

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial
na escola pública**

Leila D'arc de Souza

Brasília - DF, maio de 2007

Catálogo na fonte elaborado por Odilon Pereira da Silva

Souza, Leila D'arc.

A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública (1999-2004) / Leila D'arc Souza. – Brasília, 2007.

XIII, 191 p. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Abádia da Silva.

Tese (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2007.

1. Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2. Ensino profissional. 3. Gestão escolar. 4. Projeto de Expansão da Educação Profissional. 5. Reforma do Estado. I. Silva, Maria Abádia da.
II. Título.

CDU 061.1 Banco Interamericano de Desenvolvimento

CDU [342:658:37.018.591]”1999/2004”

CDU 342-044.9

CDU 37.014.5

CDU 377

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À COMISSÃO EXAMINADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA Dr^a. MARIA ABÁDIA DA SILVA.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva (FE-UnB)
Presidente – Orientadora

Professor Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Membro Titular

Professora Dr^a. Olgamir Carvalho (FE – UnB)
Membro Titular

Professor Dr. José Vieira de Sousa (FE – UnB)
Membro Suplente

*À classe trabalhadora mundial
Que na sua luta secular pela superação do capitalismo,
Tem nos proporcionado a maior e melhor escola de formação,
Fonte permanente de motivação desse estudo.
Aos imigrantes latinos que nas manifestações do primeiro de maio
Com sua garra e alegria enfrentam o centro do poder destruidor
E renovam nossas esperanças de dias melhores.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva por sua orientação rigorosa, paciente e presente, me proporcionando muita liberdade de reflexão ao mesmo tempo, me impondo limites e exigências que me permitiram caminhar até aqui.

À comissão examinadora: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, Prof. Dr^a. Olgamir Carvalho, Professor Dr. José Vieira de Sousa pela atenção e disponibilidade de participar e contribuir para a construção desse trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado, com os quais tive o privilégio de estudar e o prazer de conviver nesse tão curto, mas intenso período da minha vida: Albertina Mitjans, Bernardo Kipnis, Erasto Fortes, Jacques Velloso, Mário César (IP), Sadi Dal Rosso (SOL), e Wivian Weller.

Aos servidores e estudantes do CEP – Ceilândia pela disponibilidade, sem qual esse trabalho não seria possível.

Aos meus alunos e aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação pelo apoio e incentivo. Em especial à amiga Adriana Eleutério pelo estímulo e por nossas trocas diárias.

Aos companheiros do Mestrado e da Faculdade de Educação pelo convívio, intercâmbio de experiências e idéias. Em especial ao grupo de atividade orientada: Angélica Angola, Cláudia Denis, Denise Damasco e a Socorro de Pirapora.

À Ana Elisabeth, Magda, e ao Fernando pelos ouvidos atentos e as reflexões conjuntas.

Aos familiares, pelo apóio, carinho e compreensão. Em especial à minha mãe que apesar das minhas ausências conseguiu se manter linda como sempre.

Ao Wellington, Bárbara, Breno e Rebecca, por não me deixarem esquecer o quanto nos amamos.

RESUMO

O presente trabalho analisa o processo de gestão das escolas profissionais públicas sob a lógica do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP para o desenvolvimento de uma política de educação profissional e tecnológica no Distrito Federal. De forma específica, o estudo voltou-se para analisar no Centro de Educação Profissional da Ceilândia - CEP, a implementação de atividades empresariais e privatizantes na gestão da educação pública. Buscamos refletir a gestão escolar no CEP com prioridade para o conflito e a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado e para a autonomia administrativa e financeira, a partir da sua adesão ao PROEP. Este programa sintetizou os princípios e orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e as diretrizes da reforma da educação profissional. Estas premissas buscaram desenvolver na política de educação profissional as estratégias de reorganização da economia capitalista mundial, de reestruturação produtiva e da reforma do Estado. Os documentos do BID como o contrato de empréstimo e os documentos de orientação do programa, são objetos de análise principalmente no que se refere à prioridade conferida ao nível básico da educação profissional, à separação entre ensino médio e educação profissional e o incentivo à privatização. No bojo desta análise levantamos a reflexão sobre a pertinência política econômica e social dos financiamentos internacionais na educação brasileira. O estudo identifica e analisa as percepções dos estudantes dos cursos básicos e dos gestores escolares sobre o caráter público da escola, no contexto das políticas de autonomia financeira e administrativa, a partir das visões expressas pelos sujeitos sobre a comercialização de produtos e serviços e a cobranças de taxas de matrículas no espaço escolar público.

Palavras chaves: Banco Interamericano de Desenvolvimento; Educação profissional; gestão escolar; PROEP; público e privado; reforma do Estado.

ABSTRACT

In the present work, we verified the process of management of the professional public schools by the logics of the Professional Education Expand Program – PROEP (in Portuguese) for the development of a professional and technological education politics on the Federal District. On a specific way, the study turned to analyze the implementation of business and private activities on the management of public education at the Professional Education Center of Ceilândia (Centro de Educação Profissional da Ceilândia)- CEP. We chose to reflect the scholar management at the CEP with the priority of the conflict and the relationship between the culture of the public and the culture of the private, and to the administrative and financial autonomy, since its adhesion to the PROEP. This program synthesized the principles and orientations of the Inter-American Bank for Development – BID and the guiding lines of the reformation of professional education. These premises searched to develop the strategies of reorganization of the world capitalist economy, of the productive restructure and the state reformation on the professional educational politics. The documents from the BID, as the loan agreement and the documents of the program orientation are objects of analysis specially on what refers to the priority given to the basic level of the professional education, the separation between middle education and professional education and encouragement to privatization. In this analysis we raised the reflection to the pertinence of the political economic and social of the international financing in the Brazilian education. We had the goal to identify and analyze the perception of the students of basic courses and the school managers on the public character of school in the context of the politics of the financial and administrative autonomy from expressed views by the subject on the commerce of products and services and the charge of admission taxes on the public school space.

Key – Words: IDB – Inter-American Development Bank; Professional education; scholar management; PROEP; public and private; State reform.

SIGLAS/ABREVIATURAS

APAM.- Associação de Pais e Mestres

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEP - Centro de Educação Profissional de Ceilândia

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

GDF – Governo do Distrito Federal

MEC - Ministério da Educação

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GATT – Acordo Geral de Tarifa e Comércio

GDF – Governo do Distrito Federal

IED - Investimento Externo Direto

OECE - Organização Européia de Cooperação Econômica

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PDRF - Programa de Descentralização de Recursos Financeiros

PEP – Plano Estadual de Educação Profissional do DF

PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROMED – Programa de Expansão do Ensino Médio

SEDF Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SETEC – Secretaria de Ensino Técnico do Ministério da Educação

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação

SUBIP – Subsecretaria de Inspeção de Ensino é um órgão da Secretaria de Educação do

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS:

TABELA I: Matrículas na educação Profissional de nível técnico de 2001 a 2005 - Brasil

TABELA II: Matrículas na educação Profissional de nível técnico - DF de 2001 a 2004 -
Brasil

TABELA III: Educação Profissional – matrículas por Nível em 1999 - Brasil

GRÁFICO I: Matrículas no nível técnico por categoria administrativa de 2001 a 2005 -
Brasil

GRÁFICO II: Matrículas no nível técnico em 2001 - Brasil

GRÁFICO III: Matrículas no nível técnico em 2002 - Brasil

GRÁFICO IV: Matrículas no nível técnico em 2003 - Brasil

GRÁFICO V: Matrículas no nível técnico em 2004 - Brasil

GRÁFICO VI: Quantidade de projetos escolares do PROEP por segmento - Brasil

GRÁFICO VII: Distribuição de recursos do PROEP por segmento – Brasil

GRÁFICO VIII: Matrículas no nível técnico nas redes pública e privada de 2001 a 2004 –
Distrito Federal

GRÁFICO IX: Matrícula na educação profissional por nível em 1999 – Brasil

Gráficos referentes aos dados coletados na pesquisa – CEP Ceilândia

GRÁFICO X: Ocupação dos entrevistados

GRÁFICO XI: Desemprego por sexo

GRÁFICO XII: Faixa etária dos entrevistados

GRÁFICO XIII: Escolaridade até o ensino médio

GRÁFICO XIV: Alunos com escolaridade abaixo do ensino médio

GRÁFICO XV: Escolaridade geral

GRÁFICO XVI: Taxa de matrícula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Introdução.....	01
O objeto de estudo.....	02
Os objetivos da pesquisa.....	11
Questões norteadoras da pesquisa.....	12
Percurso metodológico e instrumentos.....	13
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES A CERCA DO ESTADO CAPITALISTA MODERNO E DO ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL	16
1.1 Do Estado capitalista moderno ao Estado de Bem-Estar Social: conceitos e configurações.....	16
1.2 Elementos da crise dos anos 70: o processo de reorganização capitalista.....	27
1.3 Divisão internacional do trabalho hierarquia e interdependência.....	41
1.4 Reflexões acerca dos desdobramentos do Estado brasileiro para a educação profissional.....	46
CAPÍTULO II – O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO REPRESENTATIVO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO NA ECONOMIA CAPITALISTA.....	56
2.1 Políticas e estratégias dos organismos internacionais para educação nos anos 90.....	58
2.2 A estratégia do BID para a educação profissional.....	73
2.3 O PROEP e os processos de privatização da educação profissional.....	83
2.4 Educação Profissional no Distrito Federal.....	92
2.5 O PROEP e sua prioridade para os cursos básicos.....	100

CAPÍTULO III – GESTÃO ESCOLAR: OS CONFLITOS ENTRE A CULTURA ALICERÇADA NO PÚBLICO COMO DIREITO E A CULTURA DE PRÁTICAS ADVINDAS DO SETOR PRIVADO..... 107

3.1 Procedimentos metodológicos..... 108

3.2 A educação profissional de nível básico e as expectativas de inclusão social..... 113

3.3 O conflito entre a cultura do público como um direito e a cultura de práticas advindas do setor privado..... 132

3.3.1 A cobrança da taxa de matrícula..... 136

3.3.2 A comercialização de produtos e serviços na escola.....145

3.3.3 O caráter público da escola..... 154

3.3.4 O público e o privado: a gestão do conflito..... 163

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 170

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....180

ANEXOS:

Roteiro de entrevista semi-estruturada dos estudantes.....189

Roteiro de entrevista semi-estruturada dos gestores.....190

INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo situado na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica - Área de Concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que tem como objeto a gestão das escolas profissionais públicas sob a lógica do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, cuja referência de análise é o Centro de Educação Profissional de Ceilândia - CEP¹ - no período de 1999 a 2004.

Pretende-se analisar e compreender o processo de gestão das escolas profissionais públicas sob a lógica do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP para o desenvolvimento de uma política de educação profissional e tecnológica no Distrito Federal. Busca-se analisar, no CEP, a implementação de atividades empresariais e privatizantes na gestão da educação pública, com prioridade para a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado e para a autonomia administrativa e financeira, a partir da sua adesão ao PROEP. Pretende-se, ainda, identificar e analisar as percepções dos alunos dos cursos básicos sobre a comercialização de produtos e serviços e sobre a cobrança de taxas de matrículas no espaço escolar público.

A escolha da gestão escolar no CEP, a partir da implementação do PROEP, como objeto desse estudo, se dá no intuito de entender os mecanismos da política pública que condicionam e induzem as práticas escolares. Pretende-se precisar as relações entre os vários fatores econômicos e políticos nacionais que definem o cenário e as determinações da política para a gestão da escola pública no Brasil.

¹ O Centro de Educação Profissional de Ceilândia fica situado à QNN 14 Área Especial Ceilândia Sul – Distrito Federal. Foi inaugurado em 21 de Maio de 1982, com a finalidade de ofertar cursos de Qualificação e Suprimento, de acordo com a Lei 5.692/71, dentro das funções do supletivo previstas no parecer 699/72 – CFE. É uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, único estabelecimento de ensino que ministra cursos de Educação Profissional nos dois níveis, básico e técnico na maior região administrativa do DF, que é Ceilândia. É também a única escola pública de educação profissional da Ceilândia. – (CEP Ceilândia, 2006)

Como educadora, convivo com a realidade da escola pública há dezoito anos e, desde então, sempre me envolvi diretamente com o processo de gestão escolar. Atuei nos Conselhos Escolares como representante de pais ou de professores e vivo de perto os vários conflitos colocados para a gestão no cotidiano, como a falta de recursos, a imposição de normas e diretrizes que afetam todos os aspectos do funcionamento escolar e as dificuldades para implementação de políticas elaboradas fora da escola. Assim, as motivações para esse estudo consistem em entender a origem, as concepções e os mecanismos de elaboração dessas políticas.

Este processo, em geral, não ocorre na escola, mas produz impactos e desdobramentos no seu interior. Os atores escolares, embora sejam os executores da política pública, desconhecem sua gênese. Resulta, para a gestão escolar, administrar a implementação de políticas, objetivos, concepções e interesses que, na maioria das vezes, são estranhos a toda a comunidade escolar. Em muitos casos, essas políticas não conseguem se harmonizar com a realidade local. Esta contradição gera conflitos e tensões, nem sempre solucionáveis no âmbito da escola pois, em geral, relaciona-se com outras esferas da organização política e econômica da sociedade.

O objeto de estudo

No Brasil, a reorganização econômica, que se inicia nos anos 70, teve como fundamento político e ideológico o neoliberalismo e como base material a reestruturação da produção. Assim, se configurou os princípios políticos e econômicos que definiram a reforma do Estado (1995) e em seu bojo, a reforma da educação profissional (1996). Nesse contexto, cresce a influência dos organismos internacionais na fundamentação e definição das políticas públicas de educação. Portanto, a gestão do PROEP no Distrito Federal, de 1999 a 2004, torna-se representativa das relações sociais de produção, expressas no modo capitalista, enquanto sistema econômico, político e social universalizado.

A gestão escolar no Centro de Educação profissional da Ceilândia – DF, sob a lógica do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP tornou-se objeto dessa reflexão por vários aspectos. Primeiro, pelo fato de envolver um financiamento internacional condicionado a um modelo particular de gestão do sistema e da escola. Segundo, por ser destinado à educação profissional, onde a relação com o mundo trabalho e com a organização econômica, política e

social constitui-se de forma mais direta. E terceiro, por ser parte de uma política que envolveu tanto o financiamento público para a administração privada, quanto práticas empresariais para gestão do serviço público. Este programa, portanto, apresenta três polarizações que permeiam todos os níveis e modalidades do sistema de ensino, ao mesmo tempo em que mantém estreita relação com a estrutura econômica nacional e internacional e com o mundo do trabalho, num contexto de reorganização da economia mundial, marcada pela mundialização, reestruturação produtiva e reforma do Estado.

A reforma da educação profissional configurou-se por meio do PROEP como parte da reforma do Estado dos anos 90, que no contexto da reorganização econômica mundial estabeleceu novos contornos para as políticas públicas. Este programa teve como base legal o Decreto 2.208/97, que estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional e foi instituído através do acordo de empréstimo nº. 1.052/0C-BR, assinado entre o governo brasileiro através do Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID,² em 27 de novembro de 1997 com vigência até novembro de 2006.

O PROEP foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, que contou com um total de recursos de US\$ 500 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, formada em proporções iguais, pelo MEC e do MTE, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Até 2002, o BID aplicou 49% dos recursos e o Brasil, 51%. Da contrapartida nacional, 68% da verba investida foram do MEC e 32% do FAT.

² Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição financeira regional criada em 1959 e sediada em Washington D.C., apresenta como seu objetivo geral contribuir para o progresso econômico e social da América Latina e do Caribe mediante a canalização de seu capital próprio, de recursos obtidos no mercado financeiro e de outros fundos sob sua administração para financiar o desenvolvimento nos países prestatários; complementar os investimentos privados; e prover assistência técnica para a preparação, financiamento e execução de projetos e programas de desenvolvimento. O BID conta com 46 membros, entre países regionais e extra-regionais. O Brasil é membro do BID desde sua criação e possui 11,07% do capital ordinário e do poder de voto do organismo. O Brasil é um dos maiores tomadores de recursos do BID e os projetos financiados pelo Banco concentram-se atualmente nos setores de reforma e modernização do Estado e redução da pobreza. O Governador do Brasil no BID é o Ministro do Planejamento e Orçamento e o País possui um Diretor-Executivo e um Suplente, residentes no país-sede do organismo (MRE, 2006).

O PROEP previu ainda toda uma reformulação do sistema de educação profissional, desde a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC, passando pelos órgãos estaduais do sistema, até as escolas que receberiam um aporte financeiro em equipamentos, carros, reformas, laboratórios e formação de professores. A adesão do Órgão Executor ao programa estava condicionada à elaboração do Plano Estadual de Educação Profissional do Distrito Federal, assim como a adesão da escola estava condicionada à elaboração do Planejamento Estratégico Escolar. Tanto um como o outro deveriam prever que a continuidade dos projetos propostos a partir do PROEP dar-se-ia por meio do desenvolvimento de atividades voltadas para a auto-sustentação, com meta definida em 20% das despesas escolares.

