

Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos

Antonio Guedes Cavalcante Júnior

*Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
Professor no Instituto Federal do Ceará - IFCE
<https://orcid.org/0000-0003-1798-8396>*

Rodrigo Santaella Gonçalves

*Doutor em Ciências Políticas
Professor do Instituto Federal do Ceará - IFCE
Membro Permanente do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
<https://orcid.org/0000-0002-6190-8966>*

Jose Raulino Chaves Pessoa Junior

*Doutor em Ciências Políticas
Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE
<https://orcid.org/0000-0002-6775-331X>*

Resumo

As relações educação-trabalho-emprego tiveram uma significativa parcela de contribuição na montagem e formação da sociedade ocidental moderna. Ademais, é notória a influência que as Revoluções Francesa, Americana e Industrial têm exercido nas relações sociais contemporâneas, sobretudo quanto às suas contribuições com o nascimento de novos meios de efetivação da igualdade social. As Políticas Públicas como área acadêmica estão, por assim dizer, entre as filhas mais jovens desse processo. Ressalta-se que uma política pública educacional balizada pedagogicamente por leis estatais soberanas se apresenta como importante mecanismo de dominação política e social. A política pública determina, por exemplo, qual setor da sociedade deve ser treinado e disciplinado para ocupar a posição de operário na divisão de classe e, além disso, segundo as demandas do mercado, em qual área o trabalhador deve

ser profissionalizado. Este artigo visa a identificar, por meio de questionário, as percepções daqueles atores, especificamente alunos ativos e egressos, diretamente influenciados pela política de formação profissional do IFCE Campus Pecém. Busca-se compreender quais são as percepções dos estudantes acerca da política de educação profissional adotada pelo IFCE Pecém. Foram realizadas revisão bibliográfica, pesquisa documental (leis, decretos, contratos e convênios), consulta em *sites* oficiais e aplicação de formulários aos sujeitos de pesquisa. Constatou-se que tanto os alunos quanto os egressos enxergam a política de formação profissional do IFCE Pecém como algo de elevada qualidade e de grande importância para o desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário do Pecém.

Palavras-chave políticas públicas; educação profissional; instituto federal do ceará.

IFCE Pecém's vocational education policy: perceptions of students and alumni

Abstract

Education-work-employment relations have played a major role in the arrangement and planning of modern western society. Furthermore, the influence that the French, American, and Industrial Revolutions have exerted on contemporary social relations is widely known, especially in terms of their contributions to the birth of new means of effecting social equality. Public Policy as an academic area is, so to speak, one of the youngest children of this process. It is worth noting that a public educational policy which is pedagogically driven by sovereign State laws shows up as a significant mechanism of political and social domination. Public policy determines, for instance, which sector of society should be trained and disciplined to occupy a worker's position in the class division and, also, according to market needs, in which area a worker must be professionalized. This article aims to identify, through a questionnaire, the perceptions of those players, specifically active students and alumni, directly influenced by the IFCE Campus Pecém's vocational education policy. It seeks to understand a student's perceptions of the vocational education policy adopted by IFCE Pecém. There were literature review, documentary research (laws, decrees, contracts, and agreements), search on official websites, and application of forms to research subjects. It was found that both students and alumni regard the IFCE Pecém's vocational education policy as something of high quality and great importance for developing the Pecém Industrial and Port Complex.

Key words public policy; vocational education; federal institute of ceará.

Política de educación profesional de IFCE Pecém: percepciones de alumnos y egresados

Resumen

Las relaciones educación-trabajo-empleo han jugado un papel importante en la implementación y el formateo de la sociedad occidental moderna. Además, es ampliamente conocida la influencia que las Revoluciones Francesa, Americana e Industrial han ejercido en las relaciones sociales contemporáneas, especialmente en cuanto a su contribución al nacimiento de nuevos medios para lograr la igualdad social. Las Políticas Públicas como área académica son, por así decirlo, una de las hijas menores de este proceso. Vale la pena señalar que una política educativa pública pedagógicamente impulsada por leyes soberanas del Estado se muestra como un importante mecanismo de dominación política y social. La política pública determina, por ejemplo, qué sector de la sociedad debe capacitarse y disciplinarse para ocupar un puesto de trabajador en la división de clases y, también, de acuerdo con las necesidades del mercado, en qué área debe profesionalizarse un trabajador. Este artículo tiene como objetivo identificar, a través de un cuestionario, las percepciones de aquellos actores, específicamente

estudiantes activos y egresados, directamente influenciados por la política de educación profesional adoptada por IFCE Pecém. Se busca comprender las percepciones de los estudiantes sobre la política de educación profesional adoptada por IFCE Pecém. Hubo revisión de literatura, investigación documental (leyes, decretos, contratos y convenios), búsqueda en sitios web oficiales y aplicación de formularios a los sujetos de investigación. Se constató que tanto los alumnos como los egresados consideran la política de educación profesional de IFCE Pecém como algo de alta calidad y de gran importancia para el desarrollo del Complejo Industrial y Portuario de Pecém.

Palabras clave políticas públicas; educación profesional; instituto federal de Ceará.

