

001

ENSINO E EXTENSÃO NO CAMPO DE PÚBLICAS

SESSÕES TEMÁTICAS



O ENSINO TÉCNICO NO CAMPO DE PÚBLICAS: DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS À FORMAÇÃO DE VALORES NA ETEC CEPAM

ALEXANDRE PIERO (ETEC CEPAM)
ERIKA CARACHO RIBEIRO (ETEC CEPAM)
FLÁVIA MARIA RÉ (ETEC CEPAM)

RESUMO

Registro da trajetória de constituição da Etec Cepam, que forma desde 2010 técnicos nas áreas de interesse público e social. O recorte de cursos, a aplicação das matrizes curriculares e questões pedagógicas enfrentadas para o ensino de uma nova e multidisciplinar área de conhecimento se dão em meio ao advento do campo de públicas, além de novas legislações de parcerias do setor público com organizações do terceiro setor. Os desafios colocados para a construção de um profissional com saber prático que some competências e habilidades específicas para atuação e compreensão ampla deste cenário marcaram a perspectiva de ensino baseada em resolução de problemas e nos pilares do saber propostos pela Unesco, que orientam a ação do corpo docente e estão no cerne de componentes curriculares e de projetos comuns. O presente trabalho demonstra como a metodologia da escola ocorre no cotidiano e detalha como valores são trabalhados como pilares do ensino na unidade.

Palavras chave: ensino profissionalizante, ensino no Campo de Públicas, políticas públicas educacionais

INTRODUÇÃO

A Etec Cepam, pertencente à rede de escolas públicas profissionalizantes do governo do Estado de São Paulo, vai completar em 2020 uma década de atuação com diversos cursos técnicos e de formação inicial e continuada com foco temático em assuntos de interesse público e social. Ao longo desse período, reuniu em seu corpo docente jovens pesquisadores/as e educadores/as que se formaram e iniciaram sua atuação de professores/as no momento da criação e expansão do campo de públicas (COELHO, 2006 ; FARAH, 2016) trazendo para o seio da escola as interfaces multidisciplinares das áreas científicas que compuseram a origem do campo e os debates sobre sua formação do momento de seu surgimento.

A escola procurou se constituir como inovadora no uso de tecnologias e na metodologia de construção e aplicação das suas matrizes curriculares, ao trabalhar a partir da noção de “Escola Viva” (ETEC CEPAM, 2019a), em que as aulas transcendem o espaço escolar: neste contexto, trouxe para si o desafio de dar forma ao campo de públicas no nível profissionalizante com cursos sobre a configuração e a organização da sociedade civil (curso técnico em orientação comunitária; cursos de formação inicial continuada em educador social e em práticas em mídias sociais para terceiro setor e governo) e a partir dos três poderes (executivo, com o curso técnico em serviços públicos; judiciário, com o curso técnico de serviços jurídicos; e o curso técnico legislativo). De antemão, observa-se que, a despeito da profissionalização crescente do campo de públicas em paralelo com a ascensão de cursos universitários ao longo da segunda metade da década de 2000 (PIRES et al, 2014), a dinâmica de inserção de profissionais egressos dos cursos (SILVA, ALMEIDA, 2018) aparenta não seguir o mesmo fundamento dos demais cursos mais tradicionais do campo técnico, em que a obtenção de um certificado para o currículo já gera um diferencial importante de empregabilidade por si no sentido de chancela do saber prático. Como as dinâmicas de ingresso para trabalho profissionalizado na área pública governamental nos três poderes passam por indicações para cargos de confiança, aprovação em concursos públicos ou processos eleitorais para cargos eletivos, e as novas dinâmicas com o terceiro setor exigem saberes relativos à prestação de serviços de interesse público, a metodologia de desenvolvimento dos cursos também busca desenvolver competências e habilidades que façam com que a experiência de constituição do profissional seja para além de “saber fazer”, mas também desenvolva outros três pilares apontados pela UNESCO na produção que ficou conhecida como Relatório Delors (1999): aprender a ser; aprender a conviver e aprender a aprender.

Destaque importante é que já se percebeu que em instituições de ensino superior a metodologia de aproximação dos estudantes com o campo prático é relevante para a sua formação profissional (BENTO ALMEIDA; RODRIGUES; SILVEIRA, 2018). Ainda, de forma mais contemporânea, tem se destacado que para além de conhecimentos, habilidades e atitudes (o conhecido CHA), também são importantes na configuração do profissional fatores como valores e emoções (agora chamado de CHAVE), o que torna ainda mais relevante esta formação mais ampla dos quatro pilares do saber da UNESCO para educação no século XXI desde o nível profissionalizante. Em 2018 a unidade recebeu o Selo Unidade Empreendedora, que destacou as 10 unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (autarquia que gerencia 223 Etecs e 73 Fatecs) que mais inscreveram projetos no desafio de inovação da instituição, o que é um dos indícios do potencial de reflexão e produção da comunidade escolar.

O presente artigo procura demonstrar os desafios recentes dos cursos que compõe o Projeto Político Pedagógico da Etec Cepam, em debate com as perspectivas apontadas pela Unesco para a Educação deste milênio e em discussão sobre como estes pilares dialogam com a literatura do campo de públicas que trata da importância dos valores dos agentes para a alteração de resultados em políticas públicas. Conclui apresentando pistas de como a percepção e valores da equipe e de suas trajetórias formativas, além do desenvolvimento paulatino da articulação da comunidade escolar ao longo dos anos também contribuíram para a consolidação da metodologia de multiplicação destes saberes. Na primeira seção será abordado um histórico da constituição das formações do campo profissional no Brasil, na segunda trataremos sobre a expansão do campo de públicas e do momento de criação da Etec Cepam. Em seguida, trataremos sobre o desafio da relação entre empregabilidade e formação do campo de públicas e, por fim, teceremos considerações finais sobre o tema proposto nesse artigo.

HISTÓRICO DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES NO BRASIL

Para a melhor compreensão acerca dos principais marcos históricos concernente ao ensino técnico profissionalizante, é válido tratar, preliminarmente, das discussões que nos auxiliam na identificação das concepções de educação técnica e profissional no Brasil. Importante esclarecer que, em face das limitações deste trabalho, não se pretende aqui aprofundar no assunto, mas sim contextualizar a reflexão que se propõe em seguida: a Etec Cepam numa geração recente de expansão do ensino técnico profissionalizante no Estado de SP, em paralelo à consolidação do campo de públicas.