O PROEP expressa uma política de materialização das diretrizes da reforma do ensino médio e profissionalizante prevista pelo Decreto 2.208/97 e fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, - LDB, Lei 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001. O PROEP promoveu alterações na legislação federal e estadual de forma a legalizar as orientações do programa ao introduzir significativas mudanças na organização, funcionamento, gestão, financiamento e currículo da educação profissional como previu o contrato de financiamento. O objeto do PROEP, definido no documento de *Contrato de Empréstimo*, firmado entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID foi assim descrito:

[...] criar um sistema de educação profissional (educação para o trabalho) separado do ensino médio e do ensino universitário. O referido sistema deverá habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho, mediante o oferecimento de cursos de nível básico e de diplomação pós-média, técnica e tecnológica, com o objetivo de formar dentro do país mão de obra melhor qualificada (BRASIL/BID, 1997: 1).

O mesmo documento relaciona como objetivos específicos do PROEP os seguintes: o fortalecimento do Órgão Executor³ e das secretarias estaduais responsáveis pela educação profissional nas funções de regular, apoiar, acompanhar e avaliar o desempenho do sistema, assim como de informar ao público sobre o referido desempenho; criação, com base nas atuais

³ Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), do Ministério da Educação e Desporto para que esta possa melhor cumprir suas funções de orientar, acompanhar e avaliar o sistema de educação profissional, assim como de formular políticas e propor alterações relevantes na legislação pertinente (BRASIL/BID, 1997: .2).

escolas técnicas federais estaduais e municipais e mediante a construção de novas unidades, de uma rede de aproximadamente 200 centros de Educação Profissional; utilização de pesquisas de demanda e de estudos de tendências do mercado de trabalho para a determinação dos cursos que deveriam ser oferecidos; oferta curricular com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada profissão; promoção de colaboração entre as instituições de formação profissional, instituições públicas, empresas e sindicatos para compartilhar o financiamento dos Centros de Educação Profissional, através de associação ou outras formas de apoio mútuo; incentivo à autonomia e melhor desempenho dos centros educativos, através de financiamento e participação na sua gestão por parte da comunidade com a implantação progressiva de sistemas de financiamento na forma de captação de recursos públicos.

De acordo com o diagnóstico dos idealizadores do Programa, haveria necessidade de fortalecer a estrutura administrativa e funcional dos sistemas de ensino, de maneira a criar condições para sua execução. Neste sentido, colocaram um outro reordenamento para esta modalidade de ensino, a partir das seguintes proposições: acesso público à informação referente ao desempenho e efetividade dos Centros de Educação Profissional; criação de sistemas de certificação de competências para o melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando uma relação flexível do trabalhador com o sistema educativo; atendimento da demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiados pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR); ⁴ incentivo à transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular; garantia de que o aumento de estabelecimentos de educação profissional dar-se-á por meio dos Estados, Distrito Federal ou Municípios isoladamente ou em associação com o setor privado, ou em parceria por meio de entidades privadas sem fins lucrativos isoladamente ou em associação com o setor público; estímulo à adoção de formas flexíveis de contratação de pessoal com base na legislação vigente.

⁴ Plano Nacional de Qualificação do Ministério de trabalho e Emprego de 1996, financiado com verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, visava a formação gradativa e permanente de 20% da população economicamente ativa (Cunha , 2001, p.156). Em 96, quando foi criado o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o MTE fez convênio diretamente com a Unitrabalho, sem a intermediação dos estados. O valor do convênio foi de R\$ 245.000,00. (MTE, 2007). Em 1996 foi criado o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), o MTE fez convênio diretamente com a Unitrabalho, sem a intermediação dos estados. O valor do convênio foi de R\$ 245.000,00.

Para a execução dos objetivos descritos, o PROEP foi estruturado em dois subprogramas: o subprograma A, para implantação de políticas globais; e o subprograma B, para os planos estaduais e projetos escolares. O subprograma A previu que o Órgão Executor fosse equipado com instrumentos e mecanismos necessários para apoiar a implantação da Reforma da Educação Profissional nos estados, Municípios, Distrito Federal e nas escolas profissionais participantes do Programa e para sensibilizar e informar a opinião pública sobre o desenvolvimento da reforma. O subprograma B teve como foco a execução de pré-investimentos e investimentos dos estados e das escolas participantes do Programa para a formulação dos planos estaduais e dos projetos escolares.

Integraram o subprograma A os seguintes projetos: Desenvolvimento Gerencial, Desenvolvimento Técnico-Pedagógico e Desenvolvimento de Recursos Humanos. O Projeto de Desenvolvimento Gerencial, voltado para o órgão executor, consistiu no diagnóstico da estrutura e funcionamento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, do Ministério da Educação, para que possa cumprir suas funções de orientar, acompanhar e avaliar o sistema de educação profissional, assim como de formular políticas e propor alterações relevantes na legislação. Estabeleceu a implantação de um sistema de informação da Educação Profissional para a avaliação, acompanhamento de egressos, demanda do mercado de trabalho, oferta curricular e acompanhamento das receitas e despesas. Determinou o desenvolvimento de modelos de gestão, incluindo propostas de reformulação da legislação para a ampliação da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas de educação profissional, elaboração de instrumentos de gestão estratégica e técnico-pedagógica e desenvolvimento de mecanismos de integração escola-empresa.⁵

O Projeto de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico previu estudos sobre as transformações do mercado de trabalho para a determinação de perfis funcionais e identificação de competências requeridas com base em processos de trabalho e desenvolvimento curricular.

⁵ “Uma das principais mudanças estabelecidas pela Reforma é a criação de um novo modelo de escola, fortemente vinculado às políticas e perspectivas do desenvolvimento econômico e tecnológico do país, por um lado, e por outro, às políticas sociais e à política educacional em geral. Neste novo modelo, a parceria permanente entre escola e empresas locais ou regionais é um dos eixos centrais” (MEC/SEMTEC/PROEP, 1999: 52).

Com este fim, propôs a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos técnico-profissionais nos setores industrial, agrícola, comercial e de serviços, a elaboração das diretrizes curriculares estaduais e escolares e certificação de competências.

O Projeto de Desenvolvimento de Recursos Humanos definiu o financiamento para atualização pedagógica de 15.000 docentes, através de cursos de curta duração; três cursos sobre análise e tratamento de dados para 260 gestores de instituições federais e estaduais; cursos de especialização para 60 gestores das escolas federais sobre gestão curricular. Definiu ainda, que o investimento para o financiamento do Plano de Ação Profissional ocorrerá nos estados que aderirem ao programa de reforma da educação profissional.

O subprograma B também estabeleceu pré-investimento para os projetos escolares de criação de Centros de Educação Profissional, mediante um processo participativo ⁶. O Planejamento Estratégico da Escolar deveria prever: autonomia de gestão, integração com o mercado através de parcerias, capacitação permanente de docentes, flexibilidade curricular, acompanhamento permanente das necessidades do mercado, mecanismos de colocação de egresso, sistema de informação, capacidade de geração de receitas próprias e coordenação com outras entidades do ensino profissional. Também foram previstos investimentos na implementação dos Planejamentos Estratégicos das Escolas e dos Centros Profissionais - CP mediante a transformação das escolas existentes e a criação de novos centros estaduais do segmento comunitário.

Em 2005, o PROEP contabilizou, em execução, em todo país, 237 projetos escolares envolvendo um total de R\$ 546.280.262,00. Sendo 58 projetos federais num total de R\$ 126.713.368,00; 87 projetos estaduais envolvendo R\$ 192.153.168,00 e 92 projetos do segmento comunitário no valor de R\$ 227.413.726,00⁷. Segundo informações da coordenação do PROEP, a quantidade de convênios em execução totalizava 303 projetos em abril de 2006. Destes, já foram finalizados 24⁸ convênios e a previsão de conclusão era de 279 convênios até o final de 2006.

⁶ A Lei 9.649/98 que vigorou até novembro de 2005 quando foi revogada pela lei 11.195, restringia a criação de novos Centros de Educação às parcerias com os estados, municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais.

⁷ (MEC/ FNDE, 2005)

⁸ Segundo Maria Célia da coordenação do PROEP esses 24 convênios atingiram 100.490 alunos de cursos básicos; 23.000 alunos de cursos técnicos e 11.918 alunos de cursos tecnológicos.

O PROEP e o Programa de Expansão do Ensino Médio – PROMED⁹- em articulação, configuraram a política de reforma do ensino médio e profissionalizante. O PROMED teve amplitude nacional envolvendo grandes mudanças, tanto na estrutura e gestão do sistema nacional da educação profissional quanto na gestão dos sistemas estaduais e municipais e na gestão escolar.

Por meio do PROEP, os projetos e políticas foram definidos para as redes federal, estadual e municipal, para o Distrito Federal e para a rede privada de educação profissional. Esta, com recursos públicos, expandiu-se, pois o segmento comunitário, recebeu grande apoio por meio de financiamento para a construção de centros de educação profissional a serem geridos pela própria comunidade, o que levou à significativa expansão e diversificação da oferta de formação profissional, principalmente para o nível básico. Este segmento recebeu significativo aporte de recursos, no valor de R\$ 227.413.726,00.

Os financiamentos internacionais na educação brasileira têm dividido opiniões quanto à sua necessidade e à avaliação dos resultados financeiros, políticos e pedagógicos advindos dos empréstimos. Entre elas, se colocam a defesa por um lado e o questionamento por outro, das condições definidas para a liberação de recursos, do cumprimento das regras, da aplicação da contrapartida nacional e das punições pelos atrasos. O condicionamento do financiamento a um projeto de gestão gerencial, fundado na gestão empresarial, centrado na eficiência e eficácia do processo escolar, impõe à escola uma contradição com a natureza da atividade educativa. Esta contradição decorre da transposição mecânica dos princípios oriundos do mercado, definidos no contexto da reorganização economia para realidade da educação pública como elemento norteador de sua perspectiva pedagógica.

⁹ Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, tem por objetivo a implementação da reforma curricular e estrutural do ensino médio em todas as unidades da federação. (MEC, 2004: 9).

Este tipo de financiamento foi prioridade do PROEP, que destinou a maior parte dos recursos financeiros para as escolas comunitárias¹⁰ e ao mesmo tempo, iniciou o processo de retirada do Estado na sustentação dos projetos desenvolvidos pelas escolas profissionais públicas. A partir desses modelos de financiamentos, o governo federal propôs que a continuidade dos mesmos deveria ser mantida pela própria escola em parceria com a comunidade, o que deveria estar previsto no planejamento estratégico da escola.

O governo federal priorizou uma política de empréstimos externos para o financiamento de projetos na educação, em especial, na modalidade de ensino profissional e tecnológico. O PROEP encontra-se dentro dessa prática, na medida em que, uma parte dos recursos provém do Banco Interamericano de Desenvolvimento e outra do governo federal. Essa política de captação de recursos por meio de empréstimos externos dos organismos financeiros internacionais cuja distribuição é definida de acordo com a capacidade de pressão das instituições educativas nacionais, tornou-se recorrente e característica do *modus operandi* de fazer política social no Brasil.

À gestão escolar foi atribuída a autonomia financeira e administrativa, a partir da imposição de um processo de auto-sustentação fundado na idéia de escola empreendedora. Nessa dinâmica de transferir responsabilidades do poder público para a comunidade, a gestão da escola adquiriu outros contornos e passou a desenvolver atividades de comercialização de produtos e serviços destinados a suprir a ausência do Estado na formação dos trabalhadores.

Na modalidade de ensino Educação Profissional, o Artigo 3º do Decreto 2.208/97 definiu três níveis:

“I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado

¹⁰ Escolas que fazem parte do segmento comunitário são classificadas na Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define, no artigo 20, que as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. “II – comunitárias, assim entendidas, as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativa de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;”

na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” .

Já o Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2.208/97 e estabeleceu no seu Artigo 1º para o mesmo nível, a denominação de formação inicial e continuada de trabalhadores.

O crescimento das matrículas, no nível básico da educação profissional, não foi acompanhado na mesma proporção pelo ensino técnico no período de 1999 a 2004. Este dado da realidade é revelador dos resultados dos resultados gerais do PROEP como principal política para a educação profissional pública do país. O crescimento dos cursos básicos no mesmo período coloca a necessidade de uma reflexão sobre o tipo de formação que têm oferecido à comunidade e os resultados em termos de inserção que estes cursos têm proporcionado aos trabalhadores que buscam essa modalidade de ensino com vista ao ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, entre os três níveis da educação profissional, esse estudo prioriza uma reflexão sobre o nível básico.

O processo de implementação de cursos básicos, a partir do PROEP, no Distrito Federal ocorreu com a introdução de práticas comerciais tais como: a cobrança de taxas de matrícula e a venda de produtos e serviços, produzidos nos próprios cursos. Essas cobranças, previstas no projeto escolar, elaborado a partir do manual do planejamento estratégico do PROEP, se intensificaram entre 1999 e 2004. No Centro de Educação Profissional – CEP Ceilândia, os gestores passam a desenvolver atividades de natureza empresarial e comercial, como forma de auto-sustentação financeira. Na escola pública essas práticas suscitam o conflito e a coexistência entre a cultura do público e a cultura do privado. Nesse sentido, esse estudo busca identificar e compreender as percepções da comunidade escolar sobre os conceitos de público e de privado e a distinção entre ambos, assim como desvelar as percepções decorrentes dessas relações no cotidiano da escola pública.

Historicamente, a educação profissional tem sido marcada por uma aparente descontinuidade das políticas direcionadas a esta modalidade de ensino. A alternância de políticas

ou a simultaneidade de várias políticas diferentes tem caracterizado uma identidade ambígua, dinâmica e em construção.

Desde 1996, com o Projeto de Lei 1.603/96, convivemos com um conjunto de políticas para a educação profissional. O Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004, que estabeleceu a integração entre a educação de nível médio e a educação profissional, mas as duas políticas convivem desde 2004, uma vez que os convênios estabelecidos com o PROEP vigoraram até 2006.

O desenvolvimento histórico e as políticas para a educação têm demonstrado a necessidade de aprofundarmos a reflexão sobre os programas e a política da educação profissional no Brasil, como parte de um processo de elaboração e definição de um perfil de trabalhador que está sendo disputado entre forças nacionais e internacionais. Entender e refletir sobre as políticas que condicionam a gestão escolar, na perspectiva da economia mundializada, pode ajudar a construir caminhos no sentido da superação da submissão vigente nas políticas educacionais.

Os objetivos da pesquisa

Analisar e compreender o processo de gestão das escolas profissionais públicas sob a lógica do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP para o desenvolvimento de uma política de educação profissional e tecnológica no Distrito Federal, no período de 1999 a 2004.

Analisar a gestão escolar com prioridade para a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado e para a autonomia administrativa e financeira a partir da sua adesão ao PROEP, bem como o desenvolvimento de atividades empresariais e privatizantes entre 1999 e 2004 no Centro de Educação para o Trabalho - Ceilândia.

Identificar e analisar as percepções dos estudantes dos cursos básicos a respeito da formação profissional oferecida por este nível de formação profissional nesta escola.

Identificar e analisar a percepção dos estudantes dos cursos básicos sobre o caráter público da escola. Especificamente identificar e analisar a percepção desses estudantes sobre a cobrança de taxas de matrículas e sobre a venda de produtos e serviços no espaço escolar público.

Questões norteadoras da pesquisa

O PROEP implicou numa reforma política e da gestão de todo o sistema de educação profissional. A constituição de uma estrutura de coordenação do projeto redefiniu a gestão da educação profissional do MEC, das secretarias estaduais e das escolas. As mudanças objetivavam modernizar a gestão do sistema de educação profissional na perspectiva da administração pública gerencial e do Planejamento Estratégico de modo a responder com maior eficiência às demandas do mercado de trabalho

Assim, o PROEP não significou apenas uma mudança na gestão das escolas, mas, sobretudo, em toda estrutura de gestão do ensino profissionalizante do país. Buscamos desenvolver uma reflexão sobre a implementação desta política na realidade do CEP – Ceilândia com base aos seguintes questionamentos: Como o PROEP contribuiu para o desenvolvimento de uma política de educação profissional e tecnológica no DF? Como a concepção de gestão escolar prescrita pelo Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP materializou-se na realidade da escola pública do DF? Que mudanças ocorreram no processo de gestão escolar? Como as propostas do PROEP se adaptaram ao contexto escolar com suas especificidades e sua historicidade?

Que relações poderíamos estabelecer entre o PROEP e o constatado processo de privatização da educação profissional no final dos anos 90? Como a gestão escolar tem administrado a coexistência entre a cultura do público com suas construções coletivas no âmbito escolar e social, amparada por determinações legais e a cultura do privado presente nas concepções e práticas estabelecidas pela gestão do programa?

Como as novas práticas empresariais propostas para garantir a autonomia financeira e administrativa, próprias de uma cultura do privado, de uma escola-empresa se relacionaram e

ou conviveram com a cultura do público? Como se gerenciou práticas empresariais e privatizantes promovidas pela gestão da educação pública no espaço da escolar?

Como se fundamenta teórica e metodologicamente a separação do ensino médio do ensino profissional estabelecida pelo decreto 2.208/97? Que relações podemos estabelecer entre esta separação, como parte da formação do trabalhador e o processo de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo trabalho no contexto da reorganização econômica mundial? A prioridade estabelecida para os cursos básicos contribuiu para a formação de acordo com as novas exigências colocadas pelo mercado de trabalho de forma a incentivar a capacidade competitiva do país na economia mundial, ou, ao contrário, reafirmou a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, pela promoção de uma formação aligeirada voltada para o mercado de serviços e para o trabalho precarizado?

