



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ANTONIO GUEDES CAVALCANTE JÚNIOR

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE PECÉM: PERCEPÇÕES
DAS PARTES INTERESSADAS

FORTALEZA – CEARÁ

2022

ANTONIO GUEDES CAVALCANTE JÚNIOR

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE PECÉM:
PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves

FORTALEZA – CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Cavalcante Junior, Antonio Guedes.

Política de formação profissional do IFCE
Pecém: percepção das partes interessadas [recurso eletrônico] / Antonio Guedes Cavalcante Junior. -
2022.

149 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) -
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos
Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional
Em Planejamento E Políticas Públicas -
Profissional, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Santaella
Gonçalves.

1. Políticas públicas. 2. Educação
profissional. 3. Instituto Federal do Ceará. I.
Título.

ANTONIO GUEDES CAVALCANTE JÚNIOR

POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE PECÉM:
PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS

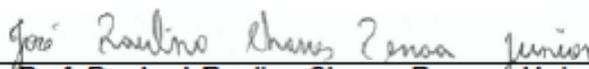
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 29/03/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



Prof. Dr. José Raulino Chaves Pessoa Júnior
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. David Moreno Montenegro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Dedico este trabalho à glória eterna de Deus.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, à misericórdia de Deus, por me dar saúde, inteligência e disposição para enfrentar esta batalha;

Ao professor Rodrigo Santaella Gonçalves, meu orientador, por ter tido paciência e, sobretudo, por me fazer conduzir pelos meandros do mundo científico;

Aos colegas do programa de mestrado profissional em planejamento e políticas públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE, turma 20, com os quais tive mais afinidade e pude trocar experiências;

A todos os servidores, alunos e egressos do IFCE Campus Pecém que participaram respondendo os questionários;

Ao reitor do IFCE José Wally Mendonça Menezes, ao diretor executivo da AECIPP Ricardo Sabadia, ao gerente de pessoas e administração do CIPP Francisco Cláudio Diógenes Machado, por terem participado dessa pesquisa concedendo entrevista;

À minha família, meus amigos e, em especial, à minha esposa Ana Maria Pedrosa Cavalcante Guedes, por estar sempre ao meu lado.

“Se quiser por à prova o caráter de um homem, dê-lhe poder”.

(Abraham Lincoln)

RESUMO

O estudo das percepções das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém aborda a ciência políticas públicas voltada para formação profissional. O estudo visou identificar como as partes interessadas percebem essa política pública. Inicialmente, foram feitas pesquisas bibliográfica e documental das políticas públicas e educação profissional brasileira. Percebeu-se que a ciência políticas públicas nasce com a publicação da obra intitulada *The Policy Sciences* de Harold Lasswell e David Lerner, em 1951. Seus autores possuíam visões pragmáticas da resolutividade dos problemas sociais e emprestaram tais características à nova ciência que nascera. As ciências políticas públicas se desenvolveram e surgiram novas formas de sua aplicabilidade na resolução dos problemas públicos até se chegar à chamada “virada argumentativa” na década de 1990. As políticas públicas podem ser estadocêntrica, quando somente os governos as criam ou, multicêntrica, quando além dos governos, diversos atores participam ou influenciam na sua elaboração ou implementação. Já, a educação profissional brasileira percorreu um longo caminho de afirmação e consolidação. No início, as práticas profissionais manuais foram direcionadas aos negros e índios, criando estigma e afastamento social. Durante o século XX, diversas políticas públicas foram implantadas visando à qualificação profissional e ao desenvolvimento do Brasil. O IFCE Campus Pecém é uma política pública de formação profissional multicêntrica, com diversos atores envolvidos: comunidade, empresas, agentes públicos federais, estaduais, municipais e o complexo portuário. A pesquisa de campo foi realizada através de questionários e entrevistas. Os atores coletivos: alunos, egressos e servidores demonstraram ausência crítica da política pública, superestimando sua eficácia e importância, enquanto os atores individuais: José Wally – reitor do IFCE, Ricardo Sabadia – presidente da AECIPP e Francisco Cláudio – gerente de pessoas do CIPP, demonstraram amplo conhecimento da política pública, com relevantes informações, sobretudo das suas fragilidades e potencialidades.

Palavras-chaves: Políticas públicas. Educação profissional. Instituto Federal do Ceará.

ABSTRACT

The study of the perceptions of the interested parties in the public policy of professional training of the IFCE Campus Pecém approaches the science of public policies focused on professional training. The study aimed to identify how stakeholders perceive this public policy. Initially, bibliographic and documental research was carried out on public policies and Brazilian professional education. It was noticed that public policy science was born with the publication of the work entitled *The Policy Sciences* by Harold Lasswell and David Lerner, in 1951. Its authors had pragmatic visions of the resolution of social problems and lent such characteristics to the new science that was born. Public policy sciences have developed and new forms of applicability have emerged in the resolution of public problems until reaching the so-called “argumentative turn” in the 1990s. Public policies can be state-centric, when only governments create them, or multicentric, when in addition to of governments, different actors participate or influence in its elaboration or implementation. Already, Brazilian professional education has come a long way of affirmation and consolidation. At first, manual professional practices were aimed at blacks and Indians, creating stigma and social distancing. During the 20th century, several public policies were implemented aiming at professional qualification and the development of Brazil. The IFCE Campus Pecém is a multicentric public policy for professional training, with several actors involved: community, companies, federal, state and municipal public agents and the port complex. Field research was carried out through questionnaires and interviews. The collective actors: students, graduates and civil servants showed a critical absence of public policy, overestimating its effectiveness and importance. The individual actors: José Wally – rector of IFCE, Ricardo Sabadia – president of AECIPP and Francisco Cláudio – people manager of CIPP, demonstrated extensive knowledge of public policy, with relevant information, especially on its weaknesses and potential.

Keywords: Public policies. Professional education. Federal Institute of Ceará.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Políticas públicas e políticas governamentais.....	30
Figura 2 – O problema.....	31
Figura 3 – Ciclo de políticas públicas.....	33
Figura 4 – Níveis de agenda.	35
Figura 5 – Modelo top-down.....	39
Figura 6 – Modelo bottom-up.....	39
Figura 7 – Localização do CIPP.....	66
Figura 8 – Plano Diretor do CIPP.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos FIC ofertados pelo IFCE Campus Pecém entre os anos de 2016 e 2018.....	70
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECIPP	Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém
CAGECE	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CCA – PEC	Coordenação de Controle Acadêmico do IFCE Campus Pecém
CEFET	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CIPP	Complexo Industrial e Portuário do Pecém
COGERH	Companhia de Gestão de Recursos Hídricos do Ceará
CSP	Companhia Siderúrgica do Pecém
DOE	Diário Oficial do Estado do Ceará
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ANESP	Associação Nacional de Especialistas em Políticas Públicas
ESAF	Escola de Aprendizagem Fazendária
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INESP	Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Estado do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro SA
SECITECE	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará
SEINFRA	Secretaria de Infraestrutura do Estado do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação e Tecnologia
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
ZPE	Zona de Processamento de Exportações

SUMÁRIO

1	INTROUÇÃO	14
2	POR UMA ABORDAGEM MULTICÊNTRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	21
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA CIÊNCIA POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
2.2	O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	27
2.3	O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	32
3	SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
3.1	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E AS CORPORações DE OFÍCIOS.....	42
3.2	A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MANUAL NO BRASIL COLÔNIA E IMPERIAL	49
3.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL REPÚBLICA: A TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL	57
3.4	O IFCE: CONTEXTO HISTÓRICO.....	63
3.5	O COMPLEXO INDUSTRIAL E PORTUÁRIO DO PECÉM	65
3.6	O IFCE CAMPUS PECÉM.....	69
4	O PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1	OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	72
4.2	DAS PARTES INTERESSADAS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE CAMPUS PECÉM.....	74
4.2.1	Os alunos e egressos	74
4.2.2	Os servidores	75
4.2.3	O reitor do IFCE	75
4.2.4	O diretor executivo da AECIPP	76
4.2.5	O gerente de pessoas e administração do CIPP	76
5	AS PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS NA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE CAMPUS PECÉM	78

5.1	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS	81
5.2	A PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES	87
5.3	A PERCEPÇÃO DO REITOR DO IFCE: JOSÉ WALLY MENDONÇA MENEZES	92
5.4	A PERCEPÇÃO DA AECIPP: RICARDO SABADIA.....	96
5.5	A PERCEPÇÃO DO GERENTE DE PESSOAS E ADMINISTRAÇÃO DO CIPP: FRANCISCO CLÁUDIO DIÓGENES MACHADO.....	100
6	ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	116
	APÊNDICES.....	126
	APÊNDICE A – GRÁFICOS LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS E EGRESSOS DO IFCE PECÉM.....	126
	APÊNDICE B – GRÁFICOS LEVANTAMENTO DE DADOS DOS SERVIDORES DO IFCE PECÉM.....	132
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	139
	APÊNDICE D – ROTAS ÔNIBUS DOS ALUNOS DO IFCE PECÉM	143

1 INTRODUÇÃO

Se no mundo socialista o preço social está implícito, no capitalista ele está expresso? Será que a escola, sobretudo a pública, que educa, treina e forma cidadãos/trabalhadores, pode ter precificação? Ou colocado de outra forma, ela cobra seu justo preço? Seria exagero pensar que uma escola inserida numa estrutura de poder, balizada curricular e pedagogicamente por leis estatais soberanas, não seria, *per sí*, uma ferramenta de poder, a serviço do poder?

Tais questões, trazidas à baila, são desafiadoras e, ao mesmo tempo, estimulantes. Este singelo estudo, realizado no Instituto Federal do Ceará – IFCE Campus Pecém, durante os anos de 2020 e 2021, visa, a partir de análises qualitativas (questionários e entrevistas), inferir a percepção das partes interessadas na política pública de formação profissional dessa instituição de ensino.

Apesar das relações de trabalho sofrerem diversas mutações ao longo da história, num percurso repleto de “idas” e “vindas”, avanços e retrocessos, é notório um delinear construtivo, ao menos, naqueles países hegemônicos. Esse engendrar histórico-cronológico implica e, também, conforma-se numa sociedade capitalista, estratificada e, sobretudo, desafiada a equalizar direitos, responsabilidades e valores socioculturais.

Dessa forma, conceder julgamento final acerca de qual civilização soube melhor forjar-se culturalmente para o trabalho e, por conseguinte, para a sociabilidade das relações de poder, não é objetivo precípuo deste simplório escrito, nem atrever-se-ia a tamanho empreendimento; de sorte que, a sua breve demarcação literária, seja relatando situacionalmente uma experiência local, seja descrevendo outra mais abrangente, já supre, sem prejuízo científico, a necessidade fundamental deste estudo.

Portanto, entende-se necessário, neste ponto, uma breve descrição evolutiva linear da noção de trabalho, seja assalariado ou cooperativo, apenas para efeitos didáticos; pois, não se tem, aqui, a intenção de explorar as diversas experiências culturais, nem formar entendimento conclusivo de que as relações laborais do século XXI são resultado cartesiano de um desenvolvimento cultural linear, como faz pensar a tradição ocidental.

Assim, desde o surgimento da sociedade primitiva, passando pelo nascimento da agricultura, formação dos primeiros assentamentos sociais e das cidades, invenção de instrumentos e materiais para ser utilizados na confecção de utensílios domésticos e ferramentas de proteção individual e coletiva, na produção agrícola ou, simplesmente, na caça; enredando pelas revoluções históricas, sobretudo as industriais, a forma de produção e organização do trabalho sofreu mudanças profundas e produziu marcas significativas na forma de organização social. Logo, aferir uma relação entre trabalho e formação profissional ou educação profissional não é tarefa fácil e perpassa pelo entendimento “evolutivo” da sociedade e de seus mecanismos de poder.

Conquanto, a visão ou ideário popular de que quanto mais preparado educacionalmente ou intelectualmente alguém for, mais oportunidades de sucesso terá nas suas relações profissionais, mormente nas relações capitalistas e, inseridas nessas, as de trabalho; MANFREDI (2017, p. 16), consigna entendimento de que a relação (trabalho-emprego-escola-profissão) não é necessariamente estática e envolve outros fatores que a eleva a um nível de complexidade consideravelmente alto e, portanto, a sua análise exige reflexões mais minuciosas.

No mesmo passo, a autora pondera acerca da superestimação da importância da escola na formação para a vida do trabalho. Salienta que ainda existe uma nítida separação entre aquilo que é ensinado na escola e aqueles desafios que o mundo do trabalho apresenta. Da nossa parte, cite-se os mecanismos das relações interpessoais ou socioprofissionais, chamadas de *network* e seu impacto direto da elevação ao protagonismo ou da sub elevação ao fracasso profissional de um jovem calouro. Da parte da autora, tais considerações merecem destaque porque determinam mediações e tensões nas diversas esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural.

Nesse sentido, condicionar o sucesso profissional ou a disciplina para o trabalho a um certo tempo educativo, apesar de não parecer de todo errado, também, não a torna condição *sine qua non* para o protagonismo.

De todo modo, é fácil inferir as mudanças que o nascimento da indústria e o fortalecimento do capitalismo exerceram sobre o mundo do trabalho, principalmente no que se refere à disciplina ou ajustes a um conjunto de “regras industriais” tais como,

assiduidade, pontualidade, ritmo uniforme de trabalho, horário específico para refeições, etc. se tal mecanismo “educativo” nasceu no mundo do trabalho e se irradiou às outras esferas da vida social ou se nasceu dessas e foi, por seu termo, adaptadas àquele, não é questão que exija, neste estudo, resolução imprescindível, mas que declama, ao menos, apontamento da sua existência.

Por conseguinte, o treinamento, seja de ofício ou espontâneo, está presente em todas as culturas e, se não está em todas as relações sociais, ao menos, na maioria; pois, estabelecer relações de poder e, por implicação, hierarquizá-las é a marca primordial da disciplina.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação FOUCAULT, (1987 p. s. p.).

Ademais, MANFREDI (2017, p. 16), afirma que o processo educativo de uma sociedade ocorre simultaneamente às demais instituições socializadoras como a igreja, o sindicato, a família, o estado, as empresas e é, além do que, historicamente identificado, temporal e espacialmente.

É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social, e político-cultural que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados. Nesse sentido, tanto as configurações resultantes quanto as possibilidades de interferência por parte dos sujeitos que atuam como protagonistas nem sempre se tornam visíveis e claras. Por conseguinte, as representações que povoam o imaginário social sobre as correlações entre escolaridade, trabalho e profissão não espelham de modo nítido as ligações existentes entre as estruturas, os processos e os interesses dos sujeitos sociais envolvidos MANFREDI (2017, p. 16-17).

Tendo o trabalho adquirido importância central nas relações sociais ao longo da história, nada seria mais sensato senão discipliná-lo ou fracioná-lo meticulosamente com o objetivo de torná-lo um instrumento de poder. Assim, do mesmo modo que a igreja, o quartel e o manicômio atuam no sentido de treinar o corpo humano para a obediência aos padrões predeterminados, a oficina e a escola adestram seus neófitos para a disciplina do trabalho.

Se por um lado, formar trabalhadores “qualificados” é uma forma de inserção social ao mundo trabalho e, daí, o auferimento de uma renda monetária; por outro, é um excelente instrumento de controle social, econômico e político.

Determinar que um cidadão (membro do conjunto da sociedade) deva ser trabalhador e treiná-lo implacavelmente para tal fim, constitui umas das formas mais eficientes do exercício do poder. Se a escola, sobretudo a pública, deve formar trabalhador para atender as demandas do capital, ou formar empreendedores ou ainda cidadãos críticos, mesmo não sendo o objetivo central desse estudo, é uma questão imprescindível e, por isso, deve, pelo menos, ser aludida.

Aqui, busca-se discutir as relações existentes entre o mundo do trabalho e a “qualificação/formação profissional” que ele exige, ou de outro modo, que o poder estabelecido o determina, por vezes, de forma impositiva, como a devida formação em determinada área de conhecimento técnico e seu devido registro junto a um conselho profissional, como forma de autorização ou permissão para seu exercício.

Entender as relações existentes entre trabalho-emprego-escola-poder e analisá-las sob o escopo da formação profissional brasileira, objetivamente no IFCE Campus Pecém como política pública de formação de mão de obra profissional é, inquestionavelmente, desafiador.

Inferir as diversas percepções dos vários atores sociopolíticos interessados exigirá dedicação, disciplina e comprometimento. Porém, produzir ciência, a partir do uso metódico dos seus recursos, conhecimento verificável, palpável e utilizável, sobretudo para tomadas de decisões mais assertivas, é, indubitavelmente, gratificante.

Outrossim, verifica-se que a educação profissional brasileira percorreu um longo caminho, cheio de mudanças, adaptações e conquistas. Como política pública de formação educacional para o trabalho, cresceu em todos os sentidos. Possui uma rede nacional sólida, singular e afirmada nos valores da democracia e do direito à educação gratuita de qualidade.

O IFCE, por seu turno, também se consolidou enquanto instituição de ensino no Ceará. Atinge todas as microrregiões e atende praticamente alunos de todas as cidades cearenses. Com um sistema de ingresso democrático e respeitando a diversidade social da população, adota o sistema de cotas e tem atuado de forma rigorosa no combate à discriminação.

Percebe-se, assim, que a instituição tem cumprido o seu papel de formar mão de obra qualificada, mas, a de formar cidadão? Tal atuação, fez com que o IFCE

adquirisse notoriedade ao longo da sua história centenária e, por conseguinte, suas unidades espalhadas pelo território cearense.

O IFCE Campus Pecém, uma das últimas unidades a serem inauguradas pela rede IFCE, está situado numa região de alta demanda por mão de obra qualificada, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP. Inclusive, o IFCE Campus Pecém, como se demonstrará a diante, foi implantado na região de incidência do CIPP com a missão precípua de formar mão de obra especializada para atender tais demandas das empresas ali situadas, que o diferencia, substancialmente, de outros campi pertencentes ao IFCE.

Não obstante tais características que singulariza o IFCE Campus Pecém, toda política pública possui aspectos concêntricos, um deles e, certamente, um dos mais relevantes, é o interesse público. Sendo, portanto, uma política pública financiada, *latu sensu*, com tributos pagos pela sociedade, por óbvio, é interesse social e coletivo conhecê-la e, se possível, julgá-la.

Portanto, mesmo não tendo este trabalho de investigação científica o condão de prestar contas à sociedade acerca da política pública de formação de mão de obra do IFCE Campus Pecém, há questões centrais de cunho subjetivo que necessitam de respostas, sobretudo para melhoria na tomada de decisões futuras.

Isso posto, indagações: como os empresários da área de abrangência do CIPP notam o grau de qualificação dos egressos do IFCE Campus Pecém? A forma como o IFCE pensa, planeja e executa esta política pública? A percepção que os próprios alunos e egressos têm acerca da formação obtida? A visão que os servidores, que exercem suas atividades no IFCE Campus Pecém e atuam diretamente na sua execução, têm dessa política? E, por último, qual o entendimento que o governo do estado do Ceará tem em relação a essa política pública de formação profissional, *a priori*, por ele idealizada, sendo executada pelo IFCE, por meio de acordo de cooperação entre tais partes, com cessão do espaço físico pelo ente estadual?

Nota-se, dessa forma, que tais perguntas, abertas e ainda sem resposta, tratadas conjuntamente endossam a questão principal e de relevante interesse coletivo: como a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém é percebida pelos diversos atores sociopolíticos que participam, tenham interesse ou sejam por ela influenciados?

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral auferir a percepção das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Como forma de atingimento do objetivo geral deste trabalho de investigação científica, a pesquisa foi distribuída ou decomposta em unidades menores, chamadas de objetivos específicos. Espera-se, inexoravelmente, que o desenvolvimento e a resolutividade desses, conjuntamente possibilite a consecução daquele.

Tais objetivos específicos foram planejados estrategicamente de modo a possibilitar a compreensão e a solução do problema proposto. O primeiro visa identificar, a partir da literatura especializada, o desenvolvimento da ciência políticas públicas e suas ferramentas avaliativas, com ênfase à abordagem multicêntrica; o segundo, visa analisar o processo histórico brasileiro de formação profissional para o trabalho, com destaque à realidade cearense, mormente a do IFCE Campus Pecém; e o último, como forma de consolidação da pesquisa, visa averiguar, por meio de questionários e entrevistas, a percepção das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

Portanto, a partir dessa divisão esquemática, cada objetivo específico foi desenvolvido (estudado). Do mesmo modo, utilizou-se raciocínio idêntico para a elaboração do texto final da pesquisa. Assim, os capítulos deste texto pretendem determinar os objetivos específicos.

O primeiro capítulo refere-se a esta introdução, na qual se apresentam os aspectos gerais do estudo, as intenções do pesquisador, a delimitação espacial e temporal do objeto de estudo e os meios pelos quais se visam atingir o objetivo geral proposto (aplicação de questionários e entrevistas).

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico acerca do campo de estudo ciência políticas públicas. Relata, com a devida objetividade, o contexto sociopolítico, no qual se desenvolveu esta ciência. Demarca os aspectos sociais, as revoluções e os anseios que motivaram o surgimento de uma ciência capaz de planejar e executar ações para resolutividade dos problemas públicos coletivos. Nesse sentido, diversos autores brasileiros e estrangeiros foram consultados: Secchi (2020), Secchi (2013), Fischer (2007), Wagner (2007), Oliveira e Oliveira (2019), Varquez e Laplace (2011), Reisman e Toni (2017), Souza (2006), Dias e Matos (2019), Lopes e Amaral (2008), Castro e Oliveira (2014) e Capela (2018).

No terceiro capítulo é analisada a educação profissional brasileira. Num primeiro momento, o estudo bibliográfico concentrou-se na formação profissional para o trabalho manual desenvolvida durante a Idade Média, depois no Brasil, após a chegada portuguesa, no período colonial e imperial, sempre enfatizando aquelas políticas de cunho governamental e voltada para o atendimento às classes mais vulneráveis da sociedade brasileira. Por último, verificou-se o período republicano brasileiro e o nascimento e desenvolvimento da rede federal de ensino profissional. Para tanto, foi preciso empreender pesquisa literária aos autores: Fonseca (1961), Oliveira e Reis (2017), Martins (2008), Hobsbawm (2015), Manfredi (2017), Cunha (2000), Cunha (2005) e Caires e Oliveira (2018). Mais também, pesquisa documental em sítios oficiais hospedados na rede mundial de computadores, como: Câmara dos Deputados, Casa Civil da Presidência da República, Senador Federal, Ministério da Educação, Governo do Estado do Ceará, Instituto Federal do Ceará – IFCE, Plataforma Nilo Peçanha, entre outros.

No quarto capítulo, por sua vez, é delineado o percurso metodológico. Inicia-se demarcando a natureza da pesquisa e seus aspectos metodológicos. Posteriormente, é apresentado cada uma das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

No quinto capítulo são levantadas as percepções das diversas partes interessadas na política pesquisa e realizadas as devidas análises dessas percepções.

Já no capítulo seis, são feitas considerações finais acerca dos diversos aspectos relacionado à pesquisa, como: experiências, limitações, dificuldades e possibilidades de novas buscas científicas acerca do objeto estudado e conclusões finais acerca da pesquisa.

2 POR UMA ABORDAGEM MULTICÊNTRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CIÊNCIA POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo de conhecimento chamado políticas públicas ou *public policy* teve sua origem temporal e espacialmente demarcada nos Estados Unidos da América com a publicação da obra *The policy sciences*, de Harold Lasswell e David Lerner, em 1951.

Além disso,

O estudo de políticas públicas, incluindo os métodos de análise de políticas, está entre os que mais rapidamente se desenvolveram no campo das ciências sociais nas últimas décadas. A análise de políticas públicas surgiu para compreender melhor o processo de formulação de políticas públicas e fornecer aos seus formuladores conhecimento relevante sobre problemas econômicos e sociais urgentes (FISCHER; MILLER; SIDNEY, 2007, p. XIX, tradução nossa¹).

Todavia, segundo WAGNER (2007, p. 29) o motor propulsor de desenvolvimento do conhecimento científico social voltado à melhoria da qualidade de vida do ser humano em sociedade teve seus primeiros ventos durante o Iluminismo.

Foram, inegavelmente, a Revolução Americana e a Revolução Francesa que abriram caminho para aplicação em larga escala dos conhecimentos da teoria social-política. Apesar de já existirem estudos político-sociais em voga, sobretudo, nos países europeus, ou seja, o interesse do governante em saber sobre os assuntos do seu estado absolutista ou principado, tais eventos marcaram definitivamente um novo olhar acerca da intervenção planejada na realidade social do estado, não apenas como poder de polícia (controle das vontades individuais), mas como dever de política (busca do bem-comum).

É incontestável que esses acontecimentos moldaram o modo de se enxergar a realidade social e a política, pois, a partir disso, não dava mais para compreendê-las, senão pela régua da liberdade. Por outro lado, o sentido libertário que se avultou das revoluções, não foi, *per si*, suficiente para locupletar-se de compreensão uma vez que “fazer o que bem entendesse” não acarretaria à sociedade auto regular-se com base apenas na livre iniciativa das vontades individuais. Daí a necessidade de

¹ “The study of public policy, including the methods of policy analysis, has been among the most rapidly developing fields in the social sciences over the past several decades. Policy analysis emerged to both better understand the policymaking process and to supply policy decision makers with reliable policy-relevant knowledge about pressing economic and social problems.”

entendimento mais profundo das formas de socialização humana (previsibilidade e estabilidade de suas inclinações/ações) e, por conseguinte, de uma ciência social que a traduza de modo coerente.

Desse modo, ainda fazendo uso dos ensinamentos de WAGNER (2007, p. 30), as ciências sociais se desenvolveram seguindo quatro abordagens distintas, mas que, de certo modo, se tangenciam em algum momento e se completam numa ciência una.

A primeira abordagem é chamada de teoria cultural – pois tenta ver a coletividade pela aproximação de valores e orientações comuns, fundamentada na identidade linguística-cultural; a segunda, é a teoria baseada em interesses – que enfatiza a comunhão de propósitos como vetores determinantes da ação humana coletiva; a terceira, individualista-racionalista – explica que a busca pelo objetivo individual é racional e, conseqüentemente, levará ao bem-comum da coletividade; e, por último, a quarta, chamada de estatística comportamental – preleciona que as atitudes dos indivíduos podem ser contadas, resumidas, tratadas matematicamente com o objetivo de descobrir regularidade paramétricas. Para WAGNER (2007), todas essas abordagens estão bem estabelecidas nas ciências sociais, com pontos fortes e fracos conhecidos e, objetivam, precipuamente, identificar e dimensionar os elementos da vida social que trazem estabilidade a essas relações.

Nesse passo, com as mudanças ocorridas durante o século XIX, principalmente as decorrentes da Revolução Industrial (mudança da sociedade predominantemente rural para urbana), associadas à desilusão da harmonização entre fraternidade social e liberdade prometidas pelo Iluminismo ou, de outro modo, pelas Revoluções Americana e Francesa, formou-se um ambiente crítico de reivindicações e pressões nas agendas governamentais.

Os países nos quais as ciências sociais estavam mais desenvolvidas, como Grã-Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos da América, diversos esforços governamentais foram postos em prática, com a formação de grupos de estudos sociais ligados à administração pública com objetivo de compreender as demandas sociais latentes e criar mecanismo de acolhimento, como por exemplo, a criação da London School of Economics, em 1895; a criação da Verein Für Socialpolitik, em 1873; e a criação da American Social Science Association, em 1865.

Esse processo de desenvolvimento teórica se consolidou na primeira metade do século XX, período em que se presenciou, segundo OLIVEIRA; OLIVEIRA (2019 p. 187-192) um intenso debate entre as correntes político-histórico-filosóficas e as correntes político-pragmáticas. A primeira, formada por pensadores migrantes da Europa tais como Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Adorno e Leo Strauss, devido ao crescimento do fascismo e do nazismo, defendia a tese de que o pensamento positivista e pragmático tivera sido a base fundamental para o totalitarismo nascente na Europa e acreditavam que o mesmo poderia ocorrer nos Estados Unidos, portanto, defendia um discurso histórico-filosófico.

Do outro lado, a segunda, formada por intelectuais com pensamento mais racionalista, como Harold Lasswell e David Lerner, objetivava a criação de uma ciência política pragmática, voltada a estudar comportamentos sócio-políticos em ciclos de processos e aplicação da nova ciência à resolução de problema sociais de forma prática.

Tal debate é praticamente esquecido na grande maioria das introduções históricas das políticas públicas no Brasil. Citando FISCHER (2007), diversos autores delineiam raciocínio dessa ausência até mesmo nos Estados Unidos. Ademais, há autores que complementam a discussão acerca do surgimento e esquadramento das ciências políticas públicas acrescentando como fator de razoável relevância a consolidação do bloco socialista liderado pela antiga URSS – União das Repúblicas Socialista Soviéticas e, por conseguinte, a necessidade norte americana de uma resposta, reposicionando o Estado como provedor de bem-estar social (Welfare State). Nesse sentido,

A tradição norte-americana dominante defende a dignidade do homem, não a superioridade de uma classe de homem. Por isso, pode-se vislumbrar que será enfatizado o desenvolvimento do conhecimento que permita a realização mais completa da dignidade humana. Por conveniência, vamos chamar isso de desenvolvimento das ciências de políticas da democracia (policy sciences of democracy) LASSWELL (1992, p. 93 Apud VARQUEZ; DELAPLACE 2011).

Ainda, Segundo VARQUEZ; DELAPLACE (2011), o objetivo final a ser destacado é a racionalidade das ações governamentais, uma vez que as democracias capitalistas teriam que superar os métodos de produção do socialismo e, o que aconteceu foi a prevalência da corrente racionalista em detrimento da corrente crítica. Portanto, geralmente, os resumos históricos sobre políticas públicas iniciam-se, segundo OLIVEIRA; OLIVEIRA (2019 p. 187-192), a partir de Harold Lasswell (1951

p. 36), que define políticas públicas como “uma ciência multidisciplinar, normativa e pragmática”. Nesse sentido, SECCHI (2020), afirma que,

O campo da ciência social dedicada ao estudo de políticas públicas, problemas públicos, instrumentos, instituições e atores políticos é a ciência da política pública. Conhecida na literatura internacional como *policy sciences*, essa área de conhecimento tem sua pedra fundamental na publicação do livro *The Policy Sciences*, de 1951, de David Lerner e Harold Lasswell” SECCHI (2020, p. 23).

A partir dos estudos de Harold Lasswell, o governo federal norte americano passou a basear suas tomadas de decisões e investimentos públicos fundamentadas em análise de políticas públicas. Conforme SECCHI (2020), na década de 1960, o governo norte americano adotou *Planning, Programming, Budgeting System* (Sistema de Planejamento, Programação e Orçamento) em toda sua estrutura, criando, desta forma, demanda formativa e profissional para análise, planejamento, eficiência e racionalidade administrativa.

Já na década de 1970, segundo SECCHI (2020, p. 31), houve um aumento significativa das políticas públicas na realidade acadêmica dos Estados Unidos, com a criação de programas de pós-graduação, revistas científicas e associações ligadas a esse campo de conhecimento, “trazendo elementos conceituais e metodológicos que reforçaram o caráter prescritivo e racionalista da análise de políticas públicas”.

Na década 1980, SECCHI (2020 p. 32) citando DUNN (1981); WEIMER E VINING (1989), afirma que se “pode observar a publicação de manuais metodológicos para análise racionalista de políticas públicas. No mesmo sentido, SECCHI (2020 p. 32), preleciona que durante o governo de Ronald Reagan, “a entrega de relatório de análise de política pública foi alçada a requisito para aprovação de qualquer projeto de lei que implicasse custos para o governo federal”.

Contudo, nesse período, começou a se formar um novo olhar acerca das ciências políticas públicas, que era muito racionalista, acrescentando-se uma nova abordagem teórica argumentativa. Nesse percurso, o método argumentativo ganha força na década de 1990 com a chamada “virada argumentativa”, que foi uma mudança na forma de se olhar as análises de políticas públicas, deixando de ser pragmática, racionalista, para se tornar mais crítica.

Nas palavras de FISCHER 1993; SCHNEIDER E INGRAM 1993 (*Apud* SECCHI, 2020 p. 32), “com a virada argumentativa em que muitos teóricos passaram a reivindicar modelos analíticos em um perfil pós-positivista, discursivo,

argumentativo, narrativo, crítico, interpretativo e de construtivismo social”. No mesmo compasso, na década de 2000, houve um acirramento teórico entre os defensores da linha racionalista, pragmática e da argumentativa, crítica.

Pode se observar, a partir da leitura de SECCHI (2013), que além dessa duas formas de analisar as políticas públicas, existe outra divisão, quantos aos atores responsáveis pelo sua elaboração e/ou implementação, a corrente Estadocêntrica – que via as políticas públicas como uma exclusividade dos governos, portanto, uma responsabilidade apenas do estado, e a corrente Multicêntrica ou Policêntrica – que enxerga as políticas públicas de forma mais abrangente, não sendo uma responsabilidade exclusiva do estado, mas reconhece vários centros de decisões no processo de implementação de políticas públicas, inclusive atores da esfera privada. SECCHI (2013), ainda salienta que a abordagem multicêntrica de políticas públicas adota um julgamento mais crítico e, portanto, argumentativo das políticas públicas.

No Brasil, a análise de políticas públicas, aí entendido todo o processo de formulação, implementação e avaliação, demorou a começar com um formato mais profissional. Inclusive, a formação histórica da política brasileira teve grande influência nesse processo.

A forma clientelista enraizada no Brasil desde a República Velha (1889-1930), nas palavras de REISMAN; TONI (2017 p. 49), estruturada sobre um arranjo político conhecido como “política dos governadores”, orientou a formação política brasileira para o clientelismo. Da mesma forma, o marco político brasileiro conhecido com Estado Novo ou, em outras palavras, a Burocracia Getulista, apesar de avanços no combate ao patrimonialismo e uma breve inserção da impessoalidade estatal, além da criação de ministérios importantes como a da educação, saúde pública, trabalho e indústria e comércio, focou muito mais nos mecanismos de controle (meios) do que em resultados efetivos (fins).

Os princípios da chamada organização científica do trabalho, de inspiração taylorista, foram levados ao extremo. Adotava-se, nesse sentido, uma arquitetura procedimental universalista, correspondente à gramática do *universalismo de procedimentos* REISMAN; TONI (2017 p. 51).

Já na era Juscelino Kubitschek, não se percebe um apelo mais forte ao desenvolvimento social, mas sim econômico. Foram criadas estruturas à margem da administração pública regular, chamada de “administração paralela”, que possuía autonomia decisória não subordinada aos protocolos convencionais. Nesse sentido,

REISMAN; TONI (2017 p. 53), afirmam que a decisão pela criação dessa estrutura, procedimentalmente mais flexível, foi uma forma de superar o engessamento burocrático de Vargas, o que ficou conhecido como “*insulamento burocrático*”.