Até o século XIX não há registros de iniciativas regulares pertencentes ao campo da educação profissional. Um referencial histórico importante desse ramo de ensino é a criação do “Colégio das Fábricas” no período colonial, com a promulgação de um decreto pelo Príncipe Regente, em 1809, quando a estada da família real no Brasil (BRASIL, 1809). Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MANFREDI, 2002, p. 76-77, citado por MOURA, 2007, p. 6).

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ensinar as primeiras letras e algum ofício para àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, ou para estancar as ações que iam de encontro aos bons-costumes e a ordem social. Como expõe Silveira (2006):

nos primeiros momentos da história do ensino profissional no Brasil, a oferta desta modalidade de ensino se dá sob a ideologia assistencialista baseada, ora na ética cristã, ora na filosofia positivista - os ricos devem favorecer e, ou, proteger os pobres, uma vez que as desigualdades sociais são dadas naturalmente -; e, também, que, enquanto a sociedade vai se transformando ao longo do processo histórico surge nova cultura aflorada pela urbanização industrial (SILVEIRA, 2006).

O início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de organização desta formação. Sem abandonar a preocupação nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, entre seus objetivos estava a preparação de operários para o exercício profissional. Foi no governo do presidente Nilo Peçanha que foram criadas, a partir do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, objetivando a oferta de ensino profissional primário e gratuito, marco inicial da Rede Federal. No decreto de criação estava explícito o público a quem era destinado o ensino profissional e a intenção das escolas: “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

A criação dessas escolas, em dezenove capitais brasileiras, é considerada, de acordo com Cunha (2005), como o acontecimento mais marcante do ensino profissional da Primeira República. De acordo com o autor, a vinculação dessas escolas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio demonstra uma tendência de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho que tinha como objetivo “a formação de operários e contramestres, mediante o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício” (CUNHA, 2005, p. 63). Ainda que concordem com Cunha (2005) quanto ao marco inicial do ensino profissionalizante no Brasil, Schwartzman, Bomeny e Costa apontam que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices buscava a redução dos problemas sociais brasileiro:

É uma medida que visava, não o desenvolvimento da indústria e das profissões mas, principalmente, reduzir os problemas sociais que a urbanização incipiente do país já trazia. De fato, em sua introdução, o decreto presidencial afirmava que [...] era necessário “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” Pensadas como instituições beneficentes, as Escolas de Aprendizes e Artífices deveriam proporcionar assistência médica-dentária e ferramentas para seus alunos, e promover a eventual venda de seus trabalhos (2000, s/p).

As reflexões apresentadas pelos autores se complementam na medida em que a criação dessas escolas, por um lado, atendia às indústrias nascentes que careciam de mão de obra qualificada e, por outro, servia como atenuantes frente à ausência de políticas sociais. O surgimento da rede federal para o ensino profissional é marcada pela “mediação entre assistencialismo e atendimento ao mercado de trabalho” (PEIXOTO, 2009, p. 38).

As Escolas de Aprendizes Artífices nasceram alijadas do sistema educacional existente, do ensino regular e das políticas e ações educacionais a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, essas escolas surgiram com o estigma da oferta de uma educação fragmentada para atender às camadas, econômica e socialmente, menos favorecidas. De acordo com Peixoto (2009, p. 40), a manutenção da coexistência de dois sistemas educacionais sob a responsabilidade do Governo Federal, ligados a dois ministérios resultaram em políticas diferenciadas para cada conjunto de estabelecimentos de ensino de acordo com a sua vinculação.

Nesse contexto, chega-se à década de 30 com os processos educacionais estruturados de uma forma dual (MOURA, 2007). A diferenciação entre os percursos educativos além de caracterizar os trabalhos manuais como destinados aos pobres, faz permanecer o preconceito, tanto para esse tipo de trabalho, quanto para o próprio ensino profissional, afastando deste, aqueles que não se encontravam em mendicância ou abandonados.

Getúlio Vargas, onze dias após assumir o cargo, edita o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, criando uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930). A incorporação das Escolas de Aprendizes Artífices a mesma pasta ministerial que concentrava os níveis secundário, profissional e superior constituiu o primeiro passo em direção à organização da educação brasileira de maneira orgânica (PEIXOTO, 2009, p. 43). De acordo com Souza et al, a partir de 1930, a educação profissional passa a ser tratada como uma política pública no Brasil, “construindo espaço de negociação e, dessa forma, disputada por diversas frações de classes sociais” (SOUZA et al, 2011, p. 69). Nessa mesma década, em 1937, a Constituição Brasileira, no seu artigo 129, institui como dever das indústrias e sindicatos a criação de cursos para os operários e seus filhos, transferindo a responsabilidade da formação técnica para os empresários da indústria (PORTO, 2012).

Durante o Estado Novo, um conjunto de instrumentos legais foi instituído, tendo à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, o ministro Gustavo Capanema. As Leis Orgânicas do Ensino deram forma à estrutura educacional do ensino profissional daquela época, além de alguns ramos do ensino ser reformulados (PEIXOTO, 2009, p. 51). No governo de Juscelino Kubitschek foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), reconhecendo a equivalência do ensino regular e o profissional, o que permitia aos egressos do técnico pleitear uma vaga no ensino superior. Assim chega-se à década de 70, sob o regime ditatorial. Em 1971 há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus –, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

Uma conjugação de fatores produziu a generalização compulsória da profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Pautado na via da formação técnica profissionalizante, a opção política do governo foi procurar responder às demandas educacionais das classes populares, de uma forma que pudesse “atendê-las”: tanto em termos de garantir-lhes maior escolarização (técnicos de nível médio) quanto garantir-lhes a inserção no mercado de trabalho em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2007, p. 12). Cabe destacar que a compulsoriedade do ensino profissionalizante ficou restrita à esfera pública, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal, ao mesmo tempo em que as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos visando atender às elites. Segundo Moura,

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão. [...] Além disso, a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infra-estrutura específica e especializada (MOURA, 2007, p. 13).

É nesse contexto descrito por Moura que surge em 1969, no Estado de São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Essa autarquia estadual ofereceu primeiramente cursos superiores tecnológicos nas áreas de Construção Civil e Mecânica (CPS, 2015). No decorrer do tempo começou a atuar também com cursos técnicos para o nível médio no Estado de São Paulo, por meio de Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs).