Percurso metodológico e instrumentos

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e histórica e se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A escolha dos princípios da lógica dialética como método de investigação dá-se pelo entendimento de que a gestão da educação profissional, no Distrito Federal e no Brasil, apresenta estreita relação com o desenvolvimento histórico, político e econômico nacional e mundial, constituindo uma parte representativa do todo das relações de produção. O materialismo histórico-dialético permite desvelar a essência dos fenômenos estudados pela identificação e exploração das suas contradições, bem como pela elucidação das relações do todo com a parte e da parte com o todo. Sendo assim, a contradição se coloca nesse estudo como categoria dialética, definida como principal instrumento de análise. Tal definição tem por base o entendimento de que o desenvolvimento do conflito entre a cultura do público e a cultura do privado é marcado pelas contradições próprias do desenvolvimento do Estado capitalista, decorrentes da contradição de classes. Essa contradição essencial, no contexto histórico da transição entre o Estado de Bem-Estar-Social e o Estado de configuração neoliberal, tem determinado o caráter da instituição pública escolar.

Com esse entendimento, buscamos desenvolver esta análise, na tentativa de suscitar as contradições que envolvem o objeto, reconhecendo toda a complexidade dessa definição e as nossas limitações para tal. Contudo, reafirmamos essa intenção pela convicção de que “o conhecimento só se eleva ao degrau mais alto quando admite a contradição, quando apreende toda e qualquer manifestação da realidade sob a categoria do determinismo contraditório, e o compõe o sistema da lógica que acolhe a contradição, manipula-a e aplica-a. Tal sistema será a lógica dialética.” (PINTO, 1979: 42).

A análise dos dados colhidos na fase empírica do trabalho, bem com da documentação pertinente ao objeto, se deu com base na análise de conteúdo¹¹. O instrumento de coleta dos dados foi a entrevista semi-estruturada, que buscou levantar as percepções dos gestores do CEP - Ceilândia e dos alunos dos cursos básicos sobre o caráter público da escola, no contexto da cobrança de taxa de matrícula e da comercialização de produtos e serviços. Os três gestores escolhidos exercem funções relacionadas à gestão dos recursos produzidos pela própria escola e acompanharam todo o processo de implantação do PROEP. Realizamos 53 entrevistas com os alunos de todos os cursos básicos ofertados no bimestre letivo de novembro – dezembro de 2006. O número de alunos abordados constitui uma amostra de 14,48% dos 366 concluintes dos cursos básicos nesse bimestre.

Assim, o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, *Considerações a cerca do Estado Capitalista Moderno e do Bem-Estar Social*, o objetivo da reflexão desenvolvida foi refletir o contexto político da reforma do Estado, como parte do desenvolvimento do Estado capitalista. Como fundamento sobre o desenvolvimento histórico do Estado capitalista esta análise referencia-se na definição marxista-leninista do Estado como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra e busca entender o papel da educação escolar na formação do Estado capitalista. Definimos como marcos históricos a configuração do Estado de Bem-Estar Social e seus limites na perspectiva do desenvolvimento capitalista que passou a ter novas configurações com na Reforma do Estado de definição neoliberal. A contextualização histórica parte da crise dos anos 1970 e do processo de reorganização da economia capitalista, buscando refletir sobre os seus desdobramentos para reforma do Estado

¹¹ (BARDIN, 1977); (BAUER, 2002); (FRANCO, 2005)

brasileiro e para educação, com a redefinição da gestão e do tipo de propriedade pública que seriam instituídos nas políticas sociais, em especial na educação profissional, a partir dos anos 1990.

No segundo capítulo, *O PROEP como elemento representativo das relações de produção da economia capitalista*, identificamos as relações entre o PROEP, enquanto uma política de formação profissional e o mundo do trabalho, bem como as orientações dos organismos internacionais para a educação brasileira. Buscamos entender estas orientações, no marco da atualização da teoria do capital humano promovida por estes organismos com os aportes do projeto de reforma do Estado e das elaborações propostas pelos empresários brasileiros. A partir de então, passamos a uma contextualização do PROEP no Distrito Federal, para identificar as principais relações dessa política nacional com o contexto local, principalmente no que se refere à privatização, à separação entre formação profissional e ensino médio e a expansão da educação de nível básico.

No terceiro capítulo, *A gestão escolar: os conflitos entre a cultura alicerçada no público como direito e a cultura advindas das práticas do setor privado*, apresento o relato do levantamento realizado a partir da experiência prática do CEP. A análise das entrevistas com os gestores e alunos dos cursos básicos é precedida de uma breve explicação a respeito dos procedimentos metodológicos que definiram o caminho percorrido na análise. O instrumento de pesquisa esteve voltado para o levantamento das percepções em relação ao caráter público da escola e para seu processo de autonomia financeira e administrativa a partir do PROEP, tendo como centro o conflito e a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado na escola pública.

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES A CERCA DO ESTADO CAPITALISTA MODERNO E DO ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL

Este capítulo tem por objetivo compreender as mudanças na conformação do Estado capitalista, moderno e do Estado de Bem-Estar Social, para melhor visualizar, no percurso histórico, os antecedentes que o conduziram ao processo de reforma dos anos 90, por meio do ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, com ênfase nas implicações das políticas neoliberais para educação. A reforma do Estado brasileiro tem uma estreita relação com as orientações dos organismos internacionais que expressam em suas políticas fundamentos da teoria do capital humano. Com esta análise, busca-se refletir sobre a reforma do Estado brasileiro e suas implicações na definição de políticas para a educação profissional.

Neste sentido, discutimos as implicações no Estado brasileiro decorrentes do estreitamento das relações deste com os governos dos países capitalista. Assim, tentamos explicitar alguns pressupostos da reforma do Estado brasileiro, a partir de seus desdobramentos na educação profissional.

1.1 – Do Estado capitalista moderno ao Estado de Bem-Estar Social: conceitos e configurações.

Para LÊNIN (1978:140), na sociedade capitalista “o Estado é o produto e a manifestação do fato de que as contradições de classe são inconciliáveis”. Na elaboração de Engels, esta definição aparece mais completa.

O Estado, não é, pois, de modo algum um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é, também, “a realidade da idéia moral” ou “a imagem e a realidade da

razão”, como pretende Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de seu desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma, e está dividida por antagonismos inconciliáveis que não consegue conjurar. [...] torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo nos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984: 227).

O conceito de Estado em Marx e Engels revela a essência do Estado, desfetichizando¹² a idéia dos teóricos burgueses, que considera o Estado como produto do acordo voluntário entre os indivíduos e como instituição acima das classes, que se impõe pela legitimidade do acordo e não pela força. Assim, desmonta a idéia do Estado como árbitro imparcial submetido às determinações jurídicas. A função primeira e última do Estado é a defesa da propriedade privada da forma como se apresenta na sociedade burguesa.

A esta propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, o qual, comprado paulatinamente pelos proprietários privados através dos impostos, cai completamente sob o controle destes pelo sistema da dívida pública, e cuja existência, como é revelado pela alta e baixa dos valores do Estado na bolsa, tornou-se completamente dependente do crédito comercial concedido pelos proprietários privados, os burgueses (MARX e ENGELS, 1984: 97).

Engels enfatiza que o Estado não existiu desde sempre, sua configuração de forma mais acabada no desenvolvimento histórico social é uma marca da civilização. Em todas as outras formas de sociedades anteriores, a produção era coletiva e com distribuição direta. É a partir da produção do excedente, da divisão técnica do trabalho, da troca, do desenvolvimento da produção e da divisão de classes da sociedade que se constituem as bases do Estado capitalista moderno (ENGELS, 1984).

Historicamente, o Estado surge como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, como desdobramento da divisão da sociedade em classes. É a dominação de classe, não só razão de sua origem, mas também elemento que garante sua existência ao longo do processo histórico. Assim, como o Estado antigo serviu à exploração dos escravos pelos homens livres, o

¹² “Marx estudou a economia política do capitalismo buscando a essência dos fenômenos; para ele o mundo se manifesta ao homem na práxis fetichizada e, embora tenha a consistência e a validade do mundo real, é o mundo da aparência. A ciência não teria função se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” (KOSIK, 1976: 13-25).

Estado feudal foi o órgão da nobreza para exploração dos servos e camponeses, o Estado capitalista é um instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital.

Além dessa característica essencial, Engels identifica outros elementos da conformação do Estado, como o agrupamento dos seus súditos de acordo com uma divisão territorial, a constituição de uma força pública e a cobrança de tributos para sustentar a força pública. Todos os três elementos, a divisão territorial, a cobrança de impostos e a constituição da força pública, historicamente estiveram sob o controle das classes proprietárias que se utilizam desses mecanismos para organizar o funcionamento do Estado em função de seus interesses (ENGELS, 1984).

A defesa da propriedade privada se dá pela força física organizada e pela dominação ideológica. A força pública organizada constitui-se em elemento fundamental do Estado na solução dos conflitos próprios do antagonismo entre as classes. Para se impor, o Estado enfrentou a luta de resistência contra a antiga organização por tribos ou clãs. Desde a constituição das classes sociais, não é mais possível uma organização da própria população como força armada. A organização de destacamentos armados, como os exércitos e as polícias, é estranha à sociedade, mas necessária ao Estado e tem função de defender os interesses da classe dominante, manter a ordem social, garantir a propriedade privada e defender as fronteiras territoriais (ENGELS, 1984).

Desse modo, o Estado não é um poder acima da sociedade e das classes, mas como produto das relações e contradições entre estas, que são delineadas historicamente, seu desenvolvimento e configurações também estarão marcados pelas mesmas contradições que lhe deram origem. Portanto, o Estado é instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, que garante a propriedade privada dos meios de produção, através da força e da ideologia.

Para Althusser, essa formulação consiste em uma teoria descritiva do Estado, portanto o início de uma teoria marxista do Estado. Então propõe,

Para avançar numa teoria marxista do Estado é indispensável ter em conta não somente a distinção entre *poder de Estado* e *aparelho de Estado*, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho (repressivo) do Estado, mas que não se confunde com ele.

Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: *os aparelhos ideológicos do Estado* (ALTHUSSER, 1980: 61).

Assim, a defesa da propriedade privada pressupõe a reprodução das condições de produção dadas na sociedade capitalista. O Estado, como instrumento de dominação de uma classe, ou aliança de classe, ou fração de classe, atuaria em dois planos. O primeiro, o da garantia da solução dos conflitos pela força, ocorre pela ação das instituições que compõem seu aparelho repressivo. Tais instituições, como exército e polícia, atuam pela força em situações limites. O outro plano, o da disseminação ideológica, é promovido pelos aparelhos ideológicos do Estado, composto de várias instituições, como o sistema de igrejas, o sistema escolar, a família, o sistema político, os sindicatos, o sistema de informação e o sistema cultural. Althusser observa ainda que o aparelho repressivo funciona predominantemente pela repressão e secundariamente através da ideologia, da mesma forma que os aparelhos ideológicos do Estado (AIE) funcionam principalmente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

Os aparelhos repressivos são centralizados na cúpula do poder do Estado. Já os aparelhos ideológicos são múltiplos e relativamente autônomos. A unidade entre os diversos aparelhos ideológicos, em geral, se dá de forma contraditória. Em sua definição, Althusser caracteriza o aparelho ideológico como um espaço de contradição, tanto como expressão do conflito entre as classes sociais, quanto pela forma em que se dá sua organização em nível do Estado, com menos centralização e certo grau de autonomia. A exploração dessas contradições pode ser um campo fértil para classe trabalhadora atuar nesses AIE's favor de seus interesses e da transformação social. Assim, coloca que:

Os aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes, e freqüentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1980: 65).

Ao longo do desenvolvimento histórico, a escola assume um papel cada vez mais relevante na reprodução das condições da produção desse sistema capitalista. Avança de um período onde o desenvolvimento do capitalismo pré-industrial prescindiu da formação escolar para fins da reprodução da força de trabalho, para outro, onde lhe foi atribuído um papel destacado na formação cultural e na disseminação da ideologia dominante. Como tal, também tem sido espaço de contradição e reflexo do processo intenso de conflito de classe existente na sociedade.

Para Althusser, a escola assumiu, ao longo do desenvolvimento capitalista, o lugar de principal aparelho ideológico do Estado. “Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante é o aparelho ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1980: 70).

Segundo CARNOY e LEVIN (1987), no capitalismo agrário do final do século XVIII e início do século XIX nos Estados Unidos, a família pré-industrial era a unidade de produção e de reprodução. Ou seja, além de garantir a produção, também era responsável pela socialização e ação política. Essa situação muda com o capitalismo industrial, em que a família deixou de ser a principal unidade de produção e as fábricas passaram a desempenhar esse papel. Ocorre, então, a separação entre a unidade de produção e a unidade de reprodução.

Estas mudanças sociais econômicas e religiosas determinaram a necessidade de uma outra instituição que pudesse promover a socialização das crianças, pois o lar e a igreja promoviam um tipo de formação mais voltado para o agricultor, que trabalhava por conta própria, e para o artesão, que podia escolher suas ferramentas de trabalho e definir o tipo de produto que iria produzir. O sistema fabril desorganizou a vida da comunidade tradicional. A população das cidades fabris tornou-se transitória, definida pelo tipo de trabalho ofertado. Nesse contexto há um rompimento da unidade familiar, pois muitos desses trabalhadores eram jovens e crianças que vinham do campo. A escola era entendida pelos industriais como importante organismo de controle social e regeneração moral, ficando secundarizada a necessidade de formação técnica de mão de obra qualificada.

A ação do Estado será fundamental para adequar a escola às necessidades do desenvolvimento capitalista que se deu através de várias reformas educativas. Desde então, o desenvolvimento do sistema educacional é a expressão da luta de classe na medida em que, ampliaram a extensão da escola pública, seu alcance e acessibilidade decorrentes das necessidades do desenvolvimento capitalista e contraditoriamente expressão das reivindicações e aspirações dos trabalhadores. Assim, no capitalismo, a escola se constituiu como um aparelho ideológico de reprodução, mas também como expressão das contradições próprias da luta de classes. Para os referidos autores,

[...] a escola, como instituição reprodutiva, organizou-se de modo coerente com os valores e as normas implícitas nas relações entre capital e trabalho industriais, mas também incorporou aspectos desejados por uma parte da classe trabalhadora, composta por aqueles que procuravam conseguir mobilidade ascendente para seus filhos, através crescimento do sistema manufatureiro. A reforma da escola elementar incorporou a retórica da democracia jacksoniana ao preparar os filhos de artesão e de agricultores para ajustarem-se a uma nova forma de produção capitalista. (CARNOY e LEVIN, 1987: 110).

Mészáros nos oferece um aprofundamento em relação à formulação marxista inicial do Estado como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, que garante a propriedade privada dos meios de produção, através da força e da ideologia. Como o sistema capitalista na sua forma de organização do processo produtivo e de reprodução do capital está sujeito a constantes crises, o Estado atua sistematicamente no ciclo reprodutivo para retificar seus mecanismos de forma a amenizar os efeitos advindos do seu mau funcionamento. Sem esses ajustes, o Estado não conseguiria realizar a contento sua função inicial, concernente à manutenção do domínio de classe.

Assim, o Estado atua no sentido de manter o controle sobre os efeitos decorrentes das contradições próprias das três esferas do processo reprodutivo: produção, consumo e circulação. Dessa maneira, a forma de organização e ação do Estado em relação à condução política da economia capitalista gerou outras necessidades e buscou amenizar as contradições próprias do ciclo reprodutivo do capital. Historicamente,

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. [...] Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir acima de tudo para poder exercer o controle

abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam das unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado. [...] O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sóciometabólico. Sua função é retificar (MÉSZÁROS, 2002: 106-107).

O sistema capitalista de produção é caracterizado pela incontornabilidade, originada da divisão que antagoniza a produção e controle, produção e consumo e circulação e consumo. A expansão capitalista ocorre com a ruptura da produção baseada na auto-suficiência.

As unidades básicas das formas antigas de controle sociometabólico eram caracterizadas por um grau elevado de auto-suficiência no relacionamento entre a produção material e seu controle. Isto se aplica não apenas às comunidades tribais primitivas, mas também à economia doméstica das antigas sociedades escravistas e ao sistema feudal da Idade Média. Quando esta auto-suficiência se quebra e progressivamente dá lugar a conexões metabólicas/reprodutivas mais amplas, já estamos testemunhando o vitorioso avanço do modo de controle do capital, trazendo consigo, no devido tempo, também a difusão universal da alienação e da reificação. [...]A grande melhoria da produtividade no processo de liberação da auto-suficiência, ao longo da história, é inegável. Contudo, há também um outro lado relativo a essa indiscutível vitória do capital. É a já mencionada perda inevitável de controle sobre o conjunto do sistema reprodutivo social [...] (MÉSZÁROS, 2002: 101-104).

Neste processo, o Estado capitalista age no sentido de corrigir suas imperfeições e amenizar ou retardar as crises decorrentes dos antagonismos inerentes a cada uma dessas fases do processo de produção e reprodução capitalista.