No Período Militar, houve um cerceamento no campo político (*politics*), com o estabelecimento de regras mais rígidas quanto a mídia e alguns segmentos sociais. Porém, no plano administrativo, aconteceram avanços importantes – a primeira ideia de uma gestão focada em descentralização, inclusive com a criação de autarquias, empresas públicas e sociedade de economia mista. Também, é inegável que houve um ajustamento mais técnico do orçamento público e da execução financeira do estado, criação de mecanismos de controle internos e externos.

Porém, na prática, todas essas medidas não surtiram grandes resultados, foram pouco eficientes e, apesar de um ensaio mais profissional de fazer políticas públicas (*policy*), com estudos e análise técnica, também, não avançaram nesse campo. Para REISMAN; TONI (2017 p. 54), a qualidade e a eficiência da gestão pública deixaram muito a desejar durante o regime militar.

Com a redemocratização, o Brasil passou a ter uma nova bússola para atuação política. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 trouxe um viés democratizante da atuação pública, com a possibilidade de participação popular, inclusive na iniciação de projeto de lei perante o Congresso Nacional. Por se tratar de uma constituição analítica e ter como característica fundamental um alargamento do espectro normatizado, servindo de verdadeiras balizas para atuação política, social, e econômica, a CF/1988, se apresenta como a matriz brasileira de políticas públicas.

Difícilmente haverá em nosso sistema constitucional uma política pública que não tangencie – para dizer o mínimo – direitos constitucionalmente assegurados, deveres estatais constitucionalmente impostos ou objetivos traçados para a atuação do poder público. Nesse sentido, pode-se assumir como verdadeira a afirmação de que a Constituição Federal (CF) de 1988 é uma verdadeira matriz para as políticas públicas no ordenamento brasileiro, isso no sentido de que toda e qualquer política governamental que vise a efetivar direitos sociais terá que ser constitucionalmente embasa e lida à luz dos preceitos constitucionais CAVALCANTE FILHO (2017 p. 65-66).

Dessa forma, sendo as políticas públicas meios pelos quais os gestores públicos realizam ações governamentais para atender demandas públicas coletivamente relevantes, o constituinte originário achou viável demarcar as balizas dessa atuação estatal no corpo da nossa Carta Magna.

Assim, a partir de 1988, o Brasil passou a vivenciar um novo jeito de analisar e implementar políticas públicas. Apesar de erros e acertos, o que se percebe são avanços em todas as frentes. A começar pelo fortalecimento das escolas de administração pública ligadas ao poder público, como ESAF – Escola de Administração Fazendária e a ENAP – Escola Nacional de Administração Pública, ambas pertencentes ao governo federal.

Nas esferas federativas menores, também, tem se intensificado a criação de escolas de aprendizagem em gestão pública; além do mais, os governos têm criado cargos e carreiras voltados preponderantemente para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, como o analista legislativo, consultor legislativo – que trabalham na produção de políticas públicas por meio de dispositivos legislativos, etc.

Percebe-se, da mesma forma, a criação de entidades profissionais em análise de políticas, como a ANESP – Associação Nacional de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental; na seara acadêmica, o processo tem tido a mesma conotação, com a implantação de diversos cursos de graduação em administração pública, gestão pública e pós-graduações na área;

já no campo literário, o que se observa é criação, cada vez maior, de revistas científicas especializadas em temas voltados para as políticas públicas, além de publicações de livros esculpidos diretamente sobre o campo de elaboração, implementação, avaliação de políticas de públicas.

Todo esse ambiente, associado ao acesso à informação por parte da população, tem produzido um cenário de profissionalização das ações governamentais no Brasil. Esses avanços são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de profissionalização do modo de se fazer políticas públicas.

A análise de políticas públicas produz e sistematiza informação necessária para o processo decisório, evidencia dilemas, explicita valores, confronta argumentos, projeta resultados, estrutura novas alternativas para o enfrentamento de problemas públicos. Fazer análise de política pública é esforçar-se para que as políticas públicas sejam mais adequadas, tenham mais benefícios de longo prazo e sejam tecnicamente consistentes, socialmente sensíveis e politicamente viáveis (SECCHI 2020, p. 20).

2.2 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Após esse breve relato histórico, uma dúvida latente, ainda incomoda, o que de fato são políticas públicas? A definição do termo não é tarefa fácil.

Para SOUZA (2006, p. 24) “não existe uma única, nem melhor, definição do que sejam políticas públicas”. Muitos são os conceitos defendidos por diversos autores e estudiosos desse campo da ciência.

As principais dificuldades, sobretudo no caso do brasileiro, se devem a dois fatores: o primeiro tem a ver com a distinção entre as palavras *policy* e *politics*, de origens inglesa; o segundo se deve à vastezas do próprio campo prático de atuação e da abordagem que se dar as políticas públicas: Estadocêntrica ou Multicêntrica.

Delineando raciocínio em caça de uma diferenciação, começando pelo primeiro, o termo *politics* da língua inglesa, nas palavras de DIAS; MATOS (2019 p. 2), refere-se ao conjunto de interações que definem múltiplas estratégias entre atores para melhorar seu rendimento e alcançar certos objetivos, no campo político eleitoral. No mesmo sentido, *politics* na concepção de BOBBIO (2002, *Apud* SECCHI 2013, p. 1), é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem. Dessa forma, *politics* alude-se a política entendida como a construção do consenso e luta pelo poder, ou seja, formação de alianças e entendimentos políticos para se chegar ao domínio político eleitoral.

Já, *policy*, das palavras de SECCHI (2013, p. 1) deduz-se que “é a dimensão mais concreta e tem relação com as orientações para tomada de decisão e ação”. Refere-se, pois, ao conjunto de atividades que dizem respeito à ação de governo.

Portanto, percebe-se claramente a diferença dos termos *politics* e *policy*. Enquanto aquele se refere a atuação política da busca pelo poder, como por exemplo, as articulações entre grupos, partidos, com o objetivo de aumentar as chances de sucesso e, portanto, chegar ao controle das tomadas de decisões; este, por sua vez, se refere às ações que os tomadores de decisões executam para resolver problemas sociais e melhorar a qualidade de vidas das pessoas.

Em ambos os casos, logicamente, há de existir discussão, negociação, disputa, confronto, acordos e desacordos. A esses campos de atuação, dá-se o nome de políticas – ao primeiro: política eleitoral (*politics*); ao segundo: políticas públicas (*policy*).

Nesse sentido, diversos autores definem políticas públicas em termos de ação de governo (*policy*). Para, LOPES; AMARAL (2008, p. 5) políticas públicas são a

totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais e municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

O mesmo raciocínio é compartilhado por SOUZA (2006, p. 24) citando conceitos de diversos autores, como MEAD (1995): um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; LYNN (1980): um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; DYE (1984): é o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Percebe-se que todas essas definições trazem a ideia reducionista ou Estadocêntrica de políticas públicas, uma vez que delimita como atores responsáveis pela construção das políticas públicas, apenas os governantes.

Noutra ponta, está a corrente que defende a ampliação desse campo de atuação, a Multicêntrica ou Policêntrica, ou seja, as políticas públicas são definidas, elaboradas ou implementadas por diversos centros de decisões. Nesse sentido,

As políticas públicas serão aqui entendidas como o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com o objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo. Tais políticas, programas e ações concretizam-se na oferta de bens e serviços que atendam às demandas resultantes das disputas políticas acerca do que é ou deveria ser de interesse público CASTRO; OLIEVIRA (2014, p. 22).

Para PETERS (1986, *Apud* SOUZA 2006, p. 24), política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Tais autores ainda defendem a ideia de ações de governos, mas acrescenta um novo ingrediente: as políticas públicas podem ser delegadas. Neste caso, pode-se perceber a participação de um terceiro não pertencente ao setor público, como elaborador ou executor de políticas públicas, o que se enquadra na visão multicêntrica.

De toda forma, o autor brasileiro mais contundente nessa defesa é SECCHI (2013, p. 4),

A abordagem multicêntrica adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública. A interpretação do que seja um problema público e do que seja a intenção de enfrentar um problema público aflora nos atores políticos envolvidos com o tema (os policymakers, os polycytakers, os analistas de políticas públicas, a mídia, os cidadãos em geral).

A abordagem multicêntrica evita uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas. (...)

A abordagem multicêntrica permite um aproveitamento do instrumental analítico e conceitual da área de políticas públicas para um amplo espectro de fenômenos político-administrativos de natureza não estatal.

A distinção entre esfera pública e esfera privada faz mais sentido que a distinção entre esfera estatal e esfera não estatal. O papel do estado varia em cada país, e muda constantemente dentro de um mesmo. Estão cada vez mais evidentes as mudanças no papel do Estado moderno e o rompimento das barreiras entre esferas estatais e não estatais na solução de problemas coletivos, tais como o tráfico internacional de drogas, o combate à fome, às mudanças climáticas, e a doença infectocontagiosas. Uma pluralidade de atores protagoniza o enfrentamento dos problemas públicos Frederickson (1999 *Apud* SECCHI, 2013).

Se, por um lado, o Estado tem exclusividade em criar instrumentos legais e usar instrumentos punitivos sobre aqueles que não cumprem a lei, por outro lado os atores sociais têm acesso a outros instrumentos de política pública (informação, campanhas, prêmios, incentivos positivos, prestação de serviços, etc.). em outras palavras, coerção é um mecanismo de política pública, mas não o único SECCHI (2013, p. 4).

Assim, o entendimento acerca de políticas públicas é melhor consignado, tendo-se em vista as políticas públicas de forma abrangente e compreendendo dentro do seu escopo aquelas ações elaboradas e executadas pelos atores governamentais, chamadas de políticas governamentais que, apesar de serem a maior parte das ações que visam a solução de problemas públicos, não são a totalidade.

Figura 1 – Políticas públicas e políticas governamentais.



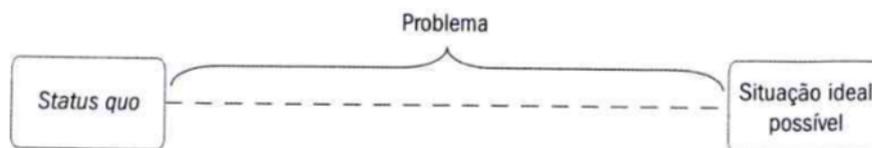
Fonte: SECCHI (2013, p.5).

Além do mais, as demandas públicas para chamar a atenção dos atores governamentais precisam ganhar força, o que pode ocorrer de diversas formas e neste aspecto os atores de fora da estrutura de governo tem papel importante, como a mídia, as associações comunitárias, os sindicatos de trabalhadores, ativistas, etc. a depender da situação, têm o poder de colocar um problema em foco e possibilitar a sua entrada na agenda de políticas públicas de determinada autoridade governamental.

Logo, neste trabalho adotar-se-á o conceito de política pública multicêntrica e tendo como alicerce fundamental para sua definição, não o ator elaborador ou executor, mas sim o enfrentamento de um problema público.

Um problema público, por sua vez, é usualmente definido como a distância entre o *status quo* e uma situação ideal possível para a realidade pública SJOBLUM (1986, *Apud* SECCHI 2013, p. 10). Contudo, o autor ainda esclarece que o problema público não basta existir na realidade fática, ele precisa incomodar alguém ou algum grupo considerável de atores, sendo, portanto, um conceito intersubjetivo.

Figura 2 – O problema.



Fonte: SECCHI (2013, p. 10).

Ademais, o fato de um problema incomodar um certo número de pessoas, caracterizando um problema público, se estas não dispuserem de mecanismos para chamar a atenção de outros atores, sobretudo político-governamentais, continuará a ser apenas um problema sem solução em vista e, por conseguinte, sem uma política pública para o enfrentá-lo.

Por outro lado, para DYE (1984, *Apud* SOUZA 2006, p. 24), política pública é o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Tal definição difere duplamente do conceito adotado neste trabalho: primeiro porque o conceito de política pública aqui adota é multicêntrico e não apenas o governo cria e implementa políticas públicas; segundo, o “não fazer” (abstenção) é muita mais uma ausência de política pública do que uma própria.

Portanto, não basta haver um problema público para haja política pública como DYE defende, mas que além de existir um problema público, este chame a atenção dos atores responsáveis pela formação da agenda pública e, ainda mais, dos elaboradores e implementadores das ações necessária à resolução daquele, conforme afirma PARSONS (2007, *Apud* CAPELA 2018, p. 14), a noção segunda a qual o mundo estava cheio de enigmas e problemas que poderiam ser resolvidos por meio da aplicação de razão e do conhecimento humano está na base do desenvolvimento do enfoque de políticas públicas.

Desse modo, define-se aqui políticas públicas nos moldes defendidos por SECCHI (2020, p. 20) uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

2.3 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O processo de construção e efetivação de uma política pública, didaticamente, segue uma sequência encadeada de ações e etapas chamado ciclo de políticas públicas, que apesar das críticas acerca da sua irrealidade, pois este dificilmente reflete com fidedignidade a materialização de uma política pública.

Inclusive, corroborada por WILDAVSKY (1979, *Apud* SECCHI 2013, pp. 43-44) por exemplo, quando sustenta que em alguns contextos a identificação do problema está mais relacionada ao fim do processo do que ao início, e as fases de avaliação geralmente acontecem antes do escrutínio do problema. Por outro lado, SECCHI (2013, p. 44) afirma que não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, e que o processo de política pública é incerto, e as fronteiras entre as fases não são nítidas e, neste caso, o ciclo de políticas públicas permite uma simplificação, sobretudo, da visualização esquemática da política pública e ajuda os atores envolvidos na elaboração, implementação e avaliação a terem, mais ou menos, uma noção de qual estágio aquela determinada política pública se encontra.

Logo, dizer que o ciclo de políticas públicas não tem importância para análise de políticas, seria desconsiderar pelos menos três ou quatro décadas de estudos sobre o tema. Assim, a questão que se apresenta não é acerca da importância do ciclo de políticas públicas, pois esta é evidente; mas sobre qual modelo adotar, uma vez que existem diversos exemplares teóricos, uns com mais fases, outros com menos, mas de modo geral, todos compreendem o conjunto completo de etapas de uma política pública, do início ao fim.

Desse modo, por conta do seu esquadramento mais nítido, adotar-se-á neste trabalho científico, o modelo defendido por SECCHI (2013, p. 43), composto pelas seguintes fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Figura 3 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: SECCHI (2013, p. 43).

A identificação do problema, conforme já definido anteriormente por SJOBLOM (1986, *Apud* SECCHI 2013, p. 10), é uma discrepância entre uma situação real e outra ideal; CAPELA (2018, p. 19) citando STONE (2002), afirma que a definição de problema está no centro do conflito e de toda a atividade política e dependendo de como os problemas são definidos, essa disputa produz grupos vitoriosos e perdedores, e a sua identificação pode ser feita de diversas formas, como por exemplo, o desastre ambiental de Brumadinho-MG, em 25 de janeiro de 2019, pode evidenciar uma série de falhas técnicas, de controles ou legislativas; as melhorias de infraestrutura executadas numa cidade vizinha pode demonstrar que uma outra cidade tem problemas sérios de saneamento básico; o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica elevado de um município pode suscitar que a política educacional de outro está equivocada, etc.

Além disso, uma sociedade pode conviver por anos com graves problemas e estes não demandarem esforços corretivos, simplesmente porque não incomoda os atores governamentais, como a escravidão, que por um longo período foi tida por uma fatia da sociedade como algo normal ou, o racismo estrutural, que acontece naturalmente, inclusive impregnado de “certas legalidades” legislativas ou jurídicas, ou ainda, a naturalização da corrupção e da criminalidade. Todos são exemplos de problemas sociais evidentes, perceptíveis, mas que a sociedade demonstra com eles conviver habitualmente.

Portanto, não basta identificar um problema público, este precisa ser tornado visível, e mais, ganhar repercussão para que possa entrar na agenda de políticas

públicas. Nesse sentido, para SECCHI (2013, p. 45): se um problema é identificado por algum ator político, e esse ator tem interesse na sua resolução, este poderá lutar para que tal problema entre na lista de prioridades de atuação. Essa lista de prioridades é conhecida como agenda.

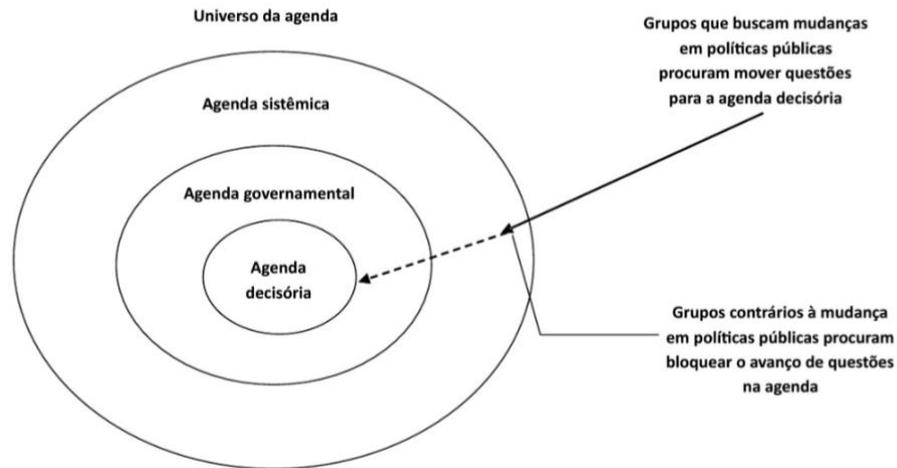
A formação da agenda, por seu turno, é o processo por meio qual são selecionados problemas públicos que, por qualquer razão, conseguiu chamar a atenção das autoridades públicas e, por isso, farão parte de um conjunto relevante que poderão demandar ações governamentais de reparação ou melhoria.

O conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes. Ela pode tomar a forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, um estatuto partidário ou, ainda, de uma simples lista de assuntos que o comitê editorial de um jornal entende como importante SECCHI (2013, p. 46).

Já CAPELA (2018, p. 28) citando COBB e ELDER (1971, p. 905), afirma que o termo agenda é definido como “um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político”. Dessa forma, percebe-se que a agenda é o produto de um processo que, logicamente deveras ser construído tendo por base um critério: a relevância.

Apesar de atores tomadores de decisão, aparentemente, inserirem em suas agendas políticas questões públicas de relevância duvidosa, no geral, o processo de formação da agenda demanda o uso de técnicas e métodos cientificamente testados. Neste trabalho, como forma de elucidar o tema, adotou-se o modelo de formação de agenda desenvolvido por COBB e ELDER (1972, *Apud* CAPELA 2018, p. 28-30), que prelecionam a existência de três agendas: a agenda sistêmica ou política – formada por questões percebidas pelos atores políticos (sociedade, mídia, etc.) e, nas suas visões, merecedoras de atenção governamental; a agenda governamental ou institucional – formada por assuntos que as autoridades governamentais decidiram levar em consideração em algum momento, o que não caracteriza, de pronto, suas resolutividades; e a agenda decisória – esta sim, formada por questões que serão de fato levadas a termo e, por conseguinte, se tornarão políticas públicas.

Figura 4 – Níveis de agenda.



Fonte: Birkland (2005, p. 111, *Apud* CAPELA 2018, p. 30).

Uma vez identificado um problema social relevante que demande atuação estatal e, após sua inclusão na agenda governamental, surge a necessidade de se definir o modo de como se pretende atacar o problema. Neste ponto, é importante ter clareza acerca dos objetivos e das estratégias que as potenciais alternativas podem demandar.

Assim, dentre as várias opções de solução, há de existir uma mais viável do ponto de vista de materiais, recursos, pessoal técnico, nível de conhecimento, etc. a esse processo de escolha do modo de enfrentamento do problema público, dá-se o nome de formulação de políticas públicas ou alternativas e a sua construção, geralmente, envolve um embate político acirrado entre as diversas forças políticas ou grupos de interesse.

Por exemplo, é unânime o problema da violência no Brasil, há vários anos as taxas de homicídios são elevadas e, logicamente, tal problema demanda solução urgente. Dessa forma, existe um problema público relevante identificado que já chamou a atenção das autoridades políticas e, portanto, já está inserida na agenda governamental. A questão que surge agora é: de que forma o problema será enfrentado? É nesse momento que acontece o processo de formulação de políticas públicas ou de alternativas.

De fato, a escolha de uma alternativa viável não é simples e, por óbvio, as disputas na arena política hão de ser intensas, sobretudo, porque existem uma

infinidade de interesses em jogo. Daí, SCHATTSCHEIDER (1960, p. 68, *Apud* SECCHI 2013, p. 48) afirmar que “a definição das alternativas é o instrumento supremo do poder, porque a definição de alternativas é a escolha dos conflitos, e a escolha dos conflitos aloca poder”.

No mesmo sentido DIAS; MATOS (2019, p. 76) ao se referir à formulação de alternativas, diz: “esse processo ocorre com um embate político entre diversos interesses, e quando da definição do objetivo da política adotada, serão rejeitadas várias propostas de ação”.

Por isso, com o objetivo de clarear o problema e a suas implicações, a inserção de atores técnicos, especialistas e cientistas, fará com que se possa construir cenários futuros a partir dos diversos pontos de observações. Inclusive, de acordo com SECCHI (2013, p. 50), “a manutenção do *status quo* também é colocada como uma das possíveis opções”. Logo, a etapa de construção de alternativas, para (SECCHI 2013, p. 50; DIAS e MATOS 2019, p. 77), é o momento em que se define os métodos, programas e as estratégias para atacar um problema público com vistas a atingir os objetivos estabelecidos.

O processo de construção de uma política pública, conforme visto acima, envolve uma série de etapas e, conseqüentemente, há divergência acerca da linearidade, separação ou intersecção dessas etapas. De todo modo, a formulação de alternativas exige, em algum momento, consenso entre os diversos atores envolvidos, sem o qual, inequivocamente, não há política pública.

Desse modo, a etapa de tomada de decisão, sucede o momento do equacionamento dos interesses dos atores e da escolha dos métodos, objetivos e estratégias de enfrentamento do problema ou materialização do construído teórico. Há autores, como DIAS; MATOS (2019, p. 78), que prelecionam no sentido de que a tomada de decisão se reveste de um ato simbólico, ritualizado, no qual uma autoridade decide materializar a política pública por meio, por exemplo, da assinatura de uma ordem de serviço ou por meio de um voto. já na visão de SECCHI (2013),

Existem três formas de entender a dinâmica de escolha de alternativas de solução para problemas públicos:

Os tomadores de decisão têm problemas em mãos e correm atrás de solução [...];

Os tomadores de decisão vão ajustando os problemas às soluções, e as soluções aos problemas [...];

Os tomadores de decisão têm soluções em mãos e correm atrás de problemas [...] SECCHI (2013, pp. 51-52).

A primeira forma de tomada de decisão segue a lógica da racionalidade, como no ciclo de políticas públicas, em que primeiro surge um problema, este ganha repercussão chamando a atenção da classe política, com isso entra na agenda, debate-se e chega-se a um consenso acerca da sua resolutividade. Por fim, escolhe-se uma alternativa para seu enfrentamento.

Contudo, a crítica acerca dessa abordagem é que, em boa parte das vezes, a dinâmica política não é tão estruturada. Por vezes, o problema não está bem definido ou não se sabe muito bem a melhor forma para se enfrentar o problema ou, ainda, mesmo após a tomada de decisão, a implementação da política pública (etapa seguinte) ou o resultado da política pública não saem da forma planejada. A segunda forma de tomada de decisão é chamada por SECCHI (2013) citando LINDBLOM (1959), de modelo incremental, que comporta três características fundamentais:

- 1 – problemas e soluções são definidos, revisados e redefinidos simultaneamente e em vários momentos da tomada de decisão;
- 2 – [...] a tomada de decisões é um processo de imitação ou de adaptação de soluções já implementadas em outros momentos ou contextos;
- 3 – as decisões são consideradas dependentes dos interesses dos atores envolvidos no processo de elaboração da política pública e, por isso, muitas vezes a solução escolhida não é a melhor opção, mas sim aquela que foi politicamente lapidada em um processo de construção de consensos e de ajuste mútuo de interesses LINDBLOM (1959 Apud SECCHI, 2013, p. 43).

SECCHI (2013) acredita que o modelo incremental se sobressai ante o modelo racional porque em situações de alta complexidade, que envolva muitos interesses, o fator político pode se sobrepôr ao fator técnico e, a depender do desenrolar do processo, sobretudo devido as forças de alguns *stakeholders*, a decisão final pode ser deslocada pra um quadrante, *a priori*, não demarcado.

A terceira forma de tomada de decisão é aquela em que atores políticos criam soluções para depois encontrar problemas solucionáveis. Nesse sentido, KINGDON (1984, Apud SECCHI 2013, pp. 54), aperfeiçoou o modelo dos fluxos múltiplos, argumentando que o nascimento de uma política pública é muito dependente da confluência de problemas, soluções e condições políticas favoráveis, ou seja, o problema é relevante, tem alguém querendo solucioná-lo e as condições políticas favorecem para que esse alguém seja um ator proeminente na tomada de decisão.

A implementação da política pública é a fase na qual os esforços políticos de formatação da política pública, o plano ora elaborado, as regras, rotinas, processos, pessoas e recursos materiais são coordenados para entregar resultados à população.

É nessa fase em que o corpo técnico burocrático da administração pública se torna protagonista: enfermeiros, professores, policiais, fiscais ambientais, etc. utilizando os seus respectivos conhecimentos técnico-científicos consubstanciam materialmente a política pública e, por conseguinte, torna visível a intenção dos atores políticos, pois, é durante a implementação que a sociedade se depara frontalmente com a política pública e, pode, a partir daí, inferir ou avaliar seus pontos positivos e negativos.

Nesse sentido, a atuação dos atores políticos, mídia, sindicatos, associações, etc. mesmo que em escala menor, pode influenciar na aceitação social, apoiando ou desacreditando a respectiva política pública.

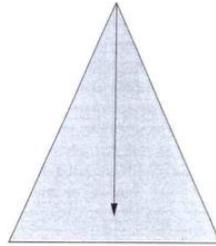
Segundo SECCHI (2013, p. 59) “a engenhosidade do *policymaker* é crucial para a criação de novos instrumentos, bem como para o aperfeiçoamento de instrumentos já existentes, tornando assim a implementação da política mais adequada ao problema público em questão”.

Já quanto ao modo de implementação, existem, segundo SABATIER (1986, *Apud* SECCHI, 2013, p. 60) dois modelos: top-down (de cima para baixo) e bottom-up (de baixo para cima). No modelo top-down, a implementação acontece num processo de cima para baixo, ou seja, há uma nítida separação das esferas políticas e técnico-administrativa. Dessa forma, os erros surgidos ou os “defeitos” da política é mera culpa da administração pública, foi seu corpo técnico que não a implementou da forma planejada.

Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para lavar as mãos em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos) SECCHI (2013, p. 60).

Nas palavras de DIAS; MATOS (2019, p. 80) o modelo tem como base “três postulados: a primazia hierárquica da autoridade, a distinção entre o universo político e o mundo administrativo e, por último, a busca da eficiência”.

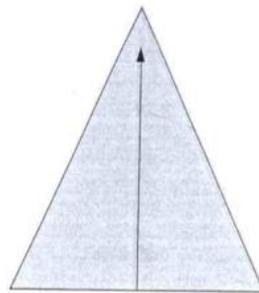
Figura 5 – Modelo top-down.



Fonte: SECCHI (2013, p. 60).

No modelo bottom-up, por outro lado, a implementação segue um caminho de baixo para cima, o que possibilita aos atores administrativos ou burocráticos maior liberdade para pensar e agir. Nesse sentido, há, sem dúvidas, uma maior participação dos atores operacionais e o processo de implementação pode modificar, inclusive, o formato inicial predefinido pelo corpo político (ajustamento).

Figura 6 – Modelo bottom-up.



Fonte: SECCHI (2013, p. 61).

A avaliação da política pública, segundo ANDERSON (1979, p. 711 *Apud* SECCHI, 2013, p. 62) é o “processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática”.

Percebe-se, a partir disso, a temporalidade da avaliação, ou seja, no caso da avaliação como requisito de validação de propostas para ação pública, está a se falar da avaliação *ex ante*, pois acontece antes da implementação da política pública e serve como bússola (parâmetro) para sua implementação; já como pressuposto de aferição de sucesso ou fracasso da política pública, está-se diante da avaliação *ex post*, uma vez que a avaliação ocorre após os esforços de implementação; e, ainda, há a avaliação *in itinere*, que acontece durante o processo de implementação da política pública.

O processo de avaliação de uma política pública envolve o estabelecimento de métricas, tais como: definição de critérios a ser adotados na avaliação, elaboração de indicadores e estabelecimentos de padrões de referência para a análise. Nesse ponto, SECCHI (2013) cita alguns dos critérios mais utilizados para avaliações. Segue:

Economicidade: refere-se ao nível de utilização de recursos (inputs);

Produtividade: refere-se ao nível de saídas de um processo produtivo (outputs);

Eficiência econômica: trata da relação entre outputs (produtividade) e inputs (recursos utilizados);

Eficiência administrativa: trata do seguimento de prescrições, ou seja, do nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos;

Eficácia: corresponde ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos

Equidade: trata da homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições) entre os destinatários de uma política pública SECCHI (2013, p. 63).

Além disso, a avaliação pode ser realizada visando um fim específico, ou seja, pode privilegiar os aspectos técnicos, políticos ou jurídicos. A depender de qual enfoque adotado, o pesquisador escolherá determinados critérios em detrimento de outros, por exemplo, se o aspecto preponderante é o jurídico, o avaliador estará, obviamente, mais preocupado com a legalidade ou eficiência do gasto público do que o impacto da política pública, enquanto, se o aspecto prevalente for técnico, é mais sensato pensar em critérios como eficácia ou produtividade, e assim por diante.

Nesse passo, uma vez estabelecidos os critérios de julgamentos da política pública, a etapa subsequente é definir os indicadores de avaliação. O TCU – Tribunal de Contas da União, citado por SECCHI (2013), elaborou um manual técnico de auditoria que estabelece as qualidades principais dos indicadores de avaliação de políticas públicas:

Validade: o indicador deve retratar o fenômeno que se está estudando;

Confiabilidade: as fontes de dados do indicador devem ser confiáveis, para evitar distorções e fraudes;

Simplicidade: o indicador deve ser de fácil compreensão para aqueles que o utilizam;

Acessibilidade: os dados que abastecem o indicador devem ser de fácil acesso;

Estabilidade: as fontes de dados do indicador devem ser estáveis ao longo do tempo, de modo a permitir comparações históricas;

Outras qualidades dos indicadores são: representatividade, homogeneidade, praticidade, independência, confiabilidade, seletividade, cobertura e economicidade SECCHI (2013, p. 64).

Por fim, os padrões ou parâmetros, segundo SECCHI (2013), “dão uma referência comparativa aos indicadores” e os principais são:

Padrões absolutos: metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas anteriormente à implementação da política pública;

Padrões históricos: valores ou descrições já alcançadas no passado e que facilitam a comparação por períodos (meses, anos) e, por consequência, geram informações sobre declínio ou melhora da política pública;

Padrões normativos: metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas com base em um *benchmark* ou *standard* ideal SECCHI (2013, pp. 64-65).

O resultado final da avaliação de uma política pública pode levar as várias outras ações futuras, entre elas: a continuação da política nos moldes ora executada, sua alteração ou, até mesmo, sua extinção.

A extinção da política pública é a última etapa do ciclo de políticas públicas. Alguns atores afirmam que há dificuldades de se extinguir políticas públicas, sobretudo por conflitos de interesses por parte dos grupos envolvidos na respectiva política. Como leciona DIAS; MATOS (2019, p. 90), “Na realidade, as políticas, raramente, são completamente extintas, é mais usual que ocorra sua alteração ou combinação com outras políticas.

Nesse sentido, pode-se dizer que as políticas públicas são imortais”. De todo o modo, GIULIANI (2005, *Apud* SECCHI, 2013, p. 67), salienta que existe três causas básicas para a extinção de uma política pública:

O problema que originou a política é percebido como resolvido;

Os problemas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes;

O problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais. para MENY e THOENIG (1991, *Apud* SECCHI, 2013, p. 67).

3 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O TRABALHO E AS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS

A aprendizagem das profissões nasceu ainda no período medieval. Durante o Império Romano havia instituições dedicadas ao ensino (preparo) dos profissionais que trabalhavam basicamente utilizando as próprias mãos para produzir os bens demandados e estabelecidos pelo Império. Essas instituições ficaram conhecidas como colégios de Roma, como se constata da leitura de FONSECA (1961, p. 23), “as corporações de ofício europeias da Idade Média tiveram suas origens nos colégios de Roma e nas guildas germânicas e escandinavas”.

Os colégios de Roma possuíam uma certa organização burocrática e hierárquica, uma vez que “cada colégio tinha a sua assembleia, perante a qual todos os seus componentes, livres ou escravos, eram considerados iguais” FONSECA (1961, p. 24). A partir da obra do autor, infere-se que existia uma predisposição hereditária para se ter acesso aos colégios de Roma. Sendo, pois, os filhos obrigados a seguirem a profissão dos pais e, se por ventura, o pai falecesse, aquele que contraísse matrimônio com a viúva, seria, segundo o “regramento legal”, coagido a prover o sustento da família por meio da profissão do defunto.

Nesse passo, ainda fazendo uso de FONSECA (1961, p. 24), empreende-se entendimento que com a queda de Roma, os colégios tiveram fim, sem, no entanto, nunca terem interesse em regular metodicamente a forma como se dava a transmissão de conhecimento. De todo modo, o espírito da instituição perdurou, evoluiu e contribuiu decisivamente, juntamente com as guildas, para o surgimento das corporações de ofícios medievais (associações de artesãos). As guildas, por sua vez, nasceram de um revés de ordem econômica. Com dificuldades para transportar suas mercadorias e não podendo fazê-lo de forma individual, sobretudo devido aos elevados custos envolvidos nas operações, esses comerciantes resolveram se juntar, para que conjuntamente pudessem fazer face às despesas da navegação. De sorte que, em pouco tempo já eram prósperos e poderosos. Suas infraestruturas constituíam-se de navios, cais, armazéns e diques.

No mesmo sentido, segundo OLIVEIRA; REIS (2017, pp. 397-404) e FONSECA (1961, p. 25), as guildas passaram a monopolizar as relações de negócios e a

pressionar os artífices (artesãos) dos quais compravam as mercadorias, sobretudo devido ao tabelamento de preços. Tal relação, de certo modo, colocava os artesãos em situação de desvantagem, uma vez que os melhores compradores de seus produtos eram as guildas. A forma encontrada por eles para superar essa situação, foi também se organizarem e, a partir daí aqueles artífices que exerciam as mesmas profissões se juntaram e criaram as corporações de ofícios, que evoluíram e, por meio da inserção de uma moral hierárquica, ganharam prestígio durante alguns séculos.

As corporações de ofício, segundo FONSECA (1961, p. 26), eram fundamentadas numa hierarquia que constituía os degraus, pelos quais seus membros deveriam percorrer até o topo: Aprendizes, Oficiais e Mestres. O mestre representava o nível mais alto na escala hierárquica da profissão, ao qual se seguiam os oficiais e, por último, os aprendizes. A reunião dos mestres de um mesmo ofício é que formava a corporação daquele ofício.

As Corporações de Ofícios foram instituições que, em um ambiente urbano ou mesmo no rural, organizaram relações de trabalho e produção artesanais. Nesse sentido, estabeleceram formas de sociabilidades aos indivíduos que compunham o mundo do trabalho, especificamente desenvolvidas de acordo com o contexto de que faziam parte OLIVEIRA; REIS (2017, pp. 397-404).

Já MARTINS (2008, p. 10), fazendo uso de PIRENNE (1949, pp. 208-214), analisando, nesse ponto, a contribuição das corporações de ofício, assevera entendimento de que o seu surgimento coincide e, talvez, seja o responsável pelos primeiros modos de associativismos de trabalhadores da história humana, remontando os séculos XI e XII.

Apesar das divergências de análise sobre o período em que surgiram as primeiras formas associativas mais organizadas entre trabalhadores, os estudos parecem ser unânimes em identificar os séculos XI e XII como um marco no despertar das associações de auxílio mútuo, bem como da importância e do reconhecimento que adquiriam junto às cidades e ao poder público local na Europa. A maior expressão desta forma de associativismo no período ficou conhecida como corporação de ofício PIRENNE (1949, pp. 208-214 Apud MARTINS 2008, p. 10).

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer a diferença entre os termos, muitas vezes, percebidos ou utilizados como sinônimos: Corporação de Ofício e Guildas. No entanto, da busca bibliográfica empreendida para confecção do trabalho em voga, houve que, ora tais termos são utilizados como sinônimos, ora como termos intimamente relacionados, mas não sinônimos. Apesar de MARTINS (2008), defender entendimento que tais termos podem ser utilizados para identificar todos os tipos de associações de “trabalhadores” da época, variando somente em função da região,

Os trabalhadores passaram a se reunir em grupos específicos, organizando o trabalho de forma que os interesses profissionais de cada grupo fossem resguardados. Ao mesmo tempo, a ausência de qualquer amparo aos trabalhadores urbanos por parte do poder institucional – já que estavam fora das relações de proteção controladas pelos proprietários feudais –, os tornava vulneráveis a todo tipo de problema no decorrer das viagens. Essas dificuldades estimularam também o florescimento de associações variadas, **que adotaram diferentes denominações nas regiões onde se formaram, tornando-se conhecidas como corporações de ofícios ou guildas** MARTINS (2008, p. 11) grifo nosso.

Tende-se, aqui, a demarcar posição terminológica no sentido defendido por FONSECA (1961, p. 24), do qual, infere-se que as guildas eram agrupamentos de mercadores, às quais os artífices (produtores artesãos) eram, num primeiro momento, associados. Porém, com as imposições dos dirigentes das guildas acerca da prefixação de preços dos produtos por eles produzidos, os artífices resolveram formar suas próprias associações, chamadas corporações de ofício, cujos objetivos, ainda apresentados de forma latente neste trabalho, hão de serem postos a termo em momento oportuno.

A queda de Roma fez desaparecer a instituição dos colégios, cujo espírito, entretanto, perdurou e, evoluído, concorreu para o aparecimento das corporações de ofícios medievais.

As Guildas, que influíram mais diretamente para o surgimento das corporações de ofício, nasceram de um imperativo econômico.

Alguns negociantes do norte da Europa, que individualmente não tinham recursos financeiros para comprar as embarcações necessárias ao transporte das mercadorias que vendiam, resolveram associar-se para, assim em conjunto fazerem face às despesas da navegação. Essas associações de mercadores, essas Guildas, prosperaram rapidamente [...].

As mercadorias que transportavam e vendiam eram, entretanto, adquiridas pelos associados das guildas por preços muito variáveis...

Para evitar o efeito pernicioso que aquela flutuação exagerada de preços trazia ao seu comércio, resolveram os dirigentes das guildas fixar tabelas [...].

Os fabricantes de artefatos sentiram-se lesados com aquela arbitrariedade da taxação injusta, e como as guildas eram seus melhores fregueses e não podiam dispensar, resolveram organizar-se, também, e agrupar-se de acordo com os interesses comuns...

Surgiram, assim, de uma luta de interesses econômicos as corporações de ofício da era medieval FONSECA (1961, p. 24).

Isso posto, as corporações de ofícios, além de associações de trabalhadores artesãos, eram também o principal ambiente de qualificação dos aprendizes e oficiais. Exercia, pois, essa dupla função: a primeira, mais voltada para ampliação do poder da corporação e de seus associados; a outra, para a formação de futuros artífices e membros. Vale ressaltar, que naquela época a corporação de ofício, ao contrário do colégio de Roma, já adotara certa sistematização para transferência

dos conhecimentos aos neófitos. O processo de qualificação/treinamento que o aprendiz se submetia era longo, rigoroso e bastante disciplinador, até se tornar mestre. No início, “o menor deixava a casa paterna e passava a residir com o mestre de quem devia apreender a maneira de trabalhar e os segredos da profissão” FONSECA (1961, p. 26).

Aquela vida penosa de aprendizagem começava geralmente dos doze aos quatorze anos. Quem quisesse iniciá-la deveria dirigir-se ao deão da corporação, o qual depois de examinar sumariamente o candidato o encaminhava a um mestre, para o necessário contrato. Este, além dos conhecimentos profissionais que tinha a obrigação de transmitir ao aprendiz, também se comprometia a lhe ensinar a doutrina cristã e a tratá-lo como seu filho FONSECA (1961, p. 27).

Dessa forma, ainda utilizando os ensinamentos de FONSECA (1961, pp. 29-30), a primeira fase da vida de um aprendiz durava quatro anos. Após esse período, ele recebia um “certificado de saída” e passava a oficial. Entretanto, quase nada mudava em sua vida, pois continuava a habitar a casa do seu mestre. Contudo, passava a fazer jus a um salário igual ao dos demais oficiais da mesma profissão. Assim, o oficial continuava a jornada rumo ao posto de mestre, o que lhe ia permitir ter sua própria oficina e, por consequência, seus aprendizes e oficiais. Como requisito fundamental para sua submissão ao teste final, ele teria que percorrer diversas cidades, visitando as oficinas vinculadas ao seu ramo de atuação, a fim de apreender formas diferentes de se executar as operações e angariar experiências. Esse trajeto era conhecido como “Tour de France” e, levava em torno de quatro a cinco anos. Durante o passeio, o oficial era sempre alojado e guiado pela corporação.

Após toda essa viagem, o candidato era submetido à prova, que era feita de modo que o candidato deveria demonstrar conhecimento teóricos, relativos à documentos e regulamentos da corporação, sobre modos de execução das obras correspondente ao ofício em voga e arguido acerca de preceitos morais, religiosos e políticos, aos quais se comprometia a seguir rigorosamente FONSECA (1961, p. 30).

Todo esse sistema de produção e ensinamento, não só técnico, mas, sobretudo moral, durou um tempo considerável e foi de grande utilidade. Contudo, como se demonstra da leitura de FONSECA (1961, p. 33), isso começou a mudar por volta do século XV, quando o rei da França, Luís XI, começou a vender cartas de mestres sem os exigíveis exames de outrora.

As corporações, que deviam total obediência ao rei, não podendo reagir abertamente, passaram a fazê-lo secretamente, sujeitando o indivíduo que havia comprado a carta de mestre, a toda sorte de vexames e obrigando-o a pagar à corporação, além do que já havia pago ao rei, uma pesadíssima taxa em dinheiro FONSECA (1961, p. 33).

Ante à nova sistemática imposta pelo rei, as corporações de ofício, afirma FONSECA (1961, p. 34), passaram a criar dificuldades para entrada de novos membros, além de alongar o período de aprendizado propositadamente. Os oficiais passaram a ter bastante dificuldade para conseguirem chegar a mestres, as taxas ficaram cada vez mais caras e a seleção de novos membros cada mais criteriosa.

Tais condições teriam forçosamente de suscitar reações. Os oficiais, vendo que lhes era cada vez mais difícil, senão mesmo impossível, chegar a mestres, resolveram, num gesto de defesa e de revolta fundar as suas associações próprias, com exclusão dos mestres, de cuja ganância se queriam defender FONSECA (1961, p. 34).

Em vários países europeus, as guildas e as corporações de ofícios se estabeleceram, a bem da verdade, com suas peculiaridades locais, mas com a manutenção dos seus privilégios. Em Portugal, por exemplo, o formato de consecução das corporações de ofício se deu diferente do ocorrido na França. Mas, apesar das diferenças, o objetivo era praticamente o mesmo: regulamentar os ofícios por tipo, estabelecer padrões de qualidade aceitável para os produtos e formar mão de obra manual, além, óbvio, de manter os privilégios adquiridos pelas corporações, como o monopólio do conhecimento.

Sabe-se que no fim do século XIV, portanto muito antes da descoberta do Brasil, era criada a Casa dos Vinte e Quatro, de Lisboa, onde se reuniam vinte e quatro juizes de ofício, correspondentes aos jurados franceses, a qual, naquela época, tinha influência na administração municipal da cidade. Como a religião, as taxas também eram uma tradição nas corporações portuguesas, sempre aparecendo nos regimentos que regulavam toda a vida de cada ofício, geralmente divididos em capítulos tratando da hierarquia corporativa, do patrimônio da corporação, das regras de competência e jurisdição e de execução e venda dos produtos FONSECA (1961, pp. 35-38).

A vida de cada ofício achava-se regulamentada por um Regimento, minucioso, detalhado, em que vinham expressas as condições de seu exercício, a matéria em que deveriam ser examinados os aprendizes, as sanções de caráter monetário e penal, assim como as eleições dos seus dirigentes FONSECA (1961, p. 39).

Foi duradouro o tempo em que as corporações de ofícios estiveram presentes na vida comercial e produtiva da Europa. Desde seu início entre os séculos XI e XII, já se passara muitos anos, quando ocorreu o evento que viria a sacramentar o seu fim - o advento da Revolução Industrial. Como destaca HOBSEBAWM (2015, p. s. p.), “sob qualquer aspecto, este foi provavelmente o mais importante acontecimento na história do mundo, pelo menos desde a invenção da agricultura e das cidades. E foi iniciado pela Grã-Bretanha”, depois, sobretudo devido a invenção da linha férrea, espalhada para Alemanha, França, Bélgica, Rússia, e por fim, para o restante do planeta.

Nenhuma outra inovação da revolução industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia. Mal tinham as ferrovias provado ser tecnicamente viáveis e lucrativas na Inglaterra (por volta de 1825-30) e planos para sua construção já eram feitos na maioria dos países do mundo ocidental, embora sua execução fosse geralmente retardada. As primeiras pequenas linhas foram abertas nos EUA em 1827, na França em 1828 e 1835, na Alemanha e na Bélgica em 1835 e até na Rússia em 1837 HOBBSAWM (2015, p. s. p.).

Até esse momento, a vida, de modo geral, se passava no campo, onde a maioria das pessoas eram agricultores, pastores de animais, comerciantes e artesãos (artesãos). O modo de produção era bastante pessoal, pois, mesmo submetido as regras e a níveis de adequabilidade predeterminados, não havia padronização perfeita dos produtos nem do modo de se realizarem as tarefas produtivas.

A cidade provinciana ainda pertencia essencialmente à sociedade e à economia do campo. Além de se refestelar sobre os camponeses vizinhos, ocupava-se (relativamente com poucas exceções) de muito pouco mais, exceto de lavar sua própria roupa. Suas classes média e profissional eram constituídas pelos negociantes de trigo e de gado, os processadores de produtos agrícolas, os advogados e tabeliões que manipulavam os assuntos relativos ao patrimônio dos nobres ou os intermináveis litígios que são parte integrante da vida em comunidades proprietárias de terras, os empresários mercantis que exploravam os empréstimos aos fiandeiros e tecelões dos campos, e, por fim, os mais respeitáveis representantes do governo, o nobre e a Igreja. Seus artesãos e lojistas asseguravam as provisões aos camponeses e aos cidadãos que viviam às custas dos camponeses. A cidade provinciana sofrera um triste declínio depois de atingir o auge de desenvolvimento no final da Idade Média HOBBSAWM (2015, p. s. p.).

Neste sentido, o artesão – aquele que usava a habilidade das mãos para transformar materiais brutos em produtos utilizáveis, sem, no entanto, utilizar maiores recursos tecnológicos – era figura marcante. Quando alguém necessitava de um bem ou produto, geralmente encontrava no artesão o instrumento viável para tal fim, mais também, a personalização (a perfeita adequação) de tal bem ou produto às suas necessidades particulares. Desse modo, se outro habitante daquela localidade, também demandasse um bem ou produto nos moldes do anterior, certamente este não sairia igual àquele, havendo, neste caso, uma nova personalização da produção, ou seja, cada bem ou produto era produzido para atender necessidades singulares dos seus demandantes.

Contudo, Com o nascimento da indústria, os modelos de produção e, por conseguinte, de consumo sob encomenda, que eram altamente personalizados (aqueles devido aos meios produtivos, uma vez que o artesão não seguia regras preestabelecidas de produção, e também, executava todas as etapas do trabalho; e estes devido às diferentes preferências individuais dos requisitantes, que sempre

geravam produtos distintos) mudaram, totalmente, para um sistema padronizado, no qual os recursos produtivos passaram a ser organizados não de acordo com o interesse do demandante, mas do produto a ser fabricado, seguindo, preponderantemente, o princípio da especialização e produção em massa.

O simples crescimento deste comércio inevitavelmente criou condições rudimentares para um precoce capitalismo industrial. O artesão que vendia suas mercadorias poder-se-ia transformar em pouco mais que um trabalhador pago por artigo produzido (especialmente quando o mercador lhe fornecia a matéria-prima, e talvez arrendasse equipamento produtivo). O camponês que também tecesse poderia vir a ser o tecelão que também tinha um pequeno lote de terra. A especialização dos processos e funções poderia dividir o velho ofício ou criar um complexo de trabalhadores semiqualeificados entre os camponeses. O velho mestre-artesão, ou algum grupo especial de ofícios ou mesmo de intermediários locais poder-se-iam transformar em algo parecido com empregadores ou subcontratadores HOBSEAWM (2015, p. s. p.).

Portanto, percebe-se que no período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, a figura do artesão cede lugar a do profissional técnico – aquele que pela urgência, concorrência, etc. apreende uma fração mínima do processo produtivo (especialização), tendo um trabalho regular, periódico, assalariado e que vive geralmente na cidade; é, pois, o que se desprende da leitura de MANFREDI (2017, p. s. p.): “na passagem do século XVIII para o XIX, as transformações na organização do trabalho artesanal e o aparecimento da indústria produzem o trabalhador livre, de atividade assalariada”. No mesmo passo, HOBSEAWM (2015, p. s. p.), relata como ocorria o treinamento profissional para a atuação no novo modelo industrial.

Em primeiro lugar, o operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num ritmo regular de trabalho diário ininterrupto, o que é inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente HOBSEAWM (2015, p. s. p.).

Assim, os privilégios e as atribuições das corporações de ofício que duraram séculos na Europa, com o aparecimento das fábricas, chegavam ao fim. Em Portugal, as corporações de ofícios e, por conseguinte, as atividades produtivas meramente artesanais, que já denunciavam desconfiança e descontentamento na população, deu-se por extintas por meio do Decreto de 07 de maio de 1834, por não manter compatibilidade com a Carta Constitucional promulgada poucos anos antes, FONSECA (1961, p. 40).

3.2 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO MANUAL NO BRASIL COLÔNIA E IMPERIAL

A história da “educação profissional brasileira” ou, como era chamado antigamente, do treinamento para o ofício, está intimamente ligada as raízes históricas do nosso país e, por consequência, aos padrões ou destinos imaginados para o Brasil pela metrópole portuguesa. Por óbvio, numa terra nova, outrora distante dos centros mais desenvolvido da Europa, ao chegar aqui, os portugueses não haviam de encontrar indústrias, mas matas e índios bravios.

Logo, também, havia muito a se fazer, principalmente para conseguir, ao menos, sobreviver e, muito mais, adaptar a nova morada aos padrões conhecidos na Europa. É verdade que inicialmente o pensamento português foi apenas de extração. Mas, para pôr a cabo tal intento, era preciso uma certa capacidade produtiva. Capacidade essa, vale ressaltar, que não existia na chegada lusitana.

Infere-se das leituras históricas que a população brasileira, àquela época, era formada por uma grande variedade de etnias locais, com costumes e saberes bastante diferentes de uma região para outra. Se havia algo que os ligavam ou algum intercâmbio de conhecimentos e produtos? É razoável. Contudo, não nos moldes europeus.

Logo que os colonizadores aportaram, resolutos, às terras de Santa Cruz, espalharam-se por vários pontos da extensa costa, e, perdidos na imensidão do território, dispersaram-se, passando a viver, a princípio, quase isolados, lutando sozinhos contra os índios bravios, os animais selvagens e a mataria bruta. Cedo, porém, compreenderam que aquele isolamento, aquela solidão, lhes seria fatal na luta contra o meio ambiente. E passaram a formar pequenos núcleos, que lhes facilitavam a defesa contra inimigos comuns, mas que se achavam separados uns dos outros por enormes distâncias, sem meios fáceis de comunicações, desprovidos de tudo e onde tudo estava por fazer. Por outro lado, tornava-se indispensável para a sobrevivência dos membros daquelas pequenas agremiações um esforço comum para melhorar as condições de vida, obrigando o elemento humano à execução dos mais pesados encargos, onde, a par da força física, se fazia necessária, também, a habilidade manual FONSECA (1961, p. 11).

[...] podemos dizer, com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e confecção de objetos MANFREDI (2017, p. s. p.).

Nesse sentido, LEITE, (1953, pp. 19-22 *Apud* MARTINS, 2008, p. 13), argumenta que o trabalho manual esteve presente desde a chegada dos portugueses

ao Brasil. Numa tentativa forçosa de criar mão de obra para as atividades braçais mais pesadas, os colonizadores recém-chegados passaram a treinar os nativos, tanto em ofícios quanto em espiritualidade.

A atividade artesanal esteve presente desde os primeiros tempos da colonização portuguesa na América. A montagem de um aparato colonizador amparava-se na busca por formas de artes necessárias para a instalação dos colonos. Os primeiros ofícios mecânicos foram desenvolvidos por jesuítas e, aos poucos, foram sendo ensinados aos nativos na tentativa de formar trabalhadores aptos para os serviços essenciais. Os diários de bordo das primeiras expedições colonizadoras registraram a vinda de artesãos religiosos, que eram imbuídos da responsabilidade de ensinar o ofício e, ao mesmo tempo, de catequizar os índios LEITE (1953, pp. 19-22 *Apud* MARTINS, 2008, p. 13).

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua CUNHA (2005, p. s. p.).

Nessa conjuntura, para o desenvolvimento das atividades que empregavam, preponderantemente, a força física e a utilização das mãos, foi introduzido o trabalho escravo de índios e, especialmente, de negros africanos CAIRES; OLIVEIRA (2018, p. s. p.).

Assim, nascia, no início da nossa história, a raiz do que viria a ser a sociedade brasileira. A malograda herança dos perversos degraus sociais começava a se solidificar e os critérios eram, basicamente, dois: étnico e racial. Num primeiro momento, os índios foram submetidos aos diversos meios de sociabilidade laboral e religiosa. Não sendo possível ou, ao menos, dificultosa tal empreitada, a saída foi, num segundo momento, importar negros africanos acorrentados nos porões dos navios, domados, como “bicho bruto”, pelo couro do chicote. Por óbvio, tanto empenho não seria em vão, e aqueles que, agora subjugados pela força, iam de ser submetidos aos trabalhos mais pesados e degradantes.

De modo que, o trabalho braçal passou a ser estigmatizado, ou seja, virou serviço de negro e índio. Os homens livres, por fim, como forma de provar a sua liberdade e não deixar margem de dúvidas, afastaram-se de todo trabalho manual.

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais FONSECA (1961, p. 18).

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira organizada em *plantation*,

predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho MANFRENDI (2017, p. s. p.).

[...] a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si SANTOS (2010, p. 205 *apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2018, p. s. p.).

Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social CUNHA (2005, p. s. p.).

Ademais, vale salientar que o modelo educacional para o trabalho manual se dava nas próprias fazendas, ao lado das casas-grandes, sem sistematização alguma, num mero processo de observação e repetição. Todas as ferramentas utilizadas no treinamento e no trabalho eram de propriedade do senhor da fazenda.

A formação da mão de obra para a realização dos ofícios, inerentes ao modo de vida colonial, acontecia na vivência e na experiência diárias, sem que ocorressem a organização e sistematização de práticas formais de ensino CAIRES; OLIVEIRA (2018, p. s. p.).

Era, pois, nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava FONSECA (1961, p. 13).

Conquanto, a tradição profissional brasileira tenha percorrido o caminho do treinamento para o trabalho manual por meio de um processo altamente excludente e opressor; durante um certo período do Brasil Colônia, algumas atividades laborais ainda eram hierarquicamente situadas acima do trabalho puramente agrícola. Nesse caso, os artífices, de alguma forma, gozavam de certa prerrogativa, pois ocupavam um espaço social acima dos escravos e índios que trabalhavam nas lavouras. É o que se demonstra na literalidade de FONSECA (1961, p. 12).

Em determinada fase da vida colonial brasileira, aqueles que empregavam suas atividades em misteres que requeriam o uso das mãos, como os que se dedicavam a tecer os panos grosseiros utilizados na época, ou os que se sabiam fazer trabalhos simples de serralheria ou de ferraria, gozavam de certas prerrogativas sociais, pois constituíam uma classe que se situava entre os senhores rurais e os escravos FONSECA (1961, p. 12).

Porém, tal sorte seria efêmera. FONSECA (1961, p. 14), vem defender a tese de que os senhores de terras descobriram cedo demais a fonte de suas fortunas – o açúcar. Dessa forma, visando aumentar as plantações e as instalações de engenhos de açúcar, os artífices, cujo trabalho artesanal outrora era utilizado para confecção de móveis, vestimentas, etc., passaram a ser usados pelos senhores de escravos

diretamente na instalação, operação e manutenção dos engenhos, fazendo decrescer, ainda mais, o prestígio do trabalho manual.

A economia do período colonial se estruturara, a princípio, em termos de açúcar, chegando o Brasil a ser, no século dezessete, o maior produtor mundial daquele produto FONSECA (1961, p. 71).

Naquela época, os engenhos polarizavam, também, a aprendizagem de ofícios. Era à sua sombra e de acordo com as suas necessidades que se processava a transmissão de conhecimentos técnicos-práticos, dos elementos mais capazes e experimentados aos que se iniciavam no manejo do ferramental arcaico, usado na ocasião. Os que trabalhavam nas profissões manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo o lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro. Aos brancos, àqueles que ocupavam um certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou de mecânica, pois que isso ficara reservado aos humildes escravos FONSECA (1961, p. 72).

Assim, do exposto, percebe-se que desde o início do período colonial brasileiro o ensino do trabalho manual se deu focalizado às categorias mais baixas da sociedade. Inicialmente, aos índios e, posteriormente, aos escravos trazidos da África para uso no trabalho escravo. Tal ensino não possuía, *a priori*, qualquer sistematização, era produzido de forma mecanizada por meio da mera observação.

Todo esse processo durou alguns séculos. Nos dois primeiros séculos da nossa história, como demonstra FONSECA (1961, p. 14), os jesuítas foram os pioneiros do processo educativo brasileiro. Esse grupo de sacerdotes pertencentes à Companhia de Jesus fundamentaram as bases da educação brasileira.

Se aos filhos dos nobres, o ensino culto, filosófico, religioso, etc. tinha o objetivo de afastá-los do trabalho penoso e prepará-los para a liderança das atividades estatais; aos negros e índios, o propósito era de treiná-los para o trabalho manual e catequizá-los para a vida religiosa cristã. Dessa forma, “aquelas sotas negras foram os focos da luz espiritual que se haveria de espalhar pelos sertões verdejantes e constituir as verdadeiras raízes da cultura nacional” FONSECA (1961, p. 14).

A espécie de educação eminentemente intelectual que os Jesuítas, desde o início de suas atividades no Brasil, ministravam aos filhos dos colonos, era de molde, também, a afastar os elementos socialmente mais altos de qualquer trabalho físico ou profissão manual FONSECA (1961, p. 18).

Dentre os primeiros registros de oficiais mecânicos no período colonial estão aqueles que vieram com as primeiras expedições para auxiliar na montagem do aparato para a colonização, chegando em maior abundância a partir de 1549. Esses oficiais mecânicos estavam vinculados à Companhia de Jesus e o desempenho dos ofícios era de responsabilidade dos jesuítas. Na Companhia eles se dividiam em duas espécies de ofícios: os ofícios domésticos comuns e os ofícios mecânicos – alfaiates, sapateiros, pedreiros, barbeiros, ferreiros, torneiros, carpinteiros ou entalhadores, livreiros,

encadernadores, agricultores, enfermeiros, cirurgiões, construtores navais e outros. Tais ofícios eram desempenhados inicialmente por irmãos da Companhia, padres que com o passar do tempo se preocuparam em doutrinar os índios e em ensinar-lhes alguma arte LEITE (1953 pp. 19-20 Apud MARTINS, 2008, p. 29).

O ensino que os jesuítas ministraram logo após sua chegada se deu na prática diária dos afazeres. Eles ensinavam a cultivar a terra aos índios e escravos, cultivando-a; ensinavam a construir casas e cabanas, construindo-as; ensinavam a curtir o couro, fazer sapatos, móveis, ferramentas, etc. durante a execução de tais ofícios. De todo modo, tal realidade não podia ser diferente. Não havia escolas ou centros educativos formais. No máximo, oficinas montadas ao lado das casas grandes. Com o passar dos anos, os jesuítas foram melhorando os ambientes de treinamento, sempre em simetria com o modelo da metrópole portuguesa.

Os ofícios foram organizados, portanto, atrelados ao aparato colonizador português, visando a atender às necessidades da estrutura colonial. Ao ideal doutrinário e cristianizador somava-se o objetivo de organizar o trabalho e formar os nativos para os ofícios necessários ao estabelecimento desse aparato. Dessa forma, a mesma hierarquia existente no interior nas corporações portuguesas foi adaptada para a organização dos ofícios no Brasil: ao longo do aprendizado do ofício os artesãos eram denominados aprendizes; o artesão que obtinha perfeita preparação técnica era denominado oficial; aqueles que conduziam e ensinavam os serviços eram chamados mestres MARTINS (2008, p. 30).

Nessa senda, com o passar do tempo, os métodos foram sendo aperfeiçoados e novas instituições de treinamento e regulação dos ofícios foram surgindo. O que acontecia em Portugal, era reproduzido no Brasil, com as devidas adaptações. Sobretudo o formato burocrático das constituições das irmandades embandeiradas de ofício.

Desse modo, aqueles que exerciam atividades semelhantes se reuniam e formavam sua irmandade embandeirada de ofício, representada por um padroeiro religioso da igreja católica, por exemplo, Irmandade do Patriarca São José, padroeiro dos pedreiros, carpinteiros, e outros ofícios anexos. Contudo, tal organização se diferenciava de uma região para outra, enquanto algumas irmandades possuíam representação nas Câmaras Municipais, outras não.

Estudos sobre os ofícios em São Paulo mostram que não houve naquela região organização dos artesãos em corporações, associações ou irmandades, se diferenciando de cidades como Salvador e Rio de Janeiro. Isso não significa que inexistissem oficiais mecânicos exercendo atividades correlatas ali, mas não havia organização e representação de mestres na Câmara ou distribuição de ofícios em bandeiras FLEXOR (p. 174-175 Apud MARTINS, 2008, p. 31).

A autora, ainda, defende que apesar da aparente limitação organizativa dos ofícios em São Paulo, os seus componentes (artesãos) participavam da administração e da vida pública, contrariando, inclusive, as convenções portuguesas que impediam os oficiais mecânicos de ocuparem serviços públicos. A partir do exposto, fica demonstrado, que não existiam uma uniformidade no território colonial quanto à sistematização das organizações de ofício. Porém, algo que parece consenso, se dava quanto à autorização das câmaras municipais para que os artesãos pudessem exercer seus misteres e, até, para interrompê-los.

Por seu turno, toda vida profissional estava sujeita à aprovação da Câmara. Até aqueles que não mais desejavam continuar a exercer algum ofício tinha que pedir licença para isso às autoridades municipais FONSECA (1961, p. 47).

Além do mais, só casos excepcionais elegia a Câmara homens que não fossem brancos, para juizes de ofício. Outro hábito que vinha de passadas eras consistia em não se permitir a forasteiros o exercício de qualquer profissão, sem certas cautelas FONSECA (1961, p. 48).

O exercício profissional dos mestres era rigorosamente controlado pela Câmara Municipal, sendo estabelecido através dos exames que autorizavam ou não o desempenho da função por parte do artesão. À Câmara cabia também a fiscalização do cumprimento das posturas e das atividades desempenhadas pelos mestres, bem como a regularização de suas funções junto à vida religiosa cidadina, tais como a participação em procissões e o carregamento da bandeira do santo padroeiro dos ofícios durante as procissões, sob pena de pagarem multa para a Câmara e à irmandade da qual fizesse parte o seu ofício RABELO (1994, p. 591, Apud MARTINS, 2008, p. 33).

Outro ponto de diferenciação importante na relação colônia-metrópole e o conseqüente desenvolvimento das organizações de ofícios estava no nível de industrialização que Brasil e Portugal enfrentavam. Enquanto lá na metrópole a indústria já tinha nascido e se desenvolvido; aqui na colônia as fábricas eram proibidas e as demandas bem mais modestas: sapatos, tecidos, móveis, roupas, ferramentas de metais e utensílios para agricultura, que deviam ser fabricadas a partir de processos e máquinas rudimentares. A partir da leitura de FONSECA (1961, p. 92) citando o Alvará de 5 de janeiro de 1785 que retrata o pensamento das autoridades portuguesas em relação ao Brasil.

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produções da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda muitos artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as da indústria e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos habitantes totalmente independentes da metrópole. É, por

consequente, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil FONSECA (1961, p. 92).

Se tal fato foi determinante para as organizações de ofícios brasileira não atingir o protagonismo português e europeu, de certo modo, contribuiu. À vista disso, FONSECA (1961, p. 50), preleciona que apesar do não brilhantismo e da pouca influência nos destinos do país, as corporações de ofícios brasileiras tiveram bastante duração, iniciando-se no primeiro século da descoberta, prolongou-se até a proclamação da independência em 1824.

Artigo 179, constituição brasileira de 1824, “ficam abolidas as corporações de ofício, seus juizes, escrivães e mestres” BRASIL (1824).

Desse modo, percebe-se, a partir da leitura de CAIRES; OLIVEIRA (2018), que a sistematização da educação brasileira foi tardia, só vindo acontecer com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Nesse período, D. João VI cria o colégio das fábricas considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público no país, onde as principais profissões ensinadas na época eram: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria. CAIRES; OLIVEIRA (2018) citando FONSECA (1986), afirma que, a permissão para a instalação e o funcionamento de empresas industriais, proporcionada pela condição do Brasil de sede do reino português, deu base e incentivou a criação do Colégio das Fábricas.

O colégio das fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos (FONSECA, 1986, v. 1, p. 102-105).

Ainda da leitura de FONSECA (1961, p. 95) nota-se que D. João VI percebendo a necessidade de criação de mão especializada para atender as diversas demandas do país autoriza a criação de uma companhia de artífices, formada por soldados que, apesar de portar armas, possuíam uma divisão profissional, sendo uma terça parte de ferreiros, serralheiros, torneiros de madeira, um funileiro e um tanoeiro. No mesmo ano de 1808, fundou a Real Imprensa, seus trabalhos, no entanto, só iniciaram em 1809, sendo a instituição que representa o nascimento da Imprensa Nacional.

Nessa época, em função da carência de empreendimentos industriais, que eram, anteriormente, proibidos de funcionar, e da discriminação dirigida a determinados trabalhos manuais, havia escassez de mão de obra para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país. A solução

encontrada foi a adoção da aprendizagem compulsória, destinada às crianças e aos jovens socialmente excluídos, ou seja, aos pobres, órfãos e desvalidos (CAIRES; OLIVEIRA, 2018).

Dessa forma, na evolução do ensino de ofícios, começa-se a instalação de seminários de ensino compulsório aos órfãos e moradores de rua pelo Brasil, como do Seminário dos Órfãos em 1819 na Bahia, FONSECA (1961, p. 114). O mesmo entendimento é compartilhado por MANFREDI (2017, p. 48), o estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais desvalidos e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos e, também por CUNHA (2005), o mais importante dos estabelecimentos estatais destinados, a um só tempo, ao amparo de órfãos e à formação da força de trabalho, foi o Asilo Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro.

Do exposto, percebe-se que o período colonial brasileiro deixou uma herança socioeducativa marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna CAIRES; OLIVEIRA (2018). Contudo, com a independência, a esperança de um país menos desigual, com mais oportunidades nasce no povo brasileiro.

Em setembro proclamava-se a Independência. O país ia entrar em uma nova fase de sua vida, cheio de esperanças e de confiança no futuro. Com a mudança na política, outras alterações profundas ir-se-iam produzir na vida nacional. A evolução econômica far-se-ia sentir de forma pronunciada e viria acompanhada de uma sensível transformação social. O ensino profissional iria, também, evoluir. Desapareceria a aprendizagem feita a sombra das Bandeiras de Ofício, em pequenas oficinas particulares, sob a tirania dos mestres. E a velha filosofia, que emprestava ao ensino de ofícios uma condição humilhante, embora continuasse na mentalidade do povo ainda por *muito* tempo, iria, contudo, chocar-se com outros ideais mais consentâneos com as realidades da época FONSECA (1961, p. 106).

Contudo, essa esperança de desenvolvimento da educação profissional duraria pouco tempo. Conforme afirma FONSECA (1961, p. 125), nenhum avanço com relação ao ensino profissional havia ocorrido no Brasil uma vez que a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 foi silente quanto esse aspecto.

De todo modo, a partir de 1830 começam surgir intenções de se implantar o ensino de artes no Brasil ou profissional, como iria ser chamado tempos depois. O projeto estabelecia que “em cada distrito de cem fogos”, isto é, de cem lares, uma escola de artes, que corresponderia às do tipo que viriam a funcionar, mais tarde, com

o nome de profissionais, deveria ser instalada FONSECA (1961, p. 128) grifos do autor. O projeto se quer foi aprovado.

Na década de 1840 e seguintes, outras instituições como salienta MANFREDI (2017, pp. 48-50), foram fundadas, como as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, integrando os ensinamentos profissionais e militares. Depois, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, entidades que nasceram da iniciativa da sociedade civil organizada. Assim, entre os anos de 1858 e 1886 foram criados liceus de artes e ofícios do Rio de Janeiro em 1858, Salvador em 1872, Recife em 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886.

Em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, inaugurou-se o primeiro curso destinado a mulheres, já com um currículo seriado fixo de quatro anos, e, em 1882, o curso comercial CUNHA (2000, p. 122 *Apud* MANFREDI, 2017, p. 50).

O ensino das artes, no liceu, deveria ser complementado em oficinas especiais, “dirigidas por mestres competentes, nas quais os alunos aplicarão a teoria ou preceitos que tiverem aprendido nas aulas, ao fabrico dos seus artefatos”. Entretanto, a insuficiência de recursos retardou bastante a abertura de oficinas.

Foi só em 1889 que o Visconde de Ouro Preto, conselheiro do Império e ministro do último gabinete, conseguiu reunir os recursos necessários à criação das primeiras oficinas CUNHA (2005, p. s. p.).

Ante o exposto, percebe-se que as práticas educativas promovidas pelo poder público durante o período imperial brasileiro tinham uma conotação muito mais disciplinadora do que formativa. Quando se analisa os empreendimentos implantados, verifica-se um apego muito grande ao assistencialismo compensatório, destinado aos pobres, órfãos e desvalidos.

No período imperial, enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis, as iniciativas de particulares eram destinadas, principalmente, ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido CUNHA (2000, p. 91).

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial (MANFREDI, 2017, p. 50).

3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL REPÚBLICA: A TRAJETÓRIA DA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL

Nesse sentido, o Brasil tardou em se industrializar/profissionalizar, pois se mantinha a mesma ideia portuguesa antiga, de que era um país basicamente rural e

agrícola e, conseqüentemente, as práticas profissionais se seguiram nesse rumo. Contudo, no início do século XX, o presidente (como era chamado os governadores estaduais da época) do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, cria o ensino técnico (formal) por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, abrindo quatro escolas profissionais em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do sul, as três primeiras voltadas para área industrial (oficinas) e a última para agrícola.

Este ano, inclusive, marca o início do ensino técnico-industrial a nível nacional. Após a realização do “congresso de instrução” é apresentado ao Congresso Nacional um projeto de ensino prático, sobretudo, industrial para que fosse efetivado no país pelos governos federal e estaduais. O objetivo do projeto era a criação de oficinas escolares para que os alunos secundaristas se habilitassem no uso de instrumentos de trabalho.

O Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906, faz a seguinte declaração: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” BONFIM (2006, p. 97).

Apesar de tais iniciativas, na prática, não havia uma estrutura (modelo) nacional de educação profissional e tecnológica, o que só foi acontecer com a chegada de Nilo Peçanha à Presidência da República em julho de 1909, após a morte do presidente anterior Afonso Pena.

Dessa forma, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 é criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” BRASIL (1909), em diferentes unidades federativas do país, que no seu Artigo 1º instituíam: Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Já a nível constitucional, as educações técnica, profissional e industrial só vieram ser previstas a partir da Constituição Federal de 1937, a qual trazia uma série de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos federais, estaduais, municipais e pelas indústrias e sindicatos, estes nos ramos de suas respectivas

especialidades, destinados, sobretudo, aos filhos dos seus operários e associados, CF 1937, Art. 129:

A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Na década de 1940, foram criadas diversas escolas de aprendizagem técnica, inclusive ocorreu a transformação dos Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, com ensino equivalente ao nível secundário e, de apoio aos diversos setores produtivos do país, cite-se: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que em seu artigo 1º determinava: Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

Também, na mesma década foi criado o SESI – Serviço Social da Indústria, pelo Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946, que atribuía à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dava outras providências,

Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes.

§ 1º Na execução dessas finalidades, o Serviço Social da Indústria terá em vista, especialmente, providências no sentido da defesa dos salários - reais do trabalhador (melhoria das condições de habitação nutrição e higiene), a assistência em relação aos problemas de vida, as pesquisas sociais - econômicas e atividades educativas e culturais, visando a valorização do homem e os incentivos à atividade, produtora.

§ 2º O Serviço Social da Indústria dará desempenho às suas atribuições em cooperação com os serviços afins existentes no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (BRASIL, 1946).

Nesse mesmo passo, em 1946 foi autorizada a criação, por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que estabelecia em seu artigo 1º: Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Já o SESC – Serviço Social do Comércio foi criada pelo Decreto-Lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946 que arrogava à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dava outras providências,

Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio (SESC), com a finalidade de planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade.

§ 1º Na execução dessas finalidades, o Serviço Social do Comércio terá em vista, especialmente: a assistência em relação aos problemas domésticos, (nutrição, habitação, vestuário, saúde, educação e transporte); providências no sentido da defesa do salário real dos comerciários; incentivo à atividade produtora; realizações educativas e culturais, visando a valorização do homem; pesquisas sociais e econômicas.

§ 2º O Serviço Social do Comércio desempenhará suas atribuições em cooperação com os órgãos afins existentes no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e quaisquer outras entidades públicas ou privadas de serviço social. (BRASIL, 1946).

Na década de 1950, o Brasil começou a se industrializar com maior rapidez, principalmente, por causa da indústria automobilística, que passou a exigir mão de obra mais especializada. Diante disso, o Governo Federal de Juscelino Kubitschek, com o objetivo de formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, transformou as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias federais por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinava em seu Artigo 16: Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente Lei.

Já nas décadas de 1960 e 1970, ocorreram mais mudanças nas políticas de ensino profissional, desta feita, de cunho mais curricular, como a criação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que tornou técnico-profissional, todo currículo do segundo grau, compulsoriamente – o propósito: “formar técnico sob o regime da urgência” BRASIL (2009).

Nesse sentido, com o objetivo de conferir mais atribuições, como a de formar engenheiros de operações e tecnólogos, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispunha sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dava outras providências, o Governo Federal transformou tais escolas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET e trazia em seus artigos:

Art. 1º - As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

§ 1º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos. (Renumerado pela Lei nº 7.350, de 1985).

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - Ministrar ensino em grau superior: a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - Ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - Realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978). Revogado.

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - Ministrar em grau superior: a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - Ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - Ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - Realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços, redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993 (BRASIL, 1993).

Tal política foi estendida às outras Escolas Técnicas Federais a partir de 8 de dezembro de 1994, com a publicação da Lei nº 8.948, que criou o Plano Nacional de Educação Tecnológica cujo objetivo foi a transformação gradual de cada instituição, mediante decreto específico, determinava que:

Art. 3º - As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica (BRASIL, 1994).

Assim, todo esse longo processo de transformação de nomes, modelos organizacionais, curriculares, etc. pelo qual passou a educação profissional brasileira, se consolidou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 BRASIL (2008), que inclusive criou o Instituto Federal do Ceará – IFCE, ao qual pertence o IFCE Campus Pecém.

Como política pública de formação profissional, a educação profissional brasileira cresceu em todos os sentidos. Possui uma rede nacional sólida, singular e afirmada nos valores da democracia e do direito à educação gratuita de qualidade. Em breve análise acerca da realidade da educação profissional brasileira, mormente a pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, científica e Tecnológica, verifica-se, por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2021 SETEC/MEC (2021), a amplitude desta política pública. Em âmbito nacional, a rede possui 653 unidades de ensino, com 10.888 cursos e 1.023.303 alunos matriculados; possui 46.688 docentes, destes, 23.154 mestres e 14.954 doutores; 35.542 técnicos administrativos, dos quais 6.460 portadores de diploma de mestre e 658 com diploma de doutor.

3.4 O IFCE: CONTEXTO HISTÓRICO

O Instituto Federal do Ceará – IFCE é uma instituição de educação, ciência e tecnologia, pertencente ao governo federal brasileiro. Sua história remonta o início do século XX, quando surgiram as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

Ao longo do século XX a instituição cearense teve seu nome alterado diversas vezes. Inicialmente, no ano de 1937 através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que no seu artigo 37 e parágrafo único, extinguiu as Escolas de Aprendizes Artífices e em seu lugar criou os Liceus Industriais, entre eles, o Liceu Industrial de Fortaleza:

Art. 37 - A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parágrafo Único: Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do país (BRASIL, 1937).

Depois, em 1942, o nome é transformado para Escola Industrial de Fortaleza, alteração feita por meio da publicação do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, com a seguinte redação em seu Artigo 9º: “Ficam instituídas as seguintes Escolas Industriais Federais: Inciso III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará”.

No mesmo passo, em 1959, é transformada em autarquia federal por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que estabelecia em seu Artigo 16: “Os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente Lei”.

Já em 1968 a instituição sofre novamente alteração em seu nome, passando a se chamar de Escola Técnica Federal do Ceará, mudança realizada pela Portaria Ministerial nº 331, de 06 de junho de 1968. Posteriormente, decorrente de mais uma mudança de nome, através da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que disponha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dava outras providências, em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará – CEFET/CE, que determinava:

Art. 3º - As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos

da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica (BRASIL, 1994).

Contudo, a transformação do nome da instituição para Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET CE ocorre efetivamente por meio do Decreto [s.n.] de 22 de março de 1999, que dispunha sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e que declamava: Art. 1º - “Fica implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia "Escola Técnica Federal do Ceará”.

Por fim, com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências.

Art. 5º: Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu BRASIL (2008).

Assim, passou a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, com reitoria localizada na cidade de Fortaleza – Ceará.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), cuja reitoria é sediada em Fortaleza, instituição criada nos termos da Lei. N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com as Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu, vinculado ao Ministério da Educação, é uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, o IFCE é equiparado às universidades federais IFCE (2008).

O IFCE, segundo a Plataforma Nilo Peçanha BRASIL (2021), possui 32 unidades e 735 cursos, contando com: 55.708 alunos matriculados e 2.089 docentes (1.076 mestres e 609 doutores). Dentre as unidades que compõem o IFCE se encontra o IFCE Campus Pecém.

3.5 O COMPLEXO INDUSTRIAL E PORTUÁRIO DO PECÉM

O Complexo Industrial e Portuário Mário Covas, ou Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP como é mais conhecido, segundo INESP (2013),

O CIPP surgiu como um complexo industrial e portuário voltado para o desenvolvimento do parque industrial do Ceará e de sua área de influência regional, a partir da implantação de projetos-âncora, tais como a usina siderúrgica, a refinaria de petróleo, as usinas termelétricas, a unidade de regaseificação de gás natural liquefeito GNL e um centro de tancagem de combustíveis INESP (2013, p. 29).

A história do CIPP inicia-se em 1995 por meio da Lei nº 12.536, de 22 de dezembro de 1995, que estabelecia em seu artigo 1º o seguinte texto:

Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a constituir uma sociedade de economia mista, sob a denominação de Companhia de Integração Portuária do Ceará – CEARÁ PORTOS, tendo por objetivo a construção, a reforma, a ampliação, a melhoria, o arrendamento e a exploração de instalações portuárias e daquelas destinadas ao apoio e suporte de transporte intermodal, localizadas no Estado do Ceará, bem como a prestação de serviços correlatos, observada a legislação pertinente, os critérios econômicos de viabilização dos investimentos e a estratégia de desenvolvimento econômico e social do Estado (Ceará, 1995).

Depois, em 1997, segundo o INESP (2013), foi autorizada a instalação CIPP por meio Licença Ambiental nº 24/97 do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA. No mesmo ano, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará – DOE, Decreto tornando toda a região do CIPP e seu entorno de utilidade pública para efeito de desapropriação. Tendo sua inauguração no ano de 2002.

No ano de 2008, segundo INESP (2013), com a confirmação de implantação de empreendimentos de grande porte como, a Companhia Siderúrgica do Pecém – CSP, a Refinaria Premium II da PETROBRÁS, a Usina Termoelétrica Energia Pecém, entre outros, a Secretaria de Infraestrutura do Estado do Ceará – SEINFRA redefiniu o plano diretor de infraestrutura do CIPP, consolidando o plano de ocupação industrial.

Em 2011, o Governo do Estado do Ceará sancionou a Lei nº 15.083, de 21 de dezembro de 2011, o qual instituiu o modelo de gestão do CIPP, criando o Conselho Gestor e Unidade Gestora.

Art. 1º: Fica instituído o modelo de gestão do Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP, e áreas do entorno, destinado ao planejamento e à organização da instalação de novas indústrias, da transferência ou da ampliação de indústrias já estabelecidas, e da ampliação ou criação de empresas, todas na área do CIPP, e conforme memorial descritivo e projetos de infraestrutura do Plano Diretor do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, a ser publicado em Decreto do Governador do Estado.

Art. 2º: São instrumentos de gestão do CIPP:

I – O Conselho Gestor do CIPP e áreas do entorno;

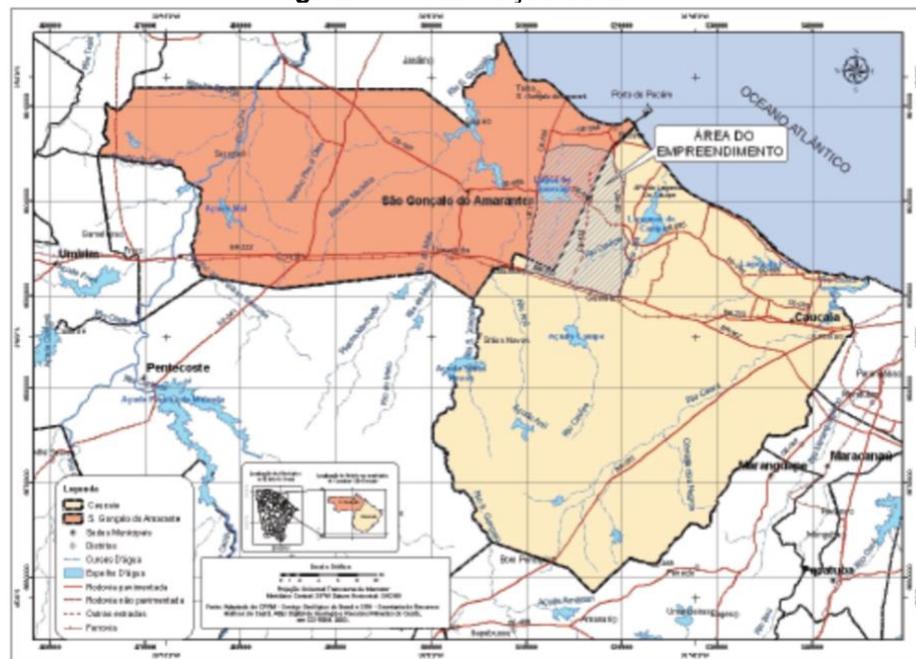
II – A unidade Gestora do CIPP e áreas do entorno CEARÁ (2011).

No ano de 2017, o Governo do Estado do Ceará resolve alterar o nome da antiga Companhia de Integração Portuária do Ceará para Companhia de Desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém S. A. – CIPP, feito através da Lei nº 16.372, de 11 de outubro de 2017, que estabelece:

Art. 1º: Fica o Chefe do Poder Executivo do Estado do Ceará autorizado a alterar a denominação da Companhia de Integração Portuária do Ceará – CEARÁPORTOS, para Companhia de Desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém S.A. – CIPP S.A., mantendo-se sua personalidade jurídica e atuação como sociedade de economia mista exploradora de atividade econômica, de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e autonomia administrativa (Ceará, 2017).

O CIPP está localizado entre os municípios de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, litoral oeste do estado do Ceará, a aproximadamente 50 quilômetros de distância da capital cearense, Fortaleza. Segundo o INESP (2013), o CIPP possui uma área de 13.337 hectares, sendo 53% pertencentes ao município de Caucaia e 47% ao município de São Gonçalo do Amarante. Porém, sua área de influência é bem mais abrangente, se estendendo a Região Metropolitana de Fortaleza e outros municípios cearenses.

Figura 7 – Localização do CIPP.

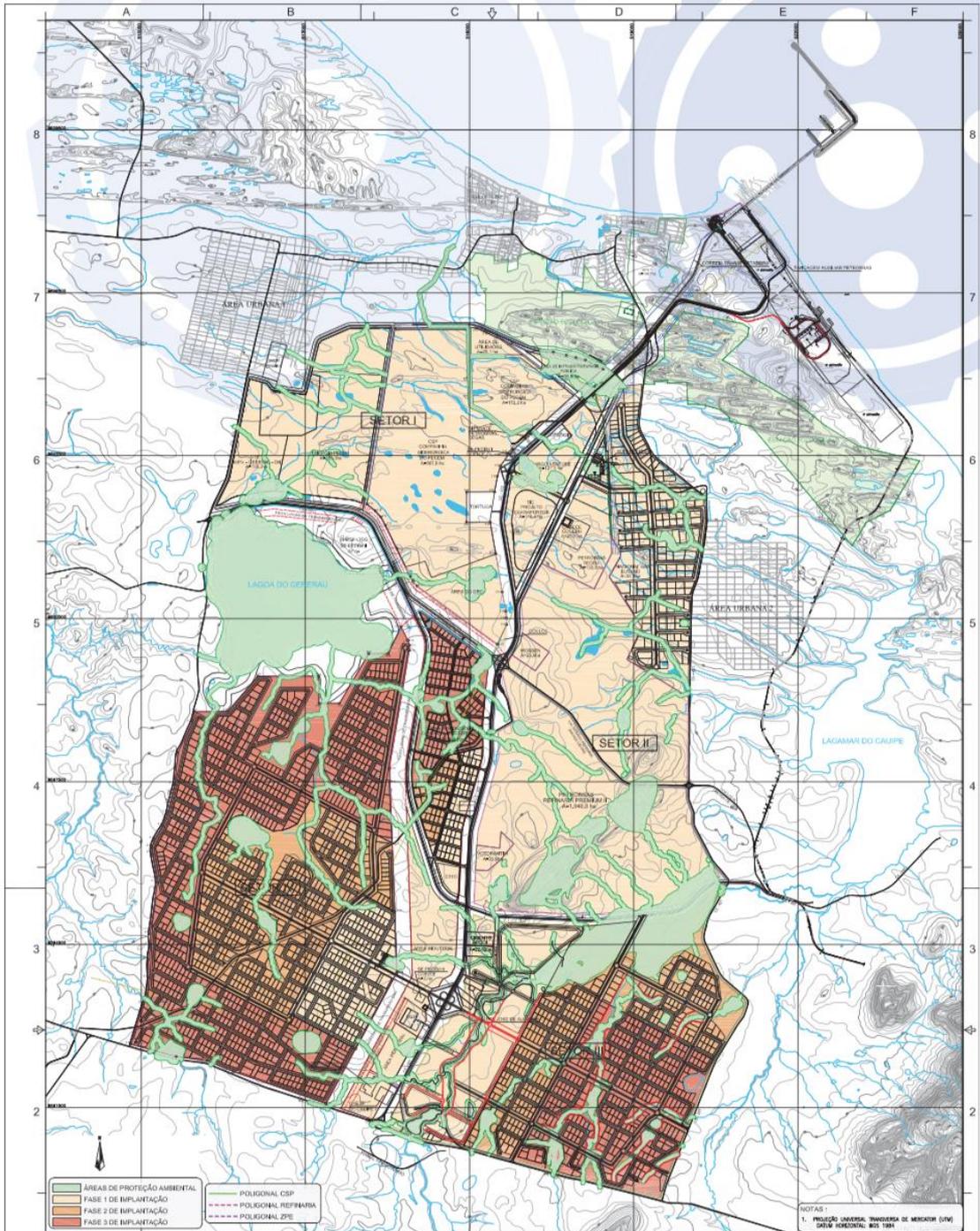


Fonte: INESP (2013, p. 30)

O plano diretor do CIPP estabelece a divisão de sua área em quatro setores: Setor I - destinado à CSP, às usinas termoeletricas de geração de energia, ao Jardim

Botânico e empreendimentos com ligação funcional com o porto; Setor II – destinado à Refinaria Premium II da Petrobrás, ao Terminal de tancagem de produtos de petróleo, ao polo petroquímico e aos reservatórios de água da COGERH – Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos do Estado do Ceará e CAGECE – Companhia de Águas e Esgoto do Ceará; Setor III – destinado à instalação de indústrias em geral; e Setor IV – Destinado à instalação da ZPE – Zona de Processamento de Exportações e às áreas comerciais, institucionais e de serviços.

Figura 8 – Plano Diretor do CIPP



Fonte: INESP (2013, p. 39)

Fazendo uso do Estudo de Potencialidades para implantação de novos cursos desenvolvido pelo IFCE Campus Pecém (2018), percebe-se que o complexo congrega 30 empresas de grande porte, sendo 22 em operação e as demais em fase de implantação, juntas totalizam investimentos na ordem de R\$ 28,5 bilhões, gerando 50,8 mil empregos diretos e indiretos. Nesse sentido, a região tem se transformado,

permitindo diversas oportunidades de negócios, as quais exigem cada vez mais mão de obra qualificada.

3.6 O IFCE CAMPUS PECÉM

A partir do Estudo de Potencialidades para implantação de novos cursos desenvolvido pelo IFCE Campus Pecém (2018, p. 19), constata-se que, o Campus Pecém foi “inaugurado em 28 de novembro de 2015, tendo seu funcionamento autorizado por meio da Portaria nº 378/MEC de 09 de maio de 2016, publicado no DOU de 10 de maio de 2016, iniciando suas atividades com cursos de Formação Inicial – FIC”. Do mesmo documento, ainda, verifica-se que,

O campus é fruto de doação do antigo Centro de Treinamento do Trabalhador Cearense (CTTC), construído pelo Governo do Estado do Ceará, numa visão de futuro para atender às demandas latentes de capacitação e as que se apresentarem ao longo da implantação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém IFCE (2018, p. 19).

Vale salientar, que a instalação do IFCE Campus Pecém é fruto do acordo de cooperação nº 01/2015, firmado entre o governo do estado do Ceará, representado pela SECITECE – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior e o IFCE, publicado no DOE – Diário Oficial do Estado, em 15 de novembro de 2015 e estabelece o seguinte:

Constitui objeto do presente Acordo de Cooperação viabilizar o funcionamento de cursos de capacitação e formação técnica e profissional no imóvel localizado na cidade de Caucaia-CE, ora denominado Centro de Treinamento Técnico do Ceará Lauro de Oliveira Lima – CTTC, em conformidade com o Plano de Trabalho, parte integrante e indissociável deste Acordo, independente de transcrição, por meio de regime de mútua cooperação técnica entre a SECITECE e o IFCE, dando assim início ao Projeto de implantação do IFCE Campus do Pecém CEARÁ (2015 p. 19).

O estudo de potencialidades afirma que o IFCE Campus Pecém está localizado estrategicamente dentro da área de incidência do complexo portuário:

O Campus Avançado do Pecém está localizado no entroncamento das rodovias CE 085 (Estruturante) e CE 422, próximo ao Complexo Industrial e Portuário do Pecém. O campus irá possibilitar a formação de cerca de 1200 pessoas por ano. A ideia é capacitar trabalhadores das cidades de São Gonçalo do Amarante, Caucaia, Paracuru, Maracanaú, Maranguape, Paraipaba, Pentecoste e Fortaleza, entre outros municípios. Para o funcionamento do CTTC, foram investidos recursos da ordem de R\$ 33.742.623,54 em obras e equipamentos. A unidade conta com uma área total de 9.100 m², contemplando as áreas administrativas e de ensino, cozinha semi-industrial, área de convivência, três blocos com diversos laboratórios, doze salas de aula e um auditório com capacidade para 275 pessoas IFCE (2018, p. 20).

O IFCE Campus Pecém nasceu da necessidade de mão de obra qualificada por parte das empresas situadas no CIPP. É sabido, que até a implantação do IFCE

Campus Pecém em 2015, havia uma importação substancial de mão de obra especializada de outras regiões do país, sobretudo, Sul e Sudeste. Complementarmente, existiam parcerias entre empresas situadas no CIPP, principalmente, a Companhia Siderúrgica do Pecém – CSP e instituições de formação técnica, como por exemplo o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Por outro lado, a percepção que se tem nos dias de 2021 é que o IFCE Campus Pecém cresceu tanto no quantitativo de matrículas e, conseqüentemente, em profissionais formados, quanto na oferta de novos cursos de formação técnica e Formação Inicial e Continuada (FIC), aqueles cursos de curta duração com caráter de prático.

Vale ressaltar, que entre os anos de 2016 e 2018, o IFCE Campus Pecém trabalhou no sentido de atender demandas imediatas da Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém – AECIPP. Portanto, nesse período, a partir da tabela abaixo, retirada do Estudo de potencialidades do IFCE Campus Pecém (2018, p. 20), identifica-se todos os cursos FIC desenvolvidos ou implantados no IFCE Campus Pecém, com o objetivo de atender a tais solicitações.

Tabela 1 – Cursos FIC ofertados pelo IFCE Campus Pecém entre os anos de 2016 e 2018.

Cursos	Vagas				
	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2	2018.1
Ajustador Mecânico			35		
Almoxarife		35			
Desenho Técnico Mecânico Industrial		35	35		
Eletricidade Básica		35			
Eletricista Industrial	40			35	30
Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão			35		
Inglês para Comunicação Básica Nível I	50	35	35	70	70
Inglês para Comunicação Básica Nível II					
Instrumentista Industrial				30	30
Introdução à Metrologia		35			
Matemática Básica					70
Operador de computador	40				
Operador de Estações de Tratamento de Água e Efluentes		25		25	25
Operador de Processos Químicos Industriais		25	25	25	25
Operador Industrial Eletromecânico				35	35
Português Instrumental	20	40			
Soldador em Aço Carbono				20	15
TOTAL	150	265	165	240	300

Fonte: IFCE (2018, p. 20).

Dessa forma, a partir de julho de 2017, foram iniciados os dois primeiros cursos técnicos em Eletromecânica e Automação Industrial, ambos na modalidade subsequente.

A partir de 2018, após a conclusão do estudo de potencialidades para implantação de novos cursos, o respectivo Campus passou adotar como critério o parâmetro de compatibilidade com as áreas de atuação das empresas atuantes no CIPP, Eletrotécnica, Eletromecânica, Eletrônica, Metalurgia, Mecânica, Mecatrônica, Informática, Logística, Produção, Administração, Construção Civil, Química, entre outras.

Sendo assim, em 2019 mais três cursos técnicos tiveram início no IFCE Campus Pecém, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho e Química Industrial, além de diversos cursos de formação FIC, como Mecânico Montador, Inspetor de Qualidade, Operador de Termoelétrica.

É notável para aqueles que atuam no IFCE Campus Pecém que a instituição tem crescido em participação na formação e a disponibilização de mão de obra especializada para as empresas que atua na área de abrangência do CIPP.

Dito isso, IFCE Campus Pecém, segundo a plataforma Nilo Peçanha 2021 BRASIL (2021), possui 21 cursos, com 1.094 alunos matriculados; 30 professores, dos quais 16 são mestres e 7 doutores e 13 técnicos administrativos. São partes interessadas da sua política de formação profissional: os servidores (professores e técnicos administrativos), os alunos e egressos, seus gestores, a AECIPP e o CIPP.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos foram planejados na intenção de gerar resultados consistentes e válidos cientificamente. Sendo, portanto, imperativo que tal investigação se traduzisse por meio de métodos e técnicas comprovadas e aceitas, já amplamente testadas na produção de conhecimentos, sobretudo, daqueles que, pela relevância que se deseja imprimir, possam ser corroborados.

Ademais, todo esforço seria em vão, se por falta de cuidado, utilizasse aqui outro método que não o científico. Dessa forma, para se chegar às conclusões apresentadas, o cientista percorreu um caminho válido, estruturado e sistematizado coerentemente. Indagar se a realidade em estudo apresenta fragilidades e tentar encontrar soluções viáveis para ela, foi o passo inicial para se fazer essa pesquisa científica.

Nesse sentido, o caminho científico percorrido foi repartido em fases, algumas interdependentes, outras, ligeiramente separadas. A primeira etapa do estudo, depois da identificação do problema de pesquisa, foi a delimitação do seu objeto. Após a análise dos recursos e instrumentos disponíveis, chegou-se a conclusão de que o estudo seria temporalmente delimitado aos anos de 2020 e 2021, período, durante o qual, seriam realizados os levantamentos bibliográfico, documental e de campo; já, espacialmente, limitou-se ao IFCE Campus Pecém e suas partes interessadas, quais seja: o próprio IFCE, o Governo do Estado do Ceará (por meio do CIPP), os alunos, egressos e os servidores do IFCE Campus Pecém e as empresas que fazem parte da AECIPP – Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

A pesquisa foi, quanto à abordagem, predominantemente qualitativa, uma vez que buscou-se inferir a percepção das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém e, para tanto, investigou-se por meio de instrumentos de pesquisa de natureza subjetiva, ao invés do tratamento puramente numérico dos achados científicos.

Quanto à natureza, por sua vez, foi uma pesquisa aplicada, pois teve o viés de gerar conhecimentos acerca da realidade ora investigada e que servisse para tomadas de decisões futuras, sobretudo, dos gestores do IFCE Campus Pecém.

Já em relação aos objetivos, a pesquisa foi descritiva, mais também analítica, pois além de descrever as características e percepções da população abrangida, também inferiu, a partir da coleta e análise dos dados, conclusões acerca dessas características e percepções.

No que se refere ao método científico utilizado, foi o indutivo, ou seja, visou estudar a realidade do IFCE Campus Pecém como parte integrante da área geográfica do CIPP, sem partir de premissas apriorísticas; mas, realizou-se descobertas a partir da observação no caso concreto, das interações existentes entre atores envolvidos e, disso, teceu-se as generalizações cabíveis.

Para fechar o rol de elementos qualificadores da pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, aplicou-se as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Iniciando-se pela pesquisa à literatura especializada de políticas públicas buscou-se a fundamentação teórica necessária para descrever brevemente o seu processo histórico, as principais correntes de pensamentos dos seus precursores (histórico-filosófica e neo-positivista ou pragmática) e as etapas de construção de uma política pública (ciclo de política pública);

concomitantemente, realizou-se empreitada à literatura de ensino profissional brasileiro a fim compreender o seu processo evolutivo, com destaque para principais políticas públicas de formação profissional no Brasil, incluída aí, a realidade cearense.

Nesse entretempo, empreendeu-se pesquisa documental, que se assemelhou à pesquisa bibliográfica, porém, fez uso de documentos oficiais, como leis, decretos, acordos de cooperação e contratos nos sítios oficiais do Governo do Estado do Ceará, Governo Federal, Câmara dos Deputados, Senado Federal, IFCE, CIPP, AECIPP, entre outros que se justificaram ao longo da pesquisa.

Por fim, verificou-se as percepções das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém por meio de pesquisa de campo, durante a qual realizou-se aplicação de questionários às partes interessadas coletivas, como alunos, egressos e servidores e por meio de entrevistas semiestruturadas com as partes interessadas unipessoais, como diretor da AECIPP, o reitor do IFCE e o gerente de pessoas e administração do CIPP.

4.2 DAS PARTES INTERESSADAS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE CAMPUS PECÉM

Ante o exposto, convém justificar a escolha das partes interessadas alvos da pesquisa. O critério adotado foi a efetiva participação ou influência em relação à política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

4.2.1 Os alunos e egressos

As percepções dessa parte interessada foram de alta relevância para avaliação dessa política pública, uma vez que elas sentem na prática seu resultado. Numa região de alta demanda por mão de obra qualificada, ter uma instituição pública que fornece tal profissionalização é devidamente oportuno. Por óbvio, aquele que procura participar dessa política pública, busca-a com o objetivo de aumentar suas chances de acesso ao mercado de trabalho ou de melhorar sua posição profissional, caso já esteja nele inserido. Logo, após a sua participação na política pública, o ator-cliente consegue avaliar, mesmo que apenas sensorialmente, a sua qualidade. A forma de identificação de suas percepções foi por meio da aplicação de questionário.

Dessa forma, o questionário aplicado visou, a partir de questões subjetivas, identificar como os alunos e egressos enxergam a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. O questionário de pesquisa foi encaminhado a 2.307 e-mails, via lista fornecidos pela Coordenação de Controle Acadêmico do IFCE Campus Pecém – CCA-PEC, após requerimento do pesquisador à Diretoria Geral do IFCE Campus Pecém. A população desse grupo objeto da pesquisa é formada por 1.094 são alunos matriculados no ano de 2020, segundo a Plataforma Nilo Peçanha - SETEC/MEC (2021) e 1.207 egressos de acordo com os dados repassados pela CCA-PEC. A pesquisa obteve um retorno de 154 respostas, sendo 60,4% alunos matriculados no seu primeiro curso no IFCE Campus Pecém, 25,3% de egressos e 14,3% de egressos que estão matriculados em outro curso no IFCE Campus Pecém. Assim, percebe-se que o questionário foi encaminhado a egressos que também são alunos matriculados, num total de 14,3% da amostra. Extrapolando tal resultado para população, tem-se que 14,3% dessa é composta de egressos-matriculados e, portanto, precisam ser subtraídos da população, pois são e-mails repetidos. Subtraindo, então 14,3% de 2.307, ficam 1.977 elementos compondo a população de pesquisa. Logo, a amostra de 154 respostas corresponde a 7,8% da população. De

todo modo, mesmo a pesquisa sendo qualitativa, não custa ressaltar a representatividade da amostra.

4.2.2 Os servidores

Os professores participam diretamente da execução do ensino, lecionando os conteúdos necessários à formação profissional dos alunos e egressos. Para isso, eles utilizam os recursos disponibilizados pelos gestores, como equipamentos, livros, materiais para aulas práticas, recursos e instrumentos de apoio ao ensino, instalações, etc. Por outro lado, existe o corpo técnico administrativo que realiza licitações, reformas, manutenções, pagamentos, planeja, executa, avalia e corrige as ações administrativas do IFCE Campus Pecém. A união desses dois grupos forma o conjunto de partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém chamado servidores. Portanto, identificar suas percepções foi imprescindível para avaliação dessa política pública, pois são eles quem vivenciam-na diretamente o seu dia a dia. São os servidores quem têm capacidade de avaliar se os materiais e instrumentos disponibilizados são suficientes e com a qualidade requerida; se os recursos financeiros e orçamentários conseguem atender as demandas; se os governos estaduais e federais têm investido o mínimo necessário; se as instalações físicas permitem uma boa execução dos serviços ofertados; se o grupo gestor do IFCE e do Campus Pecém têm contribuído para melhoria dessa política pública.

Nesse sentido, com o objetivo de identificar as percepções dessas partes interessadas foi encaminhado questionário à toda a população composta por 43 servidores, sendo 30 professores e 13 técnicos administrativos, segundo a Plataforma Nilo Peçanha - SETEC/MEC (2021). A pesquisa obteve retorno de 25 respostas, 18 professores representando uma amostra de 60% da população e 7 técnicos administrativos, o que representa 53,8% da população. Percebe-se que a amostra final foi de 58,2% da população total dessa parte interessada, ou seja, amostra bastante representativa.

4.2.3 O reitor do IFCE

O IFCE Campus Pecém faz parte do Instituto Federal do Ceará, sendo um dos seus campi de ensino. Logo, o planejamento e a execução da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém são determinados pelo o IFCE por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e Plano Anual de Ações.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, mais conhecido como PDI, representa uma ferramenta de gestão que define uma agenda estratégica para um período de cinco anos. Sendo assim, o PDI é um documento que orienta a filosofia de trabalho do IFCE e estabelece as principais diretrizes para os eixos do ensino, pesquisa, extensão e gestão (IFCE, 2018, p. s. p.).

Sendo o reitor do IFCE, José Wally Mendonça de Menezes, a autoridade máxima e o principal gestor da instituição, eis uma parte interessada relevante da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Dessa forma, a pesquisa buscou identificar a sua percepção acerca dessa política pública por meio de entrevista semiestruturada, realizada no dia 11 de dezembro de 2021.

4.2.4 O diretor executivo da AECIPP

A AECIPP é a Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, foi fundada em 2015, com sede no IFCE Campus Pecém, tem como objetivo fortalecer e desenvolver a atividade empresarial na região do CIPP. Atualmente, segundo AECIPP (2021), conta com 31 empresas associadas, sendo uma parte interessada na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, uma vez que absorve quase a totalidade dos profissionais formados por essa política pública. Ademais, a AECIPP também participa do processo de criação de novos cursos no IFCE Campus Pecém, direcionando-os para aquelas áreas de maiores demandas das empresas situadas no complexo.

Assim, a fim de identificar as percepções das empresas situadas no CIPP e não sendo razoável aplicar questionários ou entrevistar todos os empresários, delimitou-se como fonte de pesquisa, o diretor executivo da associação representando todas as empresas ali situadas. Nesse sentido, foi realizada entrevista semiestruturada com o diretor executivo da AECIPP, Ricardo Sabadia, no dia 10 de dezembro de 2021.

4.2.5 O gerente de pessoas e administração do CIPP

o governo do estado do Ceará faz parte do rol de interessados por ter sido o idealizador da política de formação profissional para atender as demandas das empresas do CIPP - que posteriormente foi repassada ao IFCE por meio do acordo de cooperação nº 01/2015, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará em 15 de dezembro de 2015, cujo objeto é a viabilização de cursos de capacitação e formação técnica e profissional em conformidade com o plano de trabalho estabelecido, com regime de mútua cooperação técnica entre a SECITECE e o IFCE.

Apesar da formulação do acordo de cooperação firmado entre o IFCE e a SECITECE, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, empresa de economista do Governo do Estado do Ceará, criada com o nome de Ceará Portos, por meio da Lei nº 12.536 de 22 de dezembro de 1995 e, posteriormente, alterado por meio da Lei nº 16.372 de 11 de outubro de 2017, foi estabelecida como parte interessada na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém por estar mais próxima fisicamente e por direcionar as ações empresariais e profissionais do CIPP. Sendo, neste estudo, representante do Governo do Estado do Ceará.

Nesse sentido, com o objetivo de identificar a percepção do Governo do Estado do Ceará na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, foi estabelecido que seria realizada entrevista semiestruturada com o presidente do CIPP, Danilo Gurgel Serpa. Contudo, após contato inicial com a assessoria dele, percebeu-se que a pessoa mais indicada para o fornecimento de informações para pesquisa, seria o gerente de pessoas e administração do CIPP, Francisco Cláudio Diógenes Machado, por está diretamente ligado à área de gestão de pessoas e formação profissional. Assim, no dia 16 de dezembro de 2021, foi realizada a entrevista semiestruturada com o gerente de pessoas e administração do CIPP, Francisco Cláudio Diógenes Machado.

5 AS PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS NA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE CAMPUS PECÉM

Após a execução das pesquisas bibliográfica e documental, que permitiram a criação do arcabouço teórico e de amparo legal acerca das políticas públicas, da educação profissional, da criação e desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, da Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém e da implantação e desenvolvimento do IFCE Campus Pecém, faz necessário uma análise entre a formação para trabalho manual no Brasil durante o Período Colonial e o Período Imperial e educação profissional no Período Republicano com noção de políticas públicas.

Nesse sentido, do exposto no capítulo 2 – Por uma abordagem multicêntrica de políticas públicas, fica evidente que esta ciência nasce formalmente a partir da década de 1950 com a publicação da obra *The policy sciences*, de Harold Lasswell e David Lerner. Disso, surge a primeira pergunta: como se irá analisar a formação profissional para o trabalho manual durante o Período Colonial e o Período Imperial à luz das políticas públicas, se estas enquanto ciência não existiam?

Por óbvio, todos os idealizadores dos modelos de formação profissional para o trabalho manual nesse período não tinham a menor noção do que seriam políticas públicas. Contudo, nos idos de 2020/2021, a partir dos conhecimentos construídos durante a segunda metade do século XX e início do século XXI, pode-se regredir temporalmente e analisar as aquelas “políticas” em face desse conhecimento.

Dessa forma, do exposto no capítulo 3, subtítulo 3.2 – A formação profissional para o trabalho manual no Brasil Colônia e Imperial, percebe-se que durante a primeira fase o Brasil era exclusivamente uma colônia extrativista de Portugal e no segundo período, já independente, porém, com características quanto à formação profissional, similares a do período anterior.

Assim, sendo um Brasil uma colônia portuguesa exclusivamente de extração, é notório que as práticas educativas ou formativas para o trabalho advinham da metrópole, esquadrihadas conforme seus objetivos. Ademais, também, é evidente que não havia o desejo português de criar no Brasil uma sociedade intelectual capaz de, num segundo momento, se virar contra Portugal e suas práticas impositivas. Disso,

a primeira conclusão que se observa é que a formação para o trabalho manual durante o Período Colonial se concentrou somente em habilitar/treinar fisicamente os trabalhadores para a execução das atividades.

Logo, não há que se falar em educação profissional, pois era simplesmente um treinamento mecânico para execução de atividades laborais físicas (manuais). Além do mais, percebe-se que as “políticas” idealizadas eram postas em prática por agentes sem nenhum vínculo estatal, no caso, vínculo estatal brasileiro, uma vez que não havia um estado brasileiro constituído, com orçamento próprio, leis estatais soberanas ou, ao menos, com autonomia administrativa e financeira. Se tais “políticas” possuíam algum vínculo estatal ou governamental, esse era português. Se havia financiamento público? Pouco provável.

A formação profissional para o trabalho manual nessa época era realizada por padres ou mestres. Os padres pertenciam a chamada Companhia de Jesus, entidade ligada à Igreja Católica e os mestres, que num primeiro momento, foram enviados de Portugal para treinar os escravos e índios, num segundo, constituíram-se de associações de artesãos, ligadas alguma profissão manual. Porém, nenhum os jesuítas, nem os mestres, pertenciam a entidades públicas/governamentais. Os primeiros, faziam um trabalho religioso de catequização e concomitantemente treinamento laboral. Os mestres realizavam seus ensinamentos, exclusivamente laborais, na maioria das vezes de forma impositivas, junto às fazendas, construções ou plantações. Enquanto os jesuítas faziam o trabalho preponderantemente espiritual, os mestres ensinavam os ofícios.

Durante todo o período colonial brasileiro, essa foi a “política” formativa para o trabalho. Realizada por entidades sem vínculo administrativo e financeiro governamental. Portanto, não há que se falar em políticas públicas, nem estadocêntrica, nem multicêntrica, mas apenas, políticas privadas, ou filantrópicas/religiosas.

Após o ano de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, fugindo das tropas de Napoleão Bonaparte, um novo ideal se forma para o Brasil. De fato, Dom João VI acreditava que o Brasil seria sua nova casa por muitos anos. Tanto que, ao desembarcar em terras brasileiras, abriu os portos ao mercado internacional e tentou construir uma nova cultura, intelectualizada. Fundou instituições importantes

como a Imprensa Real, a Academia Real de Belas Artes, o Jardim Botânico, Biblioteca Real e, dentre essas realizações, o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento de ensino implantado pelo poder público no Brasil. Portanto, a chegada de Dom João VI ao Brasil marca o nascimento das políticas públicas no território brasileiro, mesmo que de forma rudimentar.

Nesse passo, os outros eventos marcantes do século XIX vão seguindo-se no mesmo sentido, mas afastados do processo formativo profissional até a Proclamação República em 1898. Os governos imperiais relegam a educação profissional a segundo plano, com uma política de formação voltada para os desamparados e órfãos, como medida muito mais assistencialista e de reparação social do que efetivamente uma política de educação profissional. A iniciativa privada e a sociedade civil são quem implementam, de forma assistemática, instituições de ensino profissional pelo Brasil.

Dessa forma, fica evidente que o surgimento das políticas públicas, aquelas implementadas ou idealizadas com participação governamental nasce no Brasil a partir de 1808. Por óbvio, de forma precária, sem metodologia definida e de forma assistemática. Quando analisada de forma ampla, verifica-se que a formação profissional a nível nacional, após 1808, se caracteriza como uma política multicêntrica. O governo implementa o Colégio das Fábricas e outras escolas ao longo do Período Imperial, enquanto a iniciativa privada implanta outras escolas de ensino profissional (orfanatos). Se havia uma conexão entre as políticas governamentais e privadas? pode-se deduzir que ao menos havia certa regulamentação pelo poder público. Se eram independentes? Bastante provável. Porém, olhadas nacionalmente, ver-se, talvez de forma forçosa, o poder público e a iniciativa privada contribuindo para um objetivo comum. Firma-se, aqui, o entendimento de que nacionalmente a formação profissional para o trabalho manual no Brasil durante o Período Imperial pode ser caracterizada como uma política pública multicêntrica.

Já, no Período Republicano, o entendimento acerca da educação profissional brasileira ganha outra conotação. Deixa de ser meramente ações desconexas entre a iniciativa privada e o poder público, com formação voltada exclusivamente para o trabalho, para se tornar uma política de amplitude nacional e sistematizada. Portanto,

em 1909, o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices com 19 unidades, uma em cada capital do país.

A Rede Federal de Ensino Profissional inaugurada em 1909 passou por diversas transformações ao longo do século XX. Outras diversas instituições vinculadas à indústria (SENAI), ao comércio (SENAC) e em outros níveis federativos, como as escolas profissionalizantes estaduais, também, surgiram e se desenvolveram nesse período. Todas essas instituições tiveram e tem, umas em menor outras em maior grau, participação de agentes não governamentais, o que coloca a educação profissional brasileira no espectro de abrangência das políticas públicas multicêntricas.

O IFCE Campus Pecém, por seu turno, já nasce como uma política pública multicêntrica. A infraestrutura construída e disponibilizada pelos governos estaduais e federais na região de abrangência do CIPP, juntamente com os empreendimentos privados se coadunam numa política mista. O IFCE Campus Pecém é implantado pelo Governo do Estado do Ceará em parceria com o IFCE para atender as necessidades das empresas situadas no CIPP.

Ademais, existe uma série de outros elementos envolvidos nessa parceria. As próprias empresas demandam cursos específicos ao IFCE Campus Pecém, algumas prefeituras do entorno fornecem, a partir de seus orçamentos, transportes para alunos, o governo cearense custeia grande parte dos gastos de funcionamento, como alimentação estudantil e transporte. o IFCE executa a política com seus servidores e corpo técnico, a AECIPP está instalada dentro do próprio IFCE Campus Pecém e participa da elaboração de projetos ou indicação de certos cursos. Portanto, existe vários atores envolvidos na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, o que lhe caracteriza como legítima política pública multicêntrica.

Feitas tais considerações iniciais, este capítulo tem como objetivo específico identificar, por meio de questionários e entrevistas, as percepções das partes interessadas na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém e, a partir delas, realizar as devidas observações.

5.1A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E EGRESSOS

As percepções dessa parte interessada foram identificadas a partir da aplicação de questionário utilizando a regra do funil, ou seja, inicia-se com questões

mais abrangentes e aprofundando-as no decorrer do instrumento de coleta. Abaixo segue em formato dissertativo as percepções dessa parte interessada acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

Inicialmente, objetivou-se verificar a percepção dos alunos e egressos acerca das políticas públicas de educação profissional. Mormente, a importância desse tipo de instituição na área de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, por se tratar de uma região de alta oferta de vagas de empregos para mais diversas áreas de formação técnico-profissional. Verificou-se, como era de se esperar, que a grande maioria dos pesquisados firmassem entendimento no sentido de sobrevalorizar esse tipo de instituição e, por consequência, seu modelo formativo. Nesse sentido, 94,8% das respostas obtidas afirmaram que a existência dessas instituições públicas de formação profissional possui elevada importância.

No mesmo passo, sendo o IFCE Campus Pecém uma política pública de formação profissional situada nessa região, com a missão precípua de formar profissionais para atender preponderantemente as empresas do CIPP, de que forma os alunos e egressos avaliam a sua importância para região? Seria esta a instituição almejada e necessária à região? Tais perguntas se fazem oportunas, uma vez que, apesar dos alunos e egressos considerarem de elevada importância a existência de instituições de ensino profissional na região do CIPP, poderia, por outro lado, não perceber o IFCE Campus Pecém como uma instituição relevante nesse contexto. Verificou-se, de todo modo, que 92,2% dos alunos e egressos enxergam IFCE Campus Pecém como sendo uma instituição pública de ensino profissional de elevada importância para região do CIPP.

O IFCE, como já foi amplamente citado, é uma instituição pública de ensino profissional. Apesar do seu histórico institucional técnico e profissional, devido às diversas transformações pelas quais passou ao longo da sua história centenária, se apresenta numa roupagem mais abrangente, visando, finalisticamente, formar profissionais técnicos hábeis, mais também, cidadãos críticos e transformadores da própria realidade comunitária em que estão inseridos. Nesse sentido, o IFCE tem como missão declarada “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão,

tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética".

Desse modo, estando o IFCE Campus Pecém inserido numa região em que o tema central é a formação profissional para inserção no mercado de trabalho, aquela missão inicial de formar cidadão poderia figurar em segundo plano neste campus. Assim, objetivou-se aferir o grau de atingimento dessa competência pelo IFCE Campus Pecém na percepção dos alunos e egressos, de sorte que, 75,3% dessa população entende que ele tem cumprido sua missão integralmente, ou seja, forma profissionais, mais também, cidadãos críticos.

Por óbvio, haverá o momento adequado para se analisar o conjunto de dados colhidos ao longo da pesquisa de campo. Contudo, a urgência do tema exige aqui no mínimo um conjunto de indagações, mesmo prematuras, mas oportunas. Primeiro, até que ponto esse dado é fidedigno? Será que essa maioria de respostas positivas não demonstra exatamente o contrário? Que os alunos e egressos, exatamente, por não terem uma carga horária letiva de conteúdos sociopolíticos consistente não desenvolveram uma visão crítica da realidade na qual estão inseridos e, por isso, acreditam que o IFCE Campus Pecém cumpre a sua missão de formar cidadãos críticos e participativos? Ou, será que, mesmo havendo essa lacuna curricular, os alunos e egressos conseguem desenvolver suas aptidões cidadãs através de outros recursos, como convívio com os colegas, professores, funcionários das empresas nas quais trabalham ou estagiam? As questões levantadas são importantes e espera-se que, a partir das percepções do conjunto de partes interessadas nessa política pública, possam ser aprofundadas.

Afunilando gradativamente a temática em curso e, já se tendo percebido uma contundente afinidade dos pesquisados com o objeto em estudo, ou seja, uma íntima simbiose entre eles e a sua região de vizinhança, resta-se concretizar ou confirmar tal evidência. Assim, ao se indagar acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Campus Pecém, sem *a priori* especificar ações ou prática, mas do seu conjunto, verifica-se que 79,2% acredita ser uma política pública de elevada qualidade.

No mesmo percurso, porém com ligeira divergência, foram levantadas as percepções dos alunos e egressos acerca do grau de alinhamento (atualidade e correspondência) do ensino ministrado no IFCE Campus Pecém e as aptidões

profissionais requeridas para ocupar as vagas de empregos das empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Percebe-se que 64,9% das respostas obtidas afirmam haver total correspondência entre a formação profissional e as aptidões requeridas par seu exercício.

Pode-se inferir, a partir do conjunto de respostas, que as práticas pedagógicas utilizadas pela instituição estão sendo bem planejadas/executadas, porém, com um certo grau de desalinhamento (35,1%) entre o que é ensinado e aquilo que é exigido pelas empresas. A causa disso não faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, limitada a identificar e analisar as próprias percepções. Por outro lado, é oportuno ressaltar que o IFCE Campus Pecém, durante o ano de 2018, realizou um estudo de potencialidades para aberturas de novos cursos. Assim, quando a instituição vai lançar um novo curso à comunidade faz uso desse documento.

A Plataforma Nilo Peçanha 2020, é uma base de dados virtual da educação profissional brasileira, a qual serve para os mais diversos usos, inclusive, científicos. A partir dos dados lá consolidados, pode-se perceber que o IFCE Campus Pecém possui 21 cursos. A maioria deles são cursos de curta duração, chamados de FIC – formação inicial e continuada, que nem sempre são ofertados em todos os períodos letivos. Os cursos regulares, ofertados semestralmente, são os técnicos, num total de cinco: eletromecânica, eletrotécnica, automação industrial, química industrial e segurança do trabalho. Diante disso, objetivou-se verificar se esse conjunto de cursos atualmente ofertados pelo IFCE Campus Pecém seriam suficientes para atender a demanda da comunidade e das empresas situadas na região. De todos os alunos e egressos que reportaram dados, 67,5% afirmaram que os cursos desenvolvidos no IFCE Campus Pecém são suficientes para atender a essa demanda. Do mesmo modo que outrora feito, pode-se indagar se essa percepção será confirmada por outras partes interessadas nessa política pública.

Já, quanto a eficácia e efetividade da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém para inserção dos alunos e egressos no mercado de trabalho da região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, 70,1% da população pesquisada acredita que essa política contribui de modo efetivo.

No mesmo sentido, tentando identificar a eficácia da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém no desenvolvimento da região de

abrangência do CIPP na percepção dos alunos e egressos, percebeu-se que eles entendem o IFCE Campus Pecém como tem um papel importante nesse processo. Dessa forma, 69,5% das respostas obtidas afirmam que essa política pública contribui bastante para o desenvolvimento da região na qual está inserida.

Conforme já mencionado, adotou-se metodologicamente no levantamento dos dados dessa pesquisa, o uso da regra do funil. Sendo assim, a intenção inicial era identificar as percepções dos alunos e egressos, num primeiro momento – mais respostas mais abrangentes; num segundo – mais específicas, relacionadas diretamente com a execução da política pública.

Desse modo, sendo o IFCE Campus Pecém uma instituição que possui uma infraestrutura física de alto padrão, dispondo de vários laboratórios amplos e bem equipados, auditórios, salas de aulas climatizadas, etc. complementarmente, possuindo cursos com elevadas cargas horárias práticas, uma vez que a maioria visam a colocação imediata dos alunos no mercado de trabalho, objetivou-se identificar se os professores têm conseguido desenvolver as atividades práticas de forma satisfatória ou se seria um ponto de deficiência dessa política. Assim, verificou-se que 91,6% da população pesquisada acredita que os professores têm bom conhecimento teórico e experiência prática suficiente para desenvolver suas atividades.

No mesmo sentido, ao se perguntar aos alunos e egressos acerca da gestão administrativa do IFCE Campus Pecém, aquela ligada diretamente com o planejamento e a execução da política pública, como coordenadorias e diretorias, 51,9% acreditam que a gestão tem sido excelente, enquanto 40,9% a consideram de boa qualidade.

Na sequência do levantamento dos dados da pesquisa, solicitou-se aos alunos e egressos que apresentassem quais seriam os pontos de maiores fragilidades da política pública. Assim, foram listados diversos aspectos como: laboratórios, alimentação, transporte, materiais para aulas práticas, professores, administração e outros. Contudo, a partir das respostas obtidas dos alunos e egressos não foi possível perceber um ponto específico de vulnerabilidade, pois a opção “outros” obteve o maior número de respostas, 41,6%. Além do mais, as outras opções tiveram respostas

pulverizadas, sendo que “transporte” se destacou, apresentando 21,4% e, materiais para aulas práticas, 16,9%.

Neste aspecto específico, ao se relacionar os dados obtidos com a realidade conhecida, percebe-se uma coerência nas respostas. O IFCE Campus Pecém está situado às margens da rodovia CE 422, que liga a BR 222 ao terminal portuário de carga e descarga, com tráfego intenso de caminhões (Anexo D). Ademais, de acordo com estudo de potencialidades do IFCE Campus Pecém de 2018, verifica-se que a sua comunidade acadêmica é formada por estudantes das diversas cidades do entorno do CIPP, Caucaia, São Gonçalo do Amarante, Paracuru, Paraipaba, Fortaleza, Pentecoste, Trairi, São Luís do Curu, e outras mais distantes. De todo modo, o IFCE Campus Pecém e a SECITCE por meio de Acordo de Cooperação 01/2015 estabeleceram mútua cooperação para a implementação e execução da política pública, ficando a SECITCE responsável por fornecer transporte estudantil.

São 06 rotas de ônibus que transportam os alunos, Rota 1 e 2 – Caucaia – IFCE Campus Pecém via BR 222, Rota 3 – Parada/Pecém/Matões – IFCE Campus Pecém, Rota 4 – São Gonçalo do Amarante – IFCE Campus Pecém via Catuana, Rota 5 – Croatá/Umarituba – IFCE Campus Pecém via Catuana e Rota 6 – Taíba/Siupé/Parada/Bolso – IFCE Campus Pecém (Anexo D). Porém, apesar das rotas de transporte estudantil, parte dos alunos são de cidades que não possuem rotas, como Paraipaba, Paracuru, São Luís do Curu, Trairi e Fortaleza. Logo, esses estudantes precisam se deslocarem com antecedência e por conta própria até um ponto de algumas rotas de transporte estudantil.

Em seguida, objetivou-se verificar até que ponto a execução da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém está ajustada na percepção dos alunos e egressos ou se precisa de alteração. A partir das respostas obtidas, percebeu-se que 86,1% dos alunos e egressos consideram que a política pública não precisa de alterações.

Já, quando indagados acerca da possibilidade de abertura de novos cursos, 64,3% dos alunos e egressos afirmaram que o IFCE Campus Pecém deve abrir novos cursos de nível superior. As respostas são bastantes razoáveis, uma vez que o IFCE Campus Pecém tem vários cursos, mas a maioria são de curta duração e os outros

são cursos de nível técnico. Assim, a comunidade almeja a abertura de cursos superiores.

Para finalizar o levantamento de dados, realizou-se a pergunta, certamente mais óbvia, mas oportuna: a política pública de formação do IFCE Campus Pecém dever continuar? 99,4% dos alunos e egressos acreditam que a política pública de formação do IFCE Campus Pecém deve continuar.

5.2A PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES

As percepções dessas partes interessadas foram identificadas a partir da coleta de dados por meio da aplicação de questionário. O questionário composto de questões acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, foi construído adotando-se a regra do funil, iniciando com perguntas mais abrangentes e aprofundando-as no decorrer do instrumento de coleta.

Inicialmente, objetivou-se identificar as percepções dessa parte interessada sobre a importância da existência de instituições públicas de formação profissional situadas na região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. A partir das respostas obtidas verificou-se que 100% dos servidores consideram de elevada importância que existam instituições públicas voltada para formação profissional instaladas no CIPP.

Nesse contexto, o IFCE Campus Pecém é uma instituição pública de ensino profissional instalada no CIPP com a missão precípua de atender as comunidades circunvizinhas e formar profissionais para suprir as demandas das empresas situadas no complexo por mão de obra qualificada. Dessa forma, buscou-se identificar qual a importância do IFCE Campus Pecém para o desenvolvimento do CIPP. Percebeu-se que todos os servidores que reportaram respostas afirmaram que o IFCE Campus Pecém é uma instituição de elevada importância para o CIPP.

Realizando uma análise mais crítica desse resultado, pode-se deduzir que tais resultados corresponde a realidade, ou seja, o IFCE Campus Pecém é uma instituição de elevada importância para o complexo ou, por outro lado, que essas respostas podem apresentar um certo grau de corporativismo, uma vez que os respondentes são servidores da instituição. Comprando esse resultado com aquele obtidos das percepções dos alunos e egressos, em que 94,8% afirmaram que essa política pública possui elevada importância para o CIPP.

O IFCE tem como missão declarada: “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética”. Com base nesse valor máximo institucional declarado, estando o IFCE Campus Pecém localizado numa região que possui alta demanda de mão de obra profissional, ao mesmo tempo que as empresas e alunos olham para essa política pública e enxergam-na a oportunidade de qualificação “técnica” necessária, a pergunta até que ponto o IFCE Campus Pecém tem conseguido cumprir essa missão de formar cidadãos críticos na percepção dos seus servidores se faz bastante oportuna. Dessa forma, da totalidade de servidores que reportaram respostas, verificou-se que 76% entendem que o IFCE Campus Pecém tem cumprido sua missão de formar cidadãos críticos.

Ao comparar com os dados reportados pelos alunos e egressos (75,3%), verifica-se uma elevada semelhança. Ademais, quando se analisou as respostas dos alunos e egressos, foram feitas diversas ponderações, inclusive, deixando essa questão em aberto para comparar com as percepções de outras partes interessadas. Portanto, conclui-se que tanto servidores, quanto alunos e egressos acreditam que o IFCE Campus Pecém tem conseguido formar profissionais cidadãos.

Na sequência, visou-se avaliar a qualidade do ensino ofertado no IFCE Campus Pecém na percepção dos servidores. Verificou-se que 84% dos servidores consideram que o ensino ministrado no IFCE Campus Pecém é de elevada qualidade. Vale ressaltar que os servidores são parte diretamente interessada neste aspecto, uma vez que são os executores dessa ação. Por esse motivo, suas respostas precisam ser corroboradas com a visão de outras partes interessadas na política pública. Desse modo, ao comparar com a percepção dos alunos e egressos (79,2%), percebe-se que ambas as partes interessadas enxergam o ensino ministrado no IFCE Campus Pecém como de elevada qualidade.

No mesmo passo, ao verificar quais as percepções dos servidores acerca do alinhamento dos cursos ofertados pelo IFCE Campus Pecém e a demanda das empresas da região do CIPP, constatou-se que 84% dos servidores acreditam que existe um total alinhamento entre os cursos ofertados pelo IFCE Campus Pecém e o que é exigido pelo mercado de trabalho do complexo.

Quando se compara os resultados obtidos entre os servidores e alunos e egressos percebe-se uma ligeira divergência. Enquanto para os 84% servidores acreditam que existe um total alinhamento, para os alunos e egressos esse percentual é de 64,9%. Analisando criticamente esses dois achados de pesquisa, infere-se que os alunos e egressos têm maior autoridade nesse aspecto, pois são os atores que fazem a ligação direta entre o que é ensinado ou cursado no IFCE Campus Pecém e o que exigido pelas empresas. Por outro lado, os servidores têm expectativas com base no estudo de potencialidades, nos cursos ofertados e suas respectivas grades curriculares, mas lhes faltam o conhecimento acerca da prática industrial das empresas do complexo. De todo modo, para ambos grupos há um elevado nível de alinhamento entre o ensino ofertado pelo IFCE Campus Pecém e os conhecimentos demandados pelas empresas do CIPP.

Já, acerca da suficiência dos cursos ofertados pelo IFCE Campus Pecém para atender a comunidade diretamente e as empresas de forma indireta, uma vez que os egressos da instituição, em sua maioria, buscam colocação no mercado regional de incidência do CIPP, percebeu-se que 64% dos servidores acham que os cursos ofertados são suficientes para atender as demandas das empresas. Quando se comparar com os dados obtidos das respostas dos alunos e egressos (67,5%) nota-se uma semelhança de percepções entre essas partes interessadas.

Objetivando, desta feita, verificar se a política pública de formação do IFCE Campus Pecém tem contribuído para inserção dos alunos no mercado de trabalho. Identificou-se que 76% dos servidores acreditam que contribui de forma significativa para inserção dos alunos no mercado de trabalho. Ao se comparar a percepção dos servidores com a dos alunos e egressos (70,1%), verifica-se uma ligeira divergência. Nesse aspecto, certamente os alunos e egressos possui maior sensibilidade perceptiva, pois são eles que buscam colocação no mercado de trabalho ao final do ciclo de estudos no IFCE Campus Pecém.

Em seguida, buscou-se identificar a partir das respostas dos servidores se a política de formação profissional do IFCE Campus Pecém tem contribuído para o desenvolvimento da região de abrangência do CIPP. Verificou-se que 84% da população pesquisada acredita que o IFCE Campus Pecém contribui de forma

relevante para o desenvolvimento da região. Comparativamente, 69,5% dos alunos e egressos acreditam nessa contribuição.

No tocante ao nível de qualificação dos professores, verificou-se que todos os servidores acreditam que os professores possuem elevada qualificação para o desempenho das atividades teóricas e práticas de ensino no IFCE Campus Pecém. Quando se compara com os dados obtidos dos alunos e egressos (91,6%) demonstra uma ligeira divergência, mas ambos os grupos confirmam o bom preparo dos professores.

Na avaliação da gestão interna do IFCE Campus Pecém, aquela formada conjuntamente pelas coordenadorias e diretorias, percebeu-se que 84% dos servidores acreditam que a gestão do IFCE Campus Pecém é totalmente preparada. Comparando com a percepção dos alunos e egressos (92,8%), deduz-se que essas partes interessadas enxergam a gestão do IFCE Campus Pecém totalmente preparada.

Na tentativa de identificar a partir da percepção dos servidores quais seriam as maiores deficiências do IFCE Campus Pecém, assim como aconteceu com os alunos e egressos, não foi possível identificar uma causa única, uma vez que a opção “outros” obteve a maioria das respostas. Contudo, a opção “transportes” mais uma vez se destacou com 28% das respostas como a maior deficiência do IFCE Campus Pecém.

Já, quando o aspecto avaliado foi o orçamentário e financeiro, 64% dos servidores que reportaram respostas acreditam que são insuficientes para o desempenho satisfatório das atividades de execução da política pública. Complementando a informação obtida, vale ressaltar que até o ano de 2021 o IFCE Campus Pecém era classificado como campus avançado, que funciona como uma extensão de outro campus com um quadro de pessoal e recursos financeiros-orçamentários reduzidos. No caso específico do IFCE Campus Pecém era vinculado ao IFCE Campus Caucaia. Porém, em 2021 foi elevado à categoria de campus. Diante disso, as respostas dos servidores possuem coerência.

Em seguida, tentou-se identificar se os servidores eram a favor de haver investimentos das empresas instaladas no Complexo Industrial e Portuário do Pecém na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. A partir das

respostas obtidas, verifica-se que 76% dos servidores se colocam a favor de investimentos privados no IFCE Campus Pecém.

Como já mencionado, o IFCE Campus Pecém dispõe de recursos, aparentemente, insuficientes para o satisfatório desempenho de suas atividades. Além do mais, há repartição de competências quanto aos gastos da instituição. Nesse sentido, fez oportuno verificar a percepção dos servidores acerca dos investimentos do governo federal brasileiro no sentido de fortalecer a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Notou-se que 52% da população pesquisada entende que o governo federal brasileiro tem fortalecido de modo suficiente esta política pública. Outros 28% afirmaram que o governo federal tem fortalecido, mas de modo insuficiente.

Já, fazendo o mesmo levantamento, porém, em relação aos investimentos do governo estadual, verificou-se a partir dos dados levantados que 56% dos servidores entendem que o governo cearense tem contribuído de modo suficiente com a política pública, enquanto 44% entendem que ele tem contribuído de forma insuficiente.

Quanto a visão que as empresas têm da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém na percepção dos servidores, percebeu-se das respostas obtidas que 70,8% dos servidores acreditam que as empresas enxergam a política de formação profissional do IFCE Campus Pecém como sendo de alta qualidade. Tal resultado poderá ser confirmado ou não ao se analisar as entrevistas com o diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoas e administração do CIPP.

Na sequência, o avaliador objetivando levantar a percepção dos servidores quanto ao modo de execução da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, verificou-se que para 80% da população pesquisada a política pública está sendo bem executada e não necessita de alteração.

Já, se o IFCE Campus Pecém deve abrir novos cursos e em quais modalidades de ensino, os servidores reportaram num total de 56% favoráveis a abertura e novos cursos de graduação (nível superior). Tal percepção é corroborar com a dos alunos e egressos.

Para finalizar a identificação das percepções dos servidores, foi perguntado aos servidores se eles acreditam que a política pública de formação profissional do IFCE

Campus Pecém deva continuar. Percebeu-se que todos os servidores acreditam que essa política deve continuar.

5.3A PERCEPÇÃO DO REITOR DO IFCE: JOSÉ WALLY MENDONÇA MENEZES

A percepção dessa parte interessada foi verificada por meio de entrevista semiestruturada. O entrevistador realizou as perguntas que constava do roteiro acrescentando sempre que necessário perguntas intermediárias com o objetivo de suprir alguma deficiência de informação não obtida com a pergunta primária. De todo modo, abaixo segue em formato dissertativo a percepção dessa parte interessada acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

Nas palavras dessa parte interessada, a formação para o trabalho, aquele preponderantemente manual, é uma formação voltada para uma atividade específica que seja de necessidade de alguma instituição ou de alguma empresa. Isso, por sua vez, apresenta seu lado positivo, mas também, desafios. O ponto positivo se deve ao fato de ser uma formação objetiva, focada e de tempo reduzido que visa naquele momento a colocação da pessoa no mercado de trabalho ou atender uma necessidade específica de capacitação de determinada empresa. Isso pode ser uma formação inicial ou um reforço profissional àqueles profissionais que já fazem parte do quadro profissional da empresa. Dentre os desafios apresentados está o risco de mecanização do ser humano (robotização), ou seja, treinar um profissional que irá executar atividades como se fosse uma máquina.

Por outro lado, já a educação profissional é a criação de uma política para o mundo do trabalho de forma ampla, como a formação de nível técnico, graduação ou pós-graduação, em que os formados consigam pensar os problemas de uma maneira macro e micro. O formado precisa ser alguém que pensa, resolve problemas, executa ações e divide conhecimentos, e não aquele que apenas aperta parafusos; é, portanto, formar cidadãos que possam pensar além da formação meramente para o trabalho.

Dessa forma, existe uma nítida diferença entre a formação profissional para o trabalho e educação profissional. A diferença consiste, sobretudo na abrangência dos conhecimentos ensinados e praticados. Portanto, a formação profissional para o trabalho é mais restrita e visa meramente a aprendizagem de práticas laborais. Já a educação profissional visa uma formação mais ampla, na qual o ensino vai além da

mera formação para o trabalho, pois o aluno apreende diversos outros conhecimentos como: relações interpessoais, comunicação, gestão, empreendedorismo, etc.

Nesse passo, percebe-se que a educação profissional brasileira possui diversos aspectos relevantes, o principal deles é a “inclusão dos invisíveis”, ou seja, daquelas pessoas que não teriam acesso a uma educação gratuita de qualidade. Essa inclusão por si só já causa uma mudança na sociedade, pois o próprio aluno de uma instituição pública já será uma referência para a própria comunidade em que vive. Além disso, a educação profissional pública é uma educação ampla que forma pessoas que pensam os problemas sociais e não apenas os problemas técnicos. Além disso, a educação profissional tem o papel de ser um vetor de desenvolvimento local e a fixação de talentos em suas próprias comunidades.

Enquanto política pública, a educação profissional brasileira é uma política pública frágil e forte ao mesmo tempo. É frágil porque precisa se adequar as muitas realidades. Há comunidades nas quais os alunos são advindos de classes sociais mais vulneráveis e precisam de ajuda, inclusive, financeira para se manter estudando, como auxílio moradia, etc. além do mais, há outros desafios que exigem adequação, sobretudo, de horário pois muitos alunos trabalham durante o dia e só podem estudar à noite; outro desafio é com relação aos transportes, como o caso de IFCE Campus Pecém; ainda, há outro agravante, que é a concorrência desnecessária entre instituições de ensino profissionalizante. Isso prejudica a política de educação profissional como um todo, uma vez que cada escola está concentrada apenas nos seus interesses institucionais e não no desenvolvimento como um todo que ainda não se resolveu devido a vaidade de seus gestores de achar que suas instituições são melhores, etc.

Já, no tocante a importância do Complexo Industrial e Portuário do Pecém para o desenvolvimento do Ceará, ele é estratégico. Porque está dentro de uma ZPE (Zona de Processamento de Exportação), a única que funciona no país; porque está no nordeste, uma região notadamente esquecida de grandes investimentos; porque possui na sua órbita um universo de empresas de pequenos, médio e grande porte; por conta do Porto do Pecém e do Complexo Industrial e Portuário do Pecém; pelo fato de ser uma ponta de lança para o mercado internacional; por conta da sua localização geográfica; porque impulsiona os negócios para outra região fora de

Fortaleza. Dito isso, ele precisa ser o vetor de desenvolvimento social, suas ações precisam chegar ao cidadão. Não faz sentido ter todo esse aparato e as empresas e não empregar os filhos da região.

Ademais, o nível de qualificação profissional da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, ainda é frágil. As instituições precisam fazer mais. Por que é necessário que forme mais pessoas, é preciso que se insira mais pessoas nas empresas do complexo. A formação deve ser mais abrangente, deve envolver outros conhecimentos. Uma das principais dificuldades é o idioma, pois boa parte das relações e negociações que acontecem no âmbito do complexo se dar em outros idiomas, sobretudo o inglês. Para colocar essa política de qualificação em prática é necessário superar outros desafios, como a disponibilização de transportes para estudante e os gestores municipais do entorno precisam colocar essas ações em prática.

A implantação do IFCE Campus Pecém se deve sobretudo a essa necessidade de formar profissionais habilitados para ocupar os postos de trabalho das empresas do CIPP. Assim, a maior motivação partiu do CTTC – Centro de Treinamento do Trabalhador Cearense, que viu no IFCE o ente adequado para implementar essa política de formação profissional de forma rápida e com profissionais habilitados. Outro fator foi a confiança das empresas no IFCE e no seu modelo de formação. De início, o IFCE se concentrou em formar mão de obra para atuação profissional de forma imediata. Depois, tomou-se uma nova concepção de criar cursos técnicos e com uma formação mais completa.

O IFCE Campus Pecém possui uma importância extrema para a região, pois é a instituição responsável por fazer o desenvolvimento da região e, por último, com os novos projetos de energias renováveis e como a visão do IFCE com relação ao complexo é estratégica, isso garante a empregabilidade das pessoas. Contudo, é necessário fazer com que as empresas enxerguem que o IFCE Campus Pecém é importante e faça, inclusive, aporte de recursos financeiros no IFCE Campus Pecém e não somente solicite que à instituição que forme profissionais em determinadas áreas.

Todavia, a política pública de formação profissional desenvolvida no IFCE Campus Pecém não tem sido suficiente para suprir a demanda por mão de obra

especializada das empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. E, ainda bem que não é suficiente, porque se fosse a instituição não teria mais o que fazer. O IFCE Campus Pecém tem que sair do tradicionalismo de formar só técnicos, mas de acompanhar os egressos em suas carreiras e fazer as intermediações com as empresas de forma contínua.

O IFCE Campus Pecém tem uma parceria com a Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. A AECIPP, inclusive, está situada no prédio do IFCE Campus Pecém, o que facilita muito o aluno sair da sala de aula e ir na AECIPP entregar o currículo. Porém, as parcerias precisam ser aprofundadas, como por exemplo a fomentação da pesquisa no IFCE Campus Pecém ou na articulação para que os profissionais (engenheiros) possam ensinar aos alunos e ensiná-los acerca das atividades desenvolvidas na própria empresa.

É importante que as empresas consigam aportar recursos no IFCE Campus Pecém, sem que isso nos comprometa enquanto instituição pública. O IFCE Campus Pecém continuará pública, mas todo recurso é bem vindo. Isso, inclusive, já vislumbra uma melhoria na captação dessas empresas que possam aportar esses recursos devido o trabalho que ora vem sendo desenvolvido na pró-reitoria de pesquisa, extensão e ensino.

O IFCE Campus Pecém possui diversas qualidades, a primordial delas é a sua localização geográfica, por está numa região que desperta muitas oportunidades; segunda, é o diferencial do seu quadro de pessoal que além da qualificação possui bastante união em prol de um projeto; além disso, a sua infraestrutura física. Mas também, apresenta diversas fragilidades que precisam ser superadas, a necessidade de ampliação do quadro de servidores; a criação dos cargos de direção e funções gratificadas necessárias para gestão do campus, de modo que cada área tenha um gestor dedicado; a necessidade de abertura de novos cursos, sobretudo graduação e a melhoria permanente de qualificação de quadro de pessoal, como mestrados e doutorados.

A política de formação profissional do IFCE Campus Pecém, assim como toda política pública, precisa mudar, é algo natural do desenvolvimento institucional, como todo planejamento estratégico, sempre vai necessitar de correções ou adequações. A política está no rumo com relação a sua criação, mas as novidades nascentes exigem

novas formas de agir, como o hidrogênio verde, energias renováveis, etc. para melhorar o desempenho do IFCE Campus Pecém enquanto política pública de formação profissional precisa-se ampliar seu quadro de pessoal, criação de novas funções de direção e funções gratificadas para que cada área tenha seus gestores atuando diretamente nessas áreas, aberturas de novos cursos, sobretudo de graduação. A gestão não pode ser estática.

Finalizando, a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém deve continuar. Primeiro, porque essa é uma política pública de esperança para os jovens da região. Pois eles vêm pra dentro do IFCE e se desenvolvem juntamente com os servidores e seus colegas, por meio de relações interpessoais. Segundo, porque está localizada numa região de grande desenvolvimento no estado do Ceará. Porque o IFCE Campus Pecém é uma esperança para as pessoas, para as empresas e para seus próprios servidores.

5.4A PERCEPÇÃO DA AECIPP: RICARDO SABADIA

A percepção dessa parte interessada foi verificada por meio de entrevista semiestruturada. O entrevistador realizou as perguntas que contava do roteiro acrescentando sempre que necessário perguntas intermediárias com o objetivo de suprir alguma deficiência de informação não obtida com a pergunta primária. De todo modo, abaixo segue em formato dissertativo a percepção dessa parte interessada acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

Para essa parte interessada a formação profissional meramente manual é aquela focada na demanda das empresas, ou seja, visa colocar (empregar) o cidadão na empresa. Uma vez estando efetivado na empresa, o funcionário poderá receber um complemento de formação, inclusive cursar uma graduação, porque as empresas têm interesse no desenvolvimento dos seus funcionários.

Por outro lado, A educação profissional é mais ampla, pois oferece ao aluno uma carga de conteúdo mais abrangente, ligada à comunicação e ao convívio social, entre outras áreas, além da formação meramente técnica. Hoje as escolas profissionalizantes e os institutos federais oferecem um ambiente muito favorável a esse amadurecimento, pois a escola possui uma boa internet, o que muitas vezes o jovem não tem em casa; na escola ele tem uma boa alimentação, o que muitas vezes não tem em casa; na escola ele senta à mesa com os colegas, muitas vezes em casa

não senta com a família para fazer as refeições; então na escola ele apreende esses comportamentos que são muito importantes para quando chegar na empresa saber conviver e se desenvolver.

Logo, percebe-se que existe uma diferença entre a formação exclusiva para o trabalho manual e a educação profissional. A formação profissional para o trabalho é aquela meramente técnica, muito importante, pois as empresas precisam desse tipo de conhecimento. Mas só a formação técnica é insuficiente, por exemplo, o maior número de demissões que acontecem hoje são devido a posturas e comportamentos que não tem relação com conhecimentos técnicos. A formação profissional é extremamente importante, uma vez que os jovens de classes sociais mais vulneráveis trazem deficiências, sobretudo de comunicação, pois seus pais, em boa parte das ocasiões são analfabetos ou analfabetos funcionais e, essa formação mais ampla faz com que o jovem adquira essa formação acessória essencial para o desempenho funcional e seu crescimento profissional.

Desse modo, a educação profissional pública possui relevante papel para o desenvolvimento socioeconômico do país. Ela é ultra importante. A educação profissional gratuita é muito importante, mas é preciso que formação oferecida por essas instituições esteja cem por cento focada nas empresas, presentes e futuras. Se isso não for feito, os seus formandos não conseguirão se empregar. Eles vão ter um currículo na mão juntamente com o seu certificado, mas não se empregarão, pois existirá um vácuo entre a sua formação e as necessidades das empresas. Pois, é muito importante hoje não só a formação, mas a formação focada na demanda. A situação ideal é aquela em que os alunos ao terminarem seus cursos sejam automaticamente absorvidos pelas empresas.

Enquanto política pública, a educação profissional brasileira cresceu muito nos últimos 10 ou 15 anos. O próprio IFCE era muito pequeno 20 anos atrás, hoje o IFCE possui 34 ou 35 unidades, toda hora cresce e, se for ver a nível de Brasil é muito mais, possui um numero bem elevado de unidades. Então, não se pode dizer que não houve investimentos, houve muito investimento. O que preocupa é que foi um crescimento muito rápido e, muitas vezes, mesmo havendo estudos de potencialidades locais, muitos cursos são criados sem a verdadeira afinidade com a região em que está inserido, e daí, deixa de ser um vetor de desenvolvimento local. A solução para isso é

retirar esses cursos que não têm afinidades locais e colocar outros focados nas potencialidades locais.

Do mesmo modo, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém é uma peça fundamental para o crescimento do Estado do Ceará, pois é uma região que cresce contrária ao restante do Ceará e do Brasil. Pra se ter uma ideia, em plena pandemia, durante o primeiro semestre de 2020, a geração de empregos cresceu 70% em relação ao mesmo período de 2019. Foram gerados em 2020, 4.600 empregos novos; em 2021, essa geração de empregos deve fechar em 5.000 empregos novos. Portanto, é uma região que cresce intensamente e precisa do apoio dessas instituições de formação para prepararem os jovens da região para esse mercado. Percebe-se que existem vácuos sociais na região que não estavam preparados para esse desenvolvimento e as empresas têm trabalhado para que eles possam ser envolvidos também, mas sempre há alguns que irão ficar de fora e, precisam das instituições de ensino.

No início da implantação da siderúrgica houve a necessidade de importação de mão de obra devido as áreas mais específicas. Hoje, as empresas do complexo já absorvem quase que exclusivamente os jovens da região. Há uma diferença também entre os mais jovens e de idade já mais avançada. Os mais jovens já têm um conteúdo mais atualizado e consegue se encaixarem nas empresas com mais facilidade, enquanto aqueles de mais idade, mesmo possuindo alguma formação, esta já está desatualizada. A saída para esta situação são as reciclagens profissionais que essas pessoas precisam enfrentar ou até mesmo construir uma nova formatação profissional, por exemplo, a pessoa fez um curso de meio ambiente e não está conseguindo a sua empregabilidade. Seria mais sensato, neste caso, fazer um curso em segurança do trabalho que também envolve meio ambiente e conseguir se encaixar mais facilmente.

Inclusive, a maior motivação para implantação do IFCE Campus Pecém foi a formação dos jovens para o complexo. Muita gente não entende e acham que é um elefante branco devido o tamanho da estrutura e a localização que fica um pouco deslocado dos centros habitados, como a sede de Caucaia, São Gonçalo, Paracuru ou Pecém. Mas esse problema do deslocamento é também para quem trabalha dentro do complexo, pois ainda não existem as linhas de transporte coletivos formatadas. De

tudo modo, os agentes estão trabalhando para solucionar esse problema e quando estiver resolvido, tudo será facilitado.

Logo, o IFCE Campus Pecém é muito importante para o complexo, e é essencial que esteja situado dentro do próprio complexo para possibilitar aquele jovem que trabalha pela manhã e tarde possa fazer seu curso à noite, aquele que trabalha à noite possa fazer seu curso durante o dia, ou seja, ele sai do trabalho e já vai direto para o IFCE Campus Pecém. Mais também, para o estagiário e o aprendiz.

Por óbvio, que a política pública de formação profissional desenvolvida no IFCE Campus Pecém não tem sido suficiente para suprir a demanda por mão de obra especializada do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, e nunca será. Seria maravilhoso se fosse. Mas nunca será porque o crescimento do complexo é muito violento. Para se ter uma ideia, além das empresas que estão funcionando aqui dentro do complexo, o Governo do Estado do Ceará está assinando parceria para a implantação de 18 ou 20 empresas para produção de hidrogênio verde. Então, a velocidade de instalação das empresas é muito violenta. Dessa forma, quando se vai implantar um curso precisa-se atender a muitas regras e isso leva tempo, o que deixa o processo de formação sempre correndo atrás. O importante é não deixar que essa deficiência de tempo se alargue, pelo contrário, que ela se estreite e possa ser menor no futuro.

Neste ponto, é muito importante as parcerias entre o IFCE Campus Pecém e as empresas do porto. Elas já existem, são poucas, mas são de muito valor. Precisam, portanto, ser ampliadas, sobretudo nessas áreas de mecânica, de elétrica, na química, nas áreas que tem mais haver com as empresas que atuam no complexo. É necessário que as empresas passem a usar o IFCE Campus Pecém, muito mais do que usam hoje. Porém, até recentemente o IFCE Pecém era um campus avançado e não possuía um orçamento próprio. Agora já possui um orçamento próprio. Ainda não possui um curso de graduação, nem pesquisa. Quando o IFCE Campus Pecém começar a trabalhar pesquisa, essa aproximação irá acontecer mais intensamente.

No tocante a possibilidade de investimentos privados visando a melhoria da política de formação profissional do IFCE Campus Pecém, hoje não acontece e se acontece é muito pouco. Existe um convênio entre a AECIPP e o IFCE Campus Pecém, no qual a AECIPP disponibiliza um valor financeiro que é utilizado dentro das

regras estabelecidas, mas é muito pouco. Mas a expectativa é muito boa para o futuro, pois todas as empresas que vêm se instalar aqui no Pecém e que a gente fala do IFCE Campus Pecém, elas já sinalizam o desejo de fazer investimentos no IFCE Campus Pecém. Outro ponto favorável, é essa nova formatação do IFCE Campus Pecém, deixando de ser um campus avançado, o que sem dúvidas, irá facilitar essas parcerias.

O IFCE Campus Pecém possui muitas qualidades, a maior de todas é está dentro do complexo; a segunda, é a possibilidade de as empresas poderem conversar com o IFCE Campus Pecém na formatação de novos cursos; terceiro, está próximo das empresas e possibilitar que os engenheiros possam participar da formação dos alunos e os professores também poderem ensinar dentro das empresas, o que a gente espera que aconteça no futuro. Mas também possui deficiências, a principal é a falta de um orçamento mais robusto, os recursos do IFCE Campus Pecém ainda são poucos. Outra deficiência é a ausência de cursos de graduação no campus e, isso precisa avançar rápido; a ausência de pesquisa e de pós graduações são outras deficiências importantes.

A política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém precisa de alterações, sobretudo se aproximar mais das empresas e dos engenheiros das empresas. Isso com certeza vai facilitar o relacionamento e as parcerias, possibilitar o envolvimento dos profissionais das empresas e dos professores; criar cursos de graduação e implantar a pesquisa são as principais áreas de atuação que melhora a qualidade da formação do IFCE Campus Pecém.

Portanto, a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém deve continuar porque o IFCE é muito técnico, muito prático e voltado para formatação final da qualificação profissional. Sempre foi assim, desde o modelo antigo anterior aos institutos federais (CEFETS). Isso traz uma facilidade de entendimento entre as empresas e o IFCE. A gente percebe que muitas vezes o diálogo entre as empresas e a academia é um pouco burocrático e, com os institutos federais o diálogo flui de forma mais fácil, franco e construtivo. Além disso, muitos professores do IFCE foram profissionais em empresas e hoje estão no IFCE e isso facilita.

5.5A PERCEPÇÃO DO GERENTE DE PESSOAS E ADMINISTRAÇÃO DO CIPP:
FRANCISCO CLÁUDIO DIÓGENES MACHADO

A percepção dessa parte interessada foi verificada por meio de entrevista semiestruturada. O entrevistador realizou as perguntas que contava do roteiro acrescentando sempre quando necessário foram realizadas perguntas intermediárias com o objetivo de suprir alguma deficiência de informação não obtida com a pergunta inicial. De todo modo, abaixo segue em formato dissertativo a percepção dessa parte interessada acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

A formação profissional para o trabalho é aquela voltada para formação das competências necessárias para o exercício da profissão. Já a educação profissional é aquela voltada para o preparo do cidadão para o exercício profissional. Mais também, para formação de outras habilidades, como postura e comunicação. Sendo, portanto, mais ampla do que a formação para o trabalho. A formação profissional para o trabalho e educação profissional são conceitos parecidos, mas diferentes. A diferença consiste exatamente na amplitude de cada uma. A formação para o trabalho é mais enxuta, mas técnica; já a educação profissional é mais ampla por abranger outras competências.

Nesse sentido, a educação profissional brasileira é muito importante para garantir a formação e a empregabilidade dos jovens. Ela é fundamental para garantir de forma sustentável o desenvolvimento socioeconômico do país. Na medida em que as pessoas formadas pelas instituições de ensino profissional tenham essa formação mais ampla consegue garantir a empregabilidade.

No mesmo passo, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém é estrategicamente importante para garantir o desenvolvimento socioeconômico do Estado do Ceará. Essa percepção da importância do Complexo Industrial e Portuário do Pecém para o desenvolvimento do Ceará é muito forte entre aqueles que fazem parte do complexo.

Acerca do nível de qualificação de mão de obra profissional da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém, pode-se analisar da seguinte forma: no início, sobretudo na montagem da siderúrgica do pecém, a demanda por mão de obra era muito voltada para profissões como carpinteiros, soldadores, montadores de andaimes e aqueles que conseguiram se qualificar nessas profissões. Com o fim da obra e conseqüente início das operações da CSP –

Companhia Siderúrgica do Pecém precisou de outros profissionais mais específicos. Em outras áreas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém também passou-se a exigir outros profissionais, como operadores logísticos, etc. de todo modo, esse movimento foi muito rápido e as comunidades não conseguiram acompanhar o nível de desenvolvimento da região. O resultado disso, foi a importação de mão de obra de outras regiões do país.

Apesar de desconhecer detalhes o motivo e as condições da implantação do IFCE Campus Pecém, sem sombra de dúvidas, foi uma decisão inteligente, porque o complexo precisa muito de uma instituição capaz de formar os profissionais para atender as diversas empresas do complexo. O IFCE Campus Pecém é muito importante para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Apesar de achar que o IFCE deveria está mais próximo das empresas e das comunidades do entorno do Complexo Industrial e Portuário do Pecém numa busca de identificar as reais necessidades das empresas; deveria dialogar mais com os gestores empresariais a fim identificar o perfil profissional demandado pelas empresas, como forma de focar a qualificação e possibilitar a empregabilidade das pessoas que vivem nessas comunidades.

A AECIPP, por exemplo, tem feito esse trabalho, por meio de montagem de equipes para se discutir e determinar esse perfil profissional. Mas ainda é precário. Então, o IFCE Campus Pecém tem essa oportunidade de tentar formatar um modelo que atenda de forma rápida essa demanda. Por exemplo, aquele carpinteiro que não consegue mais emprego porque a necessidade por esse profissional diminuiu, poderia fazer uma reciclagem em outra área com o objetivo de conseguir voltar para o mercado. O IFCE Campus Pecém tem ficado um pouco afastado das empresas, como gerente de RH consigo perceber isso. A política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém tem sido insuficiente. Porém, não demonstra uma deficiência ou incapacidade do IFCE Campus Pecém, apenas um diferencial competitivo que pode ser explorado.

O IFCE Campus Pecém e a Associação das Empresas do Complexo Industrial e o Portuário do Pecém possui uma parceria, mas ainda é muito tímida. Precisa, inclusive, ser mais divulgada. Acredito que irá crescer à medida que o IFCE Campus Pecém for se desenvolvendo, for estreitando os laços com a comunidade. O IFCE

Campus Pecém precisa fazer o trabalho de pegar as pessoas da comunidade e formá-las para as atividades de rápida empregabilidade da região.

O investimento privado no IFCE Campus Pecém poderia ser um diferencial. Porém, parece ser um processo um pouco burocrático, uma vez que necessita de licitações. Por outro lado, as empresas privadas por meio da AECIPP poderiam intermediar esse processo e facilitar esse aporte de investimento. A principal qualidade do IFCE Campus Pecém é sua estrutura física e em segundo plano a localização dentro da área de incidência do complexo. Vale ressaltar, por outro lado, que o acesso ao instituto federal precisa ser melhorado. Inclusive, as autoridades têm buscado formas de melhorar esse acesso. Outra deficiência relevante é o distanciamento do IFCE Campus Pecém das empresas e das comunidades do seu entorno.

Portanto, a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém precisa de alterações, exatamente nesse encaminhamento junto às empresas, visando aproximá-lo mais das reais necessidades das empresas e da comunidade. Tentar formar parcerias com as empresas, ofertar cursos voltados para as áreas de interesse das empresas, inclusive, criar cursos para aqueles profissionais que já estejam inseridos no mercado de trabalho, com atualização, reciclagem, etc.

Por fim, a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém deve continuar. Ela tem que crescer no aspecto da percepção estratégica, como uma instituição responsável pelo desenvolvimento da região. Para isso, precisa sair de dentro dos seus limites físicos. Precisa dialogar com as empresas e com a comunidade do seu entorno.

6 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se analisar criticamente as percepções das partes interessadas, faz-se necessários algumas considerações iniciais acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém e do CIPP.

o IFCE Campus Pecém foi inaugurado em meados de 2015 e até 2018 só ofertou cursos FIC – Formação Inicial e Continuada. Esse tipo de formação é de curta duração e visa treinar os formandos especificamente para atuação profissional, a exemplo da formação ocorrida durante o Brasil Colônia e o Brasil Império, pois, só possui conteúdos técnico-profissionais.

É sabido que durante a instalação/implantação do CIPP e das empresas de grande porte, como a Companhia Siderúrgica do Pecém, foi demandada bastante mão de obra de eletricitistas, operadores de guindastes, montadores, soldadores, etc. Logo, o IFCE Campus Pecém naquele momento desenvolveu seus cursos visando atender essas demandas empresariais.

Após o ano de 2018, várias empresas já estavam em funcionamento e as demandas passaram a ser mais técnicas (especializadas), e o IFCE Campus Pecém, para atender a essas novas demandas, inicia seus primeiros cursos técnicos, eletromecânica e automação industrial. Nos anos seguintes, seguindo a mesma tendência, abre mais três cursos técnicos e, reduz, sobremaneira, a oferta de cursos FIC. Atualmente, o IFCE Campus Pecém possui 5 cursos técnicos e alguns cursos FIC, que ainda são ser ofertados a depender da necessidade da instituição ou das empresas.

Por outro lado, é consenso daqueles que fazem parte dessa política pública de formação profissional, que o IFCE Campus Pecém precisa avançar em diferentes segmentos. Mais também, o próprio CIPP precisa melhorar sua infraestrutura em diversos aspectos, entre eles, o sistema de transporte coletivo, segurança de mobilidade dentro da sua área de incidência, sobretudo em horários noturnos, conclusão da CE 422 que liga a BR 222 ao terminal portuário, passando ao lado do IFCE Campus Pecém.

Além do mais, a própria implantação do CIPP desperta dúvidas acerca dos impactos ao ecossistema regional. A região do CIPP é composta de vários

ecossistemas locais, como marinhos, praias, dunas, áreas verdes e lagoas. Esse conjunto de vulnerabilidade, mais outras não citadas, dificulta as atividades desenvolvidas pelo CIPP e, também, as atividades das empresas e do próprio IFCE Campus Pecém.

Nesse passo, mesmo sabendo que existe demanda/reivindicação por oferta de cursos noturnos, os gestores do IFCE Campus Pecém não se sentem seguros para implantá-los neste momento, pois a região do seu entorno é não habitada e oferece risco à segurança dos servidores e dos alunos.

Como pontos positivos, pode-se mencionar, o fato do IFCE Campus Pecém está situado numa região com bastante oferta de vagas de empregos e estágios, possuir uma infraestrutura de laboratórios de alta qualidade, ter um quadro de servidores bem qualificado, com a maioria dos professores doutores ou mestres.

Feitas tais considerações iniciais, passa-se analisar especificamente as percepções das partes interessadas, identificadas através dos formulários aplicados aos alunos, egressos e servidores, e das entrevistas realizadas com o reitor do IFCE, José Wally, o diretor executivo da AECIPP, Ricardo Sabadia e gerente de pessoas e administração do CIPP, Francisco Cláudio.

Analisando as percepções identificadas por meio de formulários aplicados aos alunos, egressos e servidores, percebe-se uma grande sintonia de respostas entre essas partes interessadas. Esperava-se que aparecessem divergências significativas, uma vez que um grupo é formado por alunos e egressos, ou seja, clientes, enquanto o outro é formado de servidores, responsáveis diretos pela execução dessa política pública.

No entanto, tanto os alunos e egressos, quanto os servidores apresentaram visões bastante acríicas acerca da educação profissional e da política de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Na parte inicial do questionário foram apresentadas questões gerais acerca da importância da existência de instituições públicas dedicadas à formação profissional na área do CIPP, aspectos relativos à importância do próprio complexo portuário para o desenvolvimento da região e do IFCE Campus Pecém para o sucesso do conjunto. Nesse sentido, os dois grupos de atores consideraram de elevada importância todas as questões levantadas.

À primeira vista, tais respostas podem parecer óbvias, pois quem seria contra ou consideraria pouco importante a instalação de instituições públicas de formação profissional numa região de alta demanda por mão de obra qualificada? No entanto, o elevado percentual de respostas nesse sentido, deixa a entender que somente esse tipo de instituição seria importante, ou ao menos, mais relevante do que outras de ensino mais abrangente. Pode-se deduzir, a partir disso, que o importante é formar mão de obra para atender às demandas das empresas e não a formação de uma sociedade crítica politicamente.

Dessa forma, verificou-se um apego exorbitante a esse modelo de política pública. Por óbvio, que este trabalho não pretendeu analisar as percepções sociopolíticas, ambientais ou culturais das partes interessadas, mas apenas suas percepções acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Contudo, esperava-se mais criticidade por parte daqueles que responderam os questionários. É como se somente o CIPP, suas empresas e o IFCE Campus Pecém fossem importantes para a região. E os outros elementos que a compõe, como a fauna, o ambiente marinho, as dunas, a própria qualidade atmosférica, a qualidade visual da região e a cultura de seu povo não significasse muito frente a possibilidade de emprego e da geração de riqueza monetária.

Parece que os alunos e egressos estão no IFCE Campus Pecém apenas em busca de uma formação meramente profissional, a exemplo daquela praticada durante os séculos iniciais da história brasileira, ou seja, apreender a manipular ferramentas e operar máquinas já seria o suficiente para se colocarem à disposição das empresas, como produtos numa vitrine, podendo ser adquiridos quando for oportuno e conveniente. Já os servidores, também, estariam lá, não envolvidos numa política pública com reflexos sociais significativos, mas apenas atrás da remuneração pelo seu trabalho, o que é jus, porém insuficiente, uma vez que não se reconhece nenhuma ou pouca ligação afetiva com região, sua história e suas pessoas.

Se por um lado, a ausência de criticidade dos alunos e egressos pode ser entendida como uma lacuna de formação acadêmica – o modelo educativo profissional focaliza o preparo técnico, em detrimento do sociológico (crítico), por outro lado, o relativo “materialismo” que se apresenta das respostas dos servidores,

denunciam, também a mesma lacuna, talvez por também serem em grande parte advindos das ciências exatas (engenharias e tecnologias).

Ademais, quando se amplia o raio de análise, partindo-se da premissa de que o ensino básico (fundamental e médio) teria a missão de formar o cidadão, o ensino profissional formar a mão de obra técnica e o ensino superior de formar os profissionais liberais e intelectuais, a raiz do problema poderia está localizada no ensino básico.

Assim, levando a termo tal propositura, o ensino básico teria o dever de formar cidadãos críticos através dos ensinamentos de sociologia, filosofia, história, etc., a educação profissional teria o papel de formar mão de obra técnica e a graduação profissionais portadores de conhecimentos intelectuais, inclusive pensadores sociais e políticos. Se essa for a divisão estrutural do ensino brasileiro, o que parecer ser, caberia realmente a educação profissional o dever de formar trabalhadores para atender os interesses do empresariado.

Disso, recai-se inevitavelmente nas perguntas introdutórias dessa dissertação, não seria a escola um instrumento de poder a serviço do poder? Ademais, não seria estranho uma política pública nacional (de educação profissional) voltada para atender as demandas empresariais privadas, mesmo sendo uma política pública multicêntrica, com a participação de atores não governamentais?

Tais perguntas parecem encontrar eco nas respostas obtidas, ou seja, a educação profissional ainda continua sendo um modelo de ensino focalizado na formação técnica, manual. Além disso, também seria um ótimo instrumento de poder estatal, ao visar formar trabalhadores dispostos ou obrigados a vender sua mão de obra ao capital pelo o preço previamente estabelecido por este, pois desprovidos de um arcabouço crítico, lhes caberiam apenas aceitarem o *status quo* imposto.

Na sequência das perguntas propostas a essas partes interessadas, desta feita, especificamente acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, tentou-se avaliar os aspectos ligados à sua execução, como qualificação dos professores, da gestão, qualidades e vulnerabilidades. percebeu-se, a exemplo das questões mais abrangentes, mais uma vez certa acriticidade nas respostas obtidas.

Desse modo, todas as respostas foram no sentido de sobre qualificar a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Até mesmo naqueles aspectos visivelmente vulneráveis, por exemplo, acerca da suficiência dos cursos que o IFCE Campus Pecém atualmente disponibiliza à comunidade, a maioria dos alunos, egressos e servidores firmaram entendimento que são suficientes. Porém, todas as outras partes interessadas entrevistadas afirmaram que jamais será suficiente, uma vez que o ritmo de desenvolvimento das empresas é muito mais “feroz” do que das instituições públicas.

Outro aspecto de relevante interesse da pesquisa e que também foi relativizado pelos atores coletivos foi de identificar se a política de formação profissional do IFCE Campus Pecém necessita de alterações. Nesse aspecto, a maioria das respostas obtidas dos alunos, egressos e professores foi afirmando que a política não necessita de alteração. Contudo, mais uma vez, todos os outros atores entrevistados afirmaram que não só necessita de alteração, como sempre irá precisar, pois mudar o planejamento estratégico faz parte da dinâmica normal de toda instituição.

Dessa forma, nota-se um deslocamento de entendimento entre aqueles que fazem parte da execução da política pública e aqueles que a planejam. Da revisão à literatura especializada, apreendeu-se que quando se utiliza como metodologia de implementação de uma política pública o modelo top down, geralmente existe uma discrepância entre o que foi planejado e que realmente é executado.

A política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém foi pensada/idealizada pelo governo estadual cearense como CTTC – Centro de Treinamento do Trabalhador Cearense com o objetivo de formar mão de obra para atender as empresas do CIPP. Posteriormente, por meio do Acordo de Cooperação nº 01/2015, foi repassada ao IFCE e é executada pelos servidores, incluído seu corpo gestor. Durante o processo de revisão dessa política, quando se elabora o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, como toda política pública multicêntrica, tem a participação de diversos atores, como professores, servidores administrativos, alunos, etc. Contudo, sua execução é posta a cabo pelos seus servidores somente.

Portanto, se os diversos atores dessa política pública a enxergam de modos diferentes quanto aos aspectos planejamento-execução é porque algo está discrepante. Se os alunos, egressos e servidores acreditam que a política pública não

necessita de alterações e que seus cursos são suficientes para atender as demandas das empresas do CIPP e o diretor executivo da AECIPP, o gerente de pessoa e administração do CIPP e o próprio reitor do IFCE afirmam que ela necessita de alteração e que seus cursos não são suficientes e, talvez, jamais o sejam, alguém apresenta percepção errônea (deslocada) acerca da política pública.

Nesse sentido, quando se confrontam as visões e as posições institucionais de cada parte interessada, fica evidente aceitar as percepções das partes interessadas entrevistadas, o reitor do IFCE, o diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoa e administração do CIPP, não pela quantidade de atores que convergem entendimento, mas pelos seus próprios níveis de atuação. Todos eles estão em posições estratégicas em suas instituições. O reitor do IFCE tem uma percepção da política pública IFCE Campus Pecém muito mais abrangente do que qualquer aluno ou servidor do campus; o diretor executivo da AECIPP trabalha diretamente com as empresas que compõem o CIPP e sabe os reais números de contratados, demitidos, causas das demissões e as reais demandas empresariais e, por isso, tem bastante propriedade para afirmar que a política pública de formação do IFCE Campus Pecém não tem sido suficiente para atender as demandas das empresas ou se ela necessita se aproximar mais da atividade empresarial; enquanto o gerente de pessoa e administração do CIPP, até mesmo pelo cargo que ocupa, tem elevada capacidade de inferir o quão ajustada está a política pública em relação as exigências profissionais da região.

Portanto, mais uma vez as partes interessadas alunos, egressos e servidores demonstram ausência de percepção crítica da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Contudo, as respostas por si só não resolvem a questão em debate. O mero fato de haver concordância de percepções entre o reitor e os empresários da região do CIPP acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, não significativa que ambos os atores convergem finalisticamente para o mesmo objetivo.

Assim, apesar de haver nítida concordância nas respostas do reitor do IFCE Campus Pecém e as demais partes interessadas entrevistadas, há de se ressaltar que ambos possuem interesses distintos. Enquanto o reitor do IFCE, comandante maior da instituição está buscando ofertar um serviço público de qualidade para os alunos e

tentando entregar a sociedade profissionais que também sejam cidadãos, os empresários estão interessados numa política que lhes entregue uma maior quantidade de profissionais e tecnicamente mais qualificados. Logo, é preciso analisar tais questões a luz dos seus objetivos individuais.

Portanto, quando o reitor do IFCE acredita que a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém é insuficiente, está certamente baseando-se em dados institucionais, como matrículas, formados, orçamento e cursos ofertados comparativamente à população da região. A área do CIPP é composta basicamente pelas cidades de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, mas a sua influência se estende a diversas cidades circunvizinhas, que juntas possuem uma população elevada. Dessa forma, quanto dessa população o IFCE Campus Pecém consegue atender? Tal pergunta se faz necessária porque o cálculo de participação da política pública, na visão de seus gestores, deve ser em relação à população abrangida e não em relação as vagas de emprego ofertadas. Caso, o parâmetro de análise fosse este, estar-se-ia diante de uma política meramente privada e não pública.

Por outro lado, o diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoa e administração do CIPP, representantes da visão empresarial, percebem o IFCE Campus Pecém como uma política voltada exclusivamente para formação de profissionais técnicos que possam ser absorvidos pelas empresas da região. Logo, a matemática se inverte, enquanto o reitor do IFCE utiliza o quantitativo populacional como referência, as empresas utilizam o número de possíveis trabalhadores formados a partir da política pública. Contudo, para ambos a política é insuficiente. O IFCE Campus Pecém ainda não consegue ofertar o número de matrículas esperado pelo IFCE e não consegue atender totalmente a demanda das empresas.

Esperava-se, portanto, que os alunos, egressos e servidores percebessem, tanto essa insuficiência, quanto a necessidade de possíveis alterações na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Daí, tal percepção “miope” acerca da política, só denuncia sua falta de criticidade e, por conseguinte, reafirma o caráter meramente técnico da formação profissional do IFCE Campus Pecém.

Ao se analisar as percepções das partes interessadas unipessoais levantadas por meio de entrevistas, inclusive, já iniciada logo acima, quando se inseriu na discussão o reitor do IFCE, o diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoa e

administração do CIPP, seguiu raciocínio idêntico, de confrontar as percepções e verificar suas semelhanças e divergências. Também, a exemplo da construção dos questionários de pesquisa, os roteiros de entrevistas foram elaborados utilizando a regra do funil, iniciando-se com questões mais amplas e especificando-as à medida que se aprofunda o tema.

Acerca das diferenças entre educação profissional e formação profissional para o trabalho, todos reconhecem que existem diferenças significativas. Enquanto a formação profissional para o trabalho é mais restrita, a educação profissional pensa holisticamente. Todas as partes interessadas entrevistadas também concordam que a educação profissional forma profissionais mais hábeis, mais comunicativos, mais educado profissionalmente. Acreditam também que a educação profissional brasileira evoluiu significativamente nos últimos anos.

Desse modo, enquanto o reitor do IFCE enxerga a educação profissional pública como a oportunidade dos “invisíveis” por dar formação a quem não teria outra oportunidade, o diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoa e administração do CIPP percebem que a própria convivência coletiva institucional é um preparo significativo para sociabilidade profissional do formando.

De fato, a própria modernidade exige pessoas engajadas socialmente. A maior ou menor facilidade de criar redes de contatos é decisiva para o sucesso ou fracasso profissional. A relação escola-profissão-trabalho, como mencionada no início da introdução dessa dissertação, é dinâmica. Portanto, o profissional as vezes se destaca não por sua carga de conhecimentos técnicos adquiridos, mas pela sua capacidade de interação social. O diretor executivo da AECIPP salienta a importância dessa aptidão social, ao afirmar que a maioria das demissões não ocorrem por falta de conhecimento prático das operações industriais, mas por problemas de relacionamento interpessoal.

Ele acredita que o IFCE Campus Pecém oferece um ambiente propício aos alunos, para que eles possam interagir entre si, com os professores e com os empresários. Ainda de acordo com as palavras do diretor executivo da AECIPP, muitas vezes os candidatos a emprego não possuem esse ambiente no seio familiar, devido as mais diversas vulnerabilidades socialmente identificadas, como falta de educação formal por parte dos pais, ausência de um ou ambos pais, ou simplesmente

a falta de uma cultura socializadora, como a prática de refeições conjuntas e o diálogo e, quando esse jovem busca uma inserção no mercado de trabalho, inevitavelmente, ele leva todas essas “deficiências” para o ambiente de trabalho.

O reitor do IFCE também acredita que o próprio ambiente de convivência do IFCE Campus Pecém cria essa “atmosfera cidadã”. Por óbvio, a realidade do IFCE Campus Pecém se diferencia substancialmente de outros campi do IFCE. Enquanto em outras unidades, já existe ensino médio integrado, uma modalidade de ensino na qual o estudante realiza o ensino médio concomitantemente ao nível técnico, ou ensino superior, seja de bacharelado ou licenciatura, o IFCE Campus Pecém possui apenas cursos técnicos subsequentes e cursos FIC. Logo, naqueles campi em que há outras modalidades de ensino, como integrado e superior, as discussões sociopolíticas são mais presentes.

Quando tratada de forma ampla a educação profissional brasileira percebe-se espaços de formação cidadã. Nota-se movimentos estudantis e classistas consolidados, que inclusive se assemelham a universidades públicas. No entanto, a realidade do IFCE Campus Pecém parece bem distante. Se há uma arena de conexões interpessoais, essas se traduzem muito mais por trocas profissionais do que discussões sociopolíticas. Se são suficientes para formar cidadãos? Acredita-se que não completamente. Se elas favorecem o desenvolvimento profissional, sobretudo por incorporar outras habilidades como comunicação, postura? Certamente. Porém, definir cidadania por essas vagas relações e rápidas interações sociais? Óbvio que é um exagero.

Quanto às questões mais específicas acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, levantadas às partes interessadas unipessoais, como possibilidade de parcerias IFCE Campus Pecém/empresas, principais qualidades, vulnerabilidades e as expectativas futuras acerca dessa política pública, houve razoável convergência de entendimento. Todos os atores entrevistados, inclusive os alunos, egressos e servidores, acham importante que as parcerias com a iniciativa privada sejam fortalecidas e ampliadas.

Tal percepção é relevante para o fortalecimento da política pública e demonstra amadurecimento por parte dos atores envolvidos. A educação profissional brasileira enfrentou diversas mudanças ao longo da sua história centenária, conforme já

relatado, é uma política pública afirmada nos valores da igualdade humana, no combate à discriminação e na oferta de uma educação pública de qualidade. Se havia receio de que essa política fosse encerrada ou transferida a iniciativa privada, parece, mesmo que momentaneamente, foi superado.

Firmar entendimento de que possa existir parceria público-privado na política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém e as empresas que compõem a AECIPP, demonstra maturidade e abre um leque de oportunidades, tanto para empresas, quanto para a instituição. Sabe-se que os recursos públicos são limitados e por vezes insuficientes para o desenvolvimento das instituições públicas, principalmente, as de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, as partes interessadas, sobretudo os empresários, acreditam que tais parcerias possam ser ampliadas entre o IFCE Campus Pecém e as empresas na medida em que novos cursos forem sendo ofertados e as pesquisas científicas forem sendo desenvolvidas. Da parte do IFCE Campus Pecém, acredita-se que as empresas beneficiárias diretas dessa política pública (mão de obra qualificada), têm o dever de colaborar financeiramente para seu fortalecimento.

Conquanto tal sintonia de entendimento, algumas questões precisam ser ponderadas acerca de tais parcerias e seus possíveis desdobramentos. Já ficou nítido anteriormente a percepção de uma ausência de criticidade por partes de alguns atores da política pública em estudo. Dessa forma, até que ponto tais parcerias contribuiriam para o distanciamento ainda maior de uma formação cidadã? Em quais áreas as empresas estariam dispostas a investir recursos financeiros? Seria exagero imaginar que o objetivo das empresas não seria apenas ampliar a gama de formações meramente profissionais (técnicas)? No campo da pesquisa/ inovação, em quais processos as empresas buscariam investir seus recursos? Até que ponto o IFCE Campus Pecém manteria sua autonomia institucional?

Refletir acerca de tais questões não é exagero. Pensar que a iniciativa privada tem o interesse precípua de gerar lucros para os detentores do capital é um raciocínio plenamente lógico. Nesse sentido, ampliando o limite de observação, outras questões socioambientais podem ser levantadas como forma de simetria a essas possíveis parcerias IFCE Campus Pecém-empresas, como por exemplo, o que as empresas têm feito para reduzir os impactos ambientais da região? Como as empresas tem

dialogado com as comunidades afetadas social e culturalmente pela implantação do CIPP? Por óbvio que este estudo não tem o objetivo de estudar tais questões, mas elas podem servir de base para se imaginar as futuras relações entre as empresas e o próprio IFCE Campus Pecém.

Empiricamente, nota-se que não há uma nítida preocupação por parte das empresas em relação as comunidades afetadas. Não se percebe projetos significativos de valorização cultural, de desenvolvimento sustentável, de empreendimentos financiados pelas empresas para atender necessidades das comunidades. A partir de tais observações, pode-se extrapolar o entendimento de que as empresas também não estariam preocupadas em fomentar uma instituição inclusiva, que tem como missão precípua a formação de cidadãos críticos. No máximo, fortalecer a formação de mão de obra acrítica e obediente. Se tais parcerias seriam boas ou não ao IFCE Campus Pecém? No momento em que se faz tais indagações, não surgem respostas conclusivas.

Por outro lado, quando se indagam às partes interessadas sobre o relacionamento do IFCE Campus Pecém com as empresas e a comunidade local, percebe-se um evidente distanciamento. O diretor executivo da AECIPP e o gerente de pessoa e administração do CIPP enfatizam que o IFCE Campus Pecém tem tido uma postura bastante fechada em relação as empresas e a comunidade. Inclusive, este seria uma das maiores vulnerabilidades da política pública. Contudo, também realçam que este mesmo distanciamento pode ser uma janela de oportunidades, ou seja, no momento em que o IFCE Campus Pecém se aproximar mais das empresas e da comunidade, sua influência será notada, sobretudo pela comunidade.

Tal observação não é compartilhada na mesma intensidade pelos servidores do IFCE Campus Pecém. Eles acreditam que existe uma considerável aproximação entre o IFCE Campus Pecém, as empresas e a comunidade local. Da parte do pesquisador, também por ser servidor do IFCE Campus Pecém, o entendimento é de que realmente existe esse afastamento. De todo modo, há consenso que essa aproximação deve ser fortalecida, sobretudo com a comunidade.

Dessa forma, a partir do exposto, percebe-se que existem consensos em vários aspectos acerca da política pública estudada, mas também, muitos dissensos. A política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém ainda é nova e, por

isso, apresenta muitos pontos de indefinições. Espera-se que à medida que o tempo passe, a política amadureça seus propósitos institucionais, fortaleça suas parcerias, se aproxime mais das comunidades e se desenvolva.

De modo geral, todos acreditam ser uma política de elevada importância para o CIPP e para sua região de abrangência. Também, acreditam que a educação profissional brasileira tem sido uma política pública de extrema importância para o país. Nas palavras do reitor do IFCE José Wally, “ela é importante por dar oportunidades aos invisíveis”, se referindo aquelas pessoas de classes sociais mais vulneráveis. Apesar das fragilidades apresentadas por algumas partes interessadas, como o problema de transportes e insuficiência orçamentária, tem exercido um importante papel na formação profissional dos jovens da região e contribuído de forma decisiva para sua inserção no mercado de trabalho.

No tocante à qualidade do ensino oferecido pelo IFCE Campus Pecém, todos as partes interessadas concordam ser de elevada qualidade; quanto ao nível de conhecimento teórico e prático dos professores, tanto alunos e egressos, quantos os próprios servidores acreditam que eles possuem elevado conhecimento.

Dessa forma, verifica-se que as partes interessadas têm razoável conhecimento acerca da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém e concordam na maioria dos elementos pesquisados, apesar da acriticidade apresentada por algumas.

Caberia, de todo modo, uma última reflexão sobre que tipos de cidadãos estão sendo formados por essa política pública. Se a formação é sobretudo focada em formar trabalhadores para um nicho específico de mercado ou se o IFCE Campus Pecém tem contribuído de fato para a formação de cidadãos críticos? Este pesquisador firma entendimento de que tem sido uma política pública efetiva na formação de profissionais capacitados. Porém, com visíveis lacunas de conhecimento crítico.

REFERÊNCIAS

- ALVRITZER, L. **Impasses da democracia no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ANDERSON, A. W. The place of principles in policy analysis. **The american political science review**, v. 73, n. 3, p. 711-723, 1979. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1955399?read-now=1&refreqid=excelsior%3Af7e155b5bffb97b08843bc84bfc0af89&seq=1#page_scan_tab_contents Acesso em: 10 de jun. 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2018.
- BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T (Org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.
- BAUMAN, Z. Z. **Em busca da política**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, N. **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília, DF: UNB, 2008.
- _____. **Estado, governo, sociedade**. Tradução: Marcos Aurélio Nogueira. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução: Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. São Paulo: Atlas, 2000.
- BONAVIDES, P. **Ciência política**. 26. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2019.
- _____. **Teoria geral do estado**. 11. ed. rev. e aum. São Paulo: Malheiros Editores, 2018.
- BONFIM, J. B. **Palavra de presidente: discursos de posse de Deodoro a Lula**. Brasília-DF: LGE, 2006.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Negócios do Império do Brazil, 1922. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em: 15 de set. 2021.

_____. **Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em: 17 de jun. 2020.

_____. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 5452, de 1 de maio de 1943.** Consolidação das leis trabalhistas – CLT. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-norma-pe.html> Acesso: 15 de jan. 2020.

_____. **Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm Acesso: 17 de jun. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 9.403, de 25 de junho de 1946.** Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9403.htm Acesso: 17 de jun. 2021.

_____. **Decreto-Lei n. 9.853, de 13 de setembro de 1946.** Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm Acesso: 17 de jun. 2021.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da

Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Ministério da Educação.** Linha do Tempo da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf> Acesso: em 27 de jan. 2022.

_____. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1978. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Decreto s/n, de 22 de março de 1999.** Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1994. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1999/decreto-48269-22-marco-1999-595021-publicacaooriginal-118957-pe.html Acesso: 16 de jun. 2021.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Secretaria de educação e tecnologia.** Plataforma Nilo Peçanha. Brasília – DF: 2021. Disponível: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html> Acesso em: 15 de jan. 2022.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014 – 2024.** Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de políticas públicas.** 1ª ed. Brasília: ENAP, 2018. Disponível em:

https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3332/1/Livro_Formula%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf Acesso em: 15 de jan. 2020.

CARVALHO, L. O. R. *et al.* **Metodologia científica**. Petrolina-PE: UNIVASF, 2019, 83 p.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do trabalho**. Tradução: Iraci D. Poleti. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CASTRO, J. A. de; OLIVEIRA, M. G. de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

CAVALCANTE FILHO, J. T. Direitos sociais. in: MENDES, G.; PAIVA, P. (Org.). **Políticas públicas no Brasil: uma abordagem institucional**. São Paulo: Saraiva, 2017. E-Book kindle.

CEARÁ. **Lei n. 12.536, de 22 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre a constituição da Companhia de Integração Portuária do Ceará - CEARÁ PORTOS e dá outras providências. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 1995. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/meio-ambiente-e-desenvolvimento-do-semiarido/item/2927-lei-n-12-536-de-22-12-95-d-o-de-27-12-95> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Lei n. 13.355, de 05 de setembro de 2003**. Autoriza a Companhia de Integração Portuária do Ceará – CEARÁPORTOS, a formar coligações com sociedades empresárias, na forma que indica. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2003. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/industria-e-comercio-turismo-e-servico/item/3362-lei-n-13-355-de-05-09-03-d-o-de-08-09-03> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Lei n. 15.083, de 21 de dezembro de 2011**. Institui o modelo de gestão do Complexo Industrial e Portuário do Pecém - CIPP, cria sua Unidade Gestora e o Conselho Gestor do CIPP e das áreas do entorno, e dá outras providências. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2003. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/industria-e-comercio-turismo-e-servico/itemlist/tag/CIPP> Acesso em: 15 de jan. 2022.

_____. **Lei n. 16.372, de 11 de outubro de 2017**. Autoriza o poder executivo do estado do Ceará a alterar a denominação da CEARÁPORTOS para Companhia de Desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém S.A. – CIPP S. A., modifica as leis nº 12.536, de 22 de dezembro de 1995, nº 14.794, de 22 de setembro de 2010 e nº 13.297, de 7 de março de 2003, e dá outras providências. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/industria-e-comercio-turismo-e-servico/item/5949-lei-n-16-372-de-11-10-17-d-o-17-10-17> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Instituto de estudos e pesquisas para o desenvolvimento do estado do Ceará – INESP**. Cenário atual do Complexo Industrial e Portuário do Pecém. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 213. Disponível em:

<https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/cenarioatualpecem.pdf> Acesso em: 15 de jan. 2022.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO COMPLEXO INDUSTRIAL E PORTUÁRIO DO PECÉM – CIPP S/A. **Portal da CEARAPORTOS**. Estatuto social. Disponível em: <http://www.cearaportos.ce.gov.br/images/docs/estatuto%20cipp-sa.pdf> Acesso em: 15 de jan. 2020.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação Profissional no Brasil**: Síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, pp. 89-107, 2000.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. 1. ed. 5. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

DELPHINO, F. B. de. **A educação profissional**: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. Coleção conhecimento e vida. São Paulo: Ícone, 2010.

FARIAS, C. A. P. de (Org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Org.). **Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods**. New York: Routledge, 2007.

FONSECA, C. S. **A história do ensino industrial no Brasil**. vol. 1. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1961.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. Coleção consciência em debate. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

FONSECA, P. R. C. F. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil do século XXI**. Salvador: [s.n.], 2017.

FOUCAULT, Michel. **VIGIAR E PUNIR**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. S (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: extensão e cultura. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

- GABRIEL O PENSADOR. **Até quando**. Rio de Janeiro, Sony Music, 2001. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=atXuxbc7zZk&list=PLCwAHfhr-Gc_AB1OnYjJLnzntk2jXYkQI&index=8 Acesso em: 17 de jan. 2020.
- GENTILI, P.; FRIGOTTO, G (Org). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T da (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos se pesquisa**. 1ª ed. Porto alegre: UFRG, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2018.
- GONZAGUINHA. É. São Paulo: Tratore, 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwzc9CiyzqQ> Acesso em: 17 de jan. 2020.
- HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília, DF: UNB, 2014.
- HOBBS, T. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2015.
- HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789 - 1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- HOLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- HORA, D. L. da; SANTOS, T. F. A. M. de (Org.). **Políticas educacionais e gestão educacional**. Campinas: Alínea, 2014.
- HUGO, V. **Os miseráveis**. Tradução: Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://censo2020.ibge.gov.br/> acesso em: 15 de jan. 2020.
- INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO. **Portal do Instituto de Desenvolvimento do trabalho**. Estudos e pesquisa. Disponível em: <http://www.idt.org.br/pesquisas/todas> Acesso em: 15 de jan. 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Portal do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará**. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/> Acesso em: 15 de jan. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Portal Instituto Federal do Ceará em número**. Disponível em: <http://www.ifceemnumeros.ifce.edu.br> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Portal do instituto Federal do Ceará Campus Pecém.** Cursos técnicos. Disponível em: <https://ifce.edu.br/pecem/campus-pecem/cursos/cursos-tecnicos-1> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Portal do Instituto Federal do Ceará.** Disponível em: <file:///C:/Users/dell/Downloads/resolucaocursosfic.pdf> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Portal do instituto Federal do Ceará Campus Pecém.** Estudo de potencialidades IFCE Pecém. Disponível em: <https://ifce.edu.br/pecem/campus-pecem/documentos-e-editais-do-campus/documentos-institucionais/estudo-de-potencialidades-06-06-2018.pdf/view> Acesso em: 15 de jan. 2020.

_____. **Portal do instituto Federal do Ceará Campus Pecém.** Histórico. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-a-informacao/Institucional/historico> Acesso em: 21 de jan. 2022.

_____. **Portal do instituto Federal do Ceará Campus Pecém.** Plano de desenvolvimento institucional 2019 – 2023. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view> Acesso em: 21 de jan. 2022.

I ROBOT. Direção: Alex Proyas. Produção: John Davis; Will Smith; James Lassiter. EUA, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ppttKydiLU> Acesso em: 17 de jan. 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** Coleção estado de sítio. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEGIÃO URBANA. **Música de trabalho.** Rio de Janeiro: EMI Brazil, 2007. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/legiao-urbana/musica-de-trabalho/> Acesso em: 17 de jan. 2020.

_____. **Que país é esse.** São Paulo: Som Livre, 2011. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/legiao-urbana/que-pais-e-este/> Acesso em: 17 de jan. 2020.

LIMA, G. da C.; SOUSA, G. S de. **Introdução à pesquisa em educação.** São Cristóvão, SE: CESAD, 2011.

LOCK, J. **Segundo tratado sobre o governo civil.** Tradução: Marsely de Marco Dantas. São Paulo: Edipro, 2014.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas públicas: conceitos e casos práticos.** Belo Horizonte: SEBRA-MG, 2008, 48 p. (série políticas públicas: vol. VII).

MANFRENDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** Tradução: Maurício Santana Dias. São Paulo: Penguin Companhia, 2010.

MARQUES, E.; FARIAS, C. A. P. de (Org.). **A política pública como campo multidisciplinar.** São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

MARTINS, M. de S. **Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da família real (1808-1824).** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2008.

MENDES, G. F.; PAIVA, P. (Org.). **Políticas públicas no Brasil: uma abordagem institucional**. São Paulo: Saraiva, 2017.

MESZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do estado**. Tradução: Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. Tradução: Luciana Pudenzi. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICKLETHWAIT, J.; WOOLDRIDGE, A. **A quarta revolução: a corrida global para reinventar o estado**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2015.

MODERN TIMES. Direção: Charlie Chaplin. Produção: Charlie Chaplin. New York, 1936. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjIR7-JQ> Acesso em: 17 de jan. 2020.

MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOSTEQUIEU, C. L. S de, Baron de. **Do espírito das leis**. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOURA, D. H (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de letras, 2013.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DO MERCADO DE TRABALHO. **Portal do observatório Nacional do mercado de trabalho**. Caderno do observatório. Disponível em: <http://obtrabalho.mte.gov.br/index.php/caderno-do-observatorio> Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, E. C de; OLIVEIRA, P. R. M de. Uma arqueogenealogia histórica da ciência das políticas públicas nos Estados Unidos (1906 - 1960). **Revista Social e Humanas**. v. 32, n. 3, p. 185-203, 2019.

OLIVEIRA, R. M de. Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 01, n. 7, ano 02, p. 89-116, 2017. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, de E. C.; REIS, dos J. E. O poder nas corporações de ofícios. **VIII Congresso Internacional de História**. pp. 397-404, 2017. ISSN: 2175-4446

PACHECO, E. M.; MORIGI, V (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto alegre: Tekne, 2012.

PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PORTINARI, C. **O lavrador de café**. São Paulo, 1934. 1 pintura óleo sobre tela, 100x81cm.

PRZYLEPA, M.; SOUZA, A. P. M. de.; OLIVEIRA, S. M. B. de (Org.). **Políticas públicas e gestão educacional**: retrocessos, permanências e avanços no século XXI. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

RAEDER, S. **Ciclo de políticas**: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas em políticas públicas*, Belo Horizonte, Vol. VII, n. 13, jan/jul 2014, p. 121-146. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856/550> Acesso em: 15 de jan. 2020.

REISMAN, L.; TONI, J. A formação do estado brasileiro e o impacto sobre as políticas públicas. in: MENDES, G.; PAIVA, P. (Org.). **Políticas públicas no Brasil: uma abordagem institucional**. São Paulo: Saraiva, 2017. E-Book kindle.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global editora, 2015.

ROSÁRIO, M. J. A. do; ARAÚJO, R. M. L. de (Org.). **Políticas públicas educacionais**. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

_____. **A origem da desigualdade entre os homens**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Penguin Companhia das Letras, 2017.

SANTOS, B. S de.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, C. R dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SANTOS, P. S. M. B dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SAVIANI, D.; DUARTE, N (Org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise e casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2020. E-Book kindle.

SILVA, A. M. da; **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. Fortaleza: UECE, 2015.

SILVA, C. L. da; SOUZA-LIMA, J. E. de (Org.). **Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, E. B (Coord.). *et al.* **Automação e sociedade**: quarta revolução industrial, um olhar para o Brasil. São Paulo: Brasport, 2018.

SILVA, J. I. A. O. **Formulação de políticas públicas**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.profiap.org.br/profiap/sobre-o-curso/guias-didaticos/profiap-formulacao-de-politicas-publicas-final.pdf> Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul.-dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, R. A de. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

THE MACHINIST. Direção: Brad Anderson. Barcelona, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTchboWmnQM> Acesso em: 17 de jan. 2020.

TORGERSON, D. Promoting the Policy Orientation: Lasswell in Context. in: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Org.). **Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods**. New York: Routledge, 2007.

VÁZQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitille. Políticas públicas na perspectiva de direitos humanos: um campo em construção. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.] v. 8, n. 14. p. 35-65, jun. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/16031669.pdf> Acesso em: 11 fev. 2021.

VIEIRA, A. M.; CASTRO, D. S. P. de; OLIVEIRA, R. J. de (Org.). **Políticas públicas integradas**: conceitos, metodologias participativas e casos. São Bernardo do Campo: UMESP, 2013.

VOGENBECK, D. M.; LEON, de P. The Policy Sciences at the Crossroads. in: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Org.). **Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods**. New York: Routledge, 2007.

WAGNER, P. Public Policy, Social Science, and the State: An Historical Perspective. in: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. (Org.). **Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods**. New York: Routledge, 2007.

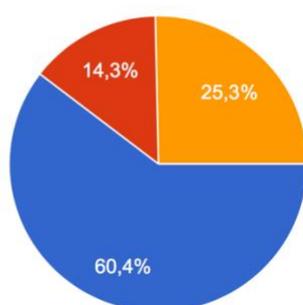
ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: UFSC, 2013, 134 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GRÁFICOS LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS E EGRESSOS DO IFCE PECÉM

Você atualmente é aluno(a) do IFCE Campus Pecém?

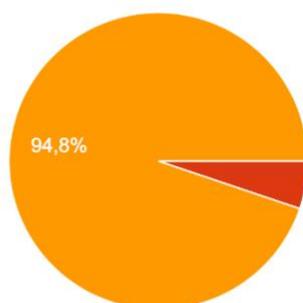
154 respostas



- Sim, é meu primeiro curso no IFCE Campus Pecém.
- Sim, mas já fiz outro curso no IFCE Campus Pecém.
- Não, já terminei o curso.

Para você, qual a importância de existir uma instituição pública de ensino profissional no Pecém?

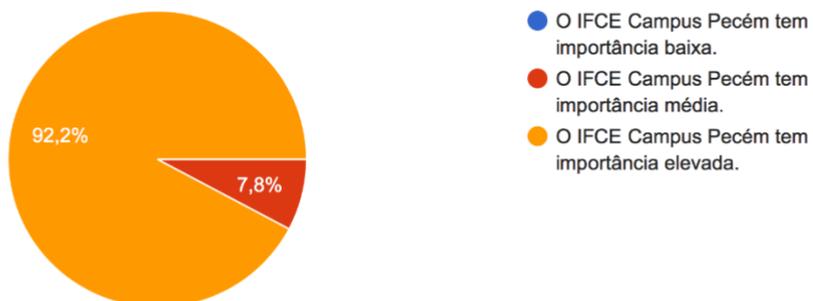
154 respostas



- Importância baixa.
- Importância média.
- Importância elevada.

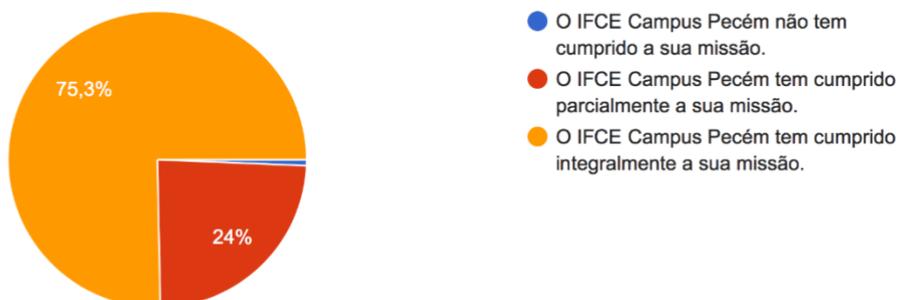
Para você, qual a importância do IFCE Campus Pecém na formação de mão de obra profissional para o Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

154 respostas



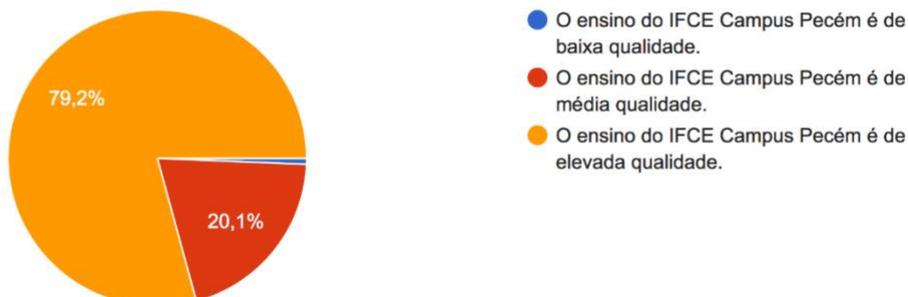
A missão do IFCE é: "Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação ...o IFCE Campus Pecém tem cumprido a sua missão?"

154 respostas



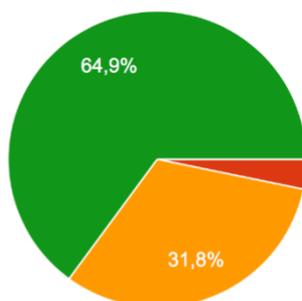
Como você avalia a qualidade do ensino do IFCE Campus Pecém?

154 respostas



Para você, os cursos do IFCE Campus Pecém estão alinhados com o mercado de trabalho Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

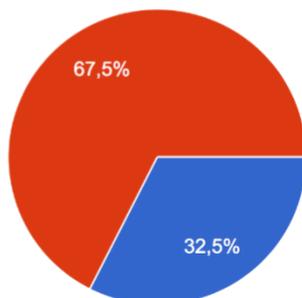
154 respostas



- Nenhum curso do IFCE Campus Pecém está alinhado ao mercado de trabalho.
- Poucos cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.
- A maioria dos cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.
- Todos os cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.

Para você, os cursos do IFCE Campus Pecém são suficientes para atender a região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

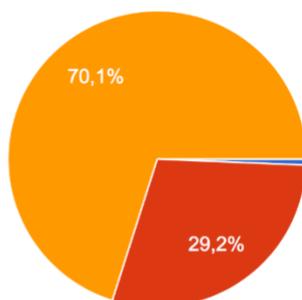
154 respostas



- Acredito que os cursos do IFCE Campus Pecém são insuficientes para atender a região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.
- Acredito que os cursos do IFCE Campus Pecém são suficientes para atender a região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

Para você, a política de formação profissional adotada pelo IFCE Campus Pecém tem contribuído para a inserção dos alunos no mercado de trabalho?

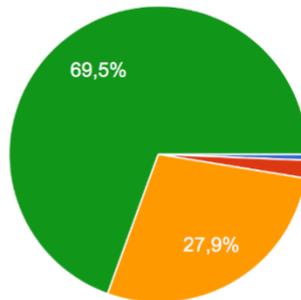
154 respostas



- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu pouco para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu de forma razoável para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu muito para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Para você, o IFCE Campus Pecém tem contribuído para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

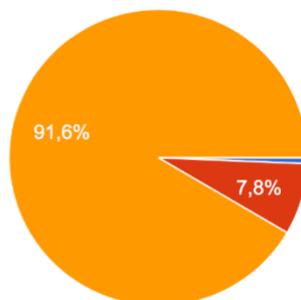
154 respostas



- Acredito que o IFCE Campus Pecém não tem contribuído para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído pouco para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído de forma razoável para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído bastante para o desenvolvimento da região.

Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Campus Pecém, como você avalia o nível de preparo dos professores?

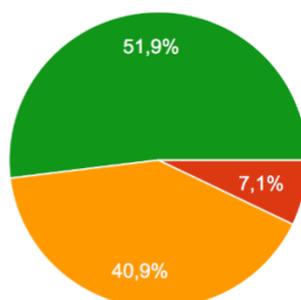
154 respostas



- Acredito que os professores são totalmente despreparados para o ensino profissional.
- Acredito que os professores têm bom conhecimento teórico das disciplinas, mas não têm experiência prática.
- Acredito que os professores têm bom conhecimento teórico e experiência prática das disciplinas.

Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Campus Pecém, como você avalia a gestão administrativa (diretoria e coordenações)?

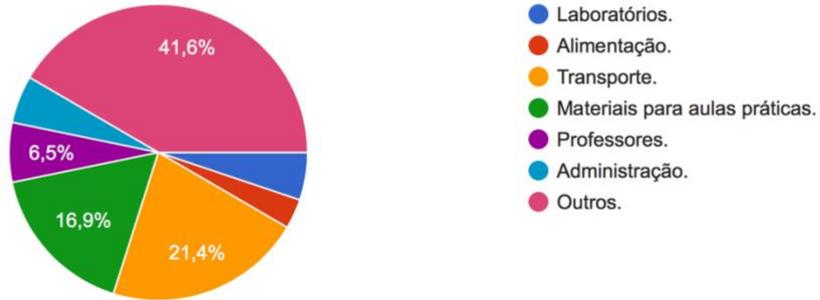
154 respostas



- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é péssima.
- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é razoável.
- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é boa.
- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é excelente.

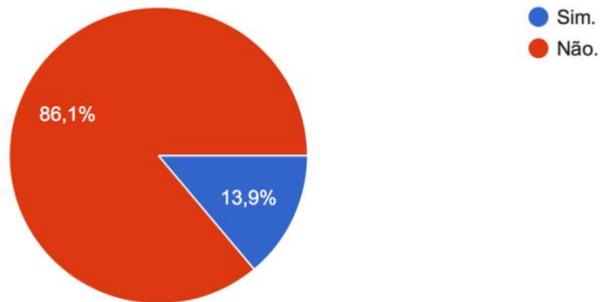
Na sua opinião qual a maior deficiência do IFCE Campus Pecém?

154 respostas



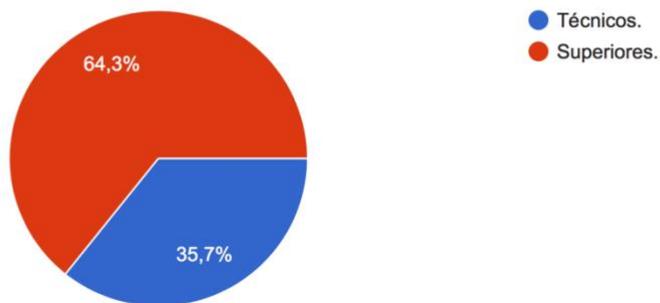
Para você, o IFCE Campus Pecém deve mudar sua política de formação de mão de obra?

151 respostas



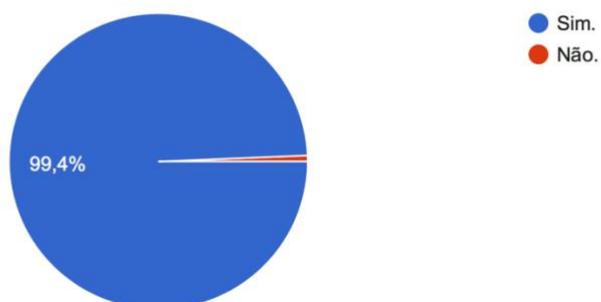
Para você, o IFCE Campus Pecém deve abrir novos cursos?

154 respostas



Para você, o IFCE Campus Pecém deve continuar funcionando?