Somente em 1982 foi promulgada a Lei 7.044, tornando facultativo o ensino profissionalizante no 2º grau. Com isso, a maioria das escolas reverteu seu currículo e o ensino técnico ficou restrito a entidades especializadas, o que se reproduziu até o final da década de 80 e início da década de 90.

Em 1996 teve início a reforma do ensino médio e técnico, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino médio e profissionalizante. A LDB/96 reafirma, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. A educação brasileira passa a ser estruturada em dois níveis: educação básica e educação superior. Como a educação profissional não está formalmente estruturada em nenhum dos dois níveis regulares de ensino, passa a ser considerada como algo que segue em paralelo ou “como um apêndice” (MOURA, 2007, p. 16). Daí não ser fortuito o fato de que, por falta de melhor termo, denominar a educação profissionalizante como *modalidade de ensino*.

O Decreto 2.208/97 regulamenta e torna a educação profissional uma modalidade desvinculada e independente do ensino médio regular, formalizando a divisão entre ensino regular e profissionalizante, que até aquele momento era facultativo a cada escola. Por meio desse instrumento legal os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser ofertados de duas formas: a Concomitante e a Subsequente. A primeira possibilita o estudante realizar ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser feitos na mesma instituição; a segunda é destinada a quem já concluiu o ensino básico¹. Merece ainda ressaltar que o decreto citado consolida um conjunto de medidas que ficou conhecido como “Reforma da Educação Profissional”, concebido na alçada do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Com o objetivo de financiar a reforma que possuía como objetivo geral a redução da oferta de vagas na rede federal e o fomento à oferta por associações da sociedade civil, o governo federal busca empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

¹ Nos termos do artigo 5º do Decreto nº 2.208/97: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Como visto até o momento, a história da educação profissional e do ensino médio no Brasil é assinalada pela dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional. Em 2004, após intensas mobilizações de setores da educação, dá-se início a uma reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Decreto nº 5.154, de 23 julho de 2004, retoma a possibilidade de articulação entre ensino profissional e ensino médio. Esse instrumento legal além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, estabelece a possibilidade de oferta do ensino técnico de forma integrada ao médio, trazendo a perspectiva de superar a dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos e entre o ensino médio e a educação profissional.

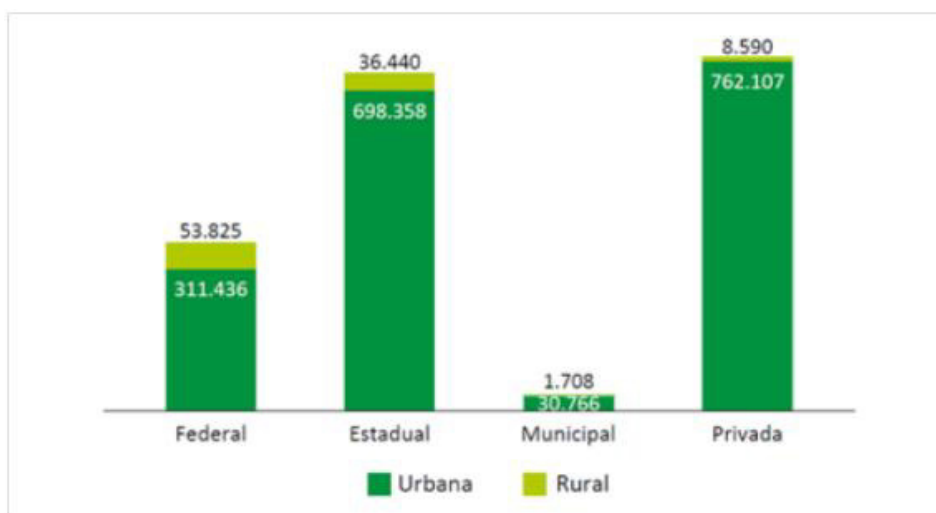
O Decreto nº 5.154 é visto como um documento normativo de transição cujo horizonte maior é a feitura de um Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Várias iniciativas, desde 2003, foram tomadas para a elaboração desse Anteprojeto com destaque para o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004):

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social (BRASIL, 2004, p. 23).

De acordo com Souza et al (2011), o documento, além de abandonar a perspectiva assistencialista do ensino profissional, apresenta a Educação Profissional e Tecnológica articulada a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica por meio de ações desenvolvidas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo, utilizando-se da rede de Educação Profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores. A consolidação dessas políticas, em relação ao Governo Federal, é definida a partir de cinco ações que devem ser realizadas: a primeira seria a realização de um novo ordenamento jurídico legal; dar mais ênfase e força às redes federais e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica com maior valorização do professor e do estudante; políticas de financiamento, modernização e expansão; constituição de um subsistema de Educação Profissional e Tecnológica e realização de parcerias político privadas mais concretas.

Nas últimas décadas, com a vigência do decreto nº 5.15/04, verifica-se uma grande expansão do ensino técnico, tanto o público quanto o privado. Em 2018, houve um aumento de 3,9% em relação a 2017 do número total de matrículas da educação profissional. Esse aumento foi influenciado pelo crescimento no número de matrículas da formação técnica subsequente, da educação profissional integrada e da educação profissional concomitante ao ensino médio, que apresentaram um acréscimo de 2,3%, 5,5% e 8,0% respectivamente (INEP, 2019, p. 30).

Gráfico 1. Número de matrículas na educação profissional segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (INEP, 2019, p. 30).

De acordo com o Gráfico 1, é possível identificar uma oferta equilibrada entre a rede pública, quando somadas todos os entes da federação e a privada, com 59,51% e 40,49%, respectivamente.

As redes estaduais tiveram significativo crescimento no período, com destaque para o Estado de São Paulo. A partir de 2006, quando o Centro Paula Souza, instituição responsável por este nível de ensino em São Paulo, passa a ser uma autarquia vinculada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, inicia-se uma nova fase de expansão que dobra o número de escolas profissionais (RUIZ, 2014, p. 46), em um período de 10 anos, conforme apontam os dados da tabela 1. Atualmente, são 223 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) que atendem mais de 213 mil estudantes, distribuídos em 165 municípios do Estado de São Paulo (CPS, 2019b).

Tabela 1. Crescimento das Etecs no Centro Paula Souza

Ano	Quantidade de escolas técnicas (ETECs)
1980	6
1989	14
2003	96
2005	109
2006	126
2015	218
2017	221

Fonte: CPS, 2009, p. 13; CPS, 2015; CPS, 2017, p. 13.