O antagonismo entre *produção e controle* é sustentado pelo Estado que intervém jurídica, legal e ideologicamente no sentido da alienação dos meios de produção dos produtores. Na fase do consumo, por um lado, para atenuar a ruptura entre *produção e consumo*, o Estado atua no convencimento ideológico da liberdade de consumo e por outro, como consumidor de produtos e serviços, como regulador do mercado. E, por fim, no âmbito da *circulação e consumo*, o Estado deve responder às contradições entre Estado Nacional e a dinâmica própria do sistema de mundialização. Neste domínio, busca favorecer a concentração e a monopolização, sem, contudo, destruir as unidades de produção atraentes para os Estados que concentram o monopólio do capital. O princípio da acumulação não se sobrepõe à divisão internacional do trabalho estabelecida e a ação dos Estados Nacionais se alinha com os organismos gestores da economia mundial, formados por corporações transnacionais, monopólios industriais e instituições financeiras.

Por meio desse dinamismo e mobilidade, o Estado capitalista reordenou sua organização e funcionamento de acordo com as necessidades do desenvolvimento com vistas a administrar suas crises. Assim, pode assumir vários formatos diferenciados na superestrutura, da mesma estruturação econômica, a capitalista.

[...] pode deixar de cumprir suas funções, digamos em uma rede legal e política liberal-democrática e passar a adotar uma forma abertamente ditatorial de legislação e dominação política; e também nesse aspecto pode avançar e recuar. Em relação a esses problemas, basta pensarmos na Alemanha antes, sob e depois de Hitler, ou nas mudanças do Chile de Allende para o estabelecimento do regime de Pinochet e a “restauração da democracia”, deixando Pinochet e seus aliados no controle militar. (MÉSZÁROS, 2002: 120)

A partir da reflexão de Mézsáros podemos entender as várias facetas que o modelo de Estado de Bem-Estar Social¹³ assumiu, em vários países. No momento, a análise focaliza alguns aspectos que o Estado de Bem-Estar assumiu no Brasil, embora com breves referências a outros países.

Em 1920, o descontrolado crescimento industrial levou à crise de superprodução que culminou com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929. As medidas protecionistas norte-americanas e a queda nas importações dos Estados Unidos afetaram a maioria dos países, gerando um crescimento do desemprego em toda a Europa no final desta década. Nesse contexto, se intensificou-se a busca por novos mercados como saída para a concorrência monopolista. A eleição de Franklin Delano Roosevelt, em 1932, inaugurou a fase conhecida como o New Deal.

O New Deal se caracteriza pelo dirigismo estatal, pois contém medidas a serem aplicadas pelo Estado com a finalidade de reorganizar a economia e a sociedade norte-americanas. Preservando a lei do mercado e as bases do capitalismo, pressupondo forte

¹³ Na busca de solucionar mais uma crise capitalista, no período entre guerras, o Estado capitalista sofre um processo de mudanças para se adequar às demandas colocadas, passando a se organizar sob a perspectiva da planificação e intervenção na economia. Este modelo de organização do Estado recebeu várias denominações: Estado Keynesiano (em alusão ao seu principal teórico, John Maynard Keynes), Estado Providência (expressão francesa, 1860), Estado Social (expressão alemã, 1880), New Deal (Novo acordo, expressão estadunidense, 1932), Welfare State (Estado de Bem-Estar, expressão inglesa, 1940) (VIEIRA, 1992: 87)

intervenção estatal, as medidas incluídas no New Deal visam ordenar a vida econômica, controlando o mercado financeiro, combatendo o desemprego e o desamparo da velhice por meio de subvenções, estimulando a elevação da produção e das rendas, subindo os salários e reduzindo a jornada de trabalho, orientando a produção para o mercado interno, sem negligenciar o externo. (VIEIRA, 1992: 85-86)

Segundo VIEIRA (1992), Keynes acreditou que a situação de crise econômica dos Estados Unidos era consequência do baixo investimento das empresas, o que deveria ser superado com o deliberado investimento dos Estados, temporariamente, até que a economia voltasse a um processo de recuperação. O investimento e o consumo são fundamentais para o desenvolvimento da economia capitalista de maneira a assegurar a reprodução do capital.

No período do Estado de Bem-Estar Social a estratégia do desenvolvimento capitalista centrou-se em duas questões. A primeira foi a promoção de investimentos econômicos que favoreceram diretamente o capital privado, e a segunda consistiu no consumo de bens e serviços destinados aos trabalhadores. Assim, o Estado atuou diretamente, tanto na produção de bens de consumo e de serviços, quanto no consumo e comercialização, tornando-se consumidor e produtor de bens de consumo e de serviços para dinamizar a circulação. Esta estratégia do Estado de intervenção desenvolveu-se principalmente no período entre - guerras e ganhou impulso na reconstrução européia do pós-guerra.

Ao intervir diretamente na economia, o Estado criou as condições necessárias para o desenvolvimento capitalista. A organização sindical e as pressões dos trabalhadores, além da idéia de uma outra forma de organização econômica da sociedade materializada nos regimes do leste europeu, sob a experiência soviética, forçaram o Estado a fazer concessões aos trabalhadores. Essas concessões se traduziram em políticas sociais como saúde, educação, manutenção da renda, seguro desemprego, previdência. Nessas bases ocorreu o que ANTUNES (2003) chamou de “compromisso fordista” ou compromisso “social-democrático”.

O Estado de Bem-Estar Social, nos Estados Unidos e na Europa, de um lado garantia o equilíbrio entre produção e consumo e, por outro, possibilitava aos governos o controle sobre a classe trabalhadora ao inibir a construção de um projeto social que superasse o capitalismo. A

exploração dos países em desenvolvimento através das altas remessas de lucro feitas pelas empresas estrangeiras garantia o cumprimento desse acordo por parte destas no que se refere às políticas sociais para os trabalhadores dos países da Europa e Estados Unidos.

O Estado tornou-se a instituição central para a expansão do mercado, ao exercer o papel de regulador tanto econômica quanto política e ideologicamente e ao produzir a “equilibração” através do “macro-acordo” social entre as classes, o que configurou o chamado “pacto social”. A intervenção do Estado na economia ocorreu com o objetivo de contornar a crise capitalista de super-produção e os efeitos da queda da taxa de lucro.

A equilibração entre a oferta em larga escala e a demanda é produzida por meio das políticas sociais concretizadas com base em fundo público acumulado pelo Estado, por meio da cobrança de impostos, isto é, pela via fiscal: o Estado torna-se o grande consumidor para a valorização do capital. Com isso diminui a diferença entre o ritmo de produção e o ritmo de consumo (com o objetivo de administrar as crises cíclicas do capitalismo). O Estado de Bem-Estar Social torna-se o agente central no mercado consumidor, reproduzindo, dessa forma as condições de reprodução do próprio capitalismo. (SILVA JÚNIOR, 2002: 25)

Embora, no caso brasileiro, essa conformação de Estado não tenha assumido as características de promoção do “bem-estar”, tal qual ocorreu nos Estados europeus e nos Estados Unidos, o termo Estado de Bem-Estar Social adquiriu popularidade, ainda que a expressão expresse uma contradição que instiga a reflexão sobre a sistematização de seus diferentes aspectos.

Assim, no Brasil, o chamado Estado de Bem-Estar Social teve a sua face social bastante limitada e insuficiente, enquanto que sua face intervencionista foi acentuada, tanto do ponto de vista da economia quanto do controle da classe trabalhadora.

Segundo Welmowicki (2004), a economia brasileira nos anos 50-60 tinha como eixo a industrialização de bens de produção, de tecnologia e de bens de consumo duráveis de custo mais elevado para a população. Atraídas pelas facilidades fiscais e pela potencialidade do nascente mercado de bens de consumo duráveis, instalaram-se no Brasil as empresas multinacionais como: Willys Overland, Ford, Volkswagen e General Motors. Ocorreu, então, um desenvolvimento industrial acompanhado de significativo aumento da inflação e da dívida pública.

Com o golpe militar de 1964, esta dinâmica se aprofundou, e em 1968 a indústria cresceu 12% ao ano.

O Estado garantiu a infra-estrutura necessária à acumulação privada na indústria e no setor financeiro. A integração (transporte e telecomunicações) entre os vários estados e o fornecimento de energia e insumos a baixo preço, bancada pelo Estado, facilitou essa acumulação; altas taxas de lucros eram garantidas por subsídios à indústria e por um grande arrocho salarial (WELMOWICKI, 2004: 43).

Entre os anos 50–60, o Estado brasileiro criou as condições de infra-estrutura por meio do desenvolvimento de estradas e na construção do parque industrial. O desenvolvimento da indústria nacional ocorreu com significativa participação do capital estatal, cujo ponto de sustentação era a intervenção do Estado na economia garantindo vantagens e benefícios às empresas estrangeiras. Oliveira enfatiza que no processo de desenvolvimento industrial que ocorreu nesse período,

a participação inicial de empresas do país capitalista hegemônico - os Estados Unidos - era irrisória: elas não estiveram presentes na indústria de construção naval, que se montou com capitais japoneses, holandeses e brasileiros, na indústria de siderurgia, que se montou basicamente com capitais estatais (BNDE) e japoneses (Usiminas), nem sequer tinham participação relevante na própria indústria automobilística que se montou com capitais alemães (Wolksvagen), franceses (Simca) e nacionais (DKW, Mercedes-Benz); as empresas norte-americanas que já estavam aqui há muito tempo, como a General Motors e a Ford, não se interessaram pela produção de automóveis de passeio senão depois de 1964, e a empresa americana que veio para o Brasil, a Will-Overland, era não somente uma empresa marginal na produção automobilística dos Estados Unidos, como basicamente montou-se com capital nacional (do BNDE)... [...] Assim, é difícil reconhecer uma estratégia do capitalismo internacional em relação à aceleração da industrialização brasileira; [...] (OLIVEIRA, 2003:76).

Portanto, no Brasil, embora o Estado não tenha se caracterizado essencialmente pelo ‘Bem-Estar’ ou pelo ‘Social’, demonstrou sua competência para intervir na economia e garantir toda infra-estrutura necessária ao desenvolvimento capitalista, em articulação com os interesses da burguesia nacional e internacional. Da mesma forma, conseguiu conter as lutas dos trabalhadores, seja pela via do pacto social ou pela força militar. Assim, o Estado brasileiro demonstrou ser tão eficiente quanto qualquer um outro do centro do poder mundial.

A ação do Estado brasileiro foi determinante também no que se refere à concentração da renda, pois a junção de mão de obra barata disponível no mercado nacional (trabalho vivo) com a

tecnologia externa (trabalho morto) acelerou o desenvolvimento a favor da reprodução do capital. Assim, na disputa entre o capital nacional e o capital estrangeiro, este último obteve vantagens, es oferecidas pelo Estado a seu favor, permitindo-lhe uma maior capacidade de inovação produtiva.

O Estado interventor entrou em crise no início dos anos 70, momento de profunda recessão com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A pressão dos sindicatos, reivindicando aumentos salariais e direitos sociais, forçava o aumento dos gastos e a diminuição dos lucros das empresas, gerando mais inflação (ANDERSON, 1996).

MÉSZÁROS, ao tratar da ação corretiva do Estado no sentido de solucionar as crises próprias do desenvolvimento capitalista, no que se refere à *produção e controle* ressalta: “Este tipo de intervenção corretiva ocorre de acordo com a dinâmica mutante de expansão e acumulação de capital, facilitando a prevalência dos elementos e tendências potencialmente mais fortes, até a formação de corporações transnacionais gigantescas e monopólios industriais” Em relação à produção e ao consumo acentua que

[..] o Estado deve também assumir a função de comprador/ consumidor direto em escala sempre crescente. Nesta função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infra-estrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentar a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação produção e consumo. (MÉSZÁROS, 2002: 108-110)

1.2 - Elementos da crise dos anos 70: o processo de reorganização capitalista.

No final dos anos 60 e início dos anos 70 explodiu uma onda de greves e manifestações contra a exploração taylorista-fordista como expressão da insatisfação da segunda geração de trabalhadores formados nesse modo de produção. O acirramento da luta de classes, o aumento na taxa de juros e a crise do petróleo (1983) constituíam os principais elementos da crise. Para BAUMGARTEN,

A raiz da crise estaria no endurecimento das lutas de classes, colocando limites à elevação da taxa de mais-valia específica das relações de produção organizadas nesse tipo de processo de trabalho. [...] A lucratividade das empresas foi duramente afetada pela soma de diversos processos (inerentes à própria lógica do fordismo e aos limites técnicos da organização científica do trabalho), que impediu o contínuo aumento da valorização do capital com base na elevação da produtividade. Ao lado disso, o choque do preço do petróleo e a ascensão das taxas de juros ocorridos em meados dos anos 1970 provocaram uma nova queda nas taxas de lucro das empresas, o que levou ao decréscimo nos investimentos e a problemas no emprego e na renda. (BAUMGARTEN, 2006:237)

O estatuto mínimo de garantias trabalhistas do Estado Keynesiano, como salário-desemprego, convenções coletivas e salário indireto através de benefícios como saúde, educação e previdência, desfavorecia o capital em relação ao trabalho. Nas palavras de ANTUNES:

Realizava-se, então, uma interação entre elementos constitutivos da crise capitalista que impossibilitava a reprodução do ciclo expansionista do capital, vigente desde o pós-guerra: além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classes ocorridas ao final dos anos 60 e início dos anos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes) tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e início dos anos 70 (ANTUNES, 2003: 42).

A crise econômica dos anos 70 afetou a lucratividade das empresas, dado o aumento dos preços do petróleo, a alta das taxas de juros, a elitização do consumo e o acirramento da competição inter-capitalista mundial. O taylorismo¹⁴ e a lógica fordista¹⁵ de organização da

¹⁴ Defini-se por taylorismo um conjunto de técnicas e princípios referentes à organização do trabalho, às relações sociais de produção e de remuneração que associam rendimento à produção. Foi concebido por Frederic W. Taylor, engenheiro norte americano que se fundamentou na ideia de que os trabalhadores tendiam naturalmente ao ócio e elaborou um estudo dos tempos e movimentos para identificar os procedimentos operativos elementares de cada tarefa, depurando os gestos e movimentos supérfluos. Os princípios tayloristas tinham por base a divisão entre concepção e prática e transformaram o trabalho em atividade fragmentada, repetitiva e monótona, desprovida de sentido e criação. (HOLZMANN, 2006)

¹⁵ O Fordismo generalizou-se como o termo que define um modelo/tipo de produção baseado em inovações técnicas e organizações que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa. Caracteriza-se como uma prática de gestão fundada em uma radical separação entre concepção e execução. O processo produtivo é organizado a partir de uma linha de montagem acoplada a uma esteira rolante que evita o deslocamento e mantém o fluxo contínuo das várias partes da produção. Esse método idealizado Henry Ford em 1913, em sua fábrica Ford Motor levou a um surpreendente crescimento d produção anual de carros na fábrica de Detroit, que passou de 300.000 neste ano, para 2.000.000 em 1923. (GUIMARÃES, 2006)

produção, bem como o Estado Keynesiano¹⁶ se apresentavam como mecanismos limitados para dar continuidade ao desenvolvimento capitalista.

O fim do mecanismo de regulação que fundamentou a estabilidade da relação entre o fordismo e o Estado Keynesiano foi denominado por Antunes de sistema de “compromisso” e de “regulação”. Tal mecanismo estava limitado a um pequeno grupo de países capitalistas avançados, que estabeleciam um acordo ou pacto entre capital e trabalho cujo mediador seria o Estado.

[...] E tinham como elementos firmadores ou de intermediação os sindicatos e os partidos políticos, como mediadores organizacionais e institucionais que se colocavam como representantes oficiais dos trabalhadores e do patronato, sendo o Estado elemento “arbitral”, mas que de fato zelava pelos interesses gerais do capital, cuidando da sua aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho.[...] esse compromisso procurava delimitar o campo da luta de classes, onde se buscava a obtenção dos elementos constitutivos do *welfare state* em troca do abandono, pelos trabalhadores, dos seu projeto histórico- societal [...] Além disso, esse compromisso tinha como sustentação a enorme exploração realizada nos países do chamado Terceiro Mundo, que estavam totalmente excluídos desse “compromisso social-democrata”. (ANTUNES, 2003: 38-39)

Segundo ainda ANTUNES (2003), a crise do modelo taylorista-fordista é uma expressão da crise estrutural do capitalismo que nos anos 70 evidencia-se pelos seguintes fatores:

- 1- queda da taxa de lucro pelo encarecimento da força de trabalho;
- 2- esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista em decorrência da retração do consumo como resposta ao desemprego estrutural;
- 3- autonomia relativa do capital financeiro em relação ao capital produtivo no processo de internacionalização;
- 4- maior concentração do capital pelas fusões entre empresas monopolistas oligopolistas;
- 5- crise do Welfare State, crise fiscal, necessidade de contenção de gastos públicos e transferência de serviços para a iniciativa privada;
- 6- privatização, desregulamentação e flexibilização do processo de produção.

¹⁶ O termo Estado Keynesiano tem origem nas formulações de [John Maynard Keynes](#) expostas em seu livro "Teoria geral do emprego, juro e do dinheiro" publicado em 1936, contrapunha-se a idéia de auto regulação do mercado e defendia a intervenção estatal na economia, rejeitando o capitalismo *à la laissez-faire*, propôs um capitalismo regulado, em que as disfunções do mercado fossem supridas pela intervenção do Estado, por meio tanto de políticas públicas de naturezas normativas imprescindíveis para a construção de um ambiente institucional favorável às tomadas de decisões dos agentes econômicos. (FILHO, 2006)

Entre os elementos elencados, três aprofundaram a crise estrutural¹⁷ do capitalismo: a queda da taxa de lucro, a intensificação da tendência decrescente do valor de uso das mercadorias e o crescimento do valor de troca dos produtos e serviços.