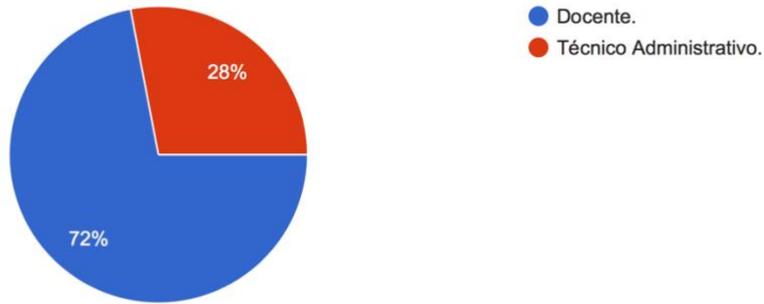
154 respostas



APÊNDICE B – GRÁFICOS LEVANTAMENTO DE DADOS DOS SERVIDORES DO IFCE PECÉM

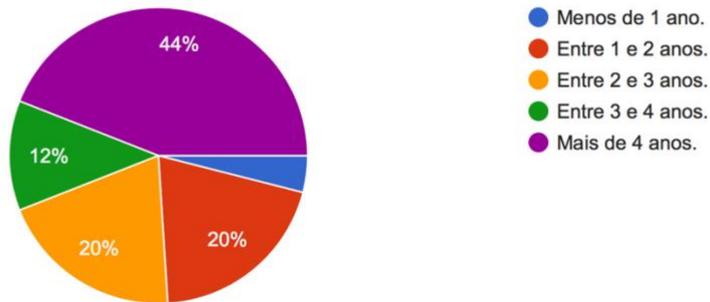
Qual cargo você ocupa no IFCE Campus Pecém?

25 respostas



A quanto tempo você atua no IFCE Campus Pecém?

25 respostas



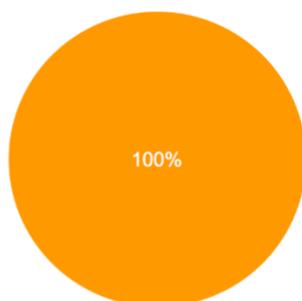
Para você, qual a importância de existir uma instituição pública de ensino profissional no Pecém?

25 respostas



Para você, qual a importância do IFCE Campus Pecém na formação de mão de obra profissional para o Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

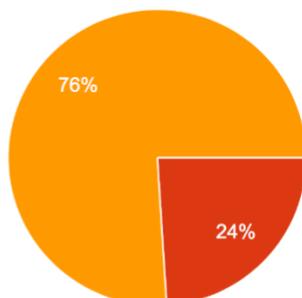
25 respostas



- O IFCE Campus Pecém tem importância baixa.
- O IFCE Campus Pecém tem importância média.
- O IFCE Campus Pecém tem importância elevada.

A missão do IFCE é: "Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação ...o IFCE Campus Pecém tem cumprido a sua missão?

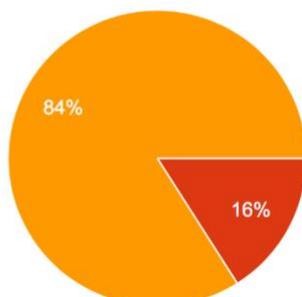
25 respostas



- O IFCE Campus Pecém não tem cumprido a sua missão.
- O IFCE Campus Pecém tem cumprido parcialmente a sua missão.
- O IFCE Campus Pecém tem cumprido integralmente a sua missão.

Como você avalia a qualidade do ensino do IFCE Campus Pecém?

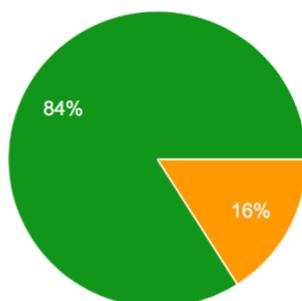
25 respostas



- O ensino do IFCE Campus Pecém é de baixa qualidade.
- O ensino do IFCE Campus Pecém é de média qualidade.
- O ensino do IFCE Campus Pecém é de elevada qualidade.

Para você, os cursos do IFCE Campus Pecém estão alinhados com o mercado de trabalho Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

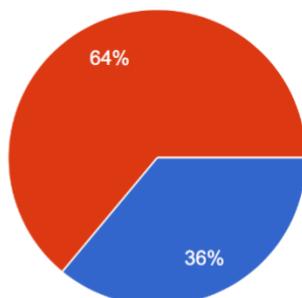
25 respostas



- Nenhum curso do IFCE Campus Pecém está alinhado ao mercado de trabalho.
- Poucos cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.
- A maioria dos cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.
- Todos os cursos estão alinhados ao mercado de trabalho.

Para você, os cursos do IFCE Campus Pecém são suficientes para atender a região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

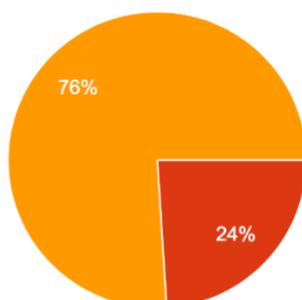
25 respostas



- Acredito que os cursos do IFCE Campus Pecém são insuficientes para atender a região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.
- Acredito que os cursos do IFCE Campus Pecém são suficientes para atender a região do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

Para você, a política de formação profissional adotada pelo IFCE Campus Pecém tem contribuído para a inserção dos alunos no mercado de trabalho?

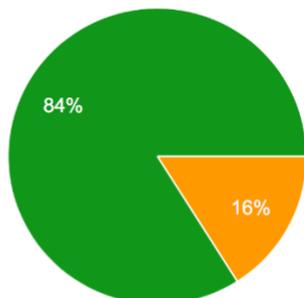
25 respostas



- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu pouco para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu de forma razoável para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém contribuiu muito para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

Para você, o IFCE Campus Pecém tem contribuído para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

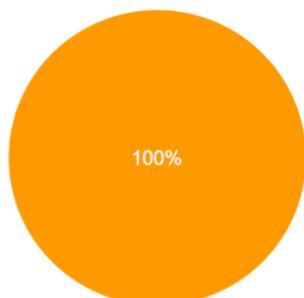
25 respostas



- Acredito que o IFCE Campus Pecém não tem contribuído para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído pouco para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído de forma razoável para o desenvolvimento da região.
- Acredito que o IFCE Campus Pecém tem contribuído bastante para o desenvolvimento da região.

Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Campus Pecém, como você avalia o nível de preparo dos professores?

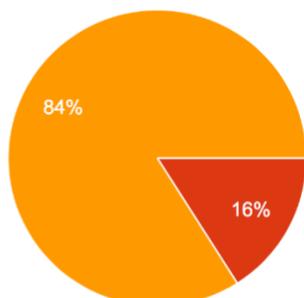
25 respostas



- Acredito que os professores são totalmente despreparados para o ensino profissional.
- Acredito que os professores têm bom conhecimento teórico das disciplinas, mas não têm experiência prática.
- Acredito que os professores têm bom conhecimento teórico e experiência prática das disciplinas.

Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Campus Pecém, como você avalia a gestão administrativa (diretoria e coordenações)?

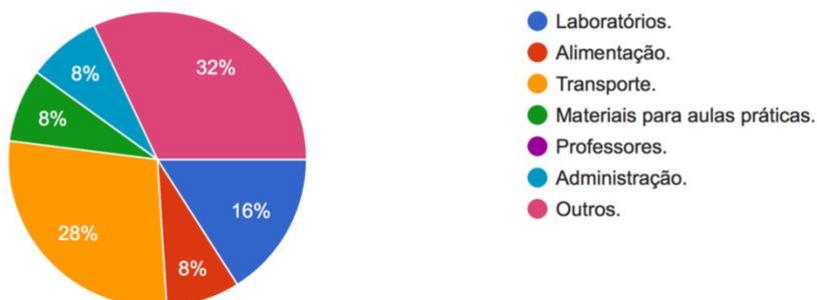
25 respostas



- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é totalmente despreparada.
- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é razoavelmente preparada.
- Acredito que a gestão do IFCE Campus Pecém é totalmente preparada.

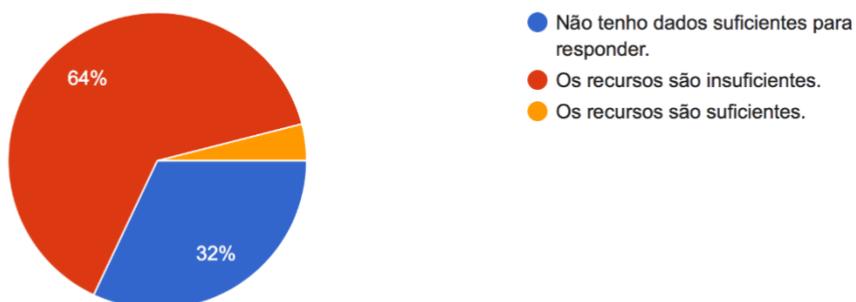
Na sua opinião qual a maior deficiência do IFCE Campus Pecém?

25 respostas



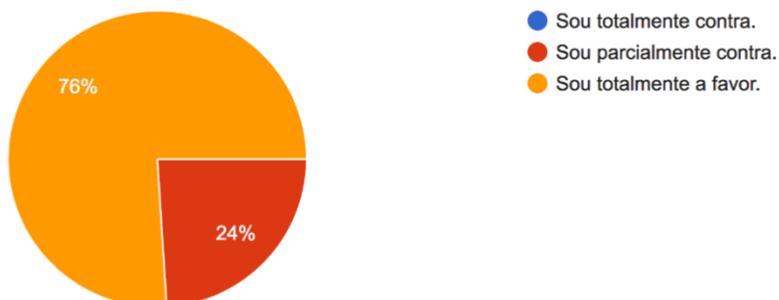
Para você, os recursos orçamentários/financeiros disponibilizados anualmente ao IFCE Campus Pecém são suficientes?

25 respostas



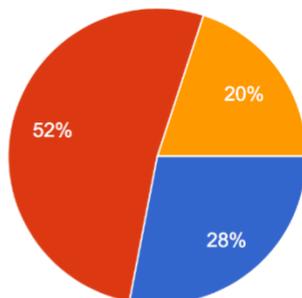
Como você analisa a possibilidade de investimentos privados no IFCE Campus Pecém por parte das empresas instaladas no Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

25 respostas



Para você, no âmbito do IFCE Campus Pecém, o Governo Federal tem fortalecido essa política pública de formação profissional?

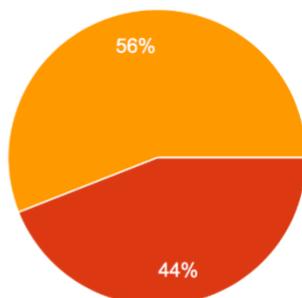
25 respostas



- O Governo Federal não tem fortalecido a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.
- O Governo Federal tem fortalecido a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém, mas de modo insuficiente.
- O Governo Federal tem fortalecido a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém de modo suficiente.

Para você, o Governo do Estado do Ceará tem contribuído para melhoria da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém?

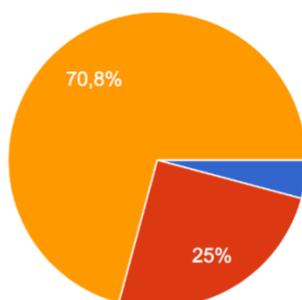
25 respostas



- O Governo do Estado do Ceará não tem contribuído para política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.
- O Governo do Estado do Ceará tem contribuído de forma insatisfatória para política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém.
- O Governo do Estado do Ceará tem contribuído de forma satisfatória para política pública de formação profission...

Para você, como as empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém enxergam o IFCE Campus Pecém?

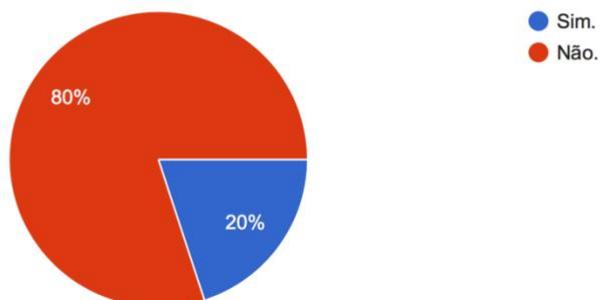
24 respostas



- Acredito que as empresas enxergam o IFCE Campus Pecém com uma política pública de baixa qualidade.
- Acredito que as empresas enxergam o IFCE Campus Pecém com uma política pública de média qualidade.
- Acredito que as empresas enxergam o IFCE Campus Pecém com uma política pública de alta qualidade.

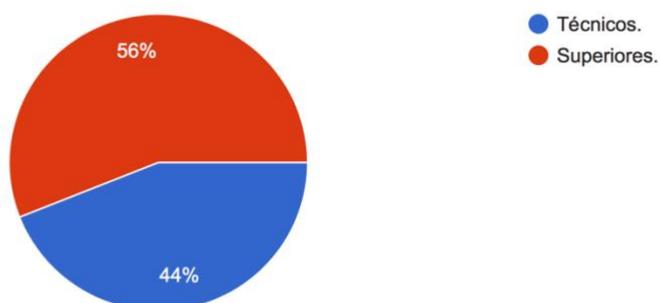
Para você, o IFCE Campus Pecém deve mudar sua política de formação de mão de obra?

25 respostas



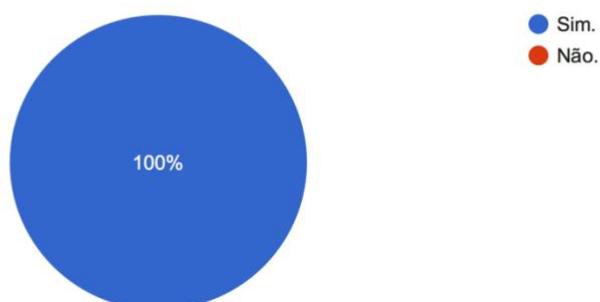
Para você, o IFCE Campus Pecém deve abrir novos cursos?

25 respostas



Para você, o IFCE Campus Pecém deve continuar funcionando?

25 respostas



APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Estadual Do Ceará – UECE
 Pró-Reitoria De Pós-Graduação E Pesquisa - PROPGPQ
 Centro De Estudos Sociais Aplicados – CESA
 Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas – MPPPP

PESQUISADOR: Antonio Guedes Cavalcante Júnior

Entrevistado (parte interessada): _____

Data: __ / __ / ____

Horário: _____

Local: _____

Solicitação ao entrevistado permissão para gravação da entrevista em áudio ou vídeo para posterior transcrição.

Apresentação

Antonio Guedes Cavalcante Júnior, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – Turma 20, sob a matrícula n. 961201MP027.

Tema de pesquisa: A percepção das partes interessadas na política públicas de formação profissional do IFCE Campus Pecém.

1 – O que o senhor entende por formação profissional para o trabalho?

2 – O que o senhor entende por educação profissional?

3 – Para o senhor, há diferença entre formação profissional para o trabalho e educação profissional?

4 – Para o senhor, qual a importância da educação profissional pública para o desenvolvimento socioeconômico do país?

5 – Como o senhor enxerga a educação profissional brasileira enquanto política pública?

6 – Para o senhor, qual a importância do Complexo Industrial e Portuário do Pecém para o desenvolvimento do Estado do Ceará?

7 – Como o senhor analisa o nível de qualificação de mão de obra profissional da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

8 – Descreva, na visão do senhor, o motivo da implantação do IFCE Campus Pecém?

9 – Na visão do senhor, qual a importância do IFCE Campus Pecém para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

10 – Na visão do senhor, a política pública de formação profissional desenvolvida no IFCE Campus Pecém tem sido suficiente para suprir a demanda por mão de obra especializada do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

11 – O senhor tem conhecimento acerca de parcerias entre o IFCE Campus Pecém e a Associação das Empresas do Complexo Industrial e o Portuário do Pecém?

12 – Como o senhor enxerga essas parcerias?

13 – O que o senhor acha da possibilidade de investimentos privados visando a melhoria da política de formação profissional do IFCE Campus Pecém?

14 – Na visão do senhor, quais as principais qualidades da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém?

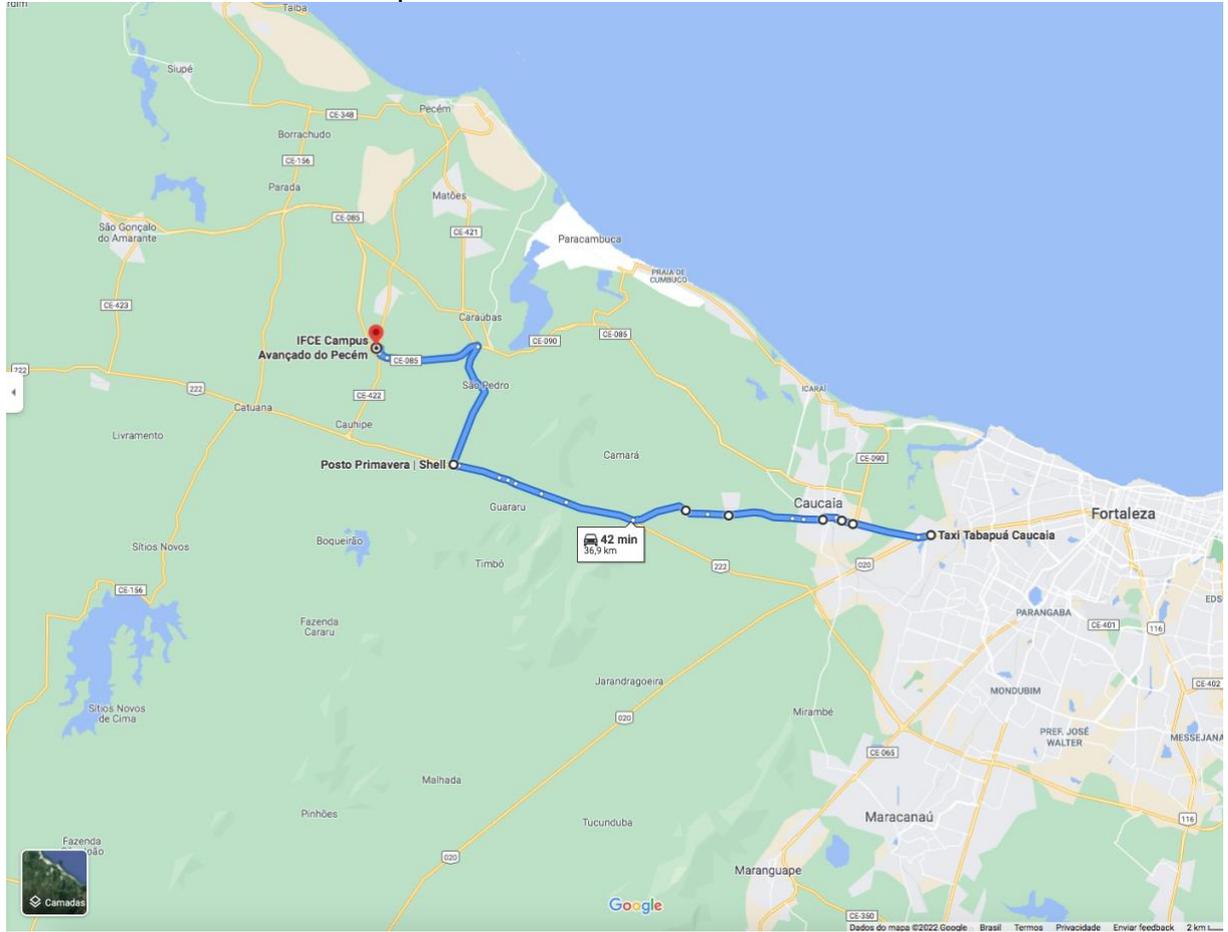
15 – Na visão do senhor, quais as principais deficiências da política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém?

16 – Na visão do senhor, a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém precisa de alterações? Comente.

17 – Na visão do senhor, o que se deve fazer para melhorar o desempenho do IFCE Campus Pecém enquanto política pública de formação profissional?

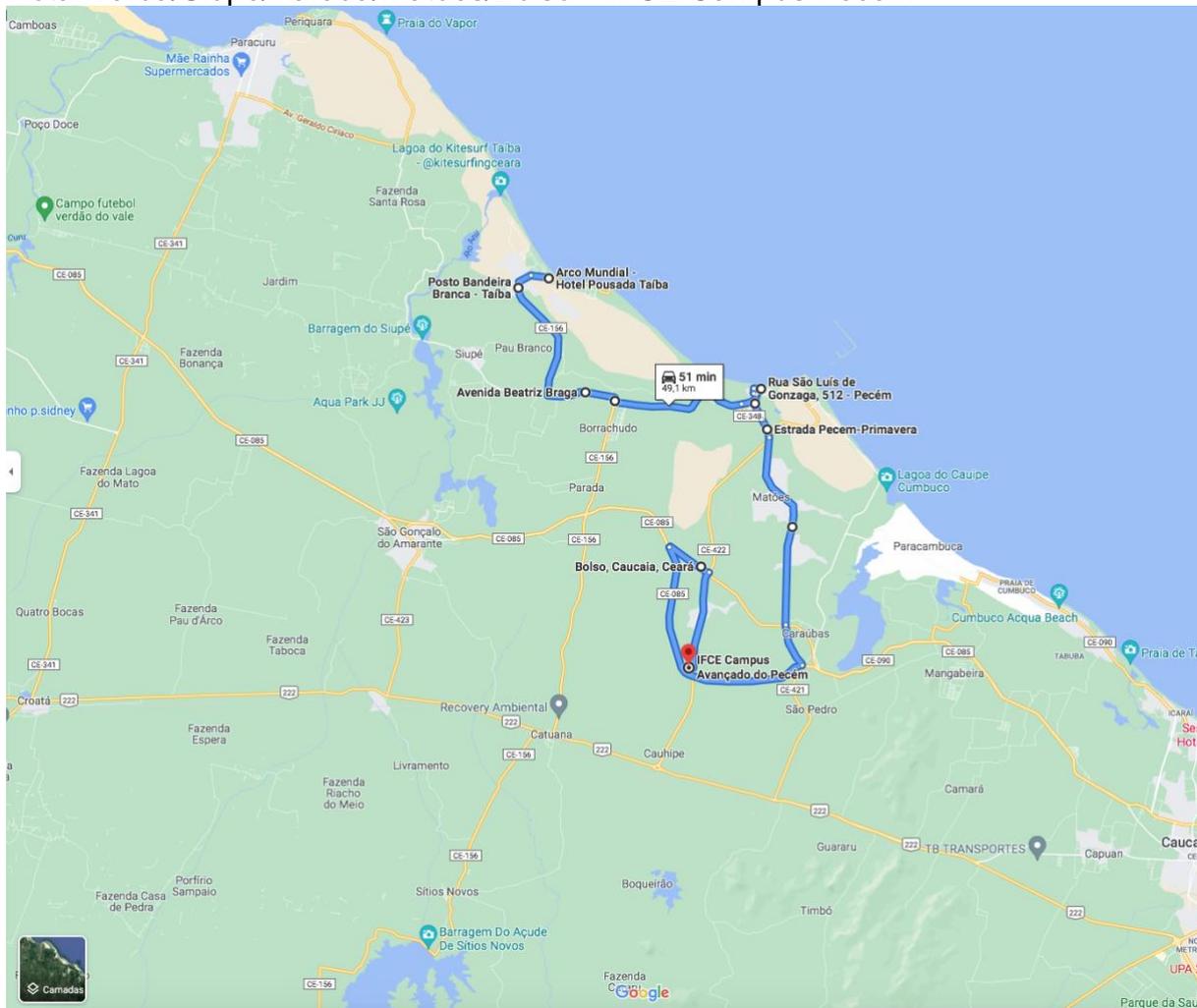
18 – Para o senhor, porque a política pública de formação profissional do IFCE Campus Pecém deve continuar?

Rota: Caucaia – IFCE Campus Pecém via BR 222



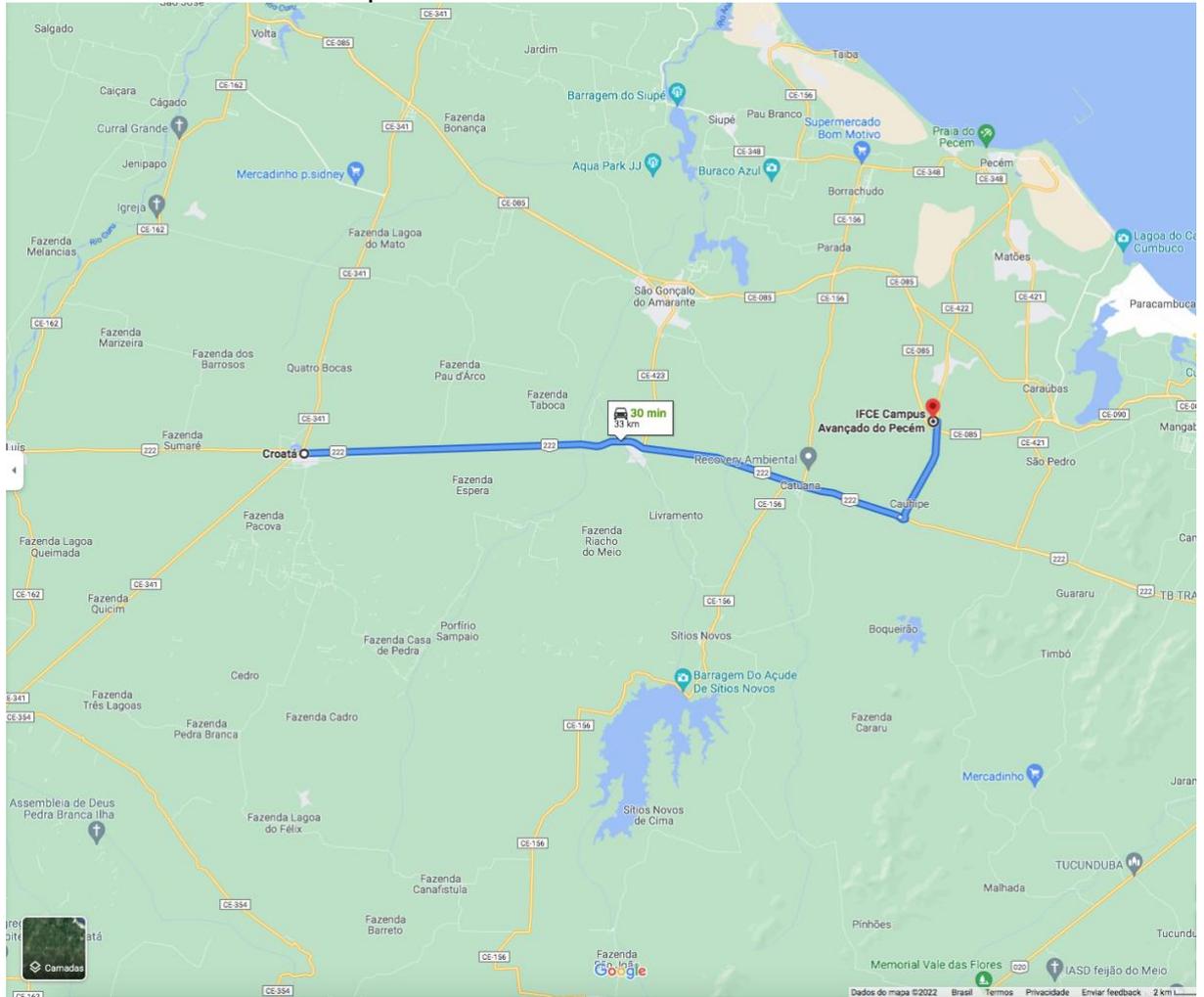
Fonte: GoogleMaps

Rota: Taíba/Siupé/Parada/Matões/Bolso – IFCE Campus Pecém



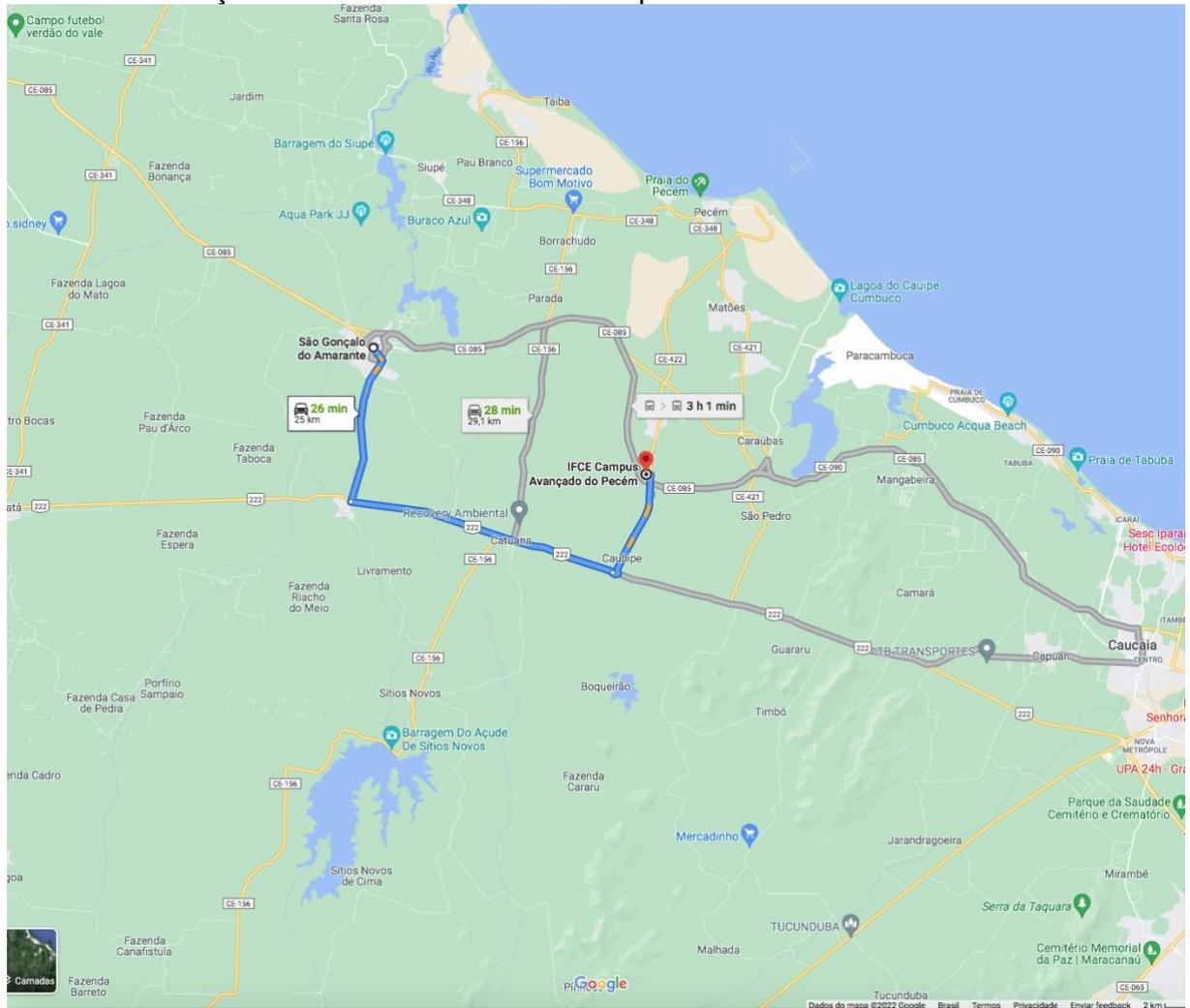
Fonte: GoogleMaps

Rota: Croatá – IFCE Campus Pecém via Catuana



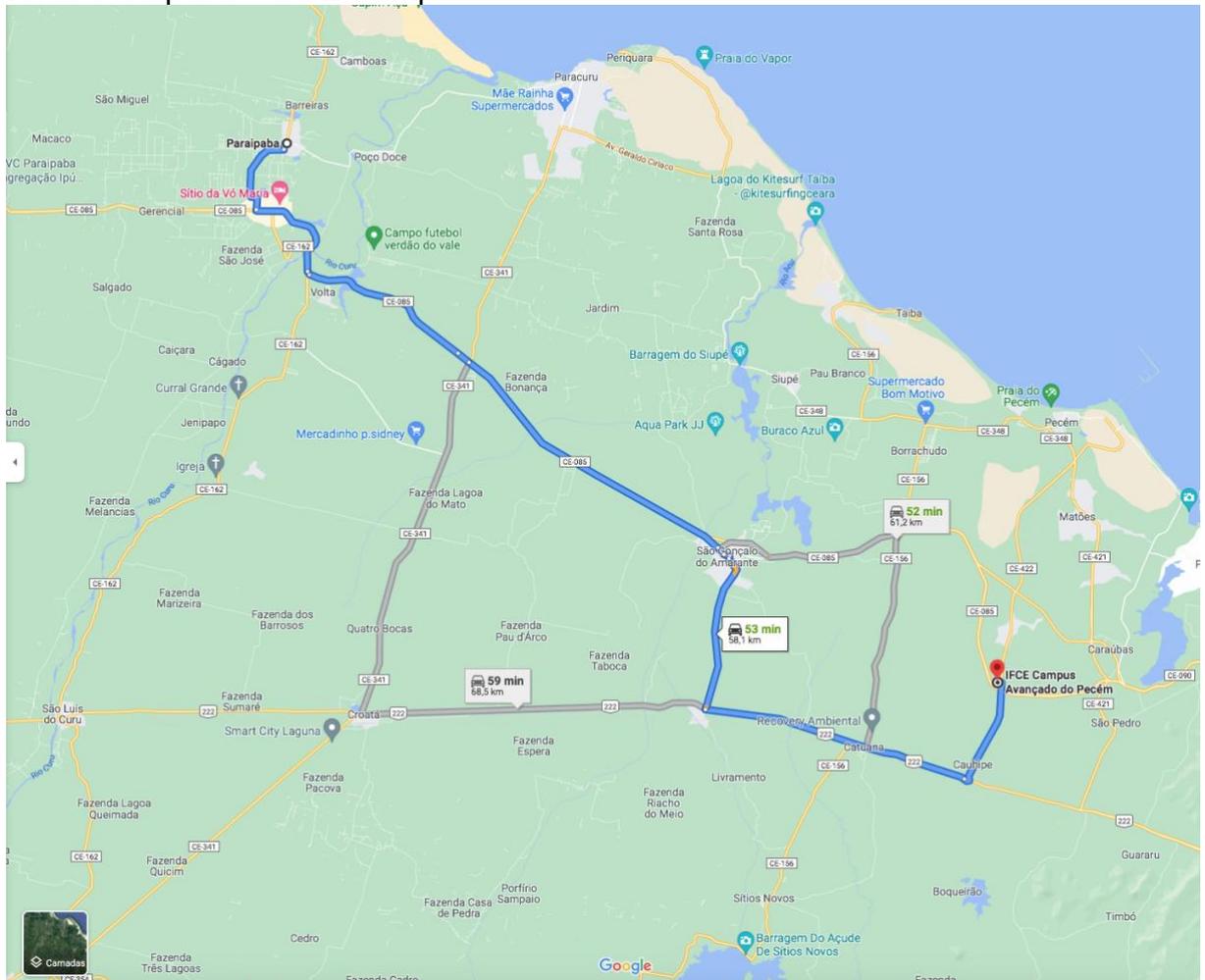
Fonte: GoogleMaps

Rota: São Gonçalo do Amarante – IFCE Campus Pecém



Fonte: GoogleMaps

Rota: Paraipaba – IFCE Campus Pecém



Fonte: GoogleMaps