De acordo com o mapeamento de totais de alunos matriculados no primeiro semestre (CPS, 2019c), os cursos profissionalizantes, com maior número de matrículas na modalidade técnica presencial, excluídos os integrados ao ensino médio são os de Administração (24.726), Logística (8.035) e Recursos Humanos (7.161). Enquanto o curso técnico de administração voltado para as empresas é um dos que possui o maior número de matrículas no CPS, o curso técnico em Serviços Públicos voltado para a atuação profissional no campo do saber chamado “campo de públicas” apresenta 92 matrículas no mesmo período. Embora ainda apresente uma baixa demanda quando comparada aos cursos técnicos tradicionais, é notável a sua expansão nos últimos anos, conforme será visto nas próximas seções.

2- HISTÓRICO DA EXPANSÃO DOS CURSOS DO CAMPO DE PÚBLICAS NO BRASIL E CRIAÇÃO DA ETEC CEPAM

No Brasil, na primeira década dos anos 2000, houve um movimento de reconhecimento de formações no ensino superior que trabalhassem com temas de interesse público, que culminou em uma Diretriz Curricular Nacional (DCN) específica para os cursos do intitulado Campo de Públicas no ano de 2013 (Pires et al 2014, p. 115). Esse campo do saber surge congregando cursos com diversas denominações - Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão Social e Políticas Públicas - e foi importante tanto para diferenciar esses dos de administração de empresas (diferença temática) como também para que tivessem gestão e avaliação dos cursos com suas devidas ênfases (Pires et al 2014, p. 111-112). Os professores do Campo de Públicas Valdemir Pires, Suylan Silva, Sérgio Fonseca, Patrícia Vendramini e Fernando Coelho (2014), que escreveram sobre o surgimento, crescimento e desafios dessa área no Brasil, destacam também no texto o contexto no qual esses movimentos ocorreram, que tiveram

como pano de fundo a redefinição do espaço público diante da crise e das transformações do Estado no Brasil nos últimos 25 anos, com alterações evidentes no perfil e na demanda de formação acadêmico-profissional para o setor público do país e na existência de um boom na oferta de cursos de graduação em território nacional na macro-área de gestão pública na década de 2000, os atores desse Campo se articularam e se organizaram, fortemente, ao longo do último quinquênio. (Pires et al, 2014)

Nesse mesmo período percebe-se um crescimento da oferta dessas formações no nível superior na área de administração pública no Brasil - de 5 cursos criados antes dos anos 2000 para mais de 170 em 2012 (FARAH, 2016, p. 206), conforme exemplificado por Coelho et al (2011):

Do impulso dos anos 1950 à letargia do final dos anos 1970, a formação acadêmica em AP encetou sua trajetória no país. Grosso modo, tal ensino, moribundo vis-à-vis à crise do Estado nos anos 1980, revitalizou-se com a agenda de reforma do Estado após 1995. Assim, já se passou meio século de história, desde o pioneirismo da Ebap/FGV, que formou em 1954 os primeiros bacharéis em administração pública no país, até o (re)surgimento de cursos nesse campo do saber em instituições de ensino como Udesc (2004), USP (2005), Unicamp, UFMG, UnB, UFRGS e UFRN (2009), UFABC, Ufla, UFPB e UFRJ (2010). (Coelho et al, 2011)

Diante desse contexto de expansão dos cursos do Campo de Públicas no ensino superior, de profissionalização no setor público e, conforme detalhado na seção anterior, de crescimento das escolas técnicas no Brasil, surge a Escola Técnica Estadual CEPAM. Ela é criada no início de 2010 a partir de uma parceria do então CEPAM (fundação do governo do estado de São Paulo que auxiliava os municípios no planejamento e execução de políticas públicas) com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia responsável pela oferta da educação profissionalizante (técnica e tecnológica) no estado de São Paulo (ETEC CEPAM, 2019a). Inicialmente fundada com somente o curso técnico de Gestão Pública (hoje no Catálogo de Cursos Técnicos como Serviços Públicos), procura oferecer formações que permeiam o tema do interesse público. Hoje a escola tem turmas ativas nas formações técnicos em orientação comunitária, serviços públicos e serviços jurídicos.

As formações técnicas oferecidas hoje pela escola têm um grande desafio, que é sua inserção profissional. Em uma pesquisa recente realizada com egressos para um projeto de pré Iniciação Científica com a Universidade de São Paulo (USP), nossas estudantes-pesquisadoras tiveram respostas de 96 egressos. Nos dados colhidos percebeu-se que mais da metade deles continuaram seus estudos no ensino superior, o que pode demonstrar que os cursos técnicos oferecidos pela escola não têm empregabilidade direta² e que o mercado de trabalho ainda tem restrições quanto a empregar estudantes somente com o diploma de cursos técnicos. Esse último pode ter impacto pelo histórico de criação e expansão de cursos técnicos no Brasil, que iniciaram com um viés mais assistencialista, conforme relatado na seção anterior.

Tabela 2. Resposta à pergunta: Caso tenha dado continuidade à vida acadêmica depois da Etec Cepam, qual foi o caminho?

Continuidade da vida acadêmica depois da Etec Cepam	Quantidade	%
Não dei continuidade	19	19,80%
Cursos Livres	8	8,30%
Ensino Técnico	6	6,30%
Ensino Superior	54	56,30%
Pós Graduação	9	9,40%

Fonte: dados de Silva e Almeida (2018), elaboração própria

A Etec Cepam acompanha alguns egressos por meio de pesquisas, a pedido da assessoria de comunicação do Centro Paula Souza, que busca publicizar o êxito dos egressos nos vestibulares de universidades públicas (CPS, 2019a). A escola tem percebido que muitos deles continuam os estudos nas graduações seja nas áreas dos cursos técnicos ou em áreas correlatas que compõem a formação, como nos cursos de Adm. Pública/Gestão de Políticas Públicas (que fazem parte diretamente o Campo de Públicas), Serviço Social, Direito, Economia, Ciências Sociais, Administração e História.