A queda da taxa de lucro, decorrente da crise dos anos 70, configura-se como uma das contradições inerentes à dinâmica do sistema capitalista. O desenvolvimento tecnológico, condição fundamental do desenvolvimento capitalista, expande o trabalho morto e elimina o trabalho vivo¹⁸, desequilibra o mecanismo de extração de mais-valia¹⁹. A extração de mais-valia constitui a base do processo de geração de valor, ou de produção de lucro. A mais-valia só pode se viabilizar através da extração de uma dada quantidade de trabalho excedente ao trabalho necessário para produção da mercadoria. A extração de mais-valia se dá sobre o trabalho vivo (força viva de trabalho) que compõe o capital variável.

O crescimento do investimento em capital constante (maquinaria e técnicas de trabalho) desequilibra a formação de valor na composição do capital global, uma vez que parte do capital sobre a qual se produz mais-valia (o capital variável) foi reduzida em relação ao capital constante. Por outro lado, o investimento em capital constante leva a uma redução do preço da mercadoria. Esses dois fatores levam a uma queda nos lucros. Esta tendência foi abordada por

¹⁷ “As dimensões da crise estrutural do capital que começamos a experimentar nos anos 70 se relaciona, na realidade, a algo muito mais modesto que as tais condições absolutas. Significa simplesmente que a tripla dimensão interna da expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema” (MÉSZÁROS, 2006: 799)

¹⁸ “Aqui o trabalho vivo não só conserva o valor dos meios de produção, mas também reproduz o valor do capital variável, e gera um sobre-valor - a mais-valia. O trabalho como criador de valor é considerado aqui como trabalho socialmente necessário, distinguível pela sua quantidade, e que adiciona valor, proporcionalmente à sua duração [...]” (CARVALHO, 1989: 30)

¹⁹ “A produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constituiu fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção da mais-valia relativa. Esta pressupõe que a jornada de trabalho esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. [...] A produção de mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais. A produção da mais-valia relativa pressupõe, portanto um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital.”(MARX, 1968: 585)

Marx na definição da lei da queda tendencial da taxa de lucro, assim sintetizada nas palavras do próprio:

[...] por meio do crescente emprego de maquinaria e de capital fixo, de modo geral mais matérias-primas e auxiliares são transformadas pelo mesmo número de trabalhadores no mesmo tempo, ou seja, com menos trabalho em produtos. [...] Cada produto individual, considerado em si, contém uma soma menor de trabalho do que em estágios inferiores da produção. [...]... O progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante gera uma composição orgânica crescentemente superior do capital global, cuja consequência imediata é que a taxa de mais-valia, com grau constante e até mesmo crescente de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro em queda contínua.[...] Como a massa de trabalho vivo empregado diminui, sempre em relação a massa de trabalho objetivado, posta por ele em movimento, isto é, o meio de produção consumido produtivamente, assim também a parte desse trabalho vivo que não é paga e que se objetiva em mais- valia tem de estar numa proporção sempre decrescente em relação ao volume do valor do capital global empregado. Essa relação entre massa de mais mais-valia com valor do capital global empregado constitui, porém a taxa de lucro que precisa, por isso, cair continuamente. [...] A queda da taxa de lucro expressa, portanto, a proporção decrescente da própria mais-valia. (MARX, 1985b: 164)

O outro elemento de contradição que também impulsiona a crise estrutural capitalista é a intensificação da tendência decrescente do valor de uso das mercadorias e o consequente crescimento do valor de troca dos produtos e serviços, levando ao encurtamento da vida útil dos produtos. A produção de mercadorias, cada vez mais se desloca do atendimento à uma função ou necessidade social para priorizar a geração de lucro ou reprodução do capital. A intensificação do valor de troca, em detrimento do valor de uso, constituiu-se como uma dinâmica própria do sistema capitalista, condição de reprodução do capital, que revela uma de suas contradições fundamentais. Esta tendência, elemento de crise, afeta o pleno funcionamento de todas as fases de seu ciclo reprodutivo²⁰.

Assim, o crescimento do valor de troca dos produtos gera contradições, na medida em que, os mecanismos sociais de exclusão reduzem as possibilidades de acesso ao consumo para a

²⁰ “Essa conversão do dinheiro em capital se desdobra em três processos que, embora relacionados, são independentes no tempo e no espaço. No primeiro processo, temos na esfera da circulação a transformação do dinheiro nas mercadorias que constituem os fatores de produção, ou seja, temos a compra e venda no mercado dos meios de produção (instrumentos de trabalho, matérias primas e auxiliares) e da força de trabalho. O segundo processo ocorre, por sua vez, na esfera da produção, onde, através do consumo produtivo da força de trabalho, os meios convertem-se em produtos que, além de conterem o capital adiantado, contêm, ainda, a mais valia criada. O terceiro processo, por seu turno, retorna à esfera da circulação, onde o valor do capital e da mais-valia se realizam mediante a transformação da mercadoria em dinheiro.” (CARVALHO, 1989:29)

maioria da humanidade, o que impõe limitações intransponíveis a realização do último estágio do processo de reprodução do capital, o consumo.

O desenvolvimento do capitalismo estabeleceu a razão social do trabalho abstrato,²¹ o que é produzido por um, será consumido por outro. O que permite essa forma de organização social da produção é o fato de que as mercadorias além de serem valores de uso são também valores de troca, pois o produtor de sapato, só pode comprar os outros produtos que necessita para sua sobrevivência, além de sapatos se tiver um equivalente (dinheiro) que corresponda ao seu valor de troca.

Esse processo substituiu a produção de valores de troca, a relação homem-natureza que primava e findava na satisfação das necessidades dos seres conscientes, envoltos em mediações de primeira ordem,²² processo consciente de estabelecimento de relações sociais entre os sujeitos e destes com o meio em que se encontram, com o objetivo de satisfazer as necessidades de sobrevivência.

O capitalismo desenvolveu, portanto, um sistema de mediação de segunda ordem, onde o capital é o meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva. Assim, suplantou e modificou completamente o sistema de primeira ordem, introduzindo elementos fetichizadores e alienantes, subordinando todas as necessidades humanas à reprodução de valores de troca, e toda produção

²¹ “As mercadorias são objetos úteis, produtos de um trabalho de qualidade específica (trabalho útil concreto), que satisfazem necessidades sociais e, enquanto tais, são valores de uso. Contudo, as mercadorias são também grandezas ou magnitudes sociais, que têm em comum o fato de serem produtos do trabalho humano geral indiferenciado, homogêneo (*trabalho abstrato*) [...] Por isso as mercadorias têm um caráter social. Este se expressa de um lado, por serem as mercadorias produtos de um trabalho útil, destinado a satisfazer necessidades sociais, e expressa-se, por outro lado, no fato de que este trabalho só pode satisfazer a necessidade do seu produtor, à medida que possa ser trocado por um equivalente.” (CARVALHO, 1989: 24-25)

²² ANTUNES (2003), apoiado em MÉSZÁROS (2002), sistematiza as principais características dos sistemas de primeira ordem e de segunda ordem: as mediações de primeira ordem estão definidas pela finalidade de preservação das funções vitais da reprodução individual e social e têm as seguintes características: 1- a necessária e espontânea regulação da atividade biológica e reprodutiva em conjugação com os recursos naturais existentes; 2- a regulação do processo de trabalho; 3- o sistema de troca compatível com as necessidades requeridas visando a otimização dos recursos naturais e produtivos; 4- a organização, coordenação e controle da reprodução social cultural e material; 5 – a alocação racional dos recursos materiais e humanos de forma a combater a escassez. O advento das mediações de segunda ordem afeta as mediações de primeira ordem, subordinando as necessidades humanas à reprodução de valores de troca. Surge como parte do desenvolvimento histórico que promoveu uma mudança na divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Seus elementos são: 1- a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção; 2- a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; 2- a personificação do capital como um poder egoísta; 4- a personificação do trabalho que reduz a identidade do sujeito às suas funções fragmentárias.

social aos imperativos do capital. Este sistema tem como núcleo constitutivo o tripé: capital, trabalho e Estado. “O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução de si próprias” (ANTUNES, 2003: 26).

O desenvolvimento científico e tecnológico dos meios de produção do final do século XX e início do século XXI torna essa tendência cada vez mais concreta, pois transforma com velocidade trabalho vivo em trabalho morto, o que tem como objetivo o crescimento da produção, o que, de fato, ocorre. Mas isso aprofunda as contradições do capitalismo, uma vez que pela sua própria dinâmica não tem como escoar essa produção, dado o distanciamento entre produção e consumo, que também se apresenta como contradição estrutural do sistema de mediação de segunda ordem.

“A revogação do sistema de Bretton Woods, decretada unilateralmente pelos Estados Unidos em agosto de 1971, [...] pôs fim ao padrão ouro-dólar, abrindo caminho imediatamente para o sistema de taxas flexíveis.” (CHESNAIS, 1998: 25). Assim, tem início o processo de desregulamentação, liberalização e abertura dos mercados nacionais que intensificou-se no final dos anos 80, obrigando as economias do mundo inteiro a reverterem liquidez para a economia estadunidense.

A prevalência dos Estados Unidos sobre a economia mundial pode ser observada na economia de todos os países,

São eles, então que ditam as regras do comércio e das finanças internacionais, através de seus posicionamentos no FMI e no GATT (agora Organização Mundial do Comércio, com maiores poderes de intervenção para impor aos países mais fracos as políticas de liberalização e desregulamentação), e também dos posicionamentos menos formais que ordenam o relacionamento interno do oligopólio mundial. Compreende-se o peso que esse fator representa para a América Latina em geral e para o México e o Brasil em particular, e como pode condicionar inteiramente a política externa e interna das camadas dirigentes. (CHESNAIS, 1996:19)

A economia mundial aprofundou o processo histórico do capitalismo de integração, comumente chamado de “globalização”. A definição de Chesnais, de mundialização do capital, contribui para a compreensão desse fenômeno ao afirmar que essa

[...] traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e condutas “globais”. O mesmo vale na esfera financeira para as operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujos resultados decidem a integração ou exclusão em relação às “benesses das finanças de mercado”.. (CHESNAIS, 1996:17)

A mundialização sintetiza um processo maior derivado de uma evolução histórica da transnacionalização das estruturas de poder. Este processo vem se desenvolvendo desde o início do século XX . Para BRUNO,

[...] a transnacional é uma estrutura sistêmica, cada parte deve seguir ao conjunto. Sua busca por eficiência é baseada na conceituação do planeta como uma unidade econômica única, o que a faz transferir capitais e recursos materiais e humanos ignorando fronteiras. (BRUNO, 1999: 39).

A transnacionalização das estruturas de poder econômico reflete, na prática, a capacidade das empresas transnacionais de se constituírem enquanto organismos financeiros internacionais que passarão a gerenciar a política econômica mundial utilizando-se, para tal, do Estado como seu instrumento. Assim pressionam os governos nacionais a incorporarem políticas internacionais na realidade local.

Neste sentido, as reformas neoliberais e os planos de ajustes estruturais, que visam colocar os países no compasso da competição internacional, reconfiguraram a intervenção estatal em favor da desregulamentação e da abertura de mercado. A mundialização do capital não elimina existência dos Estados nacionais, nem as relações políticas de dominação e dependência entre estes, ao contrário, ela acentuou os fatores de hierarquização entre países (CHESNAIS, 1996).

Assim, o processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação tiveram novo impulso com as políticas neoliberais, entre elas: a reforma do Estado a partir da privatização e da contenção dos gastos públicos, a desregulamentação dos direitos do trabalho e uma intensa reestruturação produtiva como mecanismo de tentar recompor os níveis de acumulação.

No processo de mundialização, o capital financeiro torna-se força que comanda cada vez mais a repartição e destinação social da riqueza advinda do processo produtivo. Assim, o capital financeiro ganha uma certa autonomia em relação ao capital produtivo:

Um dos fenômenos mais marcantes dos últimos 15 anos tem sido a dinâmica específica da esfera financeira e seu crescimento em ritmos qualitativamente superiores ao investimento, ou PIB [...] Essa “dinâmica específica das finanças alimenta-se de dois tipos diferentes de mecanismos. Os primeiros referem-se à “inflação do valor dos ativos”, ou seja, à formação “capital fictício” Os outros baseiam-se em transferências efetivas de riqueza para a esfera financeira, sendo o mecanismo mais importante o serviço da dívida pública e as políticas monetárias associadas a este. Trata-se de 20% do orçamento anual de vários países, que são transferidos para a esfera financeira. (CHESNAIS, 1996: 15)

A predominância do capital financeiro determina as altas taxas de juros e, por sua vez, orienta o investimento produtivo e especulativo. Isto aumenta o grau de endividamento dos Estados em relação aos fundos de aplicação privados. Os Estados se vêem subordinados a esses capitais financeiros que, através dos organismos de gestão da economia mundial, determinam quem estará incluído ou excluído das vantagens financeiras do mercado mundial (CHESNAIS, 1996).

Identificamos três processos que atuam de forma paralela na tentativa de enfrentar a queda da taxa de lucro: 1- a intensificação do trabalho, através do aumento da produtividade e da combinação entre trabalho de alta complexidade e trabalho desqualificado e precarizado; 2- a abreviação do ciclo reprodutivo do produto e conseqüente incentivo ao consumo exagerado e supérfluo por um setor minoritário da população; 3- o desenvolvimento do setor de serviços como forma de recuperação da produção de valor em queda na produção de bens de consumo.

A primeira estratégia de compensação adotada pelas empresas, para enfrentar a queda da taxa de lucro, tem sido a intensificação do trabalho através do aumento da jornada, da desregulamentação dos direitos trabalhistas, desterritorialização e reterritorialização do trabalho. A legalização da desregulamentação e da flexibilização tem sido projeto prioritário do Estado neoliberal, que através das reformas sindical e trabalhista e pela via do pacto social ou negociação tripartite, busca a consolidação das condições mais favoráveis para o capital enfrentar sua crise. Essa dinâmica do desenvolvimento capitalista também já havia sido prevista por Marx.

[...] Admitindo que a força de trabalho seja paga pelo seu valor, ficamos com a alternativa: dados a produtividade do trabalho e seu grau normal de intensidade só é possível elevar a taxa de mais valia com o prolongamento absoluto da jornada de trabalho; dada a duração da jornada de trabalho, só é possível elevar a taxa de mais valia variando relativamente as magnitudes das suas partes componentes, o trabalho necessário e o trabalho excedente, o que pressupõe (admitida a hipótese de que o salário não deve cair abaixo do valor da força de trabalho) variação da produtividade ou da intensidade do trabalho. (MARX, 1968: 586)

A generalização da produção capitalista no planeta, com a incorporação de todas as esferas sociais ao sistema de assalariamento capitalista, as conquistas dos trabalhadores através de suas lutas, assim com o desenvolvimento tecnológico aumentam a intensidade do trabalho e a necessidade de maior qualificação.

Aumentar a intensidade do trabalho significa realizar uma maior quantidade das mesmas operações durante um dado número de horas. Aumentar a qualificação do trabalho significa realizar operações de novo tipo, que exijam maior destreza manual, ou na época atual, mais instrução e superior capacidade de raciocínio de organização [...] Ambos estes processos implicam um maior tempo de trabalho despendido durante o mesmo horário de trabalho. [...] Se durante as mesmas oito horas de trabalho, a intensidade do trabalho duplicar, quer dizer, se a pessoa executar o dobro das operações dentro dos mesmos limites extremos, o tempo de trabalho despendido duplica também; a jornada passa a corresponder a duas das anteriores, ou seja, em oito horas de relógio a pessoa executa o equivalente a dezesseis horas de trabalho anterior. (BERNARDO, 2000: 63)

Para este autor, a redução da jornada de trabalho tem implicado um aumento real do tempo de trabalho. Deve-se considerar ainda que a complexificação do processo produtivo passa a exigir do trabalhador maior qualificação e o tempo que o trabalhador fica fora da empresa, antes destinado ao lazer, agora é dedicado à instrução e preparação da força de trabalho.

Para os patrões, trata-se de explorar a capacidade mental dos trabalhadores, obrigando-os a uma atividade sempre mais complexa, o que significa mais intensiva e, ao mesmo tempo, mais qualificada. É exatamente este o processo de desenvolvimento da mais-valia relativa, que constitui o quadro natural e previsível da evolução da classe trabalhador e da reprodução ampliada do capital. (BERNARDO, 2000: 72)

A segunda importante estratégia para amenizar a queda da taxa de lucro foi o encurtamento do ciclo de vida dos produtos. Nesse contexto, a ciência e a tecnologia, direcionadas para a produção de valores de troca, reduzem o tempo útil das mercadorias, aumentando a velocidade do processo produtivo, reduzindo o ciclo produtivo e a durabilidade dos produtos, com vistas a agilizar o processo de reposição destes.