Politique de éducation professionnelle de l'IFCE Pecém: perceptions des étudiants et alumni

Résumé

Les relations éducation-travail-emploi ont joué un rôle importante dans la mise en place et le formatage de la société occidentale moderne. Par ailleurs, l'influence qu'ont exercée les Révolutions Française, Américaine et Industrielle sur les rapports sociaux contemporains est notoire, notamment en ce qui concerne leurs contributions à la naissance de nouveaux moyens de réalisation de l'égalité sociale. La Politique Publique en tant que domaine académique est, pour ainsi dire, l'une des plus jeunes filles de ce processus. Il est à noter qu'une politique éducative publique guidée pédagogiquement par des lois étatiques souveraines se présente comme un important mécanisme de domination politique et sociale. La politique publique détermine, par exemple, quel secteur de la société doit être formé et discipliné pour occuper la position de travailleur dans la division de classe et, de plus, selon les demandes du marché, dans quel domaine le travailleur doit être professionnalisé. Cet article vise à identifier, à travers un questionnaire, les perceptions de ces acteurs, notamment les étudiants actifs et alumni, directement influencés par la politique de éducation professionnelle de l'IFCE Campus Pecém. Il s'agit de comprendre les perceptions que les étudiants ont de la politique de éducation professionnelle adoptée par l'IFCE Pecém. Une revue de la littérature, une recherche documentaire (lois, décrets, contrats et conventions), une consultation sur les sites officiels et l'application de formulaires aux sujets de recherche ont été réalisées. Il a été constaté que tant les étudiants que les alumni perçoivent la politique de éducation professionnelle de l'IFCE Pecém comme quelque chose de haute qualité et d'une grande importance pour le développement du Complexe Industriel et Portuaire de Pecém.

Mots-clés politiques publiques; éducation professionnelle; institut fédéral du Ceará.

Introdução

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

Tais questões se mostram desafiadoras e, ao mesmo tempo, estimulantes. Este estudo, portanto, realizado no Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Pecém, durante os anos

de 2020 e 2021, teve por objetivo identificar as percepções de seus alunos e egressos por meio de análises qualitativas com aplicação de questionário. Vale ressaltar que este artigo apresenta os dados referentes aos atores-clientes (alunos/egressos) dessa política pública ¹

Diante disso, para atingir o objetivo proposto, além desta introdução, o texto se divide em cinco etapas. Na primeira se identifica, a partir da literatura especializada, o desenvolvimento da ciência Políticas Públicas, com ênfase na abordagem multicêntrica. Na segunda se analisa o desenvolvimento das políticas de formação profissional para o trabalho no Brasil. Na terceira se estabelecem os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na quarta se aplica o questionário à população da pesquisa. Por fim, analisam-se os dados coletados e tecem-se as considerações finais.

Conquanto a visão cartesiana de que quanto mais preparado educacional ou intelectualmente alguém for, mais oportunidades de sucesso terá em suas relações profissionais, principalmente nas relações capitalistas e, inseridas nestas, as de trabalho (Manfredi, 2017), ela consigna o entendimento de que a relação (trabalho-emprego-escola-profissão) não é necessariamente estática e envolve outros fatores, que a elevam a um alto nível de complexidade, assim, sua análise exige reflexões minuciosas.

No mesmo sentido, a autora pondera acerca da superestimação da importância da escola na formação para a vida do trabalho. Ela salienta que ainda existe uma nítida separação entre aquilo que é ensinado na escola e os desafios que o mundo do trabalho apresenta. Tais considerações merecem destaque porque determinam mediações e tensões nas diversas esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Ademais, Manfredi (2017) afirma que o processo educativo de uma sociedade ocorre simultaneamente aos processos das demais instituições socializadoras, como a Igreja, o sindicato, a família, o estado, as empresas; além disso, é historicamente identificado - temporal e espacialmente.

Dessa maneira, tendo o trabalho adquirido importância central nas relações sociais ao longo da história, nada seria mais sensato do que discipliná-lo ou fracioná-lo meticulosamente com o objetivo de torná-lo um instrumento de poder. Assim, a partir da leitura de Foucault (2014), infere-se que, do mesmo modo que a Igreja, o quartel e o manicômio atuam no sentido de treinar o corpo humano para a obediência a padrões predeterminados, a oficina e a escola adestram os neófitos para a disciplina do trabalho.

¹ Os dados apresentados provêm de pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (MPPPP/UECE). Ao final dessa pesquisa são apresentadas as percepções de todos os atores interessados na política de formação profissional do IFCE Campus Pecém: alunos, egressos, servidores, gestores do IFCE, Associação das Empresas do Complexo Industrial e Portuário do Pecém e Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP).

Uma abordagem multicêntrica das Políticas Públicas

O campo de conhecimento denominado Políticas Públicas teve sua origem temporal e espacialmente demarcada nos Estados Unidos da América (EUA), com a publicação da obra *The policy sciences* (Lerner & Lasswell, 1951).

Todavia, segundo Wagner (2007), o motor propulsor do conhecimento científico social voltado à melhoria da qualidade de vida do ser humano em sociedade teve seus primeiros movimentos durante o Iluminismo. Para Wagner (2007), as Ciências Sociais se desenvolveram seguindo quatro abordagens distintas, mas que, de certo modo, tangenciam-se em algum momento e completam-se em uma ciência única.