Mesmo com esse relato de continuidade nos estudos e prestes a completar 10 anos de existência, a escola ainda não vive em um cenário tranquilo e de estabilidade. Há 4 anos está sofrendo bloqueios por parte da Administração Central do Centro Paula Souza, por não alcançar o número mínimo de formados por turma (24 estudantes de uma turma de 40 ingressantes) e por continuar com uma demanda para os cursos ainda baixa (cerca de 2 candidatos por vaga para os cursos de Serviços Públicos e Orientação Comunitária e 3 candidatos por vaga para o curso de Serviços Jurídicos) (Etec Cepam, 2019a). Apesar do acompanhamento, algumas evasões são difíceis de se conter. Ora para o Ensino Superior (que poderia ser considerada uma “evasão positiva”), ora por vulnerabilidades diversas para além do âmbito escolar, esse cenário ainda é instável. Percebe-se que, diferente do ensino superior que os estudantes podem contar com políticas de acesso e permanência, os estudantes do nível técnico não tem possibilidades de se manterem nos cursos, pois muitas vezes precisam escolher entre estudar ou trabalhar, para que possam ter uma fonte de recursos para viver e, muitas vezes, sustentarem suas famílias. Também percebe-se que algumas desistências ocorrem pelas poucas oportunidades de empregabilidade que uma pessoa com somente um curso técnico enxerga que poderá ter na sua trajetória profissional. Ou ainda, uma evasão relativa à dinâmica de inserção profissional do campo de públicas, que será tratada na seção a seguir.

² Algumas hipóteses sobre as causas desta questão relacionada com as características do campo de públicas e o perfil de características exigidas para empregabilidade estão tratadas na próxima seção deste texto.

A partir de 2018, a Etec Cepam inicia a oferta da modalidade MTEC³, de Serviços Públicos e de Serviços Jurídicos, de alguma forma mantendo a continuidade do alinhamento conceitual e temático exposto anteriormente, com os mesmos pressupostos metodológicos para os componentes da base profissionalizante e com o desafio de integrá-los aos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em reformulação pela Reforma do Ensino Médio, que se reorganiza a partir dos Itinerários Formativos. Este histórico da unidade de desenvolver seus cursos na perspectiva mais ampliada de cidadania, de forma integrada com a universidade que é o seu entorno⁴, e diversos projetos com metodologia transversal acaba favorecendo a aproximação com o Itinerário Formativo Profissionalizante.

3- RELAÇÃO ENTRE ENSINO E EMPREGABILIDADE: UM DESAFIO PARA O CAMPO DE PÚBLICAS⁵

Uma das expectativas que uma formação especializada pode gerar em seus estudantes e egressos, em qualquer campo do conhecimento, é da possibilidade ampliada de inserção no mercado de trabalho, justamente pelas características de aprofundamento teórico e prático que uma formação costuma propiciar. No entanto, as possibilidades de alocação profissional dos egressos dos cursos técnicos dos chamados “assuntos de interesse público”, bem como de suas áreas correspondentes em nível superior, costumam seguir lógicas aparentemente distintas de boa parte das demais carreiras. A seguir serão abordadas algumas destas peculiaridades.

Como já abordado em sistematizações sobre possibilidades de atuação no campo de públicas⁶, o ingresso no mercado de trabalho nestas profissões pode se dar tanto no setor público, como na iniciativa privada ou no terceiro setor. Nestes três conjuntos, há profissionais que tratam de trabalhos e projetos com recursos públicos ou que exigem atenção redobrada a regulamentações e legislações.

No caso do setor público, o ingresso se dá, de maneira geral, por três opções: concursos públicos para cargos efetivos; indicação para cargos comissionados; ou por cargos eletivos. Portanto, o conhecimento proporcionado pela formação e a expressão deste em seu currículo, por si só, não se torna garantia de empregabilidade imediata, apesar de se tornar um diferencial de partida. É necessário prestar provas de concurso; ou participar de redes de contato de grupos que tenham alguma incidência política sobre a gestão pública; ou dispor-se a concorrer com candidaturas em eleições. Aqui, o próprio contexto de inserção na área profissional impulsiona a continuidade dos estudos de maneira permanente e relacional, com formação de redes para maior efetividade e alcance de resultados com a atuação com assuntos deste campo. Conforme sintetiza Do Nascimento em artigo sobre sua dissertação de mestrado,

(...) o conceito de redes de políticas públicas tem sido utilizado para identificar relações relativamente estáveis entre diferentes atores, que podem ser indivíduos, organizações e, ou arranjos interorganizacionais, interdependentes entre si, que participam da formulação e implementação de uma política pública. (...) As redes de políticas públicas possibilitam que os atores públicos e privados que as integram promovam o fluxo de recursos necessários para alcançar seus objetivos e maximizem sua influência sobre os resultados. (DO NASCIMENTO, 2007, p. 1)

Mesmo para as inserções profissionais neste campo na iniciativa privada ou no terceiro setor, que trabalham com prestações de serviços ou parcerias com o setor público, também se considera para estes cargos elementos das redes progressas de formação e de atuação profissional e do potencial de acionamento delas. Portanto, a Etec Cepam, por meio de seu corpo docente e discente busca ser parte atuante e com qualidade desta rede, acompanhando eventos e desenvolvendo projetos comuns, tornando-se central para a arquitetura da contribuição dos cursos para seus propósitos na sociedade.

Como verifica-se no quadro 1, o corpo docente da área profissionalizante da Etec Cepam esteve cursando a graduação no período de ascensão e consolidação do campo de públicas, formando-se juntamente com a nova profissão em ascensão. As características de formação do corpo docente, que nasce junto com a escola e com o campo do conhecimento, faz com que a proximidade com os debates, peculiaridades, construções do campo de públicas estejam também no cerne das preocupações e do cotidiano da escola. Percebe-se que as formações são correlatas às áreas de constituição do Campo de Públicas – “das ciências sociais, da economia, da administração e do direito” (PIRES et al, 2014) - e que pela quase totalidade do corpo docente em programas de pós graduação, é natural o acionamento das redes acadêmicas e profissionais para eventos, debates, internos e externos à unidade.

³ Cursos de Ensino Médio integrado ao Técnico de meio período, já com a carga horária e características da Reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415/2017 sancionada em 2017.

⁴ A Etec Cepam fica situada na Cidade Universitária da USP na capital paulista e compartilha o complexo predial hoje com a Fundação SEADE.

⁵ Parte das reflexões dessa seção foram apresentadas e debatidas também no 6º Simpósio Internacional dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico do Centro Paula Souza, realizado em 08 e 09 de agosto de 2019.

⁶ Ver, por exemplo, matéria no Jornal da USP do final de 2017: <http://jornal.usp.br/?p=121187> (Acesso em 01 jul 2019).

Quadro 1. Docentes da Base profissionalizante⁷ da Etec Cepam, período da formação e curso

	Área/curso de Formação na graduação ⁸	Formação na graduação após ano 2000? (coincide com o período de consolidação do campo de públicas)	Pós graduação (em andamento ou concluída) no campo de públicas e áreas/temas correlatos
Alexandre	C. Sociais / GPP	sim	sim
Aline	Direito	sim	sim
Andre	Direito	sim	sim
Arthur	Direito	sim	sim
Brenda	GPP	sim	sim
Daniel	Adm. Pública	sim	sim
Debora	BNCC	-	não
Eduardo	BNCC	-	sim
Erika	Adm. Pública	sim	sim
Estêvão	BNCC	-	não
Fabio	Direito	não	sim
Fernando	BNCC	-	não
Flávia	C. Sociais	sim	sim
Fu	Administração	sim	sim
João Victor	C. Sociais	sim	sim
Johnny	Direito	sim	sim
José Nildo	Direito	sim	sim
Joyce	C. Sociais	sim	sim
Juliane	Adm. Pública	sim	sim
Leonardo	GPP	sim	sim
Marcia	Secretariado	-	não
Marcos	Direito	sim	sim
Mariana	Direito	sim	sim
Silvia	Adm. Pública	sim	sim
Tatiane	BNCC	-	não
Thayna	Direito	sim	sim
Vital	Adm. Pública	sim	não

Fonte: elaboração própria dos autores, com dados disponíveis na unidade sobre formação docente. Data base da sistematização: 10/jul/2019, com professores com aulas atribuídas para o 2º semestre de 2019.

Apesar da boa formação educacional do corpo docente, é necessário ir para além dos conhecimentos técnicos e científicos nas formações profissionais que, em alguma medida, já faz parte também das experiências de formação do corpo docente nesta década de avanço da transversalidade e interdisciplinaridade. Tradicionalmente atribui-se aos cursos de nível técnico o aprendizado da prática mais operacional das profissões, de modo que estes “trabalhos de base” deem suporte às ações e decisões dirigidas por especialistas formados em níveis superiores. A própria palavra “gestão” costuma ser retirada das nomenclaturas de cursos técnicos para evitar dar um tom decisório aos profissionais formados nessa modalidade de ensino.

⁷ Para esta sistematização, foram considerados apenas os docentes que ministram alguma disciplina da base profissional nos cursos de Ensino Médio Integrados ao Técnico ou modulares de Ensino Técnico.

⁸ Para a indicação de formação em nível de graduação em áreas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, está colocada na tabela a sigla BNCC.

Todavia, a complexificação das sociedades e dos trabalhos tem borrado estas fronteiras. Nos pilares apresentados no relatório da UNESCO (DELORS, 1998), de maneira mais imediata, poderíamos aproximar os cursos técnicos do “aprender a fazer”. Inclusive, dimensão muito requisitada pelo senso comum quando se aponta falta de sentido no que se aprende na escola, sinalizando a necessidade de instrumentalizações mais imediatas de aprendizagens úteis para a vida e para o trabalho. Entretanto, os demais três pilares preconizados pela UNESCO na virada do milênio parecem fazer parte desta outra dimensão de saberes das formações no campo de públicas: o saber ser; o saber conviver; e o aprender a conhecer. Eles traduzem, na experiência da escola, dimensões importantes dos valores e atitudes que são estimulados nessa formação mais abrangente que está em construção, conforme detalhado nos escritos de Delors

(...) a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (Delors, 1998, grifos nossos)

Apesar de poderem compor qualquer formação profissional ou cidadã de qualidade, estes outros pilares sintetizam valores e atitudes que tornam-se diferenciais centrais para profissionais que atuam com assuntos de interesse público. Reconhecer sua identidade, com limites e potencialidades, em habilidade de autoconhecimento permanente para colocar-se a serviço dos demais (“saber ser”);

aprender a reconhecer, respeitar, valorizar e dar suporte à diversidade, em todas as suas manifestações sociais, para combater opressões de todo o tipo e contribuir para espaços para que todas as vozes possam ecoar (“saber conviver”); e ter a percepção permanente de estar em contínuo aprendizado e aperfeiçoamento na prática profissional da busca pelo interesse público (“saber aprender”, de maneira permanente, para além das formações iniciais e acadêmicas) são posturas que constituem elementos para a formação de redes desta comunidade epistêmica.

Estes elementos contribuem para o que se convencionou em alguns espaços identificar a partir da sigla CHAVE: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções (MENDES, 2016). Fazer a gestão de todos esses saberes, que não são apenas cognitivos e racionais, mas também relacionais e de autogestão da contribuição profissional pessoal e coletiva, torna-se um desafio do ensino no campo de públicas. Estes elementos podem ser complementares em outras profissões, mas são centrais para o desenvolvimento pleno de outros saberes para quem atua com assuntos de interesse público.

A identidade da escola foi se reforçando nas dimensões da formação experiencial e relacional e dos 4 pilares do saber a partir da presença de componentes “práticos” na matriz curricular de todos os cursos⁹ e da disponibilidade de ferramentas tecnológicas em sala de aula (notebooks, internet wi fi, projeção e computador, além do uso das ferramentas educacionais do Google, como o aplicativo Sala de Aula). Essas ferramentas colaboram no eixo do aprender a conhecer, pois os educadores vão apresentando fontes confiáveis de pesquisa e aprendizado no decorrer do desenvolvimento das competências profissionais. Ainda, um destaque importante são os valores da escola, que permeiam todas as ações e reflexões em sala de aula. São eles: autonomia, democracia e participação, protagonismo, cidadania, criatividade, solidariedade, ética (Etec Cepam, 2019a). Os trabalhos coletivos permeados por esses valores pretendem colaborar no processo do aprender a viver junto, sabendo que divergências existirão em diversos espaços (tanto na escola quanto nos espaços profissionais) e que devemos aprender a lidar com elas e a saber tratá-las com respeito.

A sinergia entre estes fatores, somada à formação dos professores com aspectos já transversais do campo de públicas, em constante troca com outros recém-formados nas áreas correlatas, e com o exercício constante de trabalho em grupo e debate em sala com estudantes lançando olhares sobre desafios e dados reais ou com exercícios simulados e hipotéticos, foi reforçando uma didática de ensino baseada em quatro eixos correlatos aos quatro pilares do saber: o aprender a fazer a partir do exercício constante com as ferramentas práticas, fazendo junto e presencialmente com os demais colegas de curso e professores, o que colabora no aprender a ser e a conviver, como também aprender a conhecer o que por vezes ainda não se entende com profundidade.

⁹ No curso de Serviços Públicos, o componente de Práticas de Políticas Públicas, no curso de Serviços Jurídicos, Práticas de Processo Penal, Civil, de Trabalho e Administrativo e o componente curricular do curso de Orientação Comunitária é o Organização e Prática Profissional em Orientação Comunitária, além do componente de Trabalho de Conclusão de Curso. (Etec Cepam, 2019b)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAÇÃO EM COMPETÊNCIAS E VALORES NO CAMPO DE PÚBLICAS E AS TRANSFORMAÇÕES E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Habilidades de leitura de cenário, articulação de ferramentas técnicas com análise de contexto político, ponderações sobre viabilidades para projetos e políticas, métodos participativos de planejamento, produção de projetos e engajamentos comunitários, utilização de ferramentas e plataformas tecnológicas atualizadas para favorecer a interação, dentre inúmeras outras, são traços da formação que se criou neste espaço híbrido de diversas áreas tradicionais do conhecimento para tratar assuntos de interesse público dentro e fora do governo, com diversos atores. É uma nova geração e perspectiva de trabalho com cursos técnicos, a partir de sua ampla expansão, que se diferencia do histórico assistencialista e focado exclusivamente em trabalhos subalternos como sintetizado nas primeiras seções deste texto.

Do ponto de vista conceitual de uma escola criada com este recorte temático do campo de públicas, o trabalho para transformar estes temas e conceitos em ferramentas e práticas cotidianas da escola de nível técnico com seus estudantes, egressos, com instituições parceiras; na perspectiva de que toda esta ação também é currículo e esta coerência da experiência forma tanto quanto a abordagem e debate das aulas, fez e faz parte desde a origem desta constituição mútua da comunidade, todos os seus agentes e redes acionadas, inclusive da formação do corpo docente jovem da escola, que se formou em meio ao movimento de constituição do campo.

Se considerarmos esse conjunto da experiência como aqueles que emitem valores coerentes com a proposta e histórico do campo de públicas, e dialogarmos com a literatura recente, poderíamos apontar na direção de que essa formação no formato experimentação traz elementos para além dos cognitivos e tradicionais, que possibilitam a construção e fortalecimento de redes, o relacionamento interpessoal e a habilidade de cruzar conhecimentos de diversas áreas para a consecução de objetivos. Observa-se que a continuidade dos estudos como demonstrado nos dados registrados aqui servem como insumo para a continuidade da alimentação da rede.

Em linhas gerais, identifica-se um aspecto importante sobre a burocracia do setor público (e que poderíamos, de forma análoga, transpor aos trabalhadores do setor privado e terceiro setor que trabalham com assuntos de interesse público) aponta a centralidade destes outros elementos para além dos saberes teóricos e práticos:

- a) valores e motivações dos servidores são relevantes para compreender sua forma de atuação e os resultados das políticas; b) isso é ainda mais relevante considerando-se a posição dos intermediários ou gestores, que podem influenciar seus subordinados; c) valores e motivações dos burocratas no serviço público são distintos das demais organizações e podem ser afetados por questões institucionais ou organizacionais; d) processos de reforma têm tentado alterar os valores e motivações dos gestores, mas nem sempre com sucesso. (CAVALCANTE; LOTTA, 2015, p. 37 e 38)

Em suma, há um debate posto na literatura de que valores afetam a característica (“forma”) da ação pública dos profissionais que atuam com assuntos de interesse público - e, por conseguinte, o resultado e entregas para a sociedade. Contudo, além de não ser valorizado ou ainda remeter a aspectos históricos de sua constituição, o ensino técnico e profissional tem um estigma de ser apenas instrumental, mais ligado a profissões da área de exatas e biológicas como retomado no histórico, distante da área de humanas e da produção de sentido mais próxima de valores e atitudes. No entanto, essa formação inicial a partir da experimentação proposta na “Escola Viva” da Etec Cepam demonstra, por um lado, motivação num espaço que a comunidade parece valorizar como muito importante e útil e coerente nos debates e nas construções que faz, mantendo-se em rede com ela e alimentando os próximos “nós” da rede na continuidade de estudos. Por outro, parece ser importante ter um canal de entrada e de fomento nos níveis profissionalizante e médio, tanto para aproximar pessoas da prática a estudos e atualizações de ferramentas e procedimentos que agregam valor aos setores de suporte à decisão, como de fomentar novos atores e novas cenas jovens de enxergarem no campo de públicas possibilidade de construir sua profissionalização e seu projeto de vida.

Os pontos de contingência e de ameaças à consolidação e avanço da proposta pedagógica em questão parecem residir em estatísticas frias: os números e índices de demandas e de formados por ramos profissionais ainda em construção e sem tanta referência de visibilidade disputam com outras áreas tradicionais já consolidadas em assimetria. Isso porque a escola têm passado por momentos de bloqueios de oferta de seus cursos por ter baixa taxa de estudantes formados e baixa demanda no vestibulinho. Numa lógica mais imediatista, pareceria inútil continuar ofertando esses cursos, sem considerar que o fomento de uma área tem repercussões para além de uma unidade educacional ou um setor de trabalho. Outros cursos técnicos mais tradicionais ou que atendem “modas de demandas” aparentam (e muitas vezes de fato trazem) resultados de empregabilidade mais imediata e com menos custo de complexidade de aprendizagens com habilidades articuladas avançadas de valores, atitudes, formação de redes de atores.

O excessivo descrédito em relação aos serviços públicos, bem como a forte propaganda sobre a caricaturada ineficiência geral do setor público e o suposto comodismo de quem entra para o funcionalismo, prejudicam o clima de reversão e profissionalização do quadro e trazem para a sala de aula muitas vezes um pessimismo disfarçado de pragmatismo. Isso afeta docentes, estudantes, famílias e precisa ser constantemente trabalhado. A capacidade de resiliência diante de quadros complexos, bem como a de não perder o ânimo e a criatividade em cenários de escassez de recursos diversos e criminalização de algo que poderia ser considerado como estímulo ao “ativismo institucional” (pois é um impulsionamento para aumento da qualidade da atuação por meio da disseminação de valores “por dentro” das instituições que trabalham com assuntos de interesse público, especialmente as do poder público). A formação para o ativismo em um contexto democrático fortalece a pluralidade e a porosidade das instituições. No entanto, em cenários de criminalização de ativismos por parte de figuras públicas, essa perspectiva pode parecer ilusória e inviável diante da necessidade de tudo privatizar e transformar em mercado. O que parece importar, neste contrafluxo de valores conservadores, é a relação custo benefício e o lucro fríos, em detrimento do eventual lucro social que se possa colher com perspectivas de valores coletivos e de fortalecimento institucional por meio da constituição de um campo de conhecimento e atuação profissional sólidos. Este pode ser considerado um desafio para o ensino em gestão pública e para a democracia no século XXI: como lidar com perspectivas que não valorizam aquilo que, a muito custo, se constrói para o bem comum de maneira mais estruturante, a partir de outros valores que não os de competição e de mercado?

REFERÊNCIAS

BENTO ALMEIDA, Lindijane de Souza; RODRIGUES, Maria Isabel Araújo; SILVEIRA, Raquel Maria da Costa. Ensino No Campo De Públicas: o caso dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (EG/FJP). *NAU Social*, v. 9, n. 17, 2018.

BRASIL. Decreto de 23 de março de 1809. “Dá providencias a bem do serviço da Casa Denominada Collegio das Fabricas estabelecido nesta Cidade”. *Coleção das Leis do Império do Brasil: Cartas de Lei, Alvarás e Cartas Régias -1809*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, p. 35-36, 1891. Disponível: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A3_11.pdf. Acesso: 17 jul 2019.

_____. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. “Crêa nas capitaes dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1909 - Actos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, 1913. Disponível: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/leis1909v2exe1361p/pdf48.pdf>. Acesso: 17 jul 2019.

_____. Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930. “Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos de 1930 - Atos da Junta Governativa Provisória e do Governo Provisório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 2, p. 16-17, 1931. Disponível: <https://www.camara.leg.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1930v2-230p/L1930-04.pdf>. Acesso: 17 jul 2019.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>. Acesso: 17 jul 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. *Coleção das Leis de 1971 - Atos do Poder Legislativo e Atos Legislativos do Poder Executivo*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, v. 5, 1971. Disponível: https://www.camara.leg.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1971vVp116/parte_8.pdf. Acesso: 18 jul 2019.

_____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. “Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 19 de out. 1982. Disponível: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=215688>. Acesso: 18 jul 2019.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In MEC/SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica*. 7 ed. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 18 abr. 1997. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso: 18 jul 2019.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica. 7 ed. Brasília, 2008.

_____. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Proposta em discussão. Brasília: Abril de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 16 jul 2019.

CAVALCANTE, Pedro; LOTTA, Gabriela Spanghero (Orgs.). Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação. Brasília: ENAP, 2015.

COELHO, Fernando de Souza. Educação Superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre o ensino de administração pública - em nível de graduação - no Brasil. Tese de doutoramento para EAESP-FGV, 2006.

COELHO, Fernando de Souza; OLENSCKI, Antonio Roberto Bono; CELSO, Rafael Prado. Da letargia ao realento: notas sobre o ensino de graduação em administração pública no Brasil no entremeio da crise do Estado e da redemocratização no país (1983-94). Revista de Administração Pública, p. 1707-1732, 2011.

CPS (Centro Paula Souza). "Relatório de Gestão 2004-2008". 2009. Disponível em www.centropaulasouza.sp.gov.br/publicacoes/relatorio-de-gestao/relatorio-gestao-2004-2008.pdf. Acesso em 18 jul 2019.

_____. "Perfil e Histórico". 2015. Disponível: www.centropaulasouza.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/. Acesso em: 17 jul 2019.

_____. Perfil dos cursos das Etecs e Fatecs de 2017. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2017/2017-perfil-cursos-cps.pdf>. Acesso: 19 jul 2019.

_____. Alunos de Etecs se destacam em vestibular das Públicas. 2019a Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/estudantes-das-etecs-conquistam-35-mil-vagas-em-universidades-publicas/>. Acesso em 19 jul 2019.

_____. Localização das Etecs por Região Administrativa. 2019b Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/>. Acesso em 19 jul 2019.

_____. Mapeamento de totais de alunos. 2019c Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/bdctec/index.php>. Acesso em: 18 jul 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: Flasco, 2005.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590__por. Acesso em 01 jun 2019.

DO NASCIMENTO, L. C. Rede de Política Pública: Estudo de Caso no Âmbito do Sistema Único de Saúde do Estado de Minas Gerais-SUS/MG. XXXI Encontro da ANPAD, 2007. Disponível em www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B2706.pdf. Acesso em 01 Mai. 2019.

ETEC CEPAM. Plano Plurianual de Gestão - Projeto Político Pedagógico - 2019. Disponível em: www.gestaopublica.etc.br/informa/documentos. Acesso em: 25 jun 2019a.

ETEC CEPAM. Cursos - Planos dos Cursos. Disponível em: <https://www.gestaopublica.etc.br/cursos>. Acesso em: 25 jun 2019b.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Formação em política pública no Brasil. Das iniciativas pioneiras dos anos 60 à institucionalização do "campo de públicas". Estudos Políticos, n. 49, p. 192-215, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A9sica+2018/ea4da895-169f-44d3-9442-0b87a612c63c?version=1.2> Acesso em: 18 jul 2019.

- MENDES, Jerônimo. A nova C.H.A.V.E. para o sucesso profissional. Disponível em <https://administradores.com.br/artigos/a-nova-c-h-a-v-e-para-o-sucesso-profissional>. Acesso em 10 jun 2019.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2, 2007.
- PEIXOTO, Maciel Edson. Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: A influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2009.
- PIRES, Valdemir; SILVA, Suylan de A. Midlej e Silva, FONSECA, Sérgio Azevedo; VENDRAMINI, Patrícia; COELHO, Fernando Souza. Dossiê – Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. *Revista Administração Pública e Gestão Social*, v. 6, n. 3, p. 109-167, jul.-set. 2014.
- PORTO, Walter Costa. *Constituições brasileiras: 1937*. 3ª ed. Vol. IV. Brasília, 2012.
- RUIZ, Erica Farias de. O efeito da burocracia no desempenho escolar: o caso do Centro Paula Souza. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP). São Paulo.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. Disponível: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit8.htm>. Acesso: 15 jul 2019.
- SILVA, Mariana Kronitt; ALMEIDA, Maíra Silva. Segmentos de atuação profissional dos egressos dos cursos técnicos do campo de públicas da Etec Cepam: aproximações e distanciamentos da atuação técnica com o ensino superior. Relatório de pré Iniciação Científica apresentada a EACH/USP, 2018.
- SILVEIRA, Zuleide Simas. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI, 2006 Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>. Acesso: 18 jul 2019.
- SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2011.