Os exemplos vão desde os *fastfoods*, passando pela indústria automobilística, e têm sua maior visibilidade na indústria de computadores e *softwares*. Em todos os casos, cada novo produto torna o anterior desatualizado e obsoleto, obrigando os consumidores a buscarem a reposição. Nessa lógica, a educação, passou a ser entendida como um mercado cujo produto é formação, qualificação e requalificação permanentes, de acordo com as demandas flutuantes da economia. Esta tem sido a filosofia dos cursos básicos de especialização, com curta duração, que só podem oferecer uma formação parcial, aligeirada, e na maioria das vezes temporária, obrigando o trabalhador a buscar outros cursos como complementação, aprofundamento e atualização.

A terceira estratégia, a busca da realização do valor no setor de serviços, tem origem na redução do trabalho vivo no processo de produção de bens de consumo, por um lado e no desenvolvimento do capitalismo industrial que com a urbanização colocou para os trabalhadores das cidades novas necessidades que nem sempre podiam ser atendidas no âmbito das relações comunitárias e de família. Estas demandas passaram a constituir um campo fértil para busca de outras fontes de produção de valor através da mercantilização das áreas sociais. Como explica CARVALHO:

Na fase monopolista, o modo capitalista de produção converte toda a sociedade num mercado e subordina a ele os indivíduos, as famílias e as necessidades sociais. A conquistas do processo de trabalho, antes executado pela família e pela comunidade – e que lhes assegurava o auto-abastecimento - ao mesmo tempo em que os obriga à aquisição dos bens produzidos pela indústria, é um dos indicadores da subsunção real da sociedade ao mercado. [...] Na era monopolista vamos assistir, assim, a um crescimento

cada vez maior do trabalho “improdutivo” ou dos serviços e que tende a absorver uma quantidade cada vez maior da população ativa. [...] Este processo, chamado também de “terceirização” da economia, está relacionado com a dificuldade que o capital monopolista encontra para realizar o valor e se apresenta como forma de resposta às necessidades crescentes da população, em especial dos centros urbanos. (CARVALHO, 1989:54-55)

O desenvolvimento do mercado de serviços no capitalismo envolve as atividades que antes ocupavam a esfera doméstica da família, e da comunidade local, relacionadas às necessidades da vida proletária como os cuidados com os filhos, alimentação, etc. Além de atuar nas necessidades básicas, o capitalismo criou novas necessidades que potencializaram o setor de serviços. Os exemplos são vários, como a disseminação de toda uma gama de serviços estéticos; o desenvolvimento da indústria cultural; os serviços de saúde, educação, informação, lazer e entretenimento.

O processo de reorganização capitalista envolveu um conjunto de estratégias políticas, econômicas e ideológicas, direcionadas para abrandar a crise de acumulação dos anos 70. Envolveu mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho e a redefinição das funções dos Estados nacionais e das instituições financeiras internacionais. Portanto, combinou reestruturação da produção, reforma do Estado, complexas modalidades de terceirização com a monopolização do capital financeiro e a transnacionalização das estruturas de poder. Todas essas estratégias combinadas promoveram um aprofundamento do processo de mundialização da economia em todos os aspectos.

O processo de reestruturação da produção, gerou mudanças no processo de trabalho e as novas tecnologias que, com base na microeletrônica, buscam adaptar o aparelho produtivo às exigências do mercado altamente competitivo e instável. As tecnologias elevam as possibilidades de produção e as necessidades de adaptação às flutuações do mercado, tanto para a produção em massa, quanto para a produção de pequenos lotes.

O desenvolvimento tecnológico e a competição internacional reconfiguram as políticas de produção e comercialização mundiais, aprofundam as formas de exploração do trabalho e aperfeiçoam a extração de mais-valia. O padrão taylorista e fordista de produção vem sendo

substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas. Estas passaram a conviver com a produção em massa que ainda predomina no setor produtivo.

As novas formas de organização da produção devem ser entendidas como parte do processo histórico, econômico, político-ideológico e social que contextualizaram o desenvolvimento tecnológico. Assim, a reestruturação produtiva revela uma heterogeneidade dos processos de organização da produção e uma complexidade da classe trabalhadora. Esta, em alguns setores, torna-se mais qualificada, permitindo ao capital a exploração da capacidade intelectual do trabalhador, o que atingiu a minoria dos trabalhadores. Já na maioria dos setores produtivos a desqualificação e conseqüente precarização predominam. A esse respeito, BERNARDO afirma

[...] um novo tipo de divisão, que afeta os trabalhadores não só mundialmente, mas em cada país, repartindo-os entre 1) um núcleo de profissionais altamente qualificados e, por isso, muito produtivos, o que lhes permite receber salários relativamente elevados e sobretudo gozar de estabilidade no emprego e direitos sociais; 2) uma vasta franja de trabalhadores empregados em empresas subcontratantes, ou laborando em regime de terceirização ou de *part-time*, e que, além de ganharem menos, têm uma situação sempre precária; e 3) um setor socialmente marginalizado e condenado às formas mais degradadas de mais-valia absoluta. É neste segundo e terceiro setores que hoje se difunde a economia informal. (BERNARDO, 2000: 84)

A reestruturação produtiva articulada com produziu as condições para o desenvolvimento da transnacionalização das estruturas de poder, na globalização econômica e na reforma do Estado, processos que ocorrem combinando velhas e novas formas de organização da produção. Esse processo de reorganização embora adotando novos padrões, de produção, mantêm em essência, a divisão internacional do trabalho e complexifica a organização dos trabalhadores.

Por mais que o capital tente sobrepor a centralidade do trabalho com o recurso do desenvolvimento científico e tecnológico, esse, por si só, não equaciona o problema do valor, pois não consegue materializar-se, a não ser pelo trabalho. A origem e desenvolvimento do processo tecnológico e científico estão no trabalho, e seu avanço está condicionado às suas aplicações práticas, o que ocorre por meio do trabalho, ainda que este esteja subordinado ao sistema de mediação de segunda ordem. Portanto, subordinadas ao capital, a ciência e a

tecnologia se desenvolvem em função do aprofundamento do valor de troca e instrumentalizam o poder dos governos nas decisões políticas nacionais e internacionais.

Esta dinâmica também atinge o processo educativo em seu conjunto. A educação pública passou a ser tratada como um dos preparatória do processo econômico acompanhando a lógica mercado e da reprodução do capital. As políticas educacionais, segundo orientações dos organismos internacionais, objetivam promover a formação permanente ao longo da vida num eterno processo de qualificação e requalificação, de acordo com as mudanças impostas pelas dinâmicas do mercado. Atente-se para o fato de que a preparação para o mercado não significa, necessariamente, a conquista de um posto de trabalho, mas muitas vezes a permanência no exército de desempregados, no subemprego e na atividade informal.

No caso da educação pública na modalidade da educação profissional e tecnológica, a política preconizada priorizou os cursos básicos com formação de curta duração e de curta durabilidade. A idéia é que a formação sirva à busca de uma ocupação imediata, o que, em geral, se dá de forma temporária e precarizada. Reforça-se a ideologia do capital humano, ou seja, quem investe pouco na sua formação tem baixo retorno.

Assim, a gestão do sistema educacional e da escola adota princípios da gestão estratégica e empresarial. O objetivo é tornar a escola um espaço eficaz para a preparação de mão-de-obra, o que inclui nas atividades escolares práticas empresarias que alteram o caráter próprio da instituição educativa. A escola passa a ser concebida como empresa vendedora de produtos e serviços, cuja sobrevivência deixa de ser atribuição e responsabilidade do poder público e passa a estar condicionada ao desempenho de sua capacidade empreendedora e comercial.

1.3 – Divisão internacional do trabalho: hierarquia e interdependência

A divisão internacional do trabalho,²³ no contexto da reorganização econômica mundial, reúne um conjunto de velhos e novos elementos. Uma de suas características seria o fato de que a determinação da liderança ou submissão econômica não estaria mais necessariamente relacionada a um país ou Estado Nação. Todos os estágios do desenvolvimento econômico estariam presentes em todos os países, numa complexa e conflituosa relação que evolui de forma peculiar em cada momento histórico e cada espaço geográfico e territorial específico, sem, contudo, arrefecer sua dinâmica transnacional e local.

Para CASTELLS (1999), “a mais nova divisão internacional do trabalho” na economia global desenvolveu um novo modelo característico, que não ocorre entre países, mas entre agentes econômicos.

O que chamo de mais nova divisão internacional do trabalho está disposta em quatro posições diferentes na economia informacional/global: produtores de alto valor com base no trabalho informacional; produtores de grande volume baseado no trabalho de mais baixo custo; produtores de matérias-primas que se baseiam em recursos naturais; e os produtores redundantes, reduzidos ao trabalho desvalorizado.[...]... a mais nova divisão internacional do trabalho não ocorre entre países, mas entre agentes econômicos localizados nas quatro posições por mim indicadas, ao longo de uma estrutura de redes e fluxos. Nesse sentido, todos os países são penetrados pelas quatro posições apontadas

²³ Toda sociedade comporta uma divisão social do trabalho, que acompanha a forma, o grau de desenvolvimento, a extensão e a complexidade da sociedade em que se origina. A divisão social do trabalho é o processo pelo qual, as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo produzidas por vários indivíduos e grupos distintos. A divisão do trabalho é elemento de hierarquização dos grupos sociais de acordo com o tipo de atividade produtiva realizada. Em outras palavras, a divisão do trabalho é o centro da organização social e da constituição das classes em uma sociedade. Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho fundamenta-se no comércio de valores de troca, na apropriação dos meios de produção e da mais-valia do trabalho pela burguesia e no desenvolvimento do trabalho social abstrato. Na medida em que as comunidades antes isoladas, que produziam todos os bens e serviços necessários à sua subsistência, começam a se especializar e estabelecer relações de troca, as várias órbitas da produção passam a constituir um ramo da produção global da sociedade. Este processo é possível através do trabalho social abstrato, pois os indivíduos abandonaram a produção direta dos bens necessários a sua subsistência e passaram a produzir mercadorias que são fruto do trabalho humano geral indiferenciado e abstrato, que são trocadas por um equivalente, o dinheiro. Para MARX e ENGELS (1984), a base da divisão do trabalho no desenvolvimento capitalista está na separação entre a cidade e o campo, pois a produção de um excedente alimentar tornava-se condição da liberação das forças produtivas da cidade para voltarem-se para outros ramos produtivos. Dessa forma, ocorre também a divisão técnica do trabalho que separa o trabalho manual, com suas atividades relacionadas à produção dos meios de subsistência e de troca, do trabalho intelectual e as atividades relacionadas à reprodução ideológica do sistema. O desenvolvimento da sociedade capitalista promoveu a ampliação dessa forma produtiva em nível mundial. “A formação de um mercado mundial sob a égide da expansão capitalista levou à especialização geográfica das atividades econômicas dando origem à divisão internacional do trabalho. Originalmente, esta opunha regiões países produtores de alimentos e de matérias primas a países da vanguarda do desenvolvimento industrial. Desde então, essa divisão internacional do trabalho está correspondendo à dinâmica da economia crescentemente globalizada” (HOLZMANN, 2006: 106).

porque todas as redes são realmente globais ou pretendem sê-lo.(CASTELLS, 2000: 160-161)

O desenho da divisão internacional do trabalho tem pilares históricos que, acrescidos dos novos elementos da reestruturação produtiva e da mundialização do capital, se solidificam. O capital transita o mundo inteiro, mas mantém sua concentração em regiões geográficas que têm como centro a chamada “Tríade”²⁴, onde concentra-se o poder econômico mundial, e em volta da qual, os outros países ou regiões econômicas organizam suas economias.

A constituição dos oligopólios que controlam os investimentos mundiais tem dois movimentos aparentemente opostos, mas que se combinam. “A descentralização das operações, explorando as possibilidades proporcionadas pela tele-informática e pela automatização,” por um lado, e a concentração de capital e centralização das decisões econômicas, por outro. (CHESNAIS, 1996: 33)

Embora tenha havido uma interpenetração de capitais, como característica transnacional, esse processo está para além das fronteiras do Estado Nação; a constituição dos oligopólios mundiais vem se desenvolvendo desde 1945, sobretudo a partir de indústrias estadunidenses, européias e japonesas. As regras que regem o oligopólio mundial se baseiam na profunda concorrência e na cooperação entre os que dominam o mercado, sempre tentando ao máximo evitar a entrada de novos concorrentes.

Enquanto os Estados nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, através da ação dos seus governos, afrouxam os mecanismos de controle e protecionismos internos abrindo o mercado nacional, a Tríade defende-se de novos concorrentes e cria barreiras industriais e comerciais contra a entrada de novos concorrentes de fora da OCDE - Organização

²⁴ A Tríade, segundo Castells, foi a denominação dada por Ohmae para o núcleo da economia global constituído pelos Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental, em volta do qual todas as outras economias do mundo se organizam. “Se somarmos interdependência financeira, transferência de tecnologia a alianças, interligações e *joint ventures* entre empresas, fica claro que o núcleo da economia global é uma rede extremamente interdependente entre os EUA, o Japão e a Europa Ocidental, cujo grau de interdependência está cada vez maior, constituindo o que Ohmae, alguns anos atrás chamou de “poder da tríade”” (CASTELLS, 1999: 125)

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Daí a conceituação de CHESNAIS sobre o oligopólio mundial como um espaço de rivalidade:

É por isso que definimos oligopólio mundial como um “espaço de rivalidade” delimitado pelas relações de dependência mútua de mercado, que interligam o pequeno número de grandes grupos que numa dada indústria (ou conjunto de indústrias de tecnologia genérica comum), chegam a adquirir e conservar a posição de concorrente efetivo no plano mundial. O oligopólio é um lugar de concorrência encarniçada, mas também de colaboração entre grupos. Estes reconhecem sua “mutua dependência de mercado”, de modo que as relações que constituem o oligopólio são, em si mesmas e de forma inerente, um importante fator de barreira à entrada de outros sobre o qual virão depois se desenvolver outros elementos (tais como os custos irrecuperáveis ou o nível dos investimentos em P&D). (CHESNAIS, 1996: 93)

Essa conformação do oligopólio mundial em final do século XX implica alto grau de concentração, o que, segundo Chesnais, tem início com o processo de formação dos oligopólios nacionais, nos anos 70. Assim, por mais que, ideologicamente, se propague a suposta democracia da liberdade de concorrência do mercado, este tem regras que são bastante excludentes com os países em desenvolvimento.

Os processos de interdependência entre países e grupos econômicos. aprofunda-se. Os grupos industriais cada vez se organizam em “empresas redes”²⁵ onde o gerenciamento e o controle envolvem complexas modalidades de terceirização, ou seja o processo produtivo e de serviços passa a ser descentralizado. Em geral, apenas 25 a 30% da atividade principal ficam concentrados na empresa matriz, o restante dos processos é repassado para empresas terceirizadas. Esta, por sua vez, tem outras terceirizadas que lhes fornecem produtos e serviços. Assim, temos uma complexa rede que envolve várias empresas em um mesmo ramo produtivo. Um mecanismo que tem instrumentalizado essas novas relações econômicas entre os grupos industriais e comerciais é o Investimento Externo Direto - IED²⁶.

²⁵ Ver Manuel Castells (1999), A Sociedade em rede. Ver CHESNAIS (1996), A mundialização do capital.

²⁶ Ver CHESNAIS (1996), que apresenta a definição do FMI de 1977 que também é adotada pela OCDE segunda a qual “ o IED designa um investimento que visa adquirir um interesse duradouro em uma empresa cuja exploração se dá em outro país que não o do investidor, sendo o objetivo deste último influir efetivamente na gestão da empresa em questão.” Ainda segundo o mesmo autor, o IED pode ser efetuado na forma de investimentos diretos ou de investimentos de “carteira”. Embora alerte que a diferenciação envolve uma complexa relação contábil que dificulte a compreensão, a principal distinção se dá pela percentual do investimento. O IED, como investimento direto, ocorre quando o investidor detém 10% ou mais das ações ordinárias ou do direito de voto numa empresa. Já o investimento inferior a 10% será contado como investimento de carteira.

O movimento determinante nesse processo é o de concentração política e econômica. O comércio mundial está concentrado nas regiões da Europa Ocidental, Estados Unidos e Pacífico asiático. Os países da OCDE²⁷ concentram a maioria da capacidade tecnológica, capital, mercados e produção industrial. Nesse contexto, aprofunda-se uma dinâmica histórica de concentração da riqueza mundial, principalmente nos centros da “Tríade.”

A concentração de recursos é ainda maior nos países do chamado G-7, especialmente em termos de tecnologia, qualificações e infra-estrutura informacional, principais determinantes da competitividade. Em 1990, os países do G-7 eram responsáveis por 90,5% da indústria mundial de alta tecnologia e 80,4% do poder no setor de computação. O diferencial em recursos humanos é crucial: enquanto a média mundial de profissionais das áreas científicas e técnicas, em 1985, era de 23.442 por cada milhão da população, o número real para os países em desenvolvimento era de 8.263; para países desenvolvidos, 70.452; e para a América do Norte, 126.200, isto é, mais de 15 vezes em comparação aos países em desenvolvimento. Quanto aos gastos em P&D, enquanto a América do Norte representava 42,8% do total mundial em 1990, a América Latina e a África juntas eram responsáveis por menos de 1% (CASTELLS, 1999: 125 - 126).