A primeira abordagem é denominada *teoria cultural* – ela 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 é a *individualista-racionalista* – ela explica que a busca pelo objetivo individual é racional e, conseqüentemente, levará ao bem comum da coletividade; por último, a quarta, denominada *estatística comportamental*, preleciona que as atitudes dos indivíduos podem ser contadas, resumidas, tratadas matematicamente com o objetivo de descobrir regularidades paramétricas. Para Wagner (2007), todas essas abordagens estão estabelecidas nas Ciências Sociais, com conhecidos pontos fortes e fracos, e objetivam, precipuamente, identificar e dimensionar os elementos da vida social que tragam estabilidade a essas relações.

Esse processo de desenvolvimento teórico se consolidou na primeira metade do século XX, período em que se presenciou, segundo E. C. Oliveira e P. R. Oliveira (2019), um intenso debate entre as correntes político-histórico-filosóficas e as correntes político-pragmáticas. A primeira, formada por pensadores migrantes da Europa, como Hannah Arendt, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Leo Strauss, os quais, devido ao crescimento do fascismo e do nazismo na Europa, defendiam a tese de que o pensamento positivista e pragmático teriam sido a base fundamental para o totalitarismo e acreditavam que o mesmo poderia ocorrer nos EUA. 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 essencialmente comportamentos sócio-políticos em ciclos de processos” e a aplicação da nova ciência à resolução de problemas sociais de modo prático. A corrente pragmática defendida por Lerner e Lasswell (1951) saiu vencedora naquele momento, inclusive com o governo federal norte americano, segundo Secchi (2020, pp. 21-22), adotando-a nas análises de suas tomadas de decisões e seus investimentos em Políticas Públicas:

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 D. Lasswell.

Contudo, durante a década de 1990, começou a se fortalecer um novo movimento acerca das Ciências Políticas Públicas, com a chamada *virada argumentativa*, que advoga uma mudança na forma de analisar as Políticas Públicas, deixando de lado o pragmatismo e o racionalismo para se tornar mais crítica.

No mesmo compasso, nos anos 2000, esse acirramento teórico se intensificou entre os defensores da linha racionalista-pragmática e da argumentativa-crítica. Infere-se da leitura de Secchi (2013) que essa divisão criou duas formas de analisar as Políticas Públicas, sobretudo quanto aos atores responsáveis pela sua elaboração e implementação: “a abordagem multicêntrica adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública” Secchi (2013, p. 4). Nesse sentido, segundo Secchi (2013), as Políticas Públicas podem ser classificadas quanto aos seus atores em: Estadocêntrica – ou seja, defende que as Políticas Públicas são uma exclusividade dos governos e, portanto, uma responsabilidade apenas do Estado; ou Multicêntrica – que enxerga as Políticas Públicas de forma mais abrangente, não sendo uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas reconhece vários centros de decisões durante os processos de elaboração e implementação das Políticas Públicas, inclusive com a participação de atores da esfera privada (não estatais).

Portanto, a partir deste breve relato histórico, pode-se conceituar as Políticas Públicas com certa margem de segurança, uma vez que a definição do termo não se mostra uma tarefa fácil. A começar por 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. Assim, as principais dificuldades, sobretudo no caso brasileiro, devem-se a dois fatores: o primeiro tem a ver com a distinção entre as palavras *policy* e *politics*, de origens inglesa; e a segunda se deve à vastidão do próprio campo prático de atuação e da abordagem que se dá às Políticas Públicas: *estadocêntrica* ou *multicêntrica*.

Na busca por uma nítida diferenciação entre os termos *politics* e *policy*, depreende-se das palavras de Dias e Matos (2019) que o primeiro se refere ao conjunto de articulações e estratégias entre os atores políticos com o objetivo de melhorar seus desempenhos e alcançar o poder. Logo, alude-se à política entendida como a construção do consenso e a luta eleitoral pelo poder; já o segundo, nas palavras de Secchi (2013, p. 1), “é a dimensão mais concreta e tem relação com as orientações para tomada de decisão e ação”, refere-se,

pois, às ações que os tomadores de decisão executam para resolver problemas sociais e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Daí, definir Políticas Públicas no sentido em que prelecionam Lopes, Amaral e Caldas (2008, p. 5) - “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” - ou Souza (2006), quando cita vários autores - “um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas” (Mead, 1995 como citado em Souza, 2006, p. 24); “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (Lynn, 1980 como citado em Souza, 2006, p. 24); “é o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (Dye, 1984 como citado em Souza, 2006, p. 24) -, conduz a uma ideia reducionista ou estadocêntrica de Políticas Públicas.

Na outra ponta, Peters (1986, como citado em Souza, 2006, p. 24) afirma que “política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Percebe-se um novo ingrediente, pois, mesmo ainda defendendo a ideia de ações de governos, as Políticas Públicas podem ser delegadas. Por óbvio, deduz-se um terceiro não pertencente ao setor público, seja como elaborador ou executor. Portanto, nesse caso, percebe-se a adoção da visão multicêntrica de Políticas Públicas. De toda forma, o autor brasileiro mais contundente nessa defesa é Secchi (2013, p. 4), “filiamo-nos, portanto, à abordagem multicêntrica”.

1. 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 *policytakers*, os analistas de políticas públicas, a mídia, os cidadãos em geral).
2. A abordagem multicêntrica evita uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas (Secchi, 2013, p. 4).

Dessa forma, as Políticas Públicas são mais bem compreendidas de modo abrangente, em que seus atores podem ser tanto governamentais quanto privados. Assim, dentro de seu escopo se encontram aquelas ações elaboradas e executadas pelos governos, chamadas de políticas governamentais, e as políticas elaboradas ou implementadas com a participação de terceiros não pertencentes à esfera pública.

Ademais, as demandas públicas para chamar a atenção dos atores governamentais precisam ganhar força, o que pode ocorrer de diversas maneiras. Nesse aspecto, por

exemplo, os atores de fora da estrutura do governo têm um papel primordial, como a mídia, as associações comunitárias, os sindicatos de trabalhadores, ativistas etc. uma vez que, a depender do contexto, têm o poder para colocar problemas públicos em evidência e possibilitar sua entrada na agenda de Políticas Públicas de determinada autoridade governamental.

O papel dos atores políticos é identificar um problema público e transformá-lo em uma prioridade na agenda do Poder Público. Isso não se dá de forma pacífica, já que é um processo marcado por embates e lutas de forças, por vezes antagônicas, na tomada de decisões sobre as alternativas de resolução daquele problema (Monteiro & Pessoa, 2019).

Educação profissional brasileira: do estigma ao protagonismo

O trabalho manual esteve presente desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Em uma 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 como citado em Martins, 2008, p. 13).

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).

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. Em um 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, em um 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, seriam 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 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).

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, 2000, p. 16).

Assim, percebe-se que, desde o início do período colonial brasileiro, o ensino do trabalho manual enfocou as categorias mais baixas da sociedade. Inicialmente aos índios e depois aos escravos trazidos da África. Tal ensino não possuía, *a priori*, qualquer sistematização e era produzido de modo mecanizado por meio da mera observação. Todo esse processo durou um longo período. Nos dois primeiros séculos de nossa história, como demonstra Fonseca (1961), os jesuítas foram os pioneiros do processo educativo brasileiro. Esse grupo de sacerdotes pertencentes à Companhia de Jesus fundamentou as bases da educação brasileira. Se para os filhos dos nobres o ensino culto, filosófico e religioso tinha o objetivo de afastá-los do trabalho penoso e prepará-los para a liderança das atividades estatais, para os negros e os índios o propósito era treiná-los para o trabalho manual e catequizá-los para a vida religiosa cristã.

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 (Leite, 1953 como citado em Martins, 2008, p. 29).

Nesse sentido, com o passar do tempo, os métodos foram sendo aperfeiçoados e foram surgindo novas instituições de treinamento e regulação dos ofícios. 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 (Flexor como citado em Martins, 2008, p. 31).

Entretanto, um 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 ainda era incipiente 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. Se tal fato não foi determinante para as organizações de ofícios brasileiras não atingirem o protagonismo português e europeu, de certo modo, ele contribuiu.

À vista disso, Fonseca (1961) 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 e prolongando-se até a Constituição Política do Império do Brasil (Constituição de 1824, 1824), que trazia em seu art. 179, XXV: “ficam abolidas as corporações de ofício, seus juizes, escrivães e mestres”.

Desse modo, percebe-se, a partir da leitura de Caires e Oliveira (2018) que a sistematização da educação brasileira foi tardia, só vindo a ocorrer 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 à época eram: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria.

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 (Fonseca, 1961, pp. 102-105).

Contudo, os avanços da educação profissional brasileira duraram pouco tempo. Pois, com o retorno de D. João VI para Portugal em 1821, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822 e instituiu o Império do Brasil.

A primeira constituição brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, ao tratar da educação, referia-se, apenas, à gratuidade da instrução primária e a dispositivos pertinentes à organização dos colégios e das universidades, como locais para o ensino de ciências, belas letras e artes (Caires & Oliveira, 2018).

Portanto, nenhum avanço em relação ao ensino profissional havia ocorrido no Brasil, uma vez que a Constituição de 1824 (1824) foi silente quanto a esse aspecto.

Dessa forma, o Brasil teve seu processo de industrialização retardado, pois se mantinha a mesma antiga ideia portuguesa, isto é, que era um país basicamente rural e agrícola e, conseqüentemente, as práticas profissionais seguiram nesse rumo.

Foi, contudo, no início do século XX, com o presidente (como eram chamados os governadores estaduais da época) do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que nasceu o ensino técnico (formal), por meio do Decreto n. 787, de 11 de setembro de 1906 (Ministério da Educação [MEC], 2009), abrindo quatro escolas profissionais em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, as três primeiras voltadas à área industrial (oficinas) e a última para o ensino agrícola.

Esse ano, inclusive, marca o início do ensino técnico-industrial a nível nacional. Após a realização do “congresso de instrução” foi apresentado ao Congresso Nacional um projeto de ensino prático, sobretudo industrial para que fosse efetivado no país pelo Governo Federal e pelos governos 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 ou modelo nacional de educação profissional, o que só foi ocorrer com a chegada de Nilo Peçanha à Presidência da República, em julho de 1909, após a morte do presidente anterior, Afonso Pena.

Assim, por meio do Decreto n. 7.566 (1909), foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices”, em diferentes unidades federativas do país. O art. 1º do Decreto n. 7.566 (1909) instituiu: “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 em nível constitucional, a educação técnica, profissional e industrial só veio a ser prevista a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (Constituição de 1937, 1937, art. 129), a qual trazia uma série de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos federais, estaduais, municipais e pelas indústrias e sindicatos, estes, dentro de suas respectivas especialidades, destinados sobretudo aos filhos de seus operários e associados:

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.

Na década de 1940 foram criadas diversas escolas de aprendizagem técnica, inclusive a transformação dos *liceus profissionais* em *escolas industriais e técnicas*, com ensino equivalente ao nível secundário e apoio aos diversos setores produtivos do país, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-Lei n. 4.048 (1942), que determinava em seu art. 1º: “fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários”. Na mesma década, em 1946, foi autorizada a criação, por meio do Decreto-Lei n. 8.621 (1946, art. 1º), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC): “fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial”. Nesse mesmo passo veio o Serviço

Social da Indústria (SESI), mediante o Decreto-Lei n. 9.403 (1946, art. 1º), que estabelecia: “fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria encargo de criar o Serviço Social da Indústria – SESI”. Já o Serviço Social do Comércio (SESC) foi criado pelo Decreto-Lei n. 9.853 (1946, art. 1º): “fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio – SESC”.

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 de Juscelino Kubitschek, com o objetivo de formar profissionais orientados às metas de desenvolvimento do país, transformou as *escolas industriais e técnicas* em autarquias federais por meio da Lei n. 3.552 (1959, art. 16), que determinava: “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 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 técnicos sob o regime da urgência” Brasil (2009). Nesse diapasão, com o objetivo de conferir mais atribuições, como a de formar engenheiros de operações e tecnólogos, por meio da Lei n. 6.545 (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 dispunha:

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 [...] ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Tal política foi estendida às outras escolas técnicas federais a partir da Lei n. 8.948 (1994, art. 3º), que criou o Plano Nacional de Educação Tecnológica, cujo objetivo foi a transformação gradual de cada instituição, mediante decreto específico:

As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n. 6.545, de 30 de junho de

1978, alterada pela Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n. 87.310, de 21 de junho de 1982.

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 n. 11.892 (2008), que inclusive criou o Instituto Federal do Ceará (IFCE) - ao qual pertence o IFCE 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 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 (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC], 2021), a amplitude dessa política pública. Em âmbito nacional, a rede possui 653 unidades de ensino, com 10.888 cursos e 1.023.303 alunos matriculados; conta com 46.688 docentes, dentre eles 23.154 mestres e 14.954 doutores; há 35.542 técnicos administrativos, dentre os quais 6.460 portadores de diploma de mestre e 658 têm diploma de doutor.

Como mencionado, o IFCE foi criado pela Lei n. 11.892 (2008), que estabelece:

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.

O IFCE, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 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 Campus Pecém.

Diante do exposto, a política de formação do IFCE Pecém pode ser percebida em uma concepção multicêntrica de Políticas Públicas, tendo como alicerce fundamental não somente quem elabora e executa tal política, mas o conjunto de atores nela interessados.

Procedimentos metodológicos

Sendo o Campus Pecém uma das últimas unidades a serem inauguradas pelo IFCE – instituição de ensino científico e profissional pertencente a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e situada no Estado do Ceará. Implantado em uma região de alta demanda de mão de obra qualificada, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), com a missão precípua de formar mão de obra especializada para suprir as necessidades das empresas lá situadas, fatos que o diferenciam substancialmente de outros *campi* do IFCE, ele continua caracterizando uma política pública financiada com recursos públicos. Portanto, mesmo não tendo o condão de prestar contas à sociedade, este estudo visa ao menos identificar as percepções dos alunos e egressos e materializá-las como fonte de pesquisa para futuras tomadas de decisão, principalmente por parte dos gestores da instituição.

A abordagem desta pesquisa pode ser classificada como qualitativa, uma vez que busca identificar as percepções de alunos e egressos do IFCE Pecém; para tanto, investiga-se por meio de instrumentos de natureza subjetiva. Quanto ao seu delineamento, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois tem o viés de gerar conhecimentos acerca da realidade ora investigada e, também, de contribuir para futuras tomadas de decisão dos gestores do IFCE Pecém. A pesquisa é descritiva e analítica porque, além de descrever as características da política, também, infere, a partir da coleta e análise dos dados, as percepções de seus atores-clientes. O método científico adotado foi o indutivo, ou seja, buscou-se estudar a realidade do IFCE Pecém, inserido na área geográfica do CIPP, a partir da observação no caso concreto, das interações entre os atores envolvidos para tecer as generalizações cabíveis. Para fechar o rol de elementos qualificadores da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados se caracterizam como bibliográficos, documentais e de campo.

O caminho científico percorrido foi repartido em fases, algumas interdependentes, outras ligeiramente separadas, mas organicamente articuladas. Assim, a primeira etapa do estudo foi a delimitação do objeto pesquisado, restringindo-se espacialmente ao IFCE Pecém e temporalmente aos anos de 2020 e 2021. Depois dessa etapa, teve início a revisão de literatura sobre Políticas Públicas e a educação profissional brasileira.

Concomitantemente, empreendeu-se pesquisa documental mediante a análise de leis, decretos, acordos de cooperação e contratos em sites oficiais, como: Governo do Estado do Ceará, Governo Federal, Câmara dos Deputados, Senado Federal, Ministério da Educação, Plataforma Nilo Peçanha e IFCE, a fim de compreender as Políticas Públicas de formação profissional implementadas ao longo da história brasileira.

Estabeleceu-se como população da pesquisa os alunos matriculados e os egressos do IFCE Pecém. Tal escolha decorreu de sua importância para a política pública em questão, uma vez que são seus clientes e, por conseguinte, os maiores interessados nela.

Por fim, aplicou-se o questionário de pesquisa, que foi encaminhado a 2.307 e-mails (lista fornecida pela Coordenação de Controle Acadêmico [CCA-PEC]), após requerimento do pesquisador à Diretoria Geral do Campus Pecém. Dessa forma, o questionário visou a identificar como os alunos e egressos enxergam a política pública de formação profissional do IFCE Pecém. A população da pesquisa consistiu em 1.094 alunos matriculados no ano de 2020 (SETEC, 2021) e 1.207 egressos (dados repassados pela CCA-PEC). A pesquisa obteve retorno de 154 respostas, sendo 60,4% de alunos matriculados em seu primeiro curso no IFCE Pecém, 25,3% de egressos e 14,3% de egressos que estão matriculados em outro curso no IFCE Pecém. Como o formulário foi encaminhado a egressos que também são atuais alunos, totalizando 14,3% da amostra, esses matriculados precisam ser subtraídos da população, pois constituem e-mails repetidos - subtraindo 14,3% de 2.307, restaram 1.977 elementos na população de pesquisa. Logo, a amostra de 154 respostas corresponde a 7,8% dessa população. Mesmo a pesquisa sendo qualitativa, vale ressaltar a representatividade da amostra.

Alunos e egressos do IFCE Pecém e suas percepções

A partir do *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos* (Instituto Federal do Ceará [IFCE], 2018, p. 19), constatou-se que o Campus Pecém foi “inaugurado em 28 de novembro de 2015, tendo seu funcionamento autorizado por meio da Portaria n. 378/MEC, de 9 de maio de 2016”. Vale salientar que a instalação do IFCE Pecém é fruto do Acordo de Cooperação n. 01/2015 (2015, p. 19), firmado entre o governo do Estado do Ceará, representado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE) e o IFCE, que 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.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 2021), o IFCE Pecém possui 21 cursos, com 1.094 alunos matriculados, 30 professores (16 são mestres e 7 doutores) e 13 técnicos administrativos (TAE). São atores em sua política de formação profissional: os servidores (professores e TAE), os alunos e egressos, seus gestores, a AECIPP e o CIPP. Por questões

metodológicas, este artigo se concentra nos atores-clientes diretos dessa política: os alunos e egressos.

As percepções desses atores assumem alta relevância na avaliação dessa política pública, uma vez que eles sentem seus resultados na prática. Em uma região com alta demanda de mão de obra qualificada, contar com uma instituição pública que proporciona tal profissionalização se mostra algo oportuno. Por óbvio, aqueles que procuram participar dessa política pública tem o objetivo de acessar o mercado de trabalho ou de melhorar sua posição profissional. Logo, depois de participar na política pública, o ator-cliente consegue avaliar, mesmo que apenas sensorialmente, sua qualidade. O formulário de pesquisa aplicado possuía 14 perguntas:

Pergunta 1 – Para você, qual é a importância de existir uma instituição de ensino profissional no Pecém?

O objetivo dessa pergunta foi verificar a percepção dos atores diante das possibilidades de qualificação profissional na área de abrangência do CIPP, sobretudo quanto à importância dessa qualificação ser oferecida pelo Poder Público. Constatou-se que os atores consideram de elevada importância a existência de uma política pública de formação profissional na região.

Pergunta 2 – Para você, qual é a importância do IFCE Pecém para formação profissional de mão de obra para o Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

Sendo o IFCE Pecém o principal responsável pelo processo de formação profissional para a região do CIPP, buscou-se identificar como os alunos e egressos avaliam essa política. Constatou-se que eles avaliam o IFCE Pecém como uma política de elevada importância na formação da mão de obra profissional para o CIPP.

Pergunta 3 – A missão do IFCE é: “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente na formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando à sua total inserção social, política, cultural e ética”. Para você, o IFCE Pecém tem cumprido a sua missão?

É notório o dever de qualquer instituição pública de ensino de formar cidadãos críticos e participativos da vida política do país. O IFCE, por seu turno, tem o dever de formar profissionais técnicos, tecnológicos e cientistas, mas, além disso, ele assume a nobre missão de formar pessoas capazes de interagir criticamente em suas comunidades. Estando o IFCE Pecém inserido em uma região na qual o tema central é a inserção no mercado de trabalho, aquela missão inicial de formar cidadão poderia figurar em segundo plano nessa instituição. Portanto, esta pergunta buscou descobrir até que ponto o IFCE Pecém tem conseguido atingir sua missão de formar não apenas trabalhadores, mas cidadãos. Constatou-se que o IFCE Pecém tem cumprido sua missão de formar tanto mão de obra qualificada quanto cidadãos críticos.

Pergunta 4 – Como você avalia a qualidade do ensino do IFCE Pecém?

Tal pergunta visava a identificar como os atores enxergam a qualidade do ensino proporcionado pelo IFCE Pecém. Constatou-se que os alunos e egressos consideram o ensino de elevada qualidade.

Pergunta 5 – Para você, os cursos do IFCE Pecém estão alinhados ao mercado de trabalho do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

O IFCE (2018) realizou um *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos*. Assim, quando a instituição vai lançar um novo curso, a comunidade recorre a esse documento. Esta pergunta, por sua vez, buscou averiguar se há real correspondência entre os cursos disponibilizados no Campus Pecém e as necessidades profissionais das empresas instaladas no CIPP. Constatou-se que os atores enxergam um considerável alinhamento entre os cursos do IFCE Pecém e as demandas locais.

Pergunta 6 – Para você, os cursos do IFCE Pecém são suficientes para atender à região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (SETEC, 2021), o IFCE Pecém possui 21 cursos. Contudo, a maioria deles é de curta duração, na modalidade denominada *formação inicial e continuada* (FIC), que nem sempre é ofertada em todos os períodos letivos. Os cursos regulares, disponíveis semestralmente, são os técnicos, totalizando cinco: Eletromecânica, Eletrotécnica, Automação Industrial, Química Industrial e Segurança do Trabalho. Apesar da maioria dos atores analisados entender que os cursos são suficientes, trata-se de um resultado parcial, pois, como já relatado, existem outros atores interessados nessa política pública com uma percepção diferente.

Pergunta 7 – Para você, a política de formação profissional adotada pelo IFCE Pecém tem contribuído para a inserção dos alunos no mercado de trabalho?

O principal objetivo dessa pergunta foi verificar a eficácia dessa política pública na percepção dos alunos e egressos. Vale ressaltar que esses atores são aqueles com a maior capacidade de julgamento do ponto específico: eles são os principais interessados nessa inserção profissional. Como se desenvolveu com alunos e egressos, estima-se que entre aqueles que responderam o formulário se encontram atores que já buscaram ou obtiveram colocação no mercado de trabalho. Como as respostas tendem a refletir fielmente a realidade enfocada, a política de formação profissional do IFCE Pecém tem contribuído bastante para a inserção de seus alunos e egressos no mercado de trabalho.

Pergunta 8 – Para você, o IFCE Pecém tem contribuído para o desenvolvimento da região de abrangência do Complexo Industrial e Portuário do Pecém?

Em linha com a pergunta anterior, esta buscou averiguar a eficácia da política pública quanto ao desenvolvimento regional na percepção dos atores estudados. Percebeu-se, ainda, que eles entendem que o IFCE Pecém assume um importante papel no desenvolvimento da região de abrangência do CIPP.

Pergunta 9 – Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Pecém, como você avalia o nível de preparo dos professores?

O IFCE Pecém conta com uma infraestrutura física de alto padrão, dispondo de vários laboratórios de excelência. Além disso, os cursos ali desenvolvidos apresentam uma carga horária prática adequada, sobretudo porque a maioria daqueles cursos visam à inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho. O objetivo da pergunta foi identificar se os professores têm proposto atividades práticas satisfatórias ou se essa seria uma deficiência da política pública. Constatou-se que os alunos e egressos consideram os professores preparados para o desempenho tanto de atividades meramente teóricas quanto práticas.

Pergunta 10 – Acerca da qualidade do ensino profissional do IFCE Pecém, como você avalia a gestão administrativa (diretoria e coordenações)?

Esta pergunta objetivou avaliar a gestão do IFCE Pecém com base na percepção dos alunos e egressos. Constatou-se que os atores consideram a gestão ótima ou excelente.

Pergunta 11 – Na sua opinião, qual é a maior deficiência do IFCE Pecém?

A pergunta tinha o propósito de identificar algum ponto específico de vulnerabilidade da política pública. Contudo, não foi possível definir qual seria a mais relevante, uma vez que a opção “outros” foi aquela que recebeu o maior número de respostas. De todo modo, constatou-se que o meio de transporte (ou acesso) constitui uma deficiência importante.

Pergunta 12 – Para você, o IFCE Pecém deve mudar sua política de formação de mão de obra?

Esta pergunta tinha por objetivo verificar até que ponto a execução dessa política pública está ajustada à percepção dos alunos e egressos ou se seria necessária uma mudança de rumo. Constatou-se que o formato adotado está correto.

Pergunta 13 – Para você, o IFCE Pecém deve abrir novos cursos?

Contrapondo-se à pergunta 7, acerca da suficiência dos cursos já implantados no IFCE Pecém, buscou-se aferir a necessidade de novos cursos e em qual nível de formação. Constatou-se a necessidade de abertura de novos cursos, sobretudo de nível superior. Por óbvio, como os atores já realizaram cursos técnicos ou estes se encontram em andamento, eles almejam o acesso ao ensino superior. Verifica-se, ainda, a necessidade de novos cursos técnicos em outras áreas de atuação.

Pergunta 14 – Para você, o IFCE Pecém deve continuar funcionando?

Por fim, a defesa da continuidade à política pública de formação profissional do IFCE Pecém foi quase unânime entre os atores.

Considerações finais

O conjunto de dados levantado por meio do formulário indica que os atores enxergam a política pública aqui analisada como de elevada qualidade e importância para o desenvolvimento socioeconômico da região de abrangência do CIPP.

De todo modo, vale ressaltar que outros atores, sobretudo aqueles provenientes da iniciativa privada, consideram o IFCE Pecém parte de uma política pública de formação profissional com bastante potencial, contudo, ainda incipiente e insuficiente. Em entrevista², o diretor de gestão de pessoas do CIPP salientou o distanciamento entre o IFCE Pecém e a comunidade local e as empresas ali situadas. Ademais, percebe-se que os recursos disponíveis para a instituição manter seus cursos funcionando adequadamente se mostram insuficientes, além de outros de complicadores, como: rede de transporte inadequada, distância geográfica dos centros urbanos, pequena quantidade de cursos e poucos servidores. Tais percepções de outros atores, aqui relatadas a título de exemplo, denotam falta de senso crítico dos alunos e egressos.

Outro ponto que merece atenção é a qualidade dos cidadãos formados por meio dessa política. Constatou-se que o IFCE Pecém vem cumprindo a contento sua missão de formar mão de obra qualificada, mas talvez em quantidade insuficiente. Entretanto, ele está formando cidadãos críticos diante de sua própria realidade sociopolítica? As respostas dos alunos e egressos indicam que sim.

No mesmo sentido, a entrevista de outro ator dessa política, o diretor executivo da AECIPP, sinaliza que o IFCE Pecém cumpre sua missão de formar cidadãos. Ele menciona a importância do intercâmbio de conhecimentos na convivência diária dos alunos com seus colegas, professores e representantes de empresas - que frequentemente estão no IFCE Pecém -, além dos demais atores envolvidos. Para ele, essa “culturalização” ou socialização leva os estudantes a apreender melhores práticas sociais e profissionais.

Por outro lado, caberia uma reflexão sobre quais tipos de cidadãos vêm sendo formados. Se os cursos priorizam a capacitação de trabalhadores para um nicho específico de mercado, até que ponto o IFCE Pecém tem contribuído com a formação de cidadãos críticos? Em qual medida a ausência de reflexões críticas sobre o próprio IFCE, na percepção dos estudantes, pode ser um indicativo de que não estamos formando cidadãos tão críticos assim? Estas questões não foram contempladas neste artigo, mas futuras pesquisas podem proporcionar respostas esclarecedoras.

2 Como já relatado, este artigo trabalha com dados parciais de pesquisa. Contudo, os dados de outros atores interessados na política de formação profissional do IFCE Campus Pecém ilustram percepções diferentes.

Referências bibliográficas

- Acordo de Cooperação n. 01/2015*. (2015, 15 de dezembro). Recuperado de <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151215/do20151215p01.pdf#page=1>
- Bonfim, J. B. (2006). *Palavra de presidente: discursos de posse de Deodoro a Lula*. Brasília, DF: LGE.
- Caires, V. G., & Oliveira, M. A. (2018). *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. (1937, 10 de novembro). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>
- Constituição Política do Império do Brasil*. (1824, 25 de março). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Cunha, L. A. (2000). *o ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. Brasília, DF: Flasco.
- Decreto n. 7.566, 23 de setembro de 1909*. (1909). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. (1942). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm
- Decreto-Lei n. 9.403, de 25 de junho de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9403.htm
- Decreto-Lei n. 9.853, de 13 de setembro de 1946*. (1946). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm
- Dias, R., & Matos, F. (2019). *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo, SP: Atlas.
- Fonseca, C. S. (1961). *A história do ensino industrial no Brasil* (Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Escola Técnica Federal.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Instituto Federal do Ceará. (2018). *Estudo de potencialidades para abertura de novos cursos*. Recuperado de <https://ifce.edu.br/pecem/campus-pecem/documentos-e-editais-do-campus/documentos-institucionais/estudo-de-potencialidades-06-06-2018.pdf/view>
- Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. (1959). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm
- Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978*. (1978). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>

-
- Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.* (1994). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* (2008). Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>
- Lerner, D., & Lasswell, H. (Eds.). (1951). *The policy sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lopes, B., Amaral, J. N., & Caldas, R. W. (2008). *Políticas públicas: conceitos, e casos práticos*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Manfredi, S. M. (2017). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí, SP: Paco.
- Martins, M. D. (2008). *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, RJ: Garamond.
- Ministério da Educação. (2009, 23 de setembro). *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
- Monteiro, Karoline Matos; Pessoa Junior, José Raulino Chaves. Educação Profissional e Formação de Professores: Inovação & Tecnologia Social, v. 1, p. 68-79, 2019
- Oliveira, E. C., & Oliveira, P. R. (2019). Uma arqueogenealogia histórica da ciência das políticas públicas nos Estados Unidos (1906-1960). *Revista Social e Humanas*, 32(3), 185-203.
- Secchi, L. (2013). *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Secchi, L. (2020). *Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2021). *Plataforma Nilo Peçanha*. Recuperado de <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-40.
- Wagner, P. (2007). Public policy, social science, and the State: an historical perspective. In F. Fischer, G. J. Miller, & M. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis: theory, politics and methods* (pp. 29-40). New York, NY: Routledge.

Para citar este artigo

Norma A - ABNT

CAVALCANTE JÚNIOR, A. G.; GONÇALVES, R. S.; PESSOA JUNIOR, J. R. C. Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 12, n. 28, p. 93-115, 2022.

Norma B - APA

Cavalcante, A. G., Júnior, Gonçalves, R. S., & Pessoa, J. R. C., Junior. (2022). Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 12(28), 93-115.

Norma C - Vancouver

Cavalcante Júnior AG, Gonçalves RS, Pessoa Junior JRC. Política de formação profissional do IFCE Pecém: percepções dos alunos e egressos. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2022 [cited Jan 4, 2022];12(28):93-115.

Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/7912>