerick Lima

Rogério Dentello

Simone Campos Lima

Vinicius Mortari da Costa

EQUIPE TÉCNICA DE ASSESSORAMENTO (COMISSÃO)

Alessandra Ciambarella Paulon

Alexandro Lima Damasceno

Clécio Gomes dos Santos

Elíanice Silva Castro

Érica de Lima Gallindo

Felipe Bastos Nunes

Flávio Torres Filho

Francesco Lugli

Heber Renato Fadel de Moraes

Josefa Surek de Souza

Lucio Fernandes Dutra Santos

Marcelo Webert Santos da Silva

Marcos Vinícius Freitas Borges

Maria Valeska Lopes Viana

Marilza Machado Gomes Regattieri

Rodolfo Fiorucci

Sarah Vervloet Soares

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE)

Maria Teresa Gonzaga Alves

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES
(CGEP)

Priscila Pereira Santos

DIVISÃO DE PERIÓDICOS (DPE)

Roshni Mariana de Mateus

DIVISÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL (DPR)

Daniel Fonseca e Caixeta

APOIO EDITORIAL

Janaína da Costa Santos

REVISÃO LINGUÍSTICA

Nadine Ribeiro Gonçalves Martin

NORMALIZAÇÃO

Aline Ferreira de Souza

PROJETO GRÁFICO CAPA/MIOLO

Marcos Hartwich/Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Érika Janaína de Oliveira Saraiva

REVISÃO GRÁFICA

José Miguel dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Relatório Geral do Projeto Piloto da Avaliação Nacional da Educação Profissional e
Tecnológica (EPT) 2024-2025. Brasília, DF : Inep, 2026..
49 p. : il.

ISBN: 978-65-5801-142-2

1. Educação Profissional e Tecnológica – Brasil. 2. Avaliação diagnóstica. 3. Indicadores
educacionais. 4. Políticas públicas em educação. I. Título.

CDU 377(083.13)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Cursos técnicos selecionados – 2024	8
Figura 2	Dimensões da Avaliação da EPT – 2024	11

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos Concluintes de Cursos Técnicos – 2021.....	15
Gráfico 2	Impacto Social – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023.....	16
Gráfico 3	Maior Ocupação CBO – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023	17
Gráfico 4	Local do Emprego Mais Recente – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023	18
Gráfico 5	Situação de Emprego – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 empregados em 2020	19
Gráfico 6	Ingresso no emprego a partir do ano de conclusão para os estudantes que não estavam empregados em 2020.....	20
Gráfico 7	Mudança de Emprego – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 empregados em 2020 – trajetória 2021-2023	21
Gráfico 8	Mobilidade entre Ocupações CBO – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 empregados em 2020 – trajetória 2021-2023	22
Gráfico 9	Mobilidade do Tipo de Vínculo Empregatício – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 empregados em 2020 – trajetória 2021-2023.....	23
Gráfico 10	Situação da Matrícula em Cursos de Graduação – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023	24

Gráfico 11	Primeira Ocorrência de Ingresso na Graduação – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023	25
Gráfico 12	Local de Estudo da Primeira Ocorrência de Graduação – Concluintes em Cursos Técnicos 2021 – trajetória 2021-2023	26
Gráfico 13	Taxas de Conclusão e Evasão – Ingressantes de Cursos Técnicos 2017-2019 – fluxo 2017-2023	28
Gráfico 14	Última Série de Matrícula – Ingressantes Evadidos de Cursos Técnicos 2017-2019 – fluxo 2017-2023	29
Gráfico 15	Situação Final de Matrícula – Ingressantes Evadidos de Cursos Técnicos 2017-2019 – fluxo 2017-2023	30
Gráfico 16	Destino dos Estudantes Evadidos de Cursos Técnicos – Ano da Evasão – fluxo 2017-2023	31
Gráfico 17	Conceitos da Avaliação dos Cursos Técnicos Desagregados por Dimensão – 2024.....	37
Gráfico 18	Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos – 2024	38
Gráfico 19	Corpo Docente e Técnico dos Cursos Técnicos – 2024	39
Gráfico 20	Condições de Oferta dos Cursos Técnicos – 2024.....	40
Gráfico 21	Distribuição dos Estudantes da Amostra que Participaram da Avaliação – 2024	45
Gráfico 22	Pontuação Média nas Questões da Avaliação do Desenvolvimento dos Estudantes – 2024	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resultados consolidados do eixo	35
-----------------	---------------------------------------	----

SUMÁRIO

ESTA PUBLICAÇÃO POSSUI SUMÁRIO INTERATIVO
PARA RETORNAR AO SUMÁRIO, CLIQUE NO NÚMERO DA PÁGINA EM CADA SEÇÃO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	10
DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	12
.....	
1 IMPACTO SOCIAL.....	13
1.1 EMPREGO FORMAL E MATRÍCULA EM CURSO DE GRADUAÇÃO	15
1.2 MAIOR OCUPAÇÃO CBO NO PERÍODO	17
1.3 LOCAL DO EMPREGO	17
1.4 SITUAÇÃO DE EMPREGO ANTERIOR À CONCLUSÃO.....	18
1.5 MOMENTO DE INGRESSO NO EMPREGO FORMAL.....	19
1.6 MUDANÇA NA OCUPAÇÃO	20
1.7 MOBILIDADE DE TIPO DE VÍNCULO	22
1.8 CONTINUIDADE DE ESTUDOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	23



2	PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO	27
2.1	TAXAS DE CONCLUSÃO E EVASÃO	28
2.2	SÉRIE DA EVASÃO.....	29
2.3	SITUAÇÃO FINAL DE MATRÍCULA NO ANO DE EVASÃO.....	30
2.4	DESTINO ACADÊMICO OU INTERRUPTÃO DA FORMAÇÃO	31
3	ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO CURSO.....	33
3.1	PROCEDIMENTOS DE PONTUAÇÃO E CONCEITOS.....	34
3.2	RELATÓRIOS DE DEVOLUTIVA POR OFERTA	35
3.3	RESULTADOS DO EIXO ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO CURSO	36
3.4	SÍNTESE QUALITATIVA TRANSVERSAL	41
4	DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES	43
4.1	MATRIZES DE REFERÊNCIA E ARQUITETURA AVALIATIVA	43
4.2	INSTRUMENTOS, APLICAÇÃO DIGITAL E DESENHO PSICOMÉTRICO.....	44
4.3	PARTICIPAÇÃO POR CURSO E BASE ANALÍTICA.....	44
5	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	46
.....		
	REFERÊNCIAS	48

APRESENTAÇÃO

A Diretoria de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Daept), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta este *Resumo Técnico* com os resultados do projeto-piloto de Avaliação Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), realizado no ciclo 2024-2025. A iniciativa insere-se no contexto da Lei nº 14.645/2023 (Brasil, 2023), que determina a criação de um processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de EPT, em colaboração com os sistemas de ensino, e materializa a Estratégia 11.8 da Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), voltada à institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade da EPT.

Como etapa preparatória à implementação dessa política nacional e com o objetivo de propor indicadores que subsidiem a qualificação da oferta, mantendo diálogo permanente com as redes educacionais, os setores produtivos e o mundo do trabalho, o Inep instituiu, por meio das Portarias nº 209 (Brasil. Inep, 2024c) e nº 210, de 5 de junho de 2024 (Brasil. Inep, 2024d), o Comitê Executivo de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (CEAEPT) e a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico, instâncias responsáveis pela coordenação e execução de estudos e pesquisas nas diferentes dimensões da avaliação. As dimensões selecionadas foram: articulação da EPT com o mundo do trabalho; organização e condições de oferta; desempenho dos estudantes; impacto social (que analisa as trajetórias profissional e educacional dos egressos); e permanência/conclusão.

Em 2 de setembro de 2024, a Daept foi formalmente instituída pelo Decreto nº 12.158 (Brasil, 2024). Entre as suas atribuições estão a definição de parâmetros e critérios para a avaliação da EPT, a coordenação de ações conjuntas com os sistemas de ensino e a produção de indicadores e informações para orientar as políticas públicas.

O projeto-piloto aqui apresentado foi concebido em caráter experimental e prototípico, com o objetivo de testar instrumentos, metodologias e fluxos operacionais que subsidiem a futura implementação de um Sistema Nacional de Avaliação da EPT (Sinaept). O escopo contemplou

297 ofertas de cursos, distribuídas em 268 escolas, localizadas em 207 municípios. Os seis cursos avaliados, conforme a Figura 1, pertencem a seis eixos tecnológicos de grande representatividade nacional, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT (Brasil. MEC, 2024), são eles: Gestão e Negócios (Administração); Recursos Naturais (Agropecuária); Infraestrutura (Edificações); Controle e Processos Industriais (Eletromecânica); Ambiente e Saúde (Enfermagem); e Informação e Comunicação (Informática).

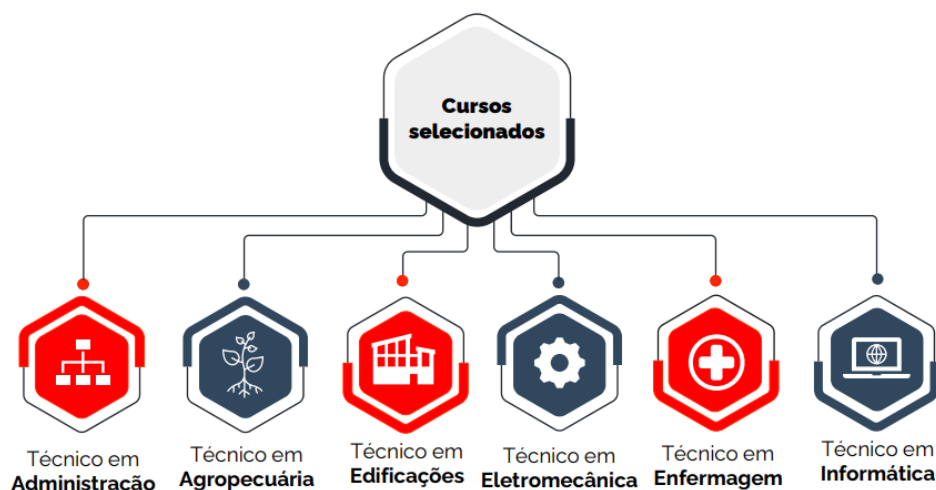


FIGURA 1

CURSOS TÉCNICOS SELECIONADOS – 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep.

A amostra foi planejada para refletir a pluralidade da EPT no País, abrangendo diferentes redes ofertantes de EPT em todas as regiões geográficas. O desenho metodológico está estritamente alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e parte da premissa de que a avaliação da EPT deve contemplar, de forma integrada: *i)* estatísticas de oferta, fluxo e rendimento; *ii)* aprendizagem de saberes do trabalho; *iii)* aderência ao contexto social, econômico e produtivo; *iv)* inserção de egressos no mundo do trabalho e continuidade de estudos; e *v)* condições institucionais de oferta (gestão, infraestrutura física e tecnológica, pessoal e serviços de apoio). Essas dimensões constituem a base da avaliação proposta e orientam, de modo coerente com o ordenamento jurídico, a definição de eixos e dimensões, a construção de instrumentos, o desenvolvimento de metodologias e a produção de indicadores, em cooperação com os sistemas de ensino.

No âmbito do projeto-piloto, o objetivo central consiste em validar os instrumentos e procedimentos avaliativos, assegurando que sejam claros, exequíveis, confiáveis e capazes de discriminar diferentes padrões de oferta e de resultados. Portanto, importa destacar que, nesse estágio, a validação dos instrumentos e dos procedimentos prevalece sobre a generalização dos resultados. Em outras palavras, os achados têm função diagnóstica e calibradora, contribuindo para ajustar descritores e rubricas, aperfeiçoar protocolos de coleta, refinar as orientações aos

avaliadores e consolidar um léxico comum para leitura e uso dos resultados¹. A partir dessa validação, será possível escalar a aplicação com maior robustez técnica, produzindo indicadores comparáveis e úteis ao planejamento, à regulação e à qualificação da oferta de EPT.

O processo avaliativo adotou um referencial multidimensional, combinando provas digitais aplicadas aos estudantes, análise documental, visitas *in loco* e cruzamento de bases educacionais. Essa abordagem integrada permitiu caracterizar a oferta e avançar na compreensão das relações entre as condições institucionais e o desempenho estudantil, além de mapear requisitos informacionais e desafios para a promoção da qualidade e da equidade. Em um contexto de ampliação do debate sobre avaliações externas e de difusão de modelos internacionais de avaliação da EPT, o piloto nacional busca configurar um modelo útil às instituições ofertantes, apoiando processos internos de tomada de decisão e políticas acadêmicas, com foco em aprimorar a qualidade e cumprir a função social da modalidade.

Os resultados são apresentados em dois níveis: o local/institucional, com devolutivas específicas direcionadas a cada oferta avaliada, e o sistêmico/governamental, com um resumo geral e análises agregadas de cursos e da amostra total. Ambos se estruturam a partir dos quatro eixos avaliativos operacionalizados neste *Relatório*. Enquanto os relatórios específicos subsidiam coordenadores de curso, gestores escolares e gestores de redes de ensino em ações localizadas, este resumo técnico expõe subsídios possíveis para políticas públicas educacionais nas diferentes esferas de governo. Dessa forma, a metodologia e os resultados articulam dois níveis de ação complementares: um com orientações específicas para, por exemplo, ajustamento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aperfeiçoamento de processos avaliativos, celebração de convênios voltados às práticas profissionais e fortalecimento de estratégias de acessibilidade e permanência; e outro mais amplo, que contempla, por exemplo, diretrizes curriculares (nacionais ou estaduais), programas de fomento, formação de docentes e técnicos e investimentos em infraestrutura, laboratórios e inovações tecnológicas educacionais.

É com esse propósito, e à luz dos marcos legais que o engendram, que este documento sintetiza os resultados obtidos, analisa os principais dados levantados e apresenta recomendações para a consolidação de um sistema nacional de avaliação da EPT, capaz de orientar políticas públicas, aprimorar a gestão e assegurar que a modalidade cumpra plenamente seu papel social, educacional e econômico.

¹ À época do fechamento deste Relatório, os dados encontravam-se disponibilizados na plataforma Tableau Public, em caráter provisório. Está prevista a migração do tratamento e da disponibilização de dados para outras plataformas.

INTRODUÇÃO

A avaliação da EPT no Brasil constitui um campo relativamente recente, com bases conceituais e metodológicas em processo de consolidação. Historicamente, a aferição de resultados nessa modalidade ocorreu de forma fragmentada, por meio de iniciativas isoladas e sem um padrão nacional capaz de integrar indicadores de acesso, permanência, conclusão, qualidade da oferta, desempenho dos estudantes e inserção no mundo do trabalho.

A instituição de um sistema nacional de avaliação da EPT representa um avanço significativo nesse cenário. Sua relevância decorre de múltiplos fatores, entre os quais se destacam a necessidade de orientar políticas públicas baseadas em evidências, dar coerência e comparabilidade a informações dispersas, acompanhar as metas do PNE e produzir diagnósticos sensíveis às especificidades regionais e setoriais. Tal sistema apresenta potencial para contribuir com o fortalecimento do pacto federativo ao promover o protagonismo das redes de ensino e estimular soluções inovadoras e contextualizadas. Ademais, ao permitir a identificação de fragilidades estruturais, cria condições para induzir políticas de apoio diferenciado e reduzir desigualdades regionais.

A consolidação de mecanismos de pactuação, transparência e diálogo permanente entre as diferentes esferas de governo, as instituições de ensino e os setores produtivos aprimora os processos de governança e estabelece bases concretas para a formulação, o acompanhamento e a revisão de políticas públicas, garantindo sua continuidade e legitimidade. Além disso, amplia a visibilidade nacional e internacional da modalidade, fortalecendo a participação do Brasil em fóruns globais e posicionando-o como referência em avaliação da EPT.

Esse processo avaliativo busca responder a lacunas históricas e atender a necessidades centrais, tais como produzir diagnósticos abrangentes e comparáveis para orientar políticas de expansão e melhoria da qualidade; reconhecer e valorizar a diversidade de arranjos institucionais – redes estaduais, rede federal, rede privada e Sistema S – e suas especificidades regionais e setoriais; e integrar dimensões qualitativas e quantitativas, permitindo compreender não apenas o desempenho dos estudantes, mas também as condições estruturais, pedagógicas e de gestão que o conformam.

Uma avaliação efetiva deve, portanto, abranger múltiplas dimensões e considerar a adequação da infraestrutura e dos recursos humanos, a coerência curricular e metodológica, a efetividade das práticas pedagógicas, os resultados mensuráveis da aprendizagem, bem como os impactos sociais decorrentes da inserção dos egressos no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos. Com caráter formativo e indutor de melhorias, a avaliação assim concebida deve estimular a autorreflexão institucional e o aperfeiçoamento contínuo, sem se confundir com mecanismos punitivos ou meramente classificatórios.

Foi com essa perspectiva que a Daept conduziu, em 2024 e 2025, o projeto-piloto de Avaliação Nacional da EPT. A iniciativa teve como objetivo criar, testar e aperfeiçoar metodologias e instrumentos alinhados a um referencial multidimensional, operacionalizado, neste *Relatório*, em quatro eixos, conforme as cinco dimensões apresentadas na Figura 2.



FIGURA 2
DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DA EPT - 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep.

Mais do que mensurar resultados, o piloto buscou compreender os contextos nos quais a EPT se desenvolve, analisando as interações entre políticas educacionais, dinâmicas econômicas e demandas nacionais e regionais relacionadas ao mundo do trabalho. Essa abordagem possibilita identificar fragilidades, evidenciar boas práticas e apontar caminhos para a consolidação de um sistema nacional de avaliação que produza informações estratégicas para a formulação de políticas públicas e para o aprimoramento da gestão institucional.

Este *Resumo Técnico* apresenta, de forma estruturada, as evidências produzidas pelo projeto-piloto, situando-as no marco legal e político que sustenta a avaliação da EPT e indicando recomendações para a consolidação desse processo como política pública permanente e instrumento efetivo de melhoria da qualidade da oferta em todo o País.

DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra inicialmente selecionada buscou equilibrar cursos, redes ofertantes, regiões e formas de oferta, preservando a aleatoriedade e a representatividade da diversidade nacional. Considerou-se, como referência, a estimativa de concluintes de 2024 para cada um dos seis cursos selecionados, com base nas ofertas presenciais registradas no Censo Escolar 2023 (Brasil, Inep, 2024a). O número de referência resultou da soma dos concluintes dos cursos técnicos integrados com a estimativa de concluintes dos cursos subsequentes e concomitantes, os quais não possuem identificação de série, semestre ou etapa.

A seleção ocorreu de forma aleatória, com amostras estratificadas e proporcionais por rede, região e forma de oferta. Assim, cada “oferta” designa um curso em uma instituição, caracterizado por: região (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), rede (estadual, federal, Sistema S e privada) e forma de oferta (integrada ou concomitante/subsequente). O Sistema S foi considerado separadamente das instituições privadas por integrar o sistema federal de ensino e possuir autonomia para autorizar seus cursos, ao passo que as organizações privadas de EPT integram, em regra, os sistemas estaduais de ensino.

Embora as cotas contribuam para manter a proporcionalidade entre categorias, não foi possível equilibrar todas as combinações entre região, rede e forma de oferta, em razão da concentração ou da escassez de matrículas em determinados perfis de oferta.

Para a amostra inicial, foram selecionadas 377 ofertas, em 343 instituições diferentes, localizadas em 250 municípios. As entidades com ofertas selecionadas foram contatadas para confirmar sua participação e encaminhar o número e a identificação dos seus concluintes em 2024. Das convidadas a participar do piloto, 75 não atenderam ao convite ou não forneceram os dados necessários à participação, correspondendo a 80 ofertas de cursos. Entre elas, 47 eram das redes estaduais, 23 privadas, nove do Sistema S e uma da rede federal.

A adesão ao projeto-piloto definiu a amostra final de participação, composta por 297 ofertas, 268 escolas e 207 municípios. Nesse conjunto, participaram 93 instituições estaduais, 38 privadas, 37 do Sistema S e 129 federais.

1 IMPACTO SOCIAL

A relevância do acompanhamento de egressos, em qualquer etapa da educação, constitui uma das dimensões centrais do processo avaliativo institucional. Esse acompanhamento não se limita à observação da trajetória formativa e de seus impactos socioproductivos na vida dos estudantes, mas também permite avaliar o grau de alinhamento entre os cursos ofertados, as expectativas individuais dos concluintes e as demandas sociais e produtivas de cada contexto territorial e histórico.

Nesta seção, voltada à análise do impacto social, o enfoque recai sobre o acompanhamento dos formados dos cursos técnicos de nível médio que concluíram, em 2021, as ofertas que compõem a amostra, independentemente do ano de ingresso. Analisa-se o acesso desses egressos à atividade laboral formal e ao ensino superior em cursos de graduação, excluindo-se, para fins metodológicos, eventuais continuidades de estudos ainda em nível médio.

As informações utilizadas foram extraídas do Censo Escolar (2021-2023), da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) (2020-2023) e do Censo da Educação Superior (Censup) (2021 - 2023), que constituem as principais bases oficiais de dados sobre vínculos de emprego formal e matrículas na educação superior no País, referentes ao período de 2020 a 2023.

No contexto da EPT, essa análise adquire uma relevância particular, evidenciando tanto a importância da formação para o desempenho profissional qualificado quanto seu papel como base para a continuidade dos estudos no ensino superior. Dessa forma, observa-se a contribuição da EPT não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para a formação crítica e cidadã dos estudantes, em consonância com as exigências contemporâneas do ensino superior, do mundo do trabalho e dos diversos setores econômico-produtivos.

Com base nesses pressupostos, esta seção apresenta dados que permitem verificar indícios de efetividade dos cursos técnicos de nível médio no cumprimento de suas finalidades educacionais, a saber: a preparação para o trabalho; o potencial de empregabilidade; a continuidade da formação educacional; a progressão do vínculo empregatício; e o alinhamento com o arranjo social e produtivo local.

Para tanto, é necessário explicitar as características das bases de dados utilizadas, uma vez que sua estrutura condiciona o alcance das análises e a interpretação dos resultados. Também são apresentadas as decisões metodológicas relativas à data de corte e ao período de acompanhamento dos egressos.

O acompanhamento da trajetória profissional dos egressos concentrou-se no acesso ao emprego formal, uma vez que os dados referentes ao trabalho autônomo, informal ou vinculado ao empreendedorismo individual não pertencem ao escopo da RAIS.

A data de corte adotada para o acompanhamento da trajetória empregatícia dos egressos corresponde ao ano de conclusão do curso técnico, estabelecido como 2021, independentemente do ano de ingresso. Nesse quesito, o que importa é a data de saída, e não a de entrada no curso, pois somente é possível avaliar o impacto da formação técnica após a certificação do estudante. Além disso, definiu-se o ano de 2021 porque o último ano-base de dados disponível da RAIS era 2023, assim, foi possível acompanhar os egressos por até dois anos após suas formações.

Considerando que a conclusão em 2021 e o acompanhamento até 2023 ocorreram em um período ainda marcado pelos efeitos da pandemia de covid-19 sobre a escolarização, a dinâmica do emprego e as trajetórias juvenis, os resultados devem ser interpretados com cautela, de modo a evitar inferências desvinculadas desse contexto excepcional.

Outro aspecto relevante refere-se à análise da inserção ou da mudança de emprego dos egressos. Os dados da RAIS permitem identificar se houve mobilidade no tipo de vínculo ou de ocupações pelos egressos, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (Brasil. MTE, 2023b). Dessa forma, é possível verificar transições entre diferentes níveis de emprego, pela caracterização dos grandes grupos da CBO, bem como mudanças dentro de um mesmo nível, permitindo, inclusive, distinguir se o egresso atua em uma ocupação classificada como técnica de nível médio ou não.

A amostra é composta por 8.558 estudantes formados em cursos técnicos em 2021, nas 235 ofertas que integram esta análise. A redução do número total de escolas justifica-se pela exclusão das ofertas que não possuíam alunos formados no ano analisado, passando de 297 para 235 ofertas. A distribuição dos estudantes analisados, segundo curso, rede, forma de oferta e região, é apresentada no Gráfico 1.

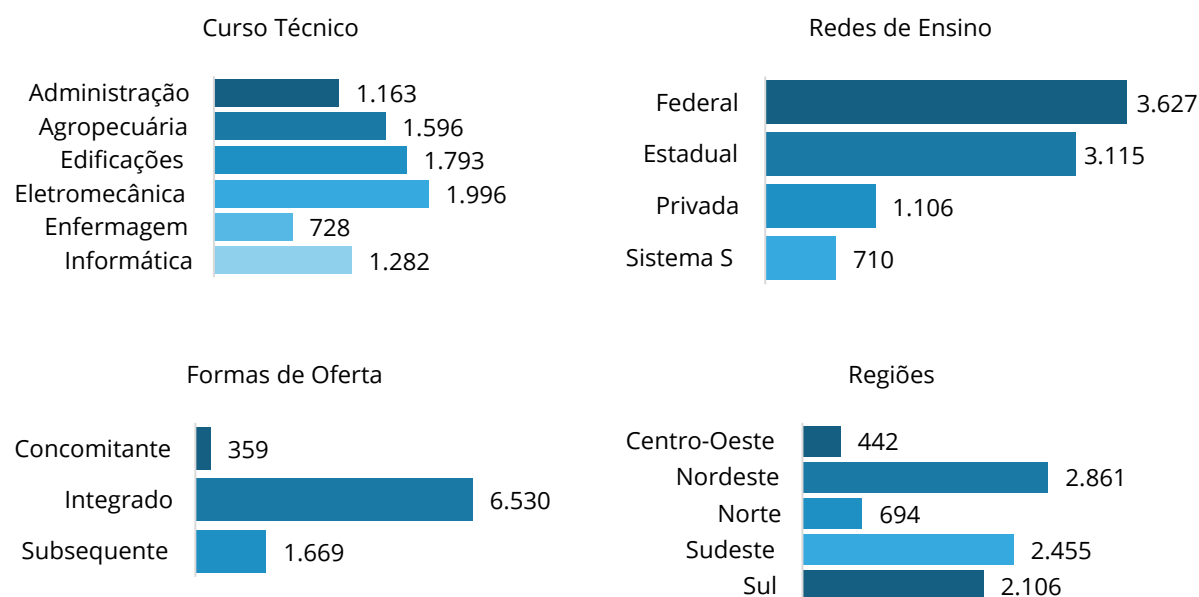


GRÁFICO 1

DISTRIBUIÇÃO DOS CONCLUINTE DE CURSOS TÉCNICOS – 2021

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil, Inep, 2022a).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

1.1 EMPREGO FORMAL E MATRÍCULA EM CURSO DE GRADUAÇÃO

Dos 8.558 formados em 2021, 59,1% estiveram empregados em ocupações formais até dois anos após a conclusão do curso técnico, segundo dados da RAIS. No mesmo período, 59,0% encontravam-se matriculados na educação superior, em cursos de graduação.

Observa-se que 13,8% dos formados não foram encontrados nem em empregos formais nem em matrículas de cursos de graduação, o que não significa que esses indivíduos estavam sem estudar ou trabalhar. Esse percentual representa apenas a ausência de informações nos bancos de dados disponíveis (RAIS e Censup), os quais não registram atividades de autônomos, empreendedores ou trabalhadores informais, tampouco matrículas de estudantes que tenham dado continuidade aos estudos fora da educação superior, conforme mencionado anteriormente. Assim, é possível que parte considerável desse grupo estivesse inserida em ocupações e/ou estudos não captados pelas bases de dados.

Embora sejam constatados valores percentuais distintos no conjunto de situações para os seis cursos, o tamanho da amostra e, principalmente, a distribuição dos formados entre as diferentes formas de oferta (integrada, concomitante e subsequente) reduzem as possibilidades de inferências a partir dessas análises. Entretanto, na análise das ocorrências de emprego formal e de matrículas em cursos de graduação por forma de oferta, observam-se diferenças significativas, destacando-se a comparação entre egressos de cursos técnicos integrados e subsequentes, majoritários na amostra.

Entre os concluintes dos cursos subsequentes, 78,7% estiveram empregados no período entre 2021 e 2023, ao passo que, entre egressos de cursos integrados, esse percentual foi de 53,1%. Ao analisar o percentual dos que estiveram matriculados em cursos de graduação, a situação se inverte, com 66,0% e 36,2% para egressos de cursos integrados e subsequentes, respectivamente. Nesse cenário, destacam-se os egressos empregados (92,5%) formados em cursos subsequentes de Eletromecânica, bem como a presença em cursos de graduação (77,1%) dos egressos de cursos integrados de Edificações. A análise comparativa das diferentes formas de oferta de cursos técnicos é relevante para que sejam identificadas particularidades ligadas, sobretudo, aos diferentes públicos a que cada uma se destina, e para realçar nuances que contribuam para o refinamento tanto das políticas públicas quanto da organização e da gestão dos cursos (Gráfico 2).

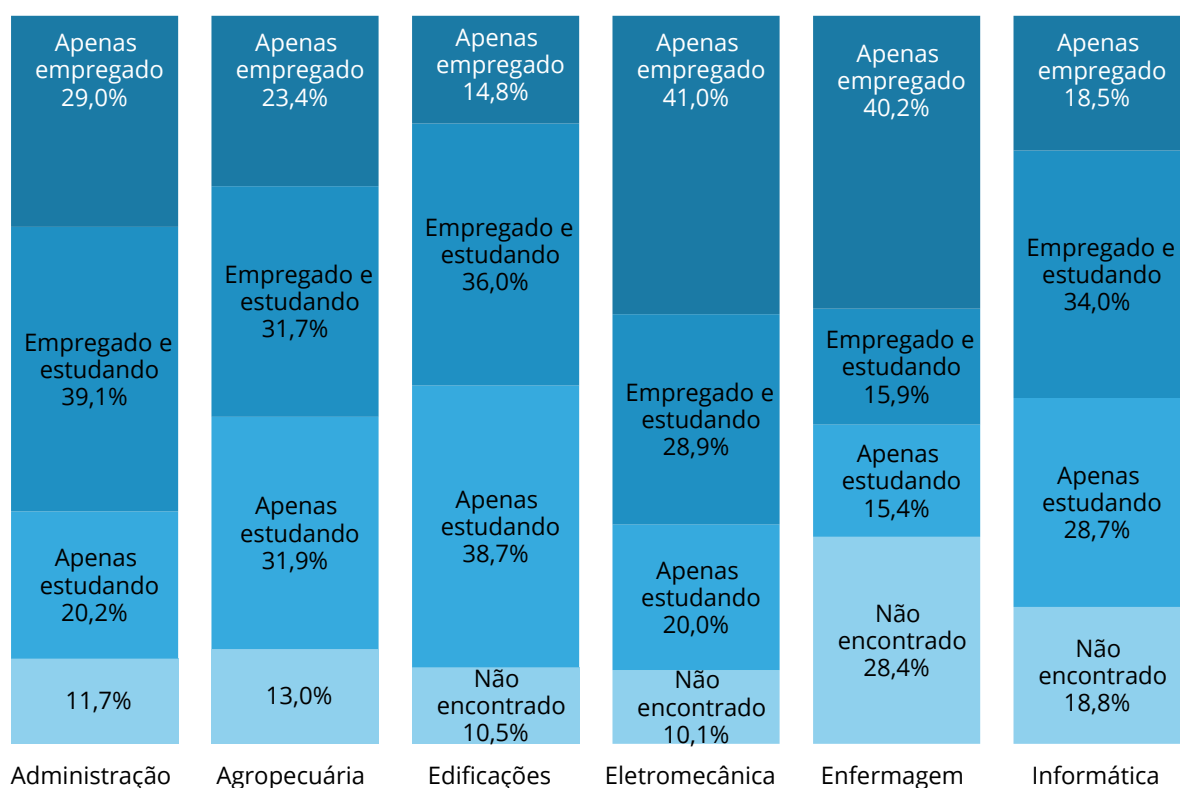


GRÁFICO 2

IMPACTO SOCIAL – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil, Inep, 2022a), Censup 2021-2023 (Brasil, Inep, 2022b, 2023b, 2024b) e RAIS 2021-2023 (Brasil, MTE, 2022, 2023a, 2024).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

1.2 MAIOR OCUPAÇÃO CBO NO PERÍODO

O Gráfico 3 localiza, nos grandes grupos da CBO, os 5.059 formados que estiveram empregados no período de análise. Os resultados evidenciam a necessidade de aprofundar as discussões sobre os registros dos profissionais na CBO. Ainda que as classificações da CBO não sejam explicitamente relacionadas à escolaridade, chama atenção o fato de ser significativamente maior o número de formados empregados em classificações diferentes do grande grupo de técnicos de nível médio. Destacam-se, ainda, as variações entre os cursos, com Administração registrando apenas 8,6% do total de empregados no grupo, enquanto Eletromecânica e Enfermagem apresentam 25,6% e 55,6%, respectivamente. Tais percentuais se articulam ao grau de formalização e reconhecimento dos técnicos nos setores produtivos e ao nível de regulamentação de seus empregos.

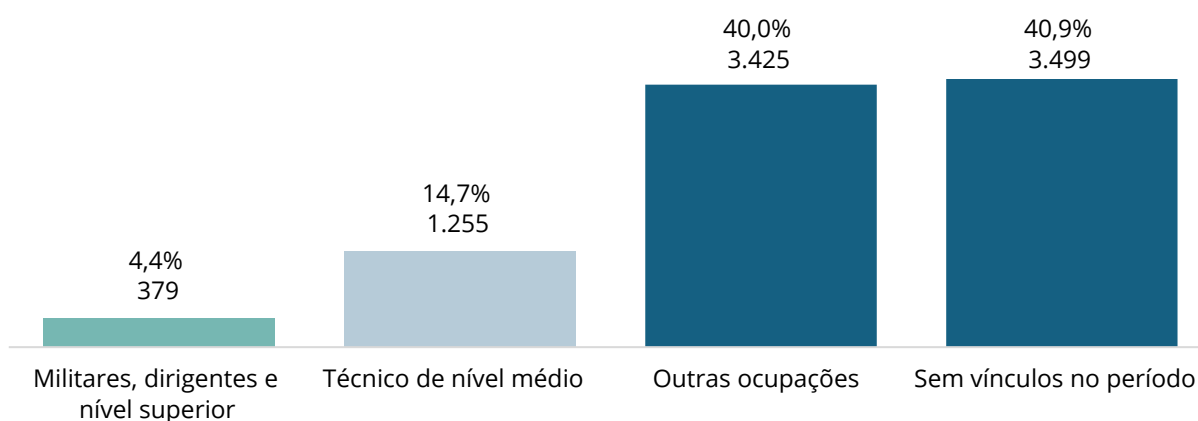


GRÁFICO 3

MAIOR OCUPAÇÃO CBO - CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 - TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil, Inep, 2022a), RAIS 2021-2023 (Brasil, MTE, 2022, 2023a, 2024).

Nota: Militares, dirigentes e nível superior (grandes grupos 0 a 2 da CBO); técnicos de nível médio (grande grupo 3 da CBO); outras ocupações (grandes grupos 4 a 9 da CBO). [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

1.3 LOCAL DO EMPREGO

O local do emprego dos egressos está indicado no Gráfico 4, segundo o qual 59,2% dos formados que estiveram empregados (36,7% do total) atuaram no mesmo município de formação. Ao ampliar a análise para toda a unidade federativa de emprego do egresso, esse percentual sobe para 93,8%, considerando apenas aqueles que estavam empregados no período. Os dados sugerem uma alta fixação dos formados em cursos técnicos em suas respectivas regiões.

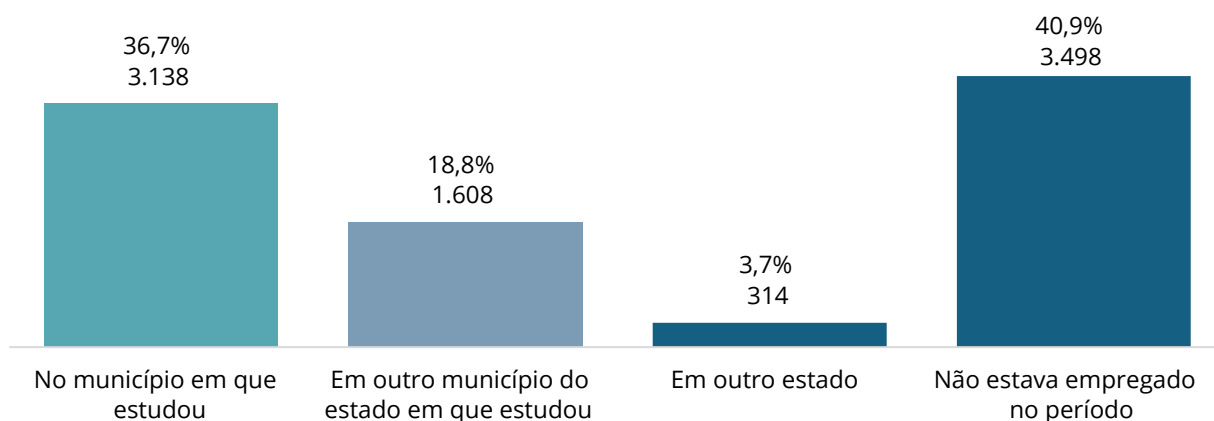


GRÁFICO 4

LOCAL DO EMPREGO MAIS RECENTE – CONCLUINTES EM CURSOS TÉCNICOS 2021 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2021-2023 (Brasil. MTE, 2022, 2023a, 2024).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

A análise por curso indica que a permanência no mesmo estado é majoritária. O maior percentual de egressos empregados que se deslocaram para outra Unidade da Federação está no curso de Agropecuária, com 11,1% dos empregados, enquanto o menor percentual foi encontrado no curso de Enfermagem, com 3,4%. Por outro lado, 71,2% dos formados em Administração que conseguiram um emprego formal permaneceram no mesmo município, ao passo que apenas 35,2% dos egressos do curso de Agropecuária se empregaram no mesmo município de formação. As diferenças podem estar relacionadas à capilaridade dos empregos e das unidades escolares de formação, que acarretam migrações internas nos estados para acessar o curso desejado ou o mercado de trabalho após a conclusão.

Por fim, cabe destacar que a alta absorção dos egressos empregados no mesmo município onde concluíram o curso sugere um vínculo entre a formação técnica e o desenvolvimento econômico local, além de reforçar o papel dos cursos técnicos como instrumentos de fortalecimento das economias regionais.

1.4 SITUAÇÃO DE EMPREGO ANTERIOR À CONCLUSÃO

O Gráfico 5 apresenta a situação de emprego em 2020, ano anterior à conclusão do curso técnico, com base na ocorrência de vínculo registrado na RAIS, de modo a possibilitar uma análise mais aprofundada de emprego formal no período de 2021 a 2023. Dessa forma, é possível examinar tanto o ingresso no mercado de trabalho dos egressos que não estavam empregados quanto a mudança de vínculo daqueles que já estavam ocupados formalmente no ano anterior à formatura. Tratada como fluxo, a análise qualifica o impacto social e mitiga o risco de registrar empregos prévios como resultado direto da formação no curso técnico.

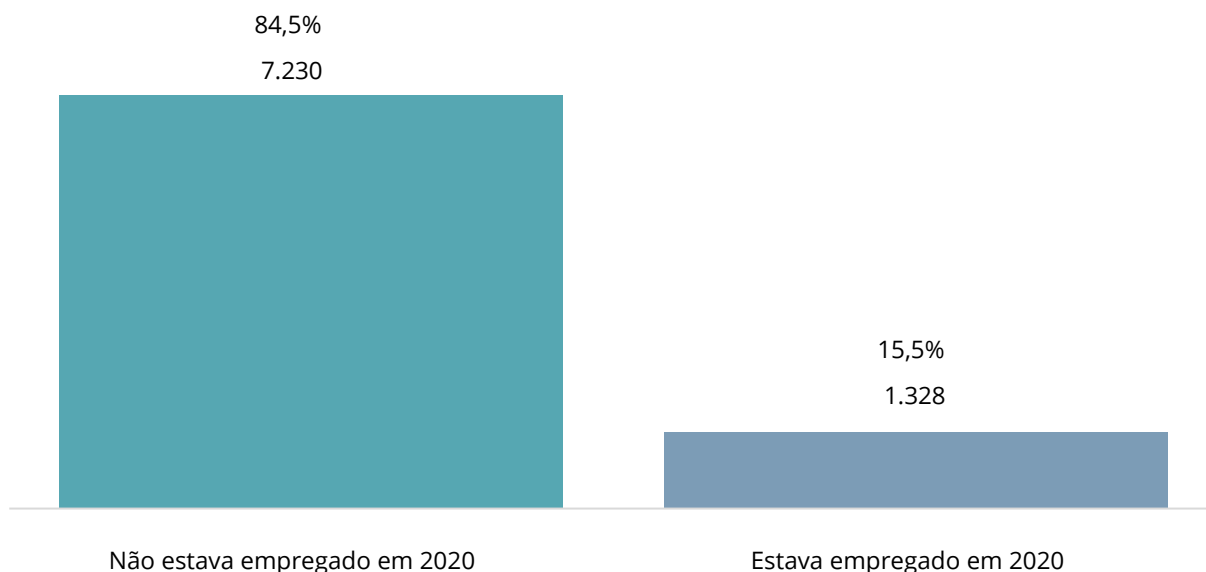


GRÁFICO 5

SITUAÇÃO DE EMPREGO – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 EMPREGADOS EM 2020

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2020 (Brasil. MTE, 2021).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Do total de formados, 84,5% não estiveram empregados no ano de 2020, enquanto 15,5% já possuíam vínculo formal naquele ano. Ainda que os números variem substancialmente entre os cursos, essa variação parece decorrer, em grande medida, da composição da amostra. A diferença está no perfil dos estudantes para as diferentes formas de oferta. Nos cursos integrados, 95,3% dos estudantes não trabalhavam em 2020, percentual que se reduz para 49,6% nos cursos subsequentes. Como esses cursos são destinados a pessoas que já concluíram o ensino médio e frequentemente são ofertados no turno noturno, apresentam maior correspondência de estudantes trabalhadores. Quanto aos cursos subsequentes em 2020, destacam-se os estudantes de Informática, com apenas 10,9% de trabalhadores, o menor percentual observado, e os de Agropecuária e Eletromecânica, com os maiores percentuais de trabalhadores, 87,1% e 72,8%, respectivamente.

1.5 MOMENTO DE INGRESSO NO EMPREGO FORMAL

O Gráfico 6 apresenta a distribuição do acesso ao emprego formal entre os egressos que não estavam empregados no ano anterior à conclusão do curso. As categorias representadas indicam o período de inserção: “a” corresponde ao mesmo ano de conclusão, “a+1” ao ano posterior à conclusão, e “a+2” ao segundo ano após o ano de conclusão. Mais uma vez, a variação é maior entre as formas de oferta do que entre os cursos.

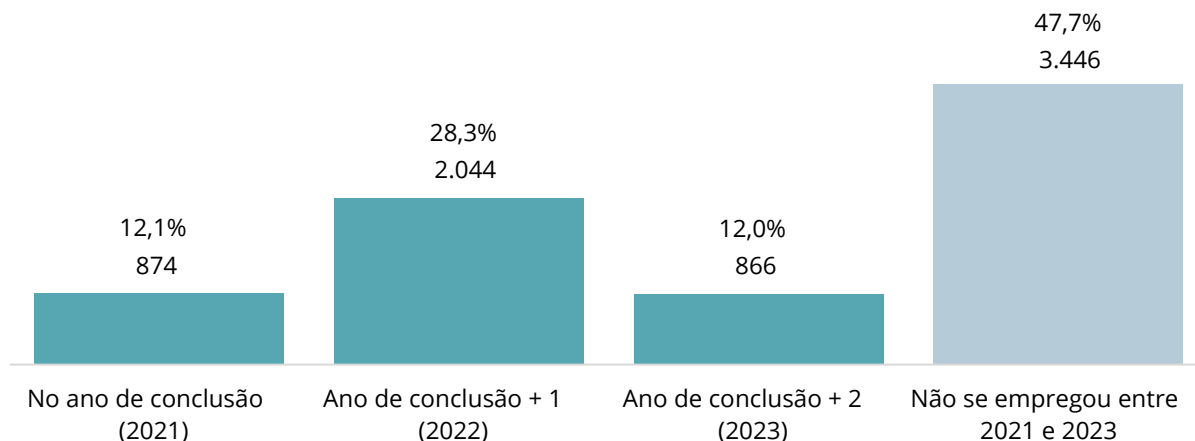


GRÁFICO 6

INGRESSO NO EMPREGO A PARTIR DO ANO DE CONCLUSÃO PARA OS ESTUDANTES QUE NÃO ESTAVAM EMPREGADOS EM 2020

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2020-2023 (Brasil. MTE, 2021, 2022, 2023a, 2024)..

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Os egressos dos cursos subsequentes ingressaram no emprego de forma mais antecipada em relação aos que concluíram cursos integrados. Considerado o ano de conclusão, 43,3% dos egressos de cursos subsequentes (26,4% do total) estavam empregados, enquanto esse percentual foi de 19,1% entre os egressos de cursos integrados (9,7% do total).

Quanto ao período até o ano seguinte à conclusão do curso, os números se aproximam nas duas formas de oferta: se, anteriormente, o percentual era mais que o dobro, até o ano seguinte os percentuais alcançam 84,0% e 76,1% dos egressos empregados, indicando acesso rápido ao emprego. Além disso, a diferença de ingresso ao emprego no ano de conclusão entre os cursos integrados e subsequentes pode estar relacionada à maior quantidade de cursos subsequentes com conclusão ao final do primeiro semestre ou em datas flexíveis.

1.6 MUDANÇA NA OCUPAÇÃO

Conforme o Gráfico 7, entre os egressos de 2021 que estavam empregados antes da conclusão do curso, 65,5% apresentaram mudança de ocupação, sendo 19,3% no próprio ano de conclusão e 46,2% no ano seguinte. Além desses, 30,6% mantiveram-se na mesma ocupação e 3,9% não estiveram empregados no período.

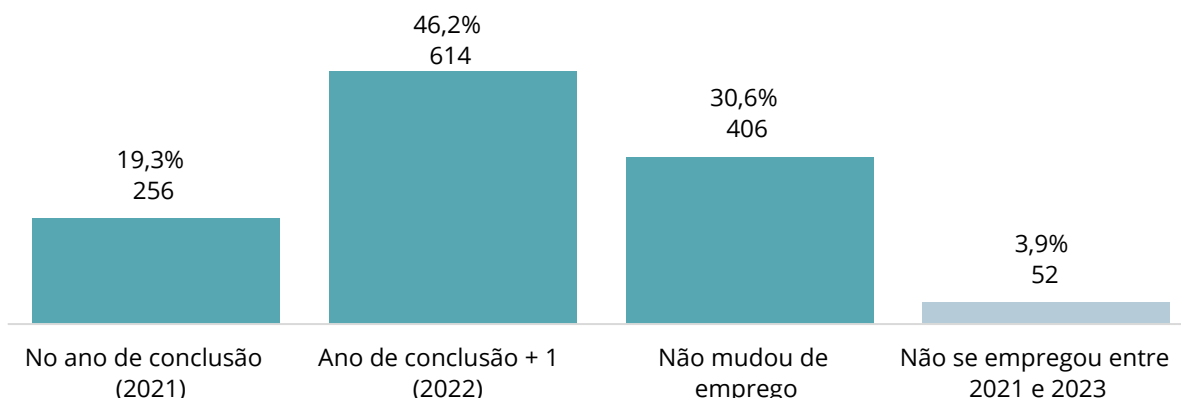


GRÁFICO 7

MUDANÇA DE EMPREGO – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 EMPREGADOS EM 2020 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2020-2023 (Brasil. MTE, 2021, 2022, 2023a, 2024).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

O conjunto indica que quase dois terços dos estudantes trabalhadores mudaram de ocupação após a conclusão da formação técnica. Nesse grupo de egressos, as diferenças dos números entre formados em cursos integrados e subsequentes são reduzidas. Do total de trabalhadores empregados antes da conclusão do curso técnico, 3,9% não ocuparam emprego formal após a formatura. Uma análise comparativa dos que não mudaram de ocupação indica que os cursos de Administração e Edificações apresentaram, respectivamente, o menor e o maior percentual, com 23,0% e 45,7%. A manutenção do vínculo anterior, associada aos cursos técnicos concluídos, requer maior aprofundamento, com base em outras análises de amostras mais representativas, pois pode estar relacionada ao interesse, ou não, dos trabalhadores em manter seus vínculos e setores produtivos de atuação.

O Gráfico 8 indica a mobilidade entre as ocupações da CBO daqueles que já trabalhavam anteriormente, em relação ao emprego ocupado após a conclusão do curso técnico. Foram consideradas mobilidades ascendentes as progressões agrupadas como: “outras ocupações” (grandes grupos 4 a 9), “técnicos de nível médio” (grande grupo 3) e “dirigentes e nível superior” (grupos 0 a 2, incluindo militares). Os resultados mostram que 37,3% dos egressos tiveram mobilidade ascendente, o que indica, dadas as participações quantitativas dos grandes grupos, uma migração para o grande grupo de técnicos de nível médio. Na comparação entre os cursos, destaca-se Enfermagem, com mobilidade ascendente de 46,6%, o que sugere o reconhecimento, pelos empregadores do setor, da formação técnica na classificação da CBO.

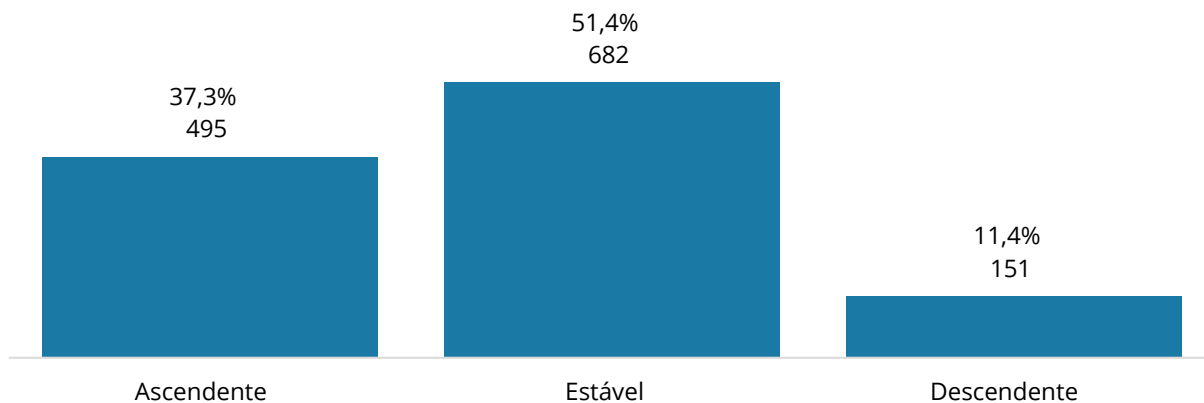


GRÁFICO 8

MOBILIDADE ENTRE OCUPAÇÕES CBO – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 EMPREGADOS EM 2020 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2020-2023 (Brasil. MTE, 2021, 2022, 2023a, 2024).

Nota: Ascendente: Grande Grupo (GG) 4 a 9 → GG 3 → GG 0 a 2; Descendente: GG 0 a 2 → GG 3 → GG 4 a 9. [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

1.7 MOBILIDADE DE TIPO DE VÍNCULO

Já o Gráfico 9 mostra a mobilidade do tipo de vínculo² para os egressos que estiveram empregados no ano anterior ao da conclusão do curso técnico. Considera-se que houve mobilidade ascendente quando o egresso progrediu na seguinte sequência: “aprendiz”, “emprego por tempo determinado” e “emprego por tempo indeterminado”. Observa-se que 21,3% dos egressos tiveram progressão ascendente de vínculo, frente a 4,8% que tiveram mobilidade descendente.

² Também chamado de código de vínculo empregatício, identifica a natureza jurídica da relação de trabalho entre o trabalhador e o empregador. Esse campo é utilizado para diferenciar vínculos, como: CLT, trabalhador rural, servidor público, temporário, avulso, aprendiz, entre outros.

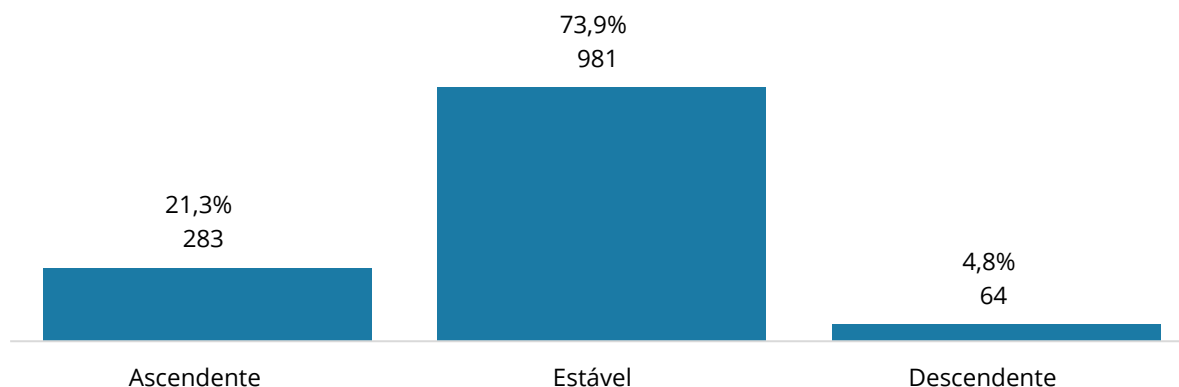


GRÁFICO 9

MOBILIDADE DO TIPO DE VÍNCULO EMPREGATÍCIO – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS 2021 EMPREGADOS EM 2020 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e RAIS 2020-2023 (Brasil. MTE, 2021, 2022, 2023a, 2024).

Nota: Ascendente: Aprendiz ou Temporário → Tempo determinado → Tempo indeterminado; Descendente: Tempo indeterminado → Tempo determinado → Temporário. [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

A manutenção do tipo de vínculo não significa a permanência no mesmo emprego, mas somente do mesmo tipo. Da mesma forma, não há associação direta com a renda. Uma comparação entre os cursos mostra que aqueles com maiores percentuais de mobilidade ascendente foram Administração, Agropecuária e Informática, com 43,5%, 31,3% e 27,1%, respectivamente. No outro extremo, Enfermagem e Eletromecânica tiveram apenas 9,9% e 15,2%, respectivamente, de mobilidade ascendente. Os números indicam maior incidência de mudança em setores menos formalizados, por possuírem maior número de empregados com vínculos temporários. Os dados também sugerem a necessidade de estudos sobre a continuidade dos trabalhadores em seus setores de atuação prévia.

1.8 CONTINUIDADE DE ESTUDOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Entre os formados em cursos de EPT em 2021, analisados no estudo-piloto, observa-se que 59% ingressaram no ensino superior entre 2021 e 2023, ao passo que 41% não realizaram matrícula em cursos de graduação nesse período (Gráfico 10). Essa distribuição sugere que, para uma parcela expressiva dos egressos, a formação técnica se articula à continuidade dos estudos, podendo funcionar como vetor de acesso ao ensino superior. Por outro lado, o percentual significativo de egressos que não avançaram para a graduação pode estar associado a diferentes fatores, como barreiras socioeconômicas, falta de ofertas educacionais locais e escolhas profissionais.

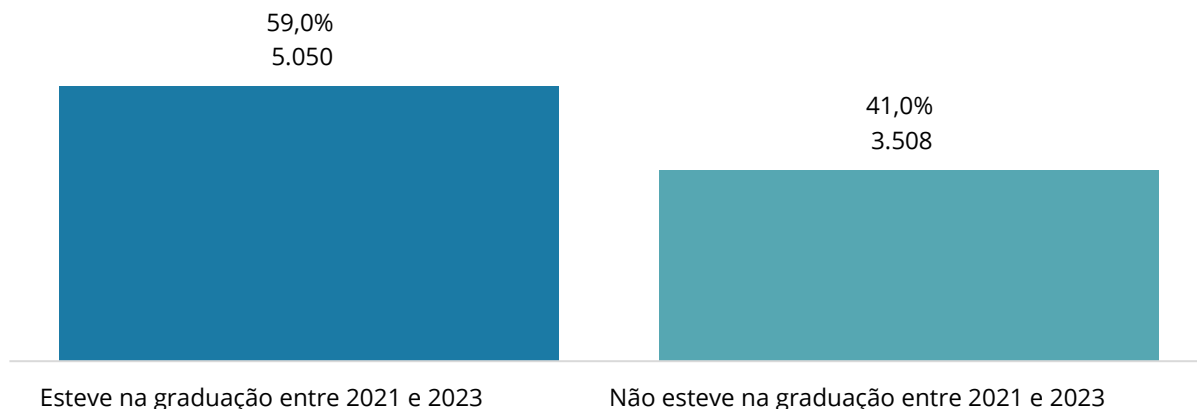


GRÁFICO 10

SITUAÇÃO DA MATRÍCULA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – CONCLUINTES EM CURSOS TÉCNICOS 2021 – TRAJETÓRIA 2021-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e Censup 2020-2023 (Brasil. Inep, 2021b, 2022b, 2023b, 2024b).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Há grandes diferenças quando se considera a forma de oferta dos cursos técnicos. Enquanto 66% dos egressos dos cursos integrados estiveram matriculados em cursos de graduação no período de análise, 36,1% dos egressos dos cursos subsequentes estiveram nessa condição. Analisando-se os cursos separadamente, o maior acesso entre os integrados foi observado em Edificações (77,1%), seguido por Agropecuária (64,8%) e Eletromecânica (64,2%), e os demais também se aproximaram desses valores. Nos cursos subsequentes, a variação é bem maior, tendo, nas extremidades superior e inferior, Informática (72,7%) e Enfermagem (21,9%), respectivamente.

Essa variação pode decorrer não apenas das diferenças de perfil dos estudantes, mas também da disponibilidade territorial de cursos superiores articulados aos eixos tecnológicos da EPT, favorecendo ou limitando trajetórias de verticalização formativa no mesmo setor.

Entre os 5.050 formados na EPT que realizaram matrícula em cursos de graduação no período analisado, 3.933 ingressaram no ensino superior em até um ano após a conclusão da formação técnica, o que corresponde a aproximadamente 46% de todo o universo de formados analisados neste piloto (Gráfico 11). Esse resultado sugere que quase metade dos concluintes opta por uma transição educacional rápida, indicando que, para um contingente expressivo, a EPT funciona como uma etapa preparatória ou articuladora para o ensino superior. Tal padrão pode refletir tanto a existência de trajetórias acadêmicas integradas e planejadas quanto a percepção de que a formação técnica, embora relevante para inserção profissional, constitui apenas um dos componentes de um percurso formativo mais amplo. De forma análoga ao acesso ao emprego, os egressos de cursos subsequentes têm maior incidência de ingresso no próprio ano de conclusão, possivelmente por possuírem datas de finalização mais flexíveis.

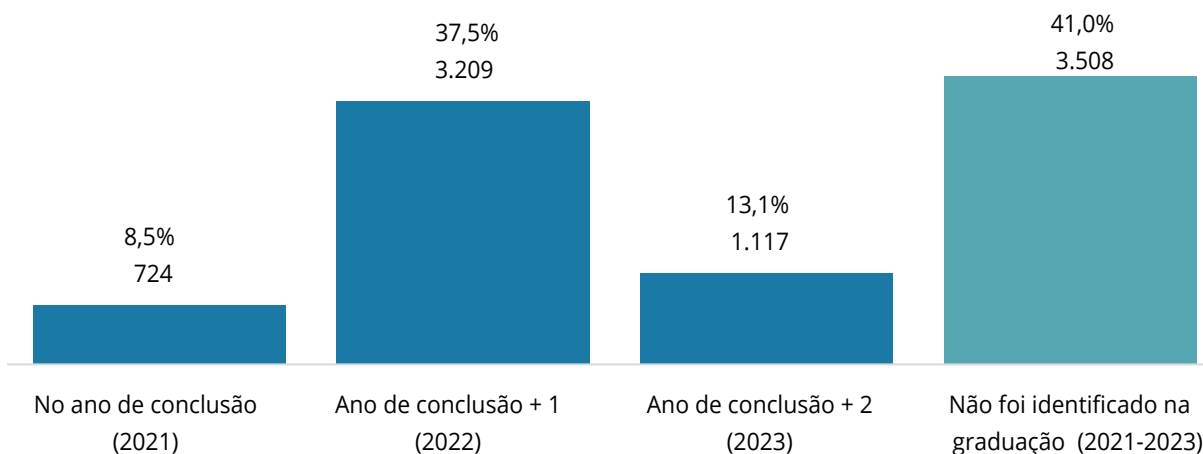


GRÁFICO 11

**PRIMEIRA OCORRÊNCIA DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO – CONCLUINTE EM CURSOS TÉCNICOS
2021 – TRAJETÓRIA 2021-2023**

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e Censup 2021-2023 (Brasil. Inep, 2022b, 2023b, 2024b).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Um aspecto central para a análise dos resultados do estudo-piloto é o indício de um padrão de permanência territorial observado entre os egressos dos cursos técnicos no prosseguimento dos estudos em cursos de graduação. Do total analisado, 43,6% ingressaram em cursos de graduação no mesmo estado em que concluíram a formação técnica, e aproximadamente 24,8% permaneceram no próprio município onde obtiveram o diploma de EPT (Gráfico 12). Ao considerar apenas os que estiveram matriculados, esses percentuais foram de 73,9% para o mesmo estado e de 42,0% para o mesmo município. Esses resultados sugerem que a mobilidade educacional dos egressos é relativamente baixa. Tal comportamento pode refletir fatores estruturais, como assimetria regional na oferta de cursos superiores, restrições financeiras e logísticas à migração para fins de estudo ou, ainda, vínculos sociais e ocupacionais locais que desestimulam deslocamentos. Esse padrão de fixação, além de indicar dependência das oportunidades educacionais disponíveis no entorno imediato, evidencia a importância do planejamento territorial da oferta de educação superior, de modo a garantir que a continuidade formativa não seja condicionada pela localização geográfica do egresso.

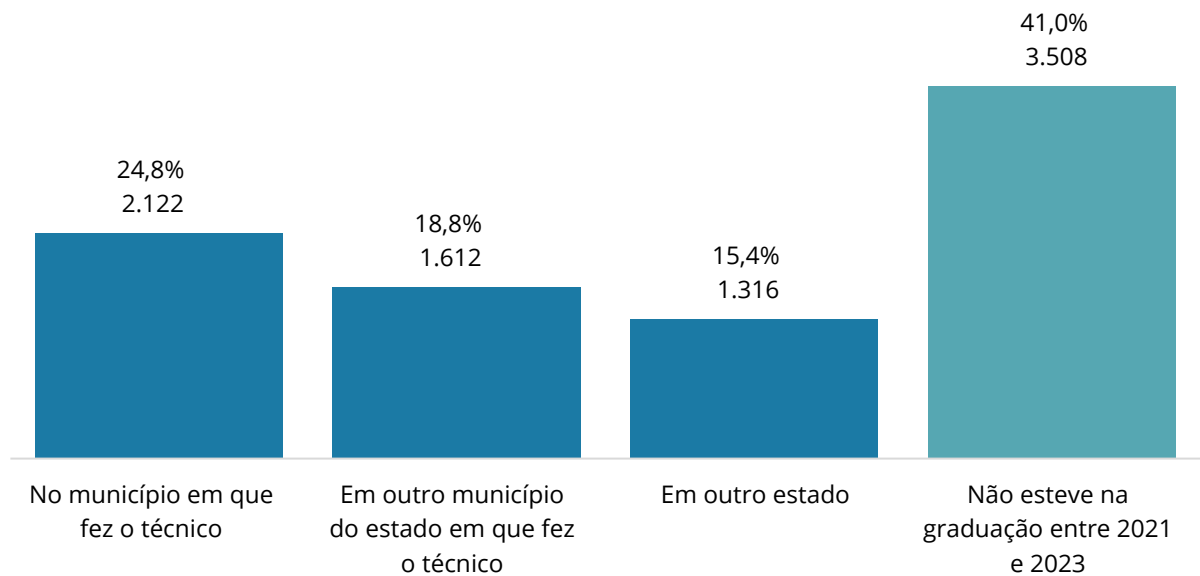


GRÁFICO 12

**LOCAL DE ESTUDO DA PRIMEIRA OCORRÊNCIA DE GRADUAÇÃO – CONCLUINTES EM CURSOS TÉCNICOS
2021 – TRAJETÓRIA 2021-2023**

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2021 (Brasil. Inep, 2022a) e Censup 2021-2023 (Brasil. Inep, 2022b, 2023b, 2024b).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

2 PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO

Esse eixo sintetiza indicadores de permanência e conclusão nos cursos técnicos analisados, acompanhando as coortes de ingresso de 2017 a 2019 nas 297 ofertas em sua forma integrada. São examinados, para os estudantes evadidos: *i)* as taxas de conclusão e de evasão; *ii)* a série ou etapa em que ocorre a evasão; *iii)* a situação acadêmica no momento da saída (aprovado, reprovado, deixou de frequentar/falecimento, sem informação – S/I); e *iv)* a existência de outro destino acadêmico no próprio ano e no ano seguinte ou a interrupção do processo formativo. Os resultados indicam que a evasão, em grande parte, não se converte em remanejamento dentro do sistema, configurando casos de saída do sistema educacional, com impactos sobre o direito à educação e sobre a inserção no mundo do trabalho. Esses dados podem orientar ações preventivas e de reengajamento, além de permitir a identificação de janelas críticas e perfis de risco.

A base informacional utilizada foi o Censo Escolar (2017-2023). A escolha desses anos assegura tempo de observação suficiente para captar o ano seguinte à evasão para todos os cursos, o que corresponde a um ano além do prazo regular de integralização (considerando cursos integrados de até quatro anos). Os cursos subsequentes, concomitantes e integrados não seriados foram excluídos desta análise devido à ausência, no Censo Escolar, de registros relacionados à série, ao semestre, à etapa ou ao módulo de conclusão, o que compromete a análise pedagógica e metodológica.

Mais uma vez, a interpretação deve considerar o contexto da pandemia de covid-19 a partir de 2020, que, entre seus diversos impactos, afetou a organização escolar, a frequência, a avaliação e a gestão acadêmica. Medidas emergenciais e regimes excepcionais adotados para resguardar o direito à educação podem ter alterado padrões usuais de permanência, reprovação e conclusão. Assim, as conclusões apresentadas devem ser lidas à luz dessas condições de ocorrência, evitando inferências desvinculadas desse contexto.

Por fim, ao não tratar a evasão de forma generalista, o conjunto de evidências permite mapear causas prováveis (pela situação acadêmica no momento da saída) e direcionar ações específicas, como: reforço e recuperação em etapas com maior incidência de evasão; acompanhamento proativo de estudantes com histórico de reprovação ou interrupção de frequência; protocolos de reengajamento para migração entre ofertas; e ajustes em itinerários e cargas horárias quando a permanência crítica se concentra em períodos definidos.

2.1 TAXAS DE CONCLUSÃO E EVASÃO

Nos seis cursos integrados que contemplaram a amostra, com ofertas seriadas, foram identificados 28.457 ingressantes, dos quais 9.944 evadiram do curso de ingresso. O Gráfico 13 apresenta os percentuais de estudantes formados, evadidos e ainda em curso em 2023, ano final do período da análise. A taxa de conclusão foi de 64,0%, com 34,9% de evadidos e 1,0% ainda em curso. A separação da amostra entre cursos com duração de três e quatro anos resulta em uma taxa de evasão 5,3 pontos percentuais maior para os cursos de maior duração. Ainda que a amostra apresente quantidades de ofertas muito diferentes entre os seis cursos, o que limita comparações diretas, a maior taxa de conclusão ocorreu em Edificações (68,1%), e a menor em Administração (60,8%), excluindo-se Enfermagem, que teve apenas uma oferta na forma integrada na amostra.

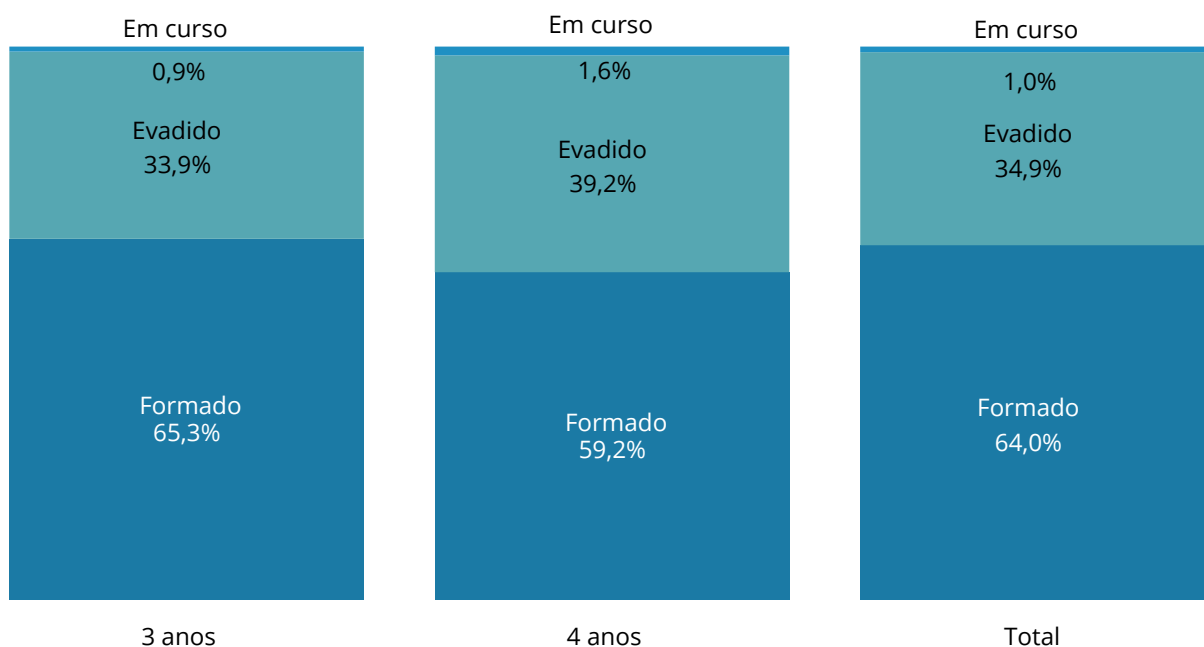


GRÁFICO 13

TAXAS DE CONCLUSÃO E EVASÃO – INGRESSANTES DE CURSOS TÉCNICOS 2017-2019 – FLUXO 2017-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2017-2023 (Brasil. Inep, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2022a, 2023a, 2024a).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

A ocorrência de inconsistências no preenchimento do Censo, como a migração da utilização de códigos de identificação de cursos seriados para códigos de cursos não seriados em uma mesma turma, ou o registro de estudantes na quarta série em cursos com apenas três séries de duração, altera as análises. Tais inconsistências podem impactar tanto as taxas de conclusão e de evasão quanto a comparação entre os resultados de cursos com diferentes durações.

2.2 SÉRIE DA EVASÃO

Por precisão terminológica, convém registrar que o termo “série” se refere à progressão curricular no curso, enquanto “ano” corresponde ao ano-calendário. Assim, um estudante não aprovado na 1ª série pode avançar para o segundo ano do curso e permanecer na 1ª série (sem progredir para a 2ª), acumulando dois anos de permanência na mesma série.

Para melhor compreensão, foram separados os cursos com tempo de integralização de três e quatro anos (Gráfico 14). Nos cursos com três anos de duração, houve concentração de saídas na 1ª série, que reúne quase a metade de todos os estudantes evadidos, com percentuais decrescentes nas duas séries seguintes. Os registros posteriores à 3ª série podem estar associados a pendências no cumprimento de disciplinas ou do estágio curricular obrigatório. Nos cursos com duração curricular de quatro anos, também ocorreram valores decrescentes nos percentuais de estudantes evadidos, mas a evasão na 1ª série representou pouco menos de um terço do total. A ocorrência da evasão na série final ou na penúltima série desses cursos deve ser estudada em maior profundidade e com amostra mais representativa, podendo estar associada ao ingresso no ensino superior ou a pendências no cumprimento do estágio curricular obrigatório.

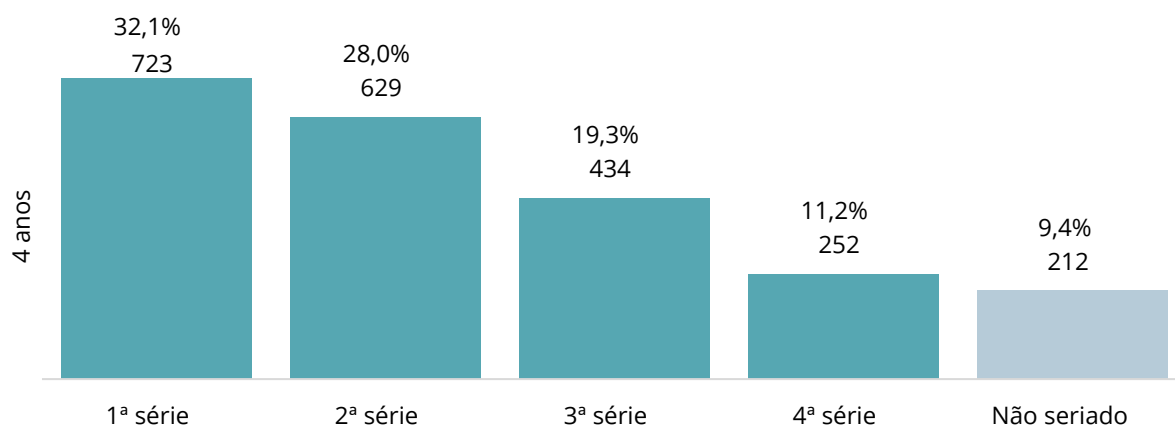
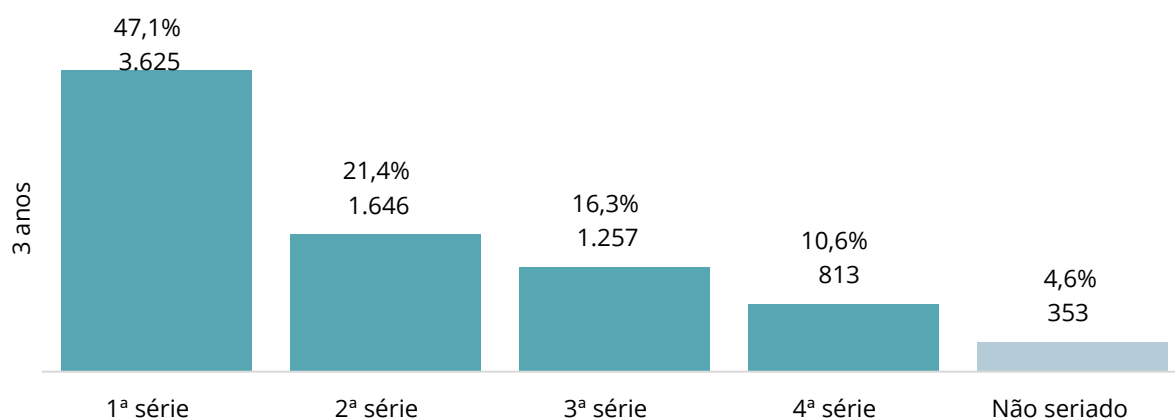


GRÁFICO 14

ÚLTIMA SÉRIE DE MATRÍCULA – INGRESSANTES EVADIDOS DE CURSOS TÉCNICOS 2017-2019 – FLUXO 2017-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2017-2023 (Brasil. Inep, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2022a, 2023a, 2024a).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

2.3 SITUAÇÃO FINAL DE MATRÍCULA NO ANO DE EVASÃO

No último registro da situação de matrícula dos que evadiram, verificou-se que apenas 11,8% e 15,6% dos evadidos tiveram a situação de abandono registrada como tal no ano de registro da saída, em cursos com duração de três e quatro anos, respectivamente. Majoritariamente, os estudantes evadidos têm sua situação de matrícula registrada como “aprovado” ou “reprovado” em determinada série, embora não se encontrem matriculados no ano seguinte (Gráfico 15). O alto número de estudantes evadidos após aprovação, observado em todos os cursos, pode estar associado ao período pandêmico, quando os mecanismos de aprovação foram adaptados à excepcionalidade e às dificuldades em acompanhar o andamento dos cursos. Alternativamente, a condição de retorno após o longo período de afastamento da escola pode ter afetado esse indicador. O elevado número de estudantes com situação não registrada também dificulta a precisão na interpretação dos resultados.

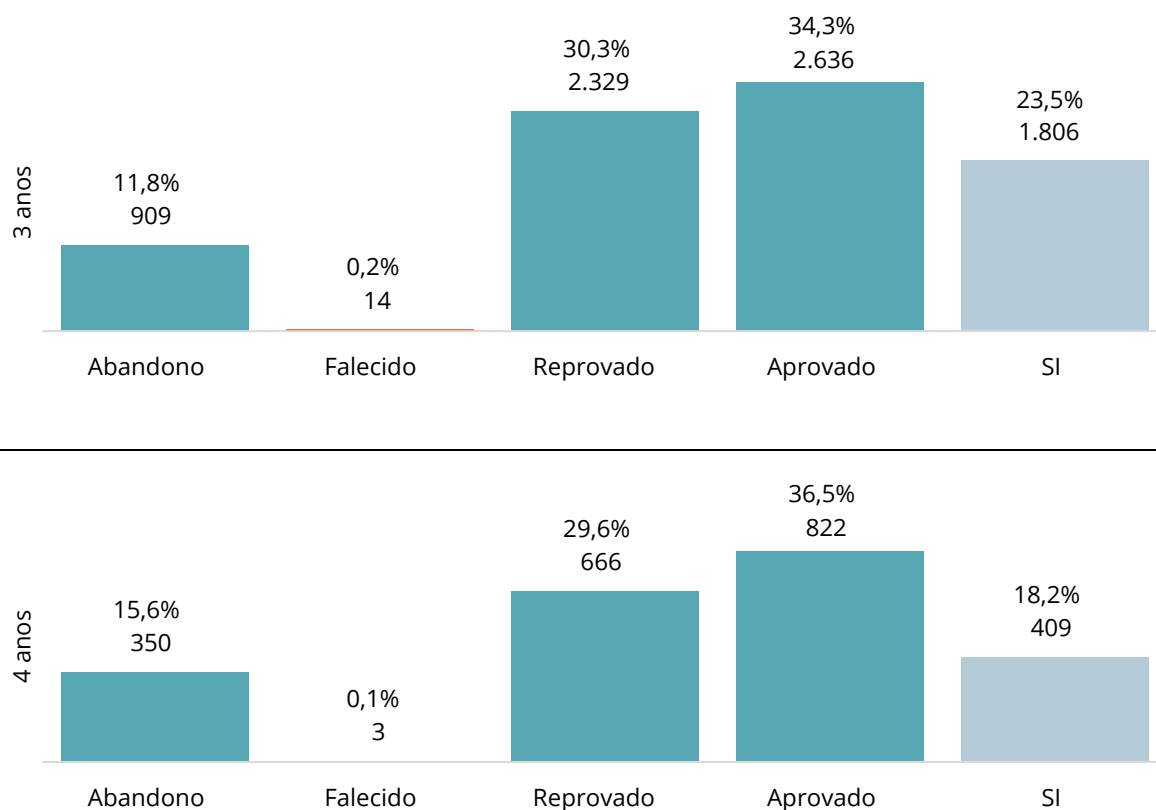


GRÁFICO 15

SITUAÇÃO FINAL DE MATRÍCULA – INGRESSANTES EVADIDOS DE CURSOS TÉCNICOS 2017-2019 – FLUXO 2017-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2017-2023 (Brasil. Inep, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2022a, 2023a, 2024a).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

2.4 DESTINO ACADÊMICO OU INTERRUPTÃO DA FORMAÇÃO

Como a evasão da matrícula em um curso, registrada nos sistemas, não se confunde com a evasão do estudante, caracterizada pela interrupção do processo formativo, verificou-se, para qualificar a permanência, a condição de estudo após a saída do curso, no próprio ano e no primeiro ano subsequente. Dessa forma, estudantes que evadiram de seus cursos podem ser identificados em outro curso técnico, no ensino médio ou no ensino superior, não havendo ano de ausência de estudo em suas trajetórias. No recorte considerado, 45,6% dos evadidos não foram identificados em outra matrícula até o ano seguinte ao da evasão, entendido como o último ano em que estiveram matriculados no curso técnico, indicando que a evasão da matrícula foi também a evasão do indivíduo do sistema educacional (Gráfico 16). Esse resultado revela que, nos cursos técnicos integrados analisados, mais da metade da evasão consiste em remanejamento dentro do sistema, e não afastamento prolongado da escola, portanto, sem suspensão do processo formativo. O ensino médio regular se apresenta como principal destino de migração dos evadidos do curso técnico integrado, concentrando 38,9% dos casos. Além disso, foram encontrados 7,1% dos estudantes em outra oferta de curso técnico e 8,4% com matrícula em curso superior. O número indica que grande parte dos estudantes que abandonam seus cursos técnicos se matriculam, de forma contínua, no ensino médio.

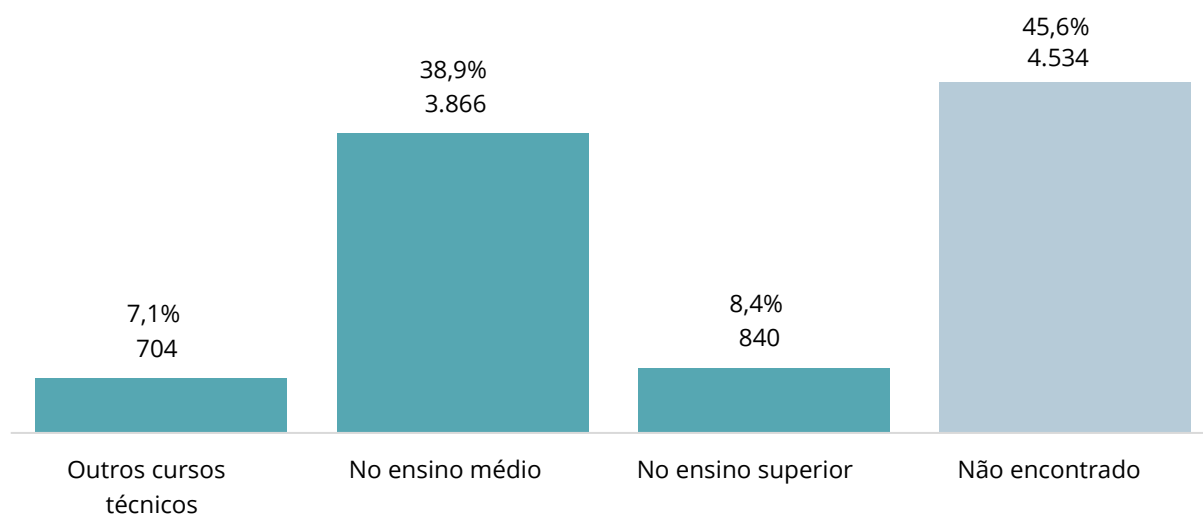


GRÁFICO 16

DESTINO DOS ESTUDANTES EVADIDOS DE CURSOS TÉCNICOS – ANO DA EVASÃO – FLUXO 2017-2023

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Censo Escolar 2017-2023 (Brasil. Inep, 2018, 2019, 2020, 2021b, 2022a, 2023a, 2024a) e Censup 2021-2023 (Brasil. Inep, 2022b, 2023b, 2024b).

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Vale ressaltar a necessidade de aprofundamento das análises, pois embora não represente renúncia do direito à educação, os resultados revelam a perda do acesso à profissionalização na última etapa da educação básica.

Esses percentuais reforçam a necessidade de protocolos voltados à proteção das trajetórias escolares dos cursistas, com reengajamento e mecanismos de transição entre as ofertas, além da adoção de medidas preventivas nas janelas críticas do percurso, sempre considerando o tamanho amostral e as taxas de participação em cada área.

Diferenças entre os cursos poderão ser analisadas em amostra mais representativa e proporcional para todos os cursos, de modo a fornecer informações sobre como a disponibilidade de oferta de cursos superiores se associa às trajetórias e aos locais de oferta dos cursos técnicos. Tais análises permitirão maior compreensão do fenômeno da permanência, associado a diversos fatores, inclusive às características de cada itinerário formativo.

3 ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO CURSO

Esta seção apresenta uma análise sintética da organização curricular e das condições de oferta dos cursos técnicos avaliados no projeto-piloto. O objetivo é caracterizar aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos das instituições participantes e, com isso, subsidiar interpretações sobre a qualidade da oferta e suas relações com os resultados constatados.

Em relação à amostra, é importante destacar que, das 268 escolas participantes, 97 foram visitadas *in loco*. Esse recorte decorreu, sobretudo, da adesão voluntária e de restrições logísticas vigentes à época das visitas, que limitaram o deslocamento das equipes avaliadoras. Para viabilizar o trabalho de campo, priorizou-se a avaliação de entidades com duas ou mais ofertas do mesmo curso no mesmo município, o que otimizou a presença das equipes e reduziu os custos de deslocamento. Assim, as visitas representam, de certa forma, uma subamostra operacional, utilizada para validação de instrumentos e observação direta das condições de oferta.

Nesse eixo, são avaliadas três dimensões:

- 1 Organização Didático-Pedagógica do Curso: examina a forma como o curso estrutura e conduz suas atividades, observando a qualidade, a coerência pedagógica e o alinhamento aos marcos regulatórios. Abrange, entre outros aspectos, a articulação do curso com as políticas institucionais de ensino, extensão, pesquisa e inovação; a identificação do perfil do ingressante; a definição do perfil do egresso e dos objetivos do curso, em diálogo com o contexto local e regional e com as demandas do mundo do trabalho; os desdobramentos das demais variáveis na organização curricular, na articulação de conteúdos e nas metodologias; o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; e as políticas de apoio aos estudantes.
- 2 Corpo Docente e Técnico do Curso: considera a formação e as condições de trabalho dos profissionais que atuam no curso, à luz das especificidades da educação profissional. Nessa dimensão, verificam-se o atendimento aos requisitos legais;

as estratégias de reconhecimento, incentivo e/ou formação continuada; a experiência na educação básica; e a experiência profissional, fora da docência, articulada ao curso. No corpo técnico, aferem-se, entre outros elementos, a existência de equipes multidisciplinares e técnicas especializadas.

- 3 Condições de Oferta do Curso: caracterizam-se pela análise da compatibilidade entre o número de vagas ofertadas e o contexto socioproductivo local e regional; da adequação dessa oferta ao dimensionamento do corpo docente e técnico; e das condições de infraestrutura física e tecnológica para o desenvolvimento das atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação. Considerando a natureza prática dos cursos, avaliam-se ambientes educacionais e tecnológicos típicos, tendo como principal referência o CNCT, além de diretrizes e referenciais afins. Além disso, destacam-se: salas de aula, laboratórios, sala de atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca, sala dos professores e demais ambientes compatíveis com as demandas do curso.

A avaliação baseou-se na análise do PPC e de documentos correlatos apresentados pela coordenação, complementada por diálogos com a gestão do curso e por visitas *in loco*. Ao todo, como já mencionado, foram realizadas 97 visitas, abrangendo cursos de diferentes redes de ensino. A coleta foi registrada em plataforma de código aberto (Redmine), com campos personalizados por escola, curso e dimensão. Para cada indicador, os avaliadores registraram uma resposta estruturada (A-E, detalhada a seguir) e uma justificativa descritiva, assegurando evidências qualitativas para cada atribuição.

Para reforçar a consistência, manteve-se a exigência de avaliadores externos à rede visitada, a capacitação prévia sobre os instrumentos e os protocolos para submissão eletrônica dos relatórios. A validação por especialistas consolidou os resultados e permitiu calibrar as análises, com devolutivas produzidas por curso.

3.1 PROCEDIMENTOS DE PONTUAÇÃO E CONCEITOS

A atribuição de pontuações considerou a heterogeneidade das escalas dos indicadores. Como cada item possui número distinto de alternativas de resposta, aplicou-se uma escala proporcional. Além disso, cada indicador recebeu peso diferenciado, definido a partir de sua relevância conceitual dentro da respectiva dimensão. O resultado geral da oferta foi calculado pela média aritmética das três dimensões, cada uma com um terço do valor total.

Para interpretação e comunicação dos resultados, os cursos foram classificados em quatro estratos qualitativos — insuficiente, requer melhoria, bom e muito bom —, definidos por faixas (quartis) da pontuação máxima possível. Trata-se de categorias diagnósticas, sem ordenamento classificatório, cujo objetivo é orientar a gestão e apoiar planos de melhoria. Para leitura rápida e comparativa, foram gerados gráficos polares com o desempenho por dimensão de cada curso.

3.2 RELATÓRIOS DE DEVOLUTIVA POR OFERTA

Com base nos registros das visitas e no banco consolidado, foram elaborados relatórios individuais de devolutiva, com síntese de pontos fortes, aspectos a melhorar, sugestões e pontos de atenção especial, quando pertinente. A elaboração desses relatórios combinou tratamento automatizado dos textos e revisão por especialistas, garantindo padronização, clareza e fidedignidade das informações.

O rigor procedimental incluiu duas etapas de validação: *i)* coleta padronizada – após capacitação virtual sobre o instrumento e os protocolos, os avaliadores realizaram as visitas e submeteram os relatórios em meio eletrônico; e *ii)* validação por especialistas – um comitê analisou os relatórios, garantindo consistência, calibração das análises e consolidação dos resultados.

A metodologia, como mencionado, foi desenhada para evitar lógicas de ranqueamento e privilegiar diagnósticos. Para tanto, adotou-se a ponderação assimétrica, na qual dimensões e itens possuem pesos e quantidades distintas, o que inibe comparações diretas e favorece leituras contextualizadas dos pontos fortes e críticos de cada oferta. Com base nesse desenho metodológico e nos procedimentos de validação adotados, apresentam-se, a seguir, os resultados consolidados do eixo (Quadro 1).

QUADRO 1

RESULTADOS CONSOLIDADOS DO EIXO

(continua)

Dimensão	Item	Descrição
D1 – Organização Didático-Pedagógica do Curso	D1-1	Atendimento aos marcos regulatórios
	D1-2	Políticas de ensino, extensão, pesquisa e inovação
	D1-3	Características do ingressante
	D1-4	Perfil do egresso
	D1-5	Organização curricular
	D1-6	Articulação dos conteúdos curriculares
	D1-7	Objetivos do curso
	D1-8	Metodologias de ensino e aprendizagem
	D1-9	Acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem
	D1-10	Práticas profissionais supervisionadas
	D1-11	Políticas de apoio ao discente
D2 – Corpo Docente e Técnico do Curso	D2-1	Formação docente
	D2-2	Experiência no exercício da docência
	D2-3	Experiência profissional (exceto docência) do corpo docente da área técnica
	D2-4	Equipe multidisciplinar
	D2-5	Equipe técnica especializada

QUADRO 1

RESULTADOS CONSOLIDADOS DO EIXO

(conclusão)

Dimensão	Item	Descrição
D3 – Condições de Oferta do Curso	D3-1	Dimensionamento da oferta de vagas
	D3-2	Sala coletiva de professores
	D3-3	Salas de aula
	D3-4	Sala de atendimento educacional especializado
	D3-5	Laboratórios de informática
	D3-6	Laboratórios didáticos de formação geral e de formação profissional e tecnológica
	D3-7	Ambientes profissionais articulados ao curso
	D3-8	Biblioteca

Fonte: Elaboração própria.

3.3 RESULTADOS DO EIXO ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO CURSO

De modo geral, os resultados indicam predominância de avaliações nas faixas superiores, o que sinaliza a presença de bases institucionais e pedagógicas capazes de sustentar processos formativos com maior consistência. Ao mesmo tempo, a recorrência de ofertas em patamares intermediários evidencia que parte das ofertas opera com arranjos ainda pouco consolidados, revelando a necessidade de ações de aprimoramento orientadas por diagnóstico, priorização e acompanhamento contínuo. Em conjunto, os resultados reforçam a heterogeneidade entre as escolas avaliadas e apontam para oportunidades concretas de intervenções prioritárias, especialmente no fortalecimento de rotinas de gestão, de práticas pedagógicas e de condições de suporte à oferta. Na sequência, a análise é detalhada por dimensão avaliativa, permitindo identificar com maior precisão os pontos de maior consolidação e os que demandam intervenção prioritária.

Cumprir registrar que a escala utilizada se baseia em padrões de qualidade previamente definidos por marcos normativos, referenciais técnicos e orientações contidas no instrumento de avaliação. Seus pontos de corte foram estabelecidos à luz da qualidade esperada em cada dimensão, e não para provocar dispersão artificial de resultados. Assim, a concentração em faixas superiores expressa conformidade a requisitos técnico-pedagógicos e de oferta, não um ordenamento entre instituições. No contexto do piloto — composto majoritariamente por ofertas com condições basais já instaladas e adesão voluntária —, era esperado que muitos cursos alcançassem patamares elevados. A capacidade diagnóstica do instrumento manifesta-se, sobretudo, quando os dados são desagregados por dimensão e por indicador, permitindo localizar necessidades específicas e orientar prioridades de gestão.

A leitura desagregada por dimensão (Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Técnico, e Condições de Oferta) evidencia comportamentos assimétricos entre os componentes

avaliados. Enquanto as dimensões Organização Didático-Pedagógica e Corpo Docente e Técnico concentram mais de 83,5% dos conceitos nos níveis muito bom ou bom (com cerca de 62% em muito bom), Condições de Oferta apresenta 39,2% no patamar máximo (Gráfico 17). Verifica-se, ainda, a presença do estrato avaliativo insuficiente em todas as dimensões (D1: 8,2%; D2: 2,1%; D3: 3,1%), o que reforça a heterogeneidade das condições observadas. Longe de sugerir limitação do instrumento, esse resultado evidencia sua sensibilidade para diferenciar realidades: os ambientes escolares gerais tendem a estar mais consolidados, ao passo que os ambientes tecnológicos específicos e o dimensionamento de vagas e equipes requerem planejamento e investimentos (infraestrutura física e tecnológica, manutenção preventiva e atualização periódica).

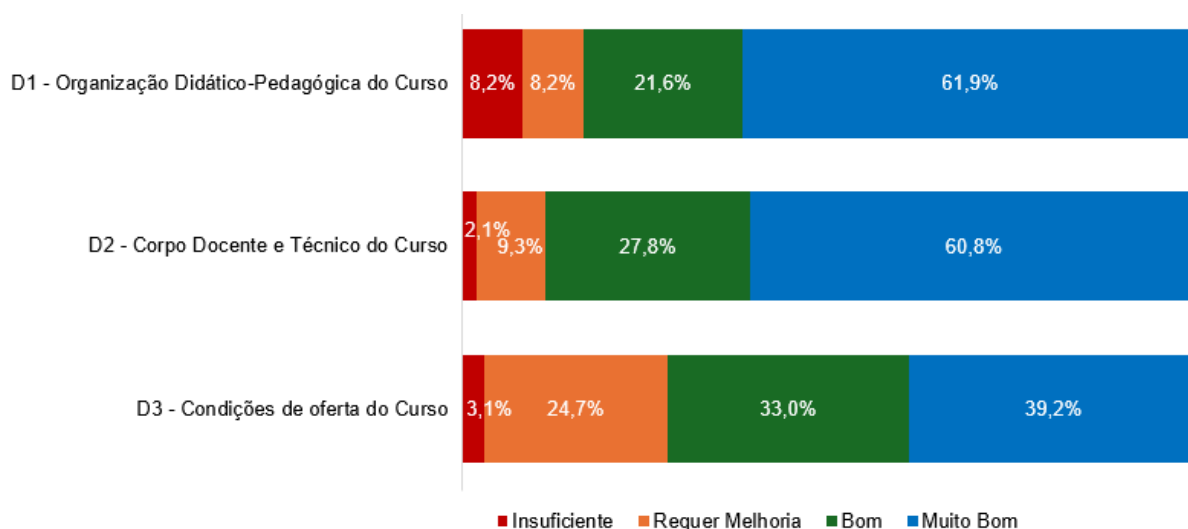


GRÁFICO 17

CONCEITOS DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DESAGREGADOS POR DIMENSÃO - 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em dados da avaliação *in loco* realizada entre novembro e dezembro de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

No âmbito da Organização Didático-Pedagógica, o Gráfico 18 mostra que oito dos 11 indicadores (aproximadamente 73%) alcançam conceito máximo em mais de 50% dos cursos, evidenciando coerência entre objetivos, perfis e arranjos curriculares na maioria das ofertas. O D1-3 — adequação do PPC ao perfil do ingressante — concentra, porém, cerca de um terço das ofertas no conceito mínimo. O resultado recomenda institucionalizar rotinas de diagnóstico dos ingressantes, aproveitamento de saberes prévios e nivelamento, com registro explícito no PPC e uso efetivo desses dados para orientar metodologias, itinerários e apoio acadêmico. Em outras palavras, o desempenho majoritário em diversos indicadores confirma aderência a padrões, enquanto a variação em D1-3 demonstra a capacidade do instrumento de localizar pontos específicos de melhoria na organização pedagógica, reafirmando seu caráter formativo.

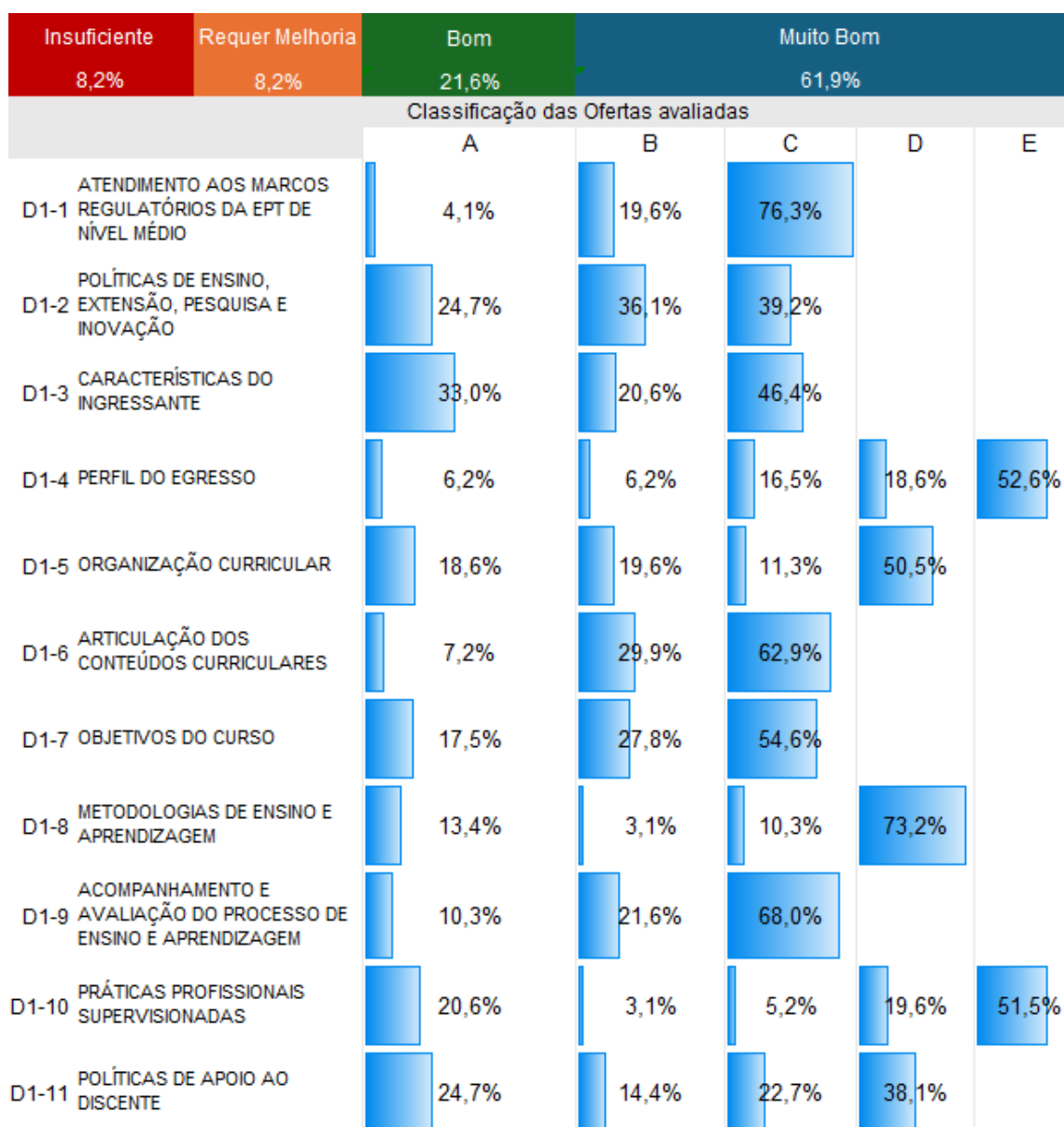


GRÁFICO 18

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS TÉCNICOS – 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em dados da avaliação *in loco* realizada entre novembro e dezembro de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

A dimensão Corpo Docente e Técnico, detalhada no Gráfico 19, apresenta desempenho elevado em todos os indicadores (todos acima de 47,4% no conceito máximo). Destacam-se D2-2 (experiência docente na educação básica) e D2-3 (experiência profissional fora da docência), ambos com cerca de 90% em conceito máximo, sinalizando dupla competência — pedagógica e setorial — no corpo docente. Para preservar e consolidar esse diferencial observado na amostra, recomenda-se tempo protegido de planejamento, formação continuada coerente com as demandas dos eixos tecnológicos e registro documental atualizado das experiências, assegurando estabilidade e reprodutibilidade do padrão identificado.

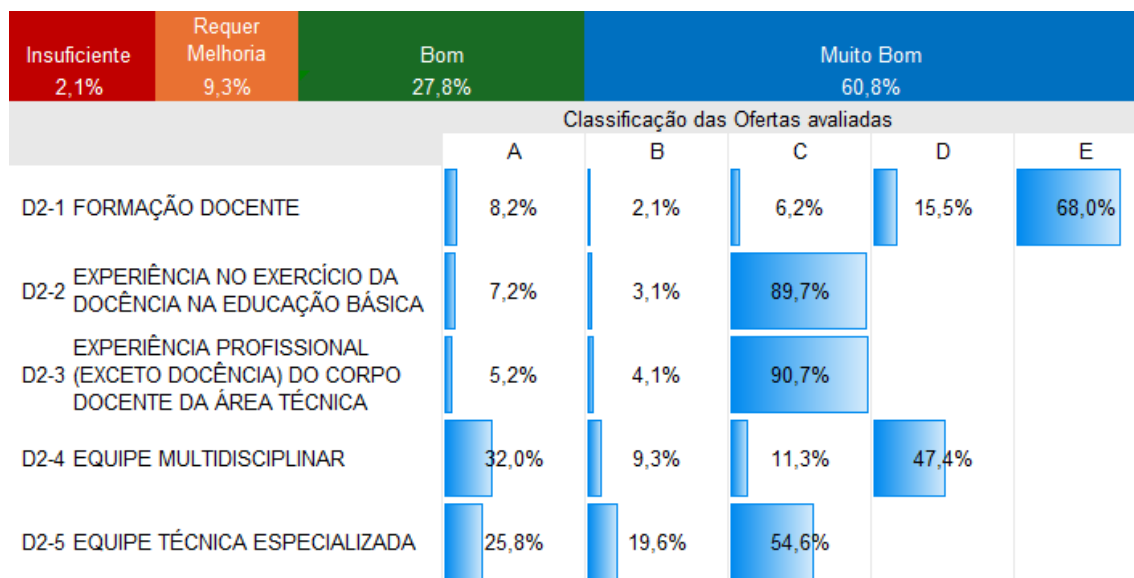


GRÁFICO 19

CORPO DOCENTE E TÉCNICO DOS CURSOS TÉCNICOS – 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em dados da avaliação *in loco* realizada entre novembro e dezembro de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Por sua vez, a dimensão Condições de Oferta, apresentada no Gráfico 20, revela maior variabilidade entre indicadores, característica esperada em cursos com exigências tecnológicas específicas. As fragilidades mais expressivas concentram-se em D3-4 (AEE) e D3-7 (ambientes profissionais articulados ao curso), enquanto D3-2 (sala dos professores) e D3-3 (salas de aula) atingem entre 60% e 67% de avaliações máximas. Em termos práticos, essa leitura combinada indica que os ambientes gerais costumam estar mais consolidados, ao passo que os ambientes profissionais específicos demandam investimentos direcionados, manutenção preventiva e planos de atualização alinhados às características de cada área.

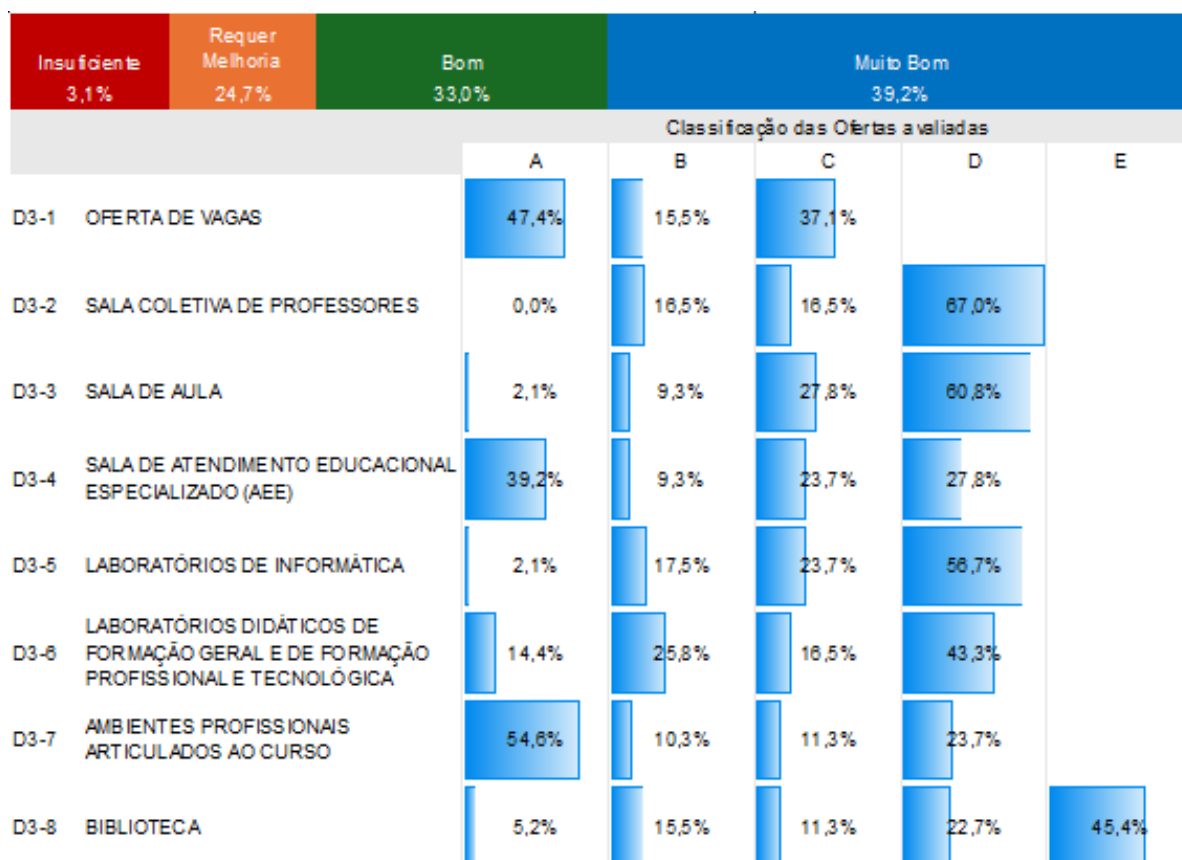


GRÁFICO 20

CONDIÇÕES DE OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS – 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em dados da avaliação *in loco* realizada entre novembro e dezembro de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Em suma, convém reiterar que os conceitos expressam atendimento a padrões e têm a finalidade de subsidiar decisões de melhoria. A sensibilidade diagnóstica aparece nas diferenças entre dimensões e, principalmente, na heterogeneidade por indicador, o que permite priorizar ações, como infraestrutura e ambientes profissionais, AEE, protocolos de diagnóstico do ingressante registrados no PPC, entre outras. Ademais, por se tratar de um projeto-piloto com ênfase na validação de instrumentos e procedimentos, os próximos ciclos — com aplicação ampliada e eventual calibração fina de faixas e pesos, sem alterar a natureza diagnóstica e formativa da avaliação — tendem a ampliar a dispersão observável em alguns contextos, mantendo comparabilidade e utilidade para a gestão.

Nesse sentido, os resultados indicam que os fundamentos pedagógicos e os perfis profissionais se encontram, em geral, bem-posicionados, por outro lado, as condições de oferta — sobretudo em relação aos ambientes tecnológicos específicos — requerem atenção prioritária. A prioridade, portanto, recai sobre a qualificação contínua da infraestrutura, a aderência do PPC ao perfil do ingressante e a consolidação de rotinas de acompanhamento de egressos, de modo a fechar o ciclo entre formação, inserção ocupacional e melhoria contínua da qualidade educacional.

Para além da leitura por dimensão, apresenta-se, a seguir, uma síntese qualitativa transversal dos principais pontos observados nas visitas.

3.4 SÍNTESE QUALITATIVA TRANSVERSAL

A leitura transversal dos cursos avaliados na amostra indica um conjunto de qualidades que conferem coerência pedagógica às ofertas analisadas, ao mesmo tempo em que revela oportunidades claras de aprimoramento. Na dimensão Organização Didático-Pedagógica, sobressaem os PPCs atualizados e alinhados a referenciais, a articulação com o mundo do trabalho por meio de convênios e projetos e as práticas de acolhimento e recomposição de aprendizagens que favorecem a permanência e o aprendizado. Persistem, contudo, desafios que pedem tratamento mais sistemático: o detalhamento das certificações intermediárias (competências, critérios e evidências), a integração contínua de extensão e pesquisa à matriz curricular e o uso ampliado dos diagnósticos dos ingressantes para personalizar itinerários e metodologias, com registro explícito no PPC.

No eixo Corpo Docente e Técnico, os resultados indicam desempenho elevado em indicadores relacionados à experiência docente e profissional, sugerindo, em parte relevante da amostra, combinação de competências pedagógicas e setoriais. Constata-se, contudo, uma heterogeneidade nos indicadores associados à composição e estruturação de equipes de apoio. Nesse contexto, para preservar e consolidar os aspectos positivos, é recomendável avançar na completude e atualização documental das experiências docentes, assegurar tempo protegido para planejamento e acompanhamento dos estudantes e ajustar a distribuição de funções, mitigando sobrecargas e fortalecendo a continuidade do acompanhamento pedagógico.

No que se refere às Condições de Oferta, os resultados apontam maior variabilidade entre indicadores, com melhor desempenho em ambientes gerais e fragilidades mais pronunciadas em itens associados à infraestrutura específica e aos ambientes profissionais articulados ao curso. Nos registros qualitativos, aparecem menções a iniciativas de acessibilidade, atualização de equipamentos e articulação com práticas de estágio, mas com diferenças entre ofertas. Ao mesmo tempo, evidenciam-se como prioridades de gestão: rotinas de manutenção preventiva, planos de atualização tecnológica dos ambientes e fortalecimento de mecanismos de acompanhamento (incluindo registros e análises de trajetórias de egressos), de modo a retroalimentar o currículo e sustentar a pertinência formativa frente às demandas do mundo do trabalho.

De forma recorrente, os resultados, combinando dados quantitativos e registros qualitativos, sugerem alinhamento entre objetivos e práticas institucionais em parte relevante das ofertas, ao lado de lacunas de institucionalização, sobretudo quanto a registros sistemáticos sobre egressos e processos formais de atualização curricular orientados por evidências do mundo do trabalho. Esses elementos reforçam o caráter diagnóstico e formativo da avaliação: indicam conformidade a padrões em aspectos relevantes e, simultaneamente, delimitam prioridades de gestão para os próximos ciclos.

Na leitura por curso, observam-se padrões diferenciados, coerentes com as exigências próprias de cada área e com a natureza dos ambientes formativos requeridos. Em termos gerais,

os registros apontam que o curso de Administração tende a demandar maior estruturação de ambientes profissionais e ajuste do dimensionamento da oferta; Agropecuária exige atenção contínua à manutenção e aos protocolos de biossegurança; Edificações requer fortalecimento de laboratórios didáticos; Eletromecânica apresenta resultados relativamente mais favoráveis, com necessidade de preservação de tempo de planejamento, formação continuada e modernização periódica; e Informática concentra desafios associados à atualização de tecnologias da informação e comunicação (TIC), gestão de laboratórios e ampliação de parcerias para estágios e atualização curricular. Como apenas dois cursos de Enfermagem foram analisados, seus resultados não aparecem nos indicadores.

4 DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

A aplicação, em 2024, da avaliação de desempenho dos estudantes concluintes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) contemplou seis cursos técnicos — Administração, Agropecuária, Edificações, Eletromecânica, Enfermagem e Informática — e contou com a participação efetiva de 11.434 estudantes, correspondendo a 76,9% dos 14.875 estudantes previstos na amostra inicial. O percentual alcançado mostra-se compatível com o caráter exploratório do projeto-piloto, assegurando base empírica suficiente para a produção de diagnósticos preliminares tanto sobre o desempenho discente quanto sobre o funcionamento psicométrico do instrumento avaliativo.

Quanto à abrangência institucional e territorial, a aplicação envolveu 297 ofertas de cursos distribuídas entre 268 escolas situadas em 207 municípios. Esses números apontam para a capilaridade da experiência-piloto e para a sua capacidade de mobilizar diferentes atores e contextos formativos, constituindo um marco relevante para a consolidação de um modelo nacional de avaliação da EPT.

4.1 MATRIZES DE REFERÊNCIA E ARQUITETURA AVALIATIVA

As matrizes de referência organizam-se em dois eixos complementares. O primeiro reúne habilidades específicas de cada curso, estruturadas em contextos de atuação profissional que traduzem situações-problema típicas de trabalho, em alinhamento ao CNCT e à CBO. O segundo eixo corresponde a um conjunto de seis habilidades gerais para o mundo do trabalho.

As habilidades específicas e gerais foram definidas como descrições sintéticas de desempenhos observáveis, formuladas de modo a permitir interpretação inequívoca por elaboradores de itens, equipes de aplicação e usuários dos resultados. Como mencionado, são habilidades avaliáveis por meio de situações-problema contextualizadas, com demanda cognitiva clara e abrangência suficiente para gerar múltiplos itens em contextos variados, sem perda da

identidade de cada construto. Importa registrar, ainda, que ancorar as matrizes em contextos reais de atuação não traduz orientação tecnicista, mas a busca por um paradigma de avaliação educacional centrado na especificidade técnica, sem negligenciar a formação integral.

As matrizes dos seis cursos incluídos na avaliação-piloto foram construídas por comissões técnicas coordenadas pelo Inep e contaram com coordenadores e docentes de EPT de diferentes redes e sistemas (rede federal, redes estaduais, Sistema S e instituições privadas). A partir da identificação de contextos típicos, tarefas essenciais, procedimentos, normas e padrões de qualidade e segurança, derivaram-se habilidades observáveis e descritores de desempenho.

4.2 INSTRUMENTOS, APLICAÇÃO DIGITAL E DESENHO PSICOMÉTRICO

Com as matrizes estabelecidas, foram elaborados itens diretamente na plataforma TAO (*Testing Assisté par Ordinateur*), ambiente de autoria que permite a construção de itens digitais interativos, com simulações, animações, vídeos e diferentes formatos de resposta, alinhados aos padrões internacionais de avaliação assistida por computador. Os cadernos reuniram 30 itens — 20 de formação específica e 10 de formação geral para o mundo do trabalho —, organizados em blocos incompletos balanceados (BIB), de modo que cada estudante respondesse a um subconjunto de itens, preservando a comparabilidade e a cobertura de conteúdo. Trata-se da primeira avaliação do Inep concebida integralmente para aplicação digital e não adaptada de instrumentos impressos.

Nesse contexto, os resultados apresentados a seguir devem ser interpretados à luz do desenho amostral e da distribuição dos estudantes que efetivamente participaram da avaliação em cada curso.

4.3 PARTICIPAÇÃO POR CURSO E BASE ANALÍTICA

A distribuição dos participantes por curso revelou maior concentração de respondentes em Eletromecânica (2.445 estudantes), Agropecuária (2.333), Administração (2.137) e Edificações (2.064). Informática registrou 1.830 participantes, enquanto Enfermagem apresentou o menor contingente, com 625 estudantes (Gráfico 21). As diferenças na proporção e no tamanho dos grupos devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Nessa primeira avaliação-piloto, os resultados são apresentados segundo a abordagem de mensuração da Teoria Clássica dos Testes (TCT), com base nas pontuações observadas nos cadernos de prova e nas médias de desempenho por curso. Essa opção permite oferecer uma leitura descritiva, sintética e agregada dos resultados do estudo-piloto, preservando seu caráter diagnóstico e não classificatório.

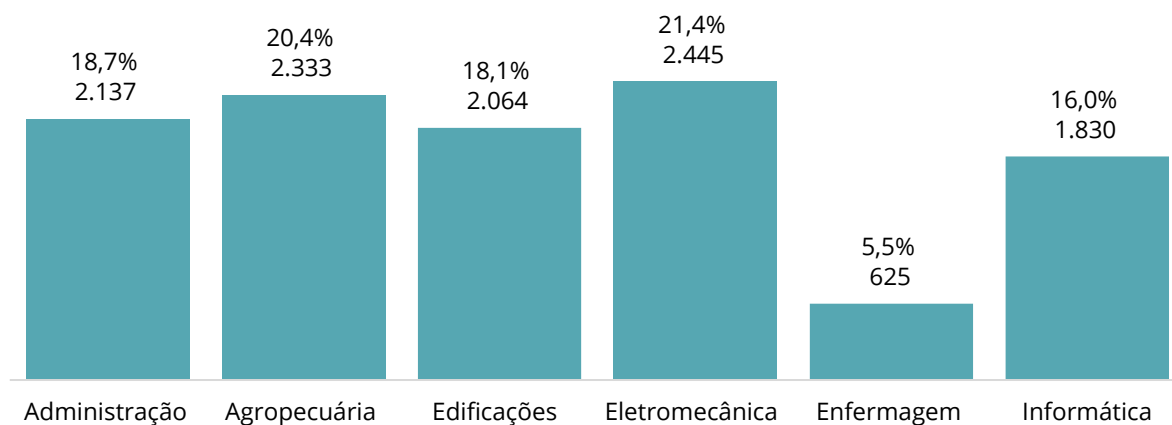


GRÁFICO 21

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DA AMOSTRA QUE PARTICIPARAM DA AVALIAÇÃO - 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Avaliação Piloto de Desempenho de Estudantes Concluintes de Cursos Técnicos de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

5 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Esta subseção apresenta os resultados da avaliação sob a perspectiva da TCT, abordagem clássica de mensuração, segundo a qual o desempenho observado em um teste é compreendido como a soma de um escore verdadeiro e de um componente de erro de medida. Diferentemente da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que modela a probabilidade de acerto em função das propriedades dos itens e da proficiência latente do estudante, a TCT fundamenta-se nos escores identificados, permitindo leitura descritiva das médias e percentuais de acerto registrados. O conjunto de 30 itens, de habilidades gerais e específicas, incluiu tanto as questões dicotômicas, com correção binária (acerto/erro), quanto os itens politômicos, estruturados de modo a admitir pontuação por acerto parcial, conforme critérios previamente definidos na matriz de correção.

Na perspectiva da TCT, a análise considera as médias de acertos por bloco de itens e a pontuação média total nos cadernos de prova. Nos casos de itens politômicos, foram computadas as pontuações parciais atribuídas, de modo que os escores refletem não apenas acertos integrais, mas também níveis intermediários de desempenho. Trata-se, portanto, de abordagem descritiva baseada em escores observados, adequada para identificar as tendências gerais, as variações entre cursos e o comportamento agregado do instrumento no contexto do piloto. No bloco de habilidades gerais para o mundo do trabalho, as médias situaram-se entre 5,5 e 6,4 pontos, em um total de 10, indicando relativa homogeneidade entre os cursos e desempenho médio nas competências transversais avaliadas (Gráfico 22).

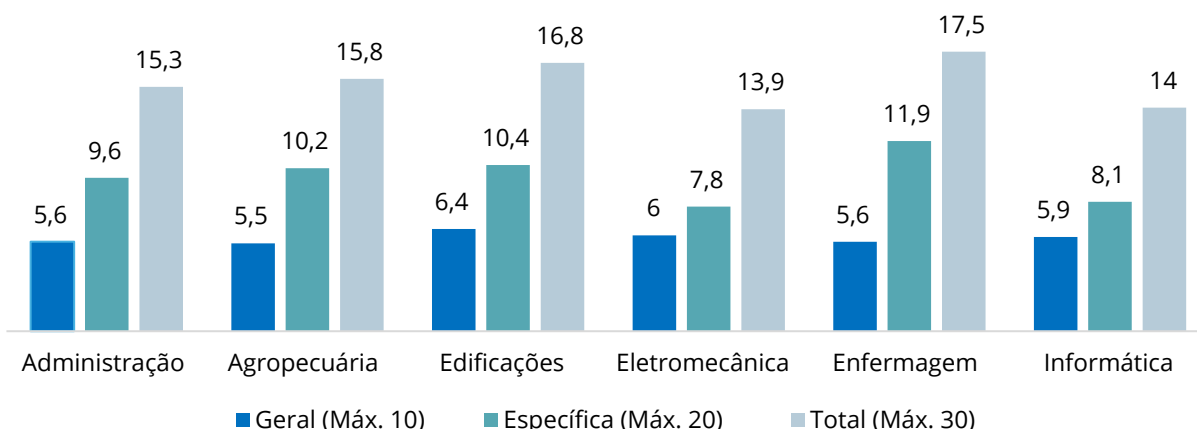


GRÁFICO 22

PONTUAÇÃO MÉDIA NAS QUESTÕES DA AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES – 2024

Fonte: Elaborado por DAEPT/Inep baseado em Avaliação Piloto de Desempenho de Estudantes Concluintes de Cursos Técnicos de 2024.

Nota: [Clique aqui](#) e acesse o gráfico dinâmico.

Nos itens relativos às habilidades específicas, observou-se maior variação entre as formações técnicas. As médias oscilaram entre, aproximadamente, 7,8 e 11,9 pontos, em um total de 20, correspondendo a percentuais de acerto entre cerca de 39% e 59%. Os cursos de Enfermagem, Agropecuária e Edificações apresentaram médias mais elevadas nesse conjunto, enquanto Eletromecânica e Informática registraram médias relativamente inferiores. É importante salientar que a comparação das pontuações entre os cursos deve ser interpretada com cautela no âmbito da avaliação-piloto. Trata-se de uma avaliação na qual não houve pré-testagem dos níveis de dificuldade dos itens e a amostra de respondentes variou muito entre os diferentes cursos.

Considerando-se a pontuação média total nos 30 itens, os resultados variaram entre, aproximadamente, 13,9 e 17,5 pontos, em um máximo possível de 30, que equivale a percentuais globais de acerto de 46% e 58%. Esses valores sintetizam o desempenho combinado nos dois blocos avaliativos, oferecendo uma visão consolidada do resultado médio por curso sob a ótica da TCT.

Com o objetivo de oferecer um diagnóstico preliminar para as unidades escolares que participaram da avaliação-piloto, os resultados do desempenho dos estudantes foram apresentados nos relatórios individualizados. Contudo, cumpre ressaltar que o objetivo principal desse piloto foi a construção e a avaliação de um banco de itens que orientará as avaliações de desempenho da EPTNM sob a perspectiva da TRI. Assim, será possível estimar escalas de proficiência ajustadas às propriedades psicométricas dos itens, permitindo análises longitudinais mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 ago. 2023. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 12.158, de 2 de setembro de 2024. Altera o Decreto nº 11.204, de 21 de setembro de 2022, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 set. 2024. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2017*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Brasília, DF: Inep, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2020*. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo da Educação Superior 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Censo da Educação Superior 2023*. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 209, de 5 de junho de 2024. Institui o Comitê Executivo de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (CEAEPT) para coordenação e execução das atividades relacionadas à avaliação da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2024c. Seção 2, p. 23.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 210, de 5 de junho de 2024. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico especializada para assessorar e subsidiar pesquisas em avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2024d. Seção 1, p. 37.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *[Avaliação da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (AVEPT): impacto social: 2024-2025]*. Brasília, DF, 2026. Projeto Piloto Sinaept 2024-2025. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/inep.daept/viz/AVEPT-ImpactoSocialPilotov17/AVEPT2025>. Ace

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2020*. Brasília, DF: MTE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2021*. Brasília, DF: MTE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2022*. Brasília, DF: MTE, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*. Brasília, DF: MTE, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/cbo/servicos/downloads>. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). *Microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2023*. Brasília, DF: MTE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/estatisticas-trabalho/rais>. Acesso em: 23 jun. 2026.





VENDA PROIBIDA