Nos anos 90 intensificaram-se os investimentos estrangeiros em alguns países como México, Chile, Brasil e Argentina e até no Peru. No entanto, tal crescimento não tem consistência em termos de um real desenvolvimento econômico. Como modernizar a base de desenvolvimento tecnológico, investir em pesquisa e desenvolvimento (P&D) e qualificação de recursos humanos com as limitações impostas pelo ajuste estrutural? Nas palavras de CASTELLS:

[...] podemos estar presenciando um aumento artificial da riqueza dessas economias, chamando de investimento o que, no fundo, é uma transferência de direito de propriedade dos ativos existentes, principalmente das empresas estatais privatizadas nos setores estratégicos. Dessa forma, parte da nova prosperidade da região poderia ser um milagre financeiro sujeito a fluxos reversíveis de capital que examinam o planeta constantemente buscando uma lucratividade de curto prazo, bem como posicionar-se em setores estratégicos (telecomunicações, por exemplo). A competitividade de economias voltadas para a exportação, inclusive o Brasil, é prejudicada pela lacuna tecnológica ainda existente na América Latina. Além disso, a devastação social e ambiental das

Tanto os IED's como a constituição das empresas redes tem estreita relação com o desenvolvimento tecnológico, em especial a comunicação em tempo real através da Internet e telefonia. (CHESNAIS, 1996:55-56)

²⁷ “A OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) nasceu em 1960, sucedendo a OECE (Organização Europeia de Cooperação Econômica), criada em 1948 para administrar a implementação do Plano Marshall. Já no final da década de 50, com a reconstrução europeia basicamente concluída, a nova realidade política e econômica internacional acabou por impor a conversão da OECE em uma organização similar em seus objetivos fundamentais (defesa da democracia representativa, do liberalismo econômico e do desenvolvimento social), mas com área de atuação e responsabilidades ampliadas. A convenção constitutiva da OCDE foi assinada em 14 de dezembro de 1960 pelos seus 20 membros fundadores, 18 países europeus (Alemanha, Áustria, França, Reino Unido, Itália, Grécia, Irlanda, Países Baixos, Suécia, Luxemburgo, Portugal, Suíça, Bélgica, Dinamarca, Islândia, Noruega, Espanha e Turquia) (MRE, 2007)

políticas inspiradas pelo FMI nos anos 80 não tem sido revertida por um novo modelo de crescimento econômico que prioriza a austeridade fiscal e a competitividade externa sobre quaisquer outros critérios. Conseqüentemente, a pobreza generalizada encolhe os mercados domésticos potenciais, forçando as economias a sobreviverem na concorrência global, mediante a redução de custos de mão de obra, assistência social e proteção ambiental. (CASTELLS, 1999: 147)

No Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, vivenciamos um aumento de 80,4% dos investimentos externos diretos - IED, entre 1995-2000, o que se refletiu nas empresas com capital estrangeiro que triplicaram os valores de suas ações. Tal crescimento foi oportunizado pela liberalização econômica e pela intensa dinâmica de privatização de setores estratégicos da economia. No entanto, a taxa de desemprego, longe de uma redução, cresceu 15,5% no mesmo período. PETRAS (2005).

Segundo PETRAS (2005), o IED vem reduzindo seu interesse no Brasil, e várias são as razões para tal, sobretudo porque o valor da força de trabalho e os custos do trabalho no Brasil, mesmo estando entre os mais baixos do continente, ainda são mais altos do que os da China. Os investidores estrangeiros exigem rebaixamento dos custos com a mão-de-obra como garantia de maiores possibilidades de lucro.

Com este entendimento e a firme determinação de promover cada vez mais a integração do país na economia globalizada, os vários governos que se sucederam desde os anos 90 têm aprofundado as políticas de flexibilização trabalhista.

Na visão de PETRAS (2005), o impacto das mudanças no mundo de trabalho e dos trabalhadores nos países da América Latina polarizou a força de trabalho em um sistema de três camadas. Na caracterização que faz desse sistema, percebe-se a situação brasileira que apresenta a seguinte hierarquização social entre os trabalhadores: na primeira camada estão:

Os técnicos qualificados, assalariados, profissionais liberais, pesquisadores, gerentes, advogados, ligados às empresas, bancos e multinacionais fundações e estrangeiras. Esses segmentos da força de trabalho, capazes de se conectar à extremidade superior dos circuitos financeiros e comerciais externos, tornaram-se os mais fortes defensores dos regimes neoliberais, especialmente da sua variante eleitoral civil. Abaixo, encontra-se uma gama estável de funcionários públicos e privados e de operários, a maioria dos quais têm uma mobilidade descente, com padrões de vida em declínio e serviços sociais deteriorados. [...] professores mal remunerados, funcionários da área de saúde pública,[...] São categorias que estão encolhendo, à medida em que seus membros são transformados em trabalhadores temporários, com empregos rotativos ou sazonais. Na

base está o setor mais numeroso e que mais rapidamente cresce, onde se incluem os trabalhadores da economia informal, sem emprego fixo ou quaisquer benefícios sociais, fazendo qualquer “bico” por menos de um salário mínimo, ou “autônomos”: um número cada vez maior de trabalhadores rotativos na indústria têxtil e em outras fábricas de bens de consumo; trabalhadores que realizam trabalhos caseiros... [...] Bem abaixo de toda essa a estrutura social encontra-se o crescente exército de *lumpen* – proletariado engajado em atividades ilegais como o tráfico de entorpecentes, contrabando, assassinatos e assaltos. (PETRAS, 1997: 32)

A ação do Estado brasileiro, nos anos 90, ao garantir a aplicação das políticas e das reformas neoliberais, foram decisivas no sentido da reorganização do Estado. Tais ações não se limitaram às medidas de contenção do déficit público e às reformas sociais no âmbito do Estado, também foram determinantes na esfera econômica e política envolvendo um conjunto de mudanças na legislação trabalhista. As medidas de contenção dos gastos públicos e privatização também tiveram expressiva repercussão no mundo trabalho, pois as demissões neste setor, bem como as mudanças, na forma de contratação, aliadas às mudanças advindas da reorganização econômica e do desenvolvimento tecnológico, vão compor essa realidade marcada pelo desemprego crescente e pelo acelerado processo de desregulamentação e precarização do trabalho e desresponsabilização do Estado nas áreas sociais.

Assim, o Estado capitalista desde a sua origem muda sua forma de organização, mas mantém seu princípio e fundamento institucional, definido pelo seu caráter de classe. A reforma do Estado nos anos 90 caracterizou-se pela desresponsabilização deste em todas as áreas sociais, por um lado, e na reafirmação de seu princípio histórico de dominação de classe, por outro.

1.4 – Reflexões a cerca dos desdobramentos do Estado brasileiro para a educação profissional.

A transnacionalização das estruturas de poder através de um processo de mundialização do capital intensificou-se com a associação dos grandes grupos econômicos mundiais em organismos de gestão da economia internacional. Para BRUNO,

É importante ressaltar que, neste período que se estende do pós-guerra até os anos setenta, a base desta internacionalização de capital aglutinava fronteiras e inter-relacionava governos e instituições deles decorrentes. Dentro desta dinâmica, foram criados diversos organismos internacionais, tais como a ONU, o FMI, O GATT, o BIRD, etc., pois esperava-se que os interesses das diferentes nações fossem negociados em

instâncias mais amplas, capazes de promover acordos entre diferentes e múltiplos atores: Os Estados Nações (BRUNO, 1996: 16-17)

Desde então, estes organismos crescem e influenciam na elaboração e aplicação das políticas econômicas e financeiras no mundo através da intervenção consentida, na medida em que passaram a exercer pressões sobre os Estados. Este processo, histórico, intensificou-se no final da década de 80, principalmente na década de 90, com o advento da reforma do Estado Brasileiro.

As reformas estruturais, entre elas a reforma do Estado, foram definidas durante uma reunião que ficou conhecida como Consenso de Washington, realizada em novembro 1989, ocasião em que os organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiam um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. SILVA (2002) analisa a intervenção exercida pelo Banco Mundial, enquanto a principal instituição financeira, em atuação na elaboração e implementação das políticas de educação no Brasil e na América Latina, e destaca que:

[...]no decorrer das décadas de 1980 e 1990 a educação pública esteve sujeita à macro política de intervenção das instituições financeiras. Inicialmente, em decorrência da incapacidade de os Estados da América Latina pagarem aos credores externos, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a tarefa política de intervenção por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar as economias desses Estados. Essas macro políticas, voltada para o ajustamento do modelo de desenvolvimento econômico, estenderam-se às políticas sociais e educacionais, de modo que o ajuste econômico foi acompanhado pelo ajuste social. [...] No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira: ênfase nos resultados e na racionalização de recursos públicos; prioridades fundadas nos critérios de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o autofinanciamento; manutenção das práticas autoritárias nos processos decisórios na educação pública; recentralização dos processos de avaliação institucional e estreitamento de vínculos entre educação e trabalho através da política de educação profissional. (SILVA, 2002: 6)

Nos termos deste “Consenso”, a reforma do Estado brasileiro, proposta no Plano Diretor da Reforma do Estado, proposto pelo ex. ministro Luiz Carlos de Bresser Pereira, preconizou a superação de sua fase intervencionista e que o Estado passaria a atender as novas necessidades da economia mundial, de forma a permitir a livre concorrência.

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento humano. (PEREIRA, 1995:11).

Nesse sentido, PEREIRA (1995) prescreveu o caminho da reforma, redefinindo funções e objetivos do Estado reformado. Neste plano objetivava aumentar a governabilidade através da efetividade e da eficiência. A efetividade entendida por Pereira como “a capacidade de ver obedecidas e implementadas com segurança as decisões tomadas” e a eficiência seria “a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público.” Assim, a ação do Estado seria limitada nas políticas sociais, levando os serviços públicos não exclusivos para a propriedade pública não estatal.

No *Plano Diretor da Reforma do Estado*, Pereira identificou na administração pública duas formas de gestão e definiu os conceitos de efetividade e eficiência:

A administração pública burocrática e a administração pública gerencial. A primeira, embora sofrendo excesso de formalismo e da ênfase no controle dos processos, tem como vantagens a segurança e a efetividade das decisões. Já a administração pública gerencial caracteriza-se fundamentalmente pela eficiência dos serviços prestados a milhares senão milhões de cidadão. Nestes termos no núcleo estratégico, em que o essencial é a correção das decisões tomadas e o princípio administrativo fundamental é o da **efetividade**, entendido como a capacidade de ver implementadas com segurança as decisões tomadas, é mais adequado que haja um misto de administração pública burocrática gerencial. No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da **eficiência**, ou seja, de uma relação ótima entre a qualidade e o custo dos serviços colocados à disposição da público. Logo a administração deve ser gerencial (PEREIRA, 1995: 42- 43, grifos nossos).

Em uma outra elaboração, também referente à reforma do Estado, Pereira trata de forma mais precisa o conceito de gestão pública gerencial.

Algumas características básicas definem a administração pública gerencial. É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o

contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (PEREIRA, 2005: 28).

Os princípios dessa forma da gestão gerencial se aplicam a um novo tipo de propriedade, a propriedade pública não-estatal defendida por Pereira como mais adequada às atividades do setor não-exclusivo do Estado²⁸. Este novo tipo de propriedade estaria localizado num terceiro setor, que não seria nem o Estado, nem o mercado. “As organizações desse setor gozam de uma autonomia muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior, em conjunto com a sociedade na gestão da instituição” (PEREIRA, 1995: 43).

A gestão pública gerencial e a propriedade pública não-estatal constituem dois importantes mecanismos para o processo de retirada do Estado dos serviços sociais, que em vários setores, como na educação profissional, estão sendo assumidos pela iniciativa privada. As organizações sociais consideradas sem fins lucrativos recebem financiamento do Estado para elaboração e implementação das políticas sociais, antes desenvolvidas pelo Estado. Embora o Estado, em alguns casos, coloque a exigência de percentuais de gratuidade para a liberação de financiamento desses serviços, na educação profissional a maioria dos serviços são cobrados, inclusive, nas próprias escolas públicas, pois os procedimentos adotados pelas escolas privadas passam a ser referência para as escolas públicas e reforçam a idéia de autonomia financeira e administrativa.

Assim, ocorre na educação pública uma situação semelhante a relação do Estado com o mercado: uma prevalência dos princípios do segundo sobre o primeiro. Tais princípios de disseminam como parte das estratégias de reorganização da economia capitalista mundial, que pressupõem resultados.

²⁸ “Serviços não exclusivos. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.” (PEREIRA, 1995: 41-42).

A suposta idéia de maior participação das comunidades locais na prestação dos serviços sociais oculta o intenso processo de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais e um acentuado processo de transição para a privatização das instituições sociais. O que não foi obtido de imediato, como ocorreu nas atividades industriais e econômicas antes controladas pelo Estado, a transferência dessas atividades para a iniciativa privada, vem ocorrendo de forma gradual, através de uma diluição de fronteiras entre os princípios definidores da propriedade pública estatal e da propriedade privada.

Os efeitos da reestruturação produtiva, do desenvolvimento tecnológico e da competição internacional impõem a necessidade de aumento da produtividade e diminuição de custos. A determinação de eficiência é transposta do mercado para o Estado e deste para a educação. Os princípios da gestão gerencial são disseminados para o conjunto da sociedade. Esta forma de gestão das unidades de ensino e do sistema de ensino é prescrita nas políticas e projetos elaborados e implementados em parceria com organismos internacionais, que tentam sintonizar a educação com as perspectivas do mercado. Nessa linha, a escola deve assumir formas de gestão próprias da empresa capitalista.

A educação como serviço do Estado ou regulado por este, além de reproduzir os valores ideológicos de perpetuação do sistema, deve oferecer uma formação que de fato possa ser aproveitada pelo mercado, ampliando as condições de disputa do país no mundo globalizado, como sintetiza SILVA JÚNIOR:

Em meio ao movimento de extensão do capital para novas esferas sociais, a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital [...] estamos produzindo uma sociedade mercadorizada [...] a esfera educacional torna-se um quase mercado. (SILVA JÚNIOR, 2002: 36)

Os novos padrões de produção impostos à indústria e ao comércio de bens e serviço passam a ser adotados na educação. Perseguindo metas de eficiência, eficácia e efetividade, a escola busca uma qualidade mercadológica que passa ser constantemente medida por processos avaliativos, planejados e aplicados pelo Estado Neoliberal. Nessa perspectiva, a escola afasta-se cada vez mais de constituir-se enquanto um espaço de desenvolvimento do processo humano que

recupere a vida em coletividade. Assim, desconsidera as dimensões fundamentais do desenvolvimento pleno das possibilidades de realização da vida e construção de riquezas.

Segundo (GAULEJC, 2005, p.3) “a gestão é em definitivo um sistema de organização de poder. [...] a gestão gerencial é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos/benefícios”. Assim, os resultados preconizados pela gestão gerencial não coincidem com os esperados pelos setores da população, que dependem da política pública social. Em relação à qualidade dos serviços sociais, referem-se às necessidades do desenvolvimento capitalista. Da mesma forma, a participação da sociedade fica restrita à delegação de responsabilidades, não implicando maior participação das comunidades envolvidas nos processos de elaboração e definição das concepções norteadoras da política pública social. Ao contrário, os processos decisórios têm sido cada vez mais centralizados pelo Estado e pelos setores privados através do mercado.

PEREIRA (2005), defende que a identificação desta forma de gestão com o neoliberalismo se dá pelo fato de os governos adotarem ao mesmo tempo políticas de ajuste estrutural e o modelo de gestão pública gerencial como mecanismo de correção das limitações e ineficiência da gestão burocrática. De fato, trata-se de uma formulação simplista e superficial, na medida em que relacionamos os principais elementos que caracterizam a gestão pública gerencial, constantes na conceituação do autor, com os princípios das políticas neoliberais que concorrem para o mesmo fim, a reorganização capitalista. Assim, não constitui mera coincidência o fato da reestruturação produtiva e da globalização econômica terem forte influência nas formas de gerenciamento das políticas educacionais em geral e em particular na educação profissional.

A análise de (PETRAS, 1998:16) identifica no neoliberalismo o mesmo princípio básico do liberalismo, o livre comércio, a idéia de que o mercado, e não o Estado, deve controlar o processo produtivo e de reprodução do capital. Além disso, estimulou a desregulamentação e derrubada das barreiras comerciais. No entanto, em que pese as semelhanças básicas, as diferenças se dão por conta do contexto histórico. “O liberalismo e suas doutrinas de livre comércio combateram as restrições pré-capitalistas, enquanto o neoliberalismo luta contra o capitalismo sujeito às influências do sindicalismo (o chamado Estado de Bem-Estar Social)”

O neoliberalismo não guarda muita coerência entre os termos ou conceitos que emprega com as práticas políticas implementadas pelo Estado. Além do que, cooptou vários termos próprios do vocabulário do movimento internacional anti-capitalista, ressignificando-os. Entre os mais comuns estão, por exemplo: “ reforma estrutural” uma adaptação do termo “mudança estrutural” que originalmente referia-se a necessidade de uma mudança na redistribuição de renda que melhor contemplasse os mais pobres. Para os neoliberais, o termo “reforma estrutural” designa a transferência da propriedade pública para empresas privadas.²⁹

Neste sentido, Montañó nos esclarece que Hayek³⁰ reivindica a herança liberal e considera as formulações de Keynes como uma deturpação desses postulados neoliberais, desconsiderando a realidade do final do século XIX para o XX com o desenvolvimento técnico-científico da produção de massa e a luta de classes. Nesse contexto, o intervencionismo estatal constitui “uma mudança de estratégia necessária, mas sempre fiel ao verdadeiro fundamento liberal/burguês – a liberdade individual, condição para o progresso econômico e a acumulação ampliada do capital” (MONTAÑO, 2005: 85).

PETRAS (2005) em sua análise sobre o neoliberalismo, desmistifica seus argumentos básicos sobre a defesa de que a globalização seria um estágio irreversível e inevitável do capitalismo, como consequência do desenvolvimento tecnológico. Resgata que a globalização não é um fenômeno novo, ela tem um ciclo histórico; também não pode ser determinada pela tecnologia, uma vez que esta é determinada pelas taxas de lucro e pelas decisões políticas. Portanto, a globalização não é um imperativo de um mercado de forma abstrata, mas de decisões

²⁹ Segundo PETRAS (1998), um outro termo bastante utilizado pelo neoliberalismo é : “reforma econômica” que na origem referia-se a uma realocação de recursos dos mais abastados para as áreas sociais, e agora assume significado inverso, passando a significar a redução do bem-estar social promovido pelo Estado e aumento de subsídios à investidores privados. A discrepância entre o simbólico (forma externa) e o cognitivo (significado interno) é explicada pelo contexto político [...] sistemas eleitorais. O conteúdo socialmente retrógrado dos neoliberais exige que os seus defensores praticantes enganem o público através da manipulação lingüística a fim de garantir seus votos. Seria difícil imaginarmos um político neoliberal ganhando muitos votos com a promessa de cortar os orçamentos da saúde e da educação. Ao invés disso, as políticas retrógradas são descritas como “reformas econômicas”. Assim, a própria base epistemológica do neoliberalismo é falha e desprovida das condições mínimas de rigor científico. (PETRAS, 1998: 21-22)

³⁰ Frederich August von Hayek, nascido em Viena, em 1899 [...] Seu texto, *O caminho da servidão*, publicado em 1944, procura demonstrar como o intervencionismo estatal leva ao totalitarismo e à perda de liberdade. Já em 1960, em Chicago, lança *Os fundamentos da liberdade* e, posteriormente, a trilogia *Direito, legislação e liberdade*, publicados em 1974, 1975, 1979. (MONTAÑO, 2005: 76)

políticas tomadas pelos dirigentes das multinacionais apoiadas nos governos e com a força militar do Estado ao seu dispor.

. O mesmo autor avalia em que medida as políticas neoliberais tiveram de fato materialidade na América Latina. Primeiro, a “intervenção estatal não diminuiu: o que mudou, na realidade, foi o tipo e a direção da intervenção. Ao invés de o Estado intervir para nacionalizar, ele privatizou”. Segundo, em relação a desregulamentação o que ocorreu de fato foi que a regulamentação passou do nível nacional para o internacional. O novo regime regulador internacional é formado por banqueiros estrangeiros, o FMI, o Banco Mundial, funcionários de alto escalão do governo dos Estados Unidos, a elite exportadora e tecnocratas latino-americanos. Os monopólios não deixaram de existir, apenas deixaram de ser públicos e passaram para a iniciativa privada e se fortaleceram os que já existiam, agravando o processo de concentração de renda. A privatização foi o que de fato ocorreu em contra-partida ao empobrecimento do bem estar social (PETRAS,1997: 26).

No Brasil, o Estado viveu um intenso processo de desresponsabilização em relação ao destino das políticas sociais, o que teve reflexos em todas as áreas. Na educação, vários dos programas e políticas vão se desenvolver a partir de parcerias com a iniciativa privada, no processo de gestão e financiamento.

A idéia desenvolvida no Plano Diretor da Reforma do Estado é a de propriedade “pública não-estatal” que conformaria um “terceiro setor” capaz de conciliar financiamento do Estado com gestão privada. Este conceito busca amenizar as dificuldades enfrentadas pela privatização nas áreas sociais.

Para PEREIRA (1999), o período do Estado social burocrático foi importante para a acumulação capitalista nos países de industrialização tardia e para a proteção dos direitos sociais, mas acompanhou esses aspectos positivos, outros negativos, como corporativismo e burocratização, caracterizando o Estado como ineficiente e de interesses particulares, o que levou à crise deste nos anos 70. Portanto, o investimento privado em setores estruturais da economia ocorreu com sucesso. Mas o mesmo não se verificou em relação ao suprimento das demandas nas áreas sociais.

A atuação da iniciativa privada nas áreas sociais revelou sua contradição essencial, dada por sua dificuldade em desenvolver as potencialidades humanas e sociais e, ao mesmo tempo, manter e ampliar seus lucros. O fracasso da via privatizadora nas políticas sociais coloca como alternativa a via reformadora, voltada para a eficiência, a produtividade e a redução de custos. Este paradigma só poderá se efetivar na quantidade e na qualidade demandas pelo mercado, se não depender do equilíbrio de preços deste, ou seja, se forem subsidiadas pelo Estado e ao mesmo tempo forem descentralizadas conforme o modelo gerencialista ou pós-burocrático (MORALES, 1999).

Segundo Pereira, ao definir os tipos de propriedade, [...] “existentes no capitalismo contemporâneo, uma terceira forma intermediária extremamente relevante: a propriedade pública não-estatal, constituída pelas organizações sem fins lucrativos [...] Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder do Estado, não é por outro lado a propriedade privada, por que se trata de um serviço, por definição subsidiado” (PEREIRA, 1995: 43).

A denominação de “terceiro setor” se explicaria, para diferenciá-lo do Estado (Primeiro Setor) e do setor privado (Segundo Setor). Ambos não estariam conseguindo responder às demandas sociais. O primeiro, pela ineficiência e o segundo, porque faz parte da sua natureza visar o lucro. O termo sugere uma nova forma de propriedade entre a privada e a pública, que estaria voltada para o interesse público, sem ser estatal, e que também não teria fins lucrativos, ainda que regida pelo direito privado.

PEREIRA (1999) resgata no Iluminismo o conceito de sociedade civil como sociedade política, onde os indivíduos estão dotados de poder de intervenção em uma esfera entre o Estado e o mercado. A atuação da sociedade civil, de forma organizada e política no controle da coisa pública, pode se constituir em um aperfeiçoamento da democracia, tornado-a mais participativa e substituindo uma administração pública burocrática por uma administração pública gerencial. Assim, a esfera pública transcende os limites do Estado, exigindo um controle da sociedade sobre a própria sociedade. Assim o autor enfatiza a idéia de participação que não se concretiza na sociedade de classes pelo caráter de exclusão e desigualdade.

Assim, a idéia da propriedade pública não-estatal corrobora a dissimulação da contradição de classe expressa nessa polarização entre público e o privado, uma vez que busca promover uma transição da propriedade pública para a propriedade privada, se colocando como um meio do caminho. Assim, “propriedade pública não-estatal” constitui-se como uma estratégia que prepara o caminho para um processo generalizado de privatização da educação profissional.

Essa mudança na forma da organização da propriedade acompanha as mudanças propostas a partir da reforma do Estado com seus fundamentos neoliberais de privatização. O estreitamento do vínculo entre o público e privado num processo de mudança cultural e da idéia de público fica mais evidente na reflexão das orientações dos organismos internacionais para a educação profissional no contexto do Estado, questão que abordaremos a seguir.

CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO REPRESENTATIVO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DA ECONOMIA CAPITALISTA

O objetivo desse capítulo é discutir as seguintes questões: como a teoria do capital humano se apresenta nas elaborações dos organismos internacionais no que se refere às suas concepções e formulações sobre formação profissional? Para esta reflexão, utilizaremos as orientações da Cepal³¹ - Unesco³² contidas no documento: *Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade* e as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID expressas nos documentos do PROEP e no documento: *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID*. Entendemos como parte desta análise, no que se refere à atualização da teoria do capital humano, as contribuições dos empresários brasileiros contidas no documento: *Livres para crescer, proposta para um Brasil moderno* (ZOCKUN,1990), também objeto desta reflexão.

O debate internacional entre as instituições internacionais e governos nacionais tem dado prioridade a formas de organização e gestão das ações educativas. Os organismos internacionais, nos anos 1990, intensificaram suas ações políticas na educação brasileira com propósito de colocá-la em consonância com o processo de reorganização da economia capitalista mundial,

³¹ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Os Estados-membros são: Alemanha, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela (CEPAL, 2007).

³² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945. É uma agência especializada das Nações Unidas. O Brasil tem sido membro da UNESCO desde 1946. A Organização abriu seu escritório no Brasil em 1964, no Rio de Janeiro, e mudou-se para Brasília em 1972. O Escritório da UNESCO em Brasília conta com escritórios antenas em várias capitais brasileiras. Hoje, a UNESCO funciona como um laboratório de idéias e como uma agência de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes. A Organização também serve como uma agência do conhecimento – para disseminar e compartilhar informação e conhecimento – enquanto colabora com os Estados Membros. A UNESCO promove a cooperação internacional entre seus 191 Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (UNESCO, 2007).

adequando-a às mudanças propostas para a reforma do Estado. Nesse sentido, promoveram um processo de elaboração fundado na atualização da teoria do capital humano e na absorção dos princípios neoliberais, que através dos projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento buscaram imprimir uma nova configuração às políticas educacionais.

No âmbito dessas mudanças se insere o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, um projeto de gestão escolar e do sistema, objeto deste estudo. Este programa propôs a promoção da expansão da educação profissional, dentro dos princípios da reforma do Estado e reorganização produtiva, como forma de colocar a educação profissional no Brasil em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e da reorganização da economia capitalista.

Nesse sentido, o Programa em questão teve duas estratégias de atuação fundantes. A primeira, a privatização da educação profissional que ocorre seja pelas parcerias entre o Estado brasileiro, e as instituições privadas de formação profissional, seja pelo desenvolvimento de atividades privatizantes nas instituições públicas. E a segunda, a priorização da formação de nível básico, como forma de atender às constantes mudanças do mercado e responder à evolução do setor de serviços, bem como desenvolver a competitividade dos produtos brasileiros na economia mundial, o que se daria pelo rebaixamento dos custos com a mão de obra.

No Plano Diretor da Reforma do Estado, essa seria a receita para o problema da diagnosticada ineficiência do Estado na gestão desse serviço. O processo de expansão da educação profissional, a partir do PROEP, que teve início em 1997, ocorreu com base nesta concepção, pois tanto promoveu o financiamento público para as escolas privadas comunitárias, quanto exigiu da escola pública o auto financiamento de seus projetos a partir da cobrança de taxas, venda de produtos e serviços e parcerias com empresários e a comunidade local.

Além da privatização, a reforma da educação profissional foi caracterizada pela separação entre formação geral e educação profissional, reforçando uma tradição histórica de dualidade na educação profissional brasileira. Esta dualidade, fundada na divisão entre trabalho manual e intelectual, foi aprofundada com o incentivo aos cursos básicos, de curta duração, de qualificação

e requalificação, em tese destinada para os trabalhadores de baixo nível escolar ou mesmo sem escolarização. Desta maneira, esta modalidade concentrou a maior parte das matrículas no nível básico da educação profissional.

O discurso que fundamentou esta prioridade do PROEP afirmava a necessidade do desenvolvimento da competitividade internacional, o que não se coadunava com as novas exigências colocadas pelo mundo do trabalho para a formação profissional no contexto de reestruturação da produção e crescimento do trabalho complexo. Diante desta contradição que é o distanciamento do PROEP das demandas oriundas das mudanças no mundo do trabalho com as novas tecnologias, queremos refletir os preceitos que nortearam esse tipo de política de formação profissional. Nesse sentido, apresentamos os seguintes questionamentos: se a reestruturação produtiva aumenta as exigências de formação profissional e demanda um nível mais alto de qualificação técnica e científica para um trabalho mais complexo, como justificar a implementação de políticas e programas desenvolvidos pelo Estado brasileiro para a formação profissional, que priorizam uma formação denominada de básica? Que relações poderíamos identificar entre essa política pública de formação profissional e a posição do Brasil no processo de divisão internacional do trabalho no contexto da reorganização da econômica?

2.1. Políticas e estratégias dos organismos internacionais para a educação nos anos 90.

Em busca de colocar a educação pública em compasso com as transformações da economia mundial e com as definições das agências financeiras, do Consenso de Washington, juntamente com outras instituições como Unesco e Cepal, produziram vários encontros e seminários internacionais, nos quais definiram as orientações para que a educação, de fato, contribua com o processo de reorganização capitalista.

Os anos 1990 protagonizaram toda uma agenda internacional, no sentido de imprimir à educação a orientação neoliberal. Como marcos desta agenda, destacam-se a Conferência

Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Kingston, Jamaica (1996). Desde o documento do Banco Mundial de 1986, *Educação na África Sub-Saariana*, passando por todos esses eventos, as orientações são no sentido de adequar a educação às necessidades do mercado em sua fase neoliberal.

Estes eventos redescobriram a educação como campo fértil de investimento, tentando articular educação como desenvolvimento, nos moldes da teoria do capital humano³³, segundo a qual, os investimentos em educação aumentam a produtividade e constituem elemento de crescimento econômico. Como explica SCHULTZ:

O meu próprio interesse por esse assunto surgiu no correr de 1956-1957 quando eu era membro do Centro de Estudos Avançados das Ciências do comportamento.³⁴[...] Também percebi claramente que, nos Estados Unidos, muitas pessoas estão investindo, fortemente em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico e que o investimento básico no capital humano é a educação (SCHULTZ,1967: 10).

Na obra de SCHULTZ (1967: 30) já podemos identificar uma antecipação de quase três décadas das premissas que fundamentam as orientações dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, propostas e implementadas nos anos 90. Estão presentes em vários trechos de seu texto, referências ao México, a Venezuela e aos países de baixa renda. “A mais importante tarefa era americanizar os numerosos imigrantes e civilizar o surto expansionista da economia industrial, com seu novo cortejo de pauperismo: favelas, e imprecisas delimitações”.

³³ Embora tenha ganhado maior repercussão no final da década de 80 e início dos anos 90, a teoria do capital humano, já era uma preocupação dos organismos internacionais, desde meados da década de 50 e início da década de 60, quando se inicia um processo de elaboração e sistematização neste sentido. O livro de Schultz traz, na introdução, a informação de que este foi produzido por uma encomenda da Fundação Ford como parte de três volumes sobre economia da saúde, da educação e da prosperidade. “Ao patrocinar estes volumes, a Fundação Ford foi influenciada pelos seguintes fatos: que as verbas aplicadas nesses três campos ultrapassam três milhões de dólares, anualmente; que estes campos se situam nas áreas mais importantes e sensíveis da economia; e que o entrosamento entre os economistas e os que orientam a política e tomam decisões nestas áreas, tem sido pouco freqüente e irregular “A OCDE realizou uma conferência, em Washington D. C., em outubro de 1961, sobre “Crescimento Econômico e Investimento na Educação.” A Unesco, associada a outras agências internacionais, no encontro do Chile, de março de 1962, dedicou-se a “Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina [...] A OCDE retornou a esse campo, através de um grupo de Estudo da Economia da Educação ...” .” SCHULTZ, 1967: 7-10)

³⁴ “O Centro por essa época era exclusivamente financiado pela Fundação Ford ...” (SCHULTZ, 1967: 10)

À época, defendeu o investimento em educação como mecanismo de redução da pobreza e das desigualdades, pelo incentivo ao consumo e desenvolvimento cultural que proporciona. Identificou na escola e no sistema de ensino dos Estados Unidos elementos que poderiam influir no desenvolvimento econômico capitalista. Desenvolveu sua reflexão com vistas a subsidiar um melhor proveito da educação para o desenvolvimento econômico capitalista.

O autor enfatiza que as relações entre educação e desenvolvimento ocorrem tanto no aspecto material, como na preparação de mão de obra para o mercado e na promoção do consumo, quanto no aspecto ideológico ao reforçar as representações sociais da educação como mobilidade social e mecanismo de equidade e de democracia. A partir desses pressupostos, o referido autor elaborou os fundamentos das políticas compensatórias na área social ao afirmar que os “salários não recebidos”, referentes à remuneração que os estudantes de baixa renda e adultos deixam de ganhar no tempo em que estão na escola, e diagnosticou a “deficiência do mercado de capitais em realizar empréstimos para os estudantes custearem suas anuidades” (SCHULTZ, 1967: 24-39).

Nesse sentido, o documento da CEPAL e UNESCO (1995: 162) defende que poder-se-ia avançar rumo a maior igualdade de oportunidades “mediante subsídios públicos à escolarização obrigatória (fundos diretamente entregues às famílias, independentemente da escola – pública ou particular freqüentada pelos filhos) combinadas com bolsas e crédito para a educação superior.”

O mesmo documento aponta como alternativa para a crise econômica dos anos 80 a difusão do progresso técnico, como eixo da transformação produtiva e sua adequação à democratização e a equidade social. Para esse empreendimento, a educação ganha papel de destaque.

Muitos fatores intervêm na incorporação e difusão do progresso técnico. A proposta da Cepal destaca entre eles o fortalecimento da base empresarial, a crescente abertura à economia internacional e, *muito especialmente, a formação* de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e geração de novos conhecimentos. *Cujos avanços, vale desde já o registro, têm sido comprometidos por disfunções no eixo educação-conhecimento [...] A estratégia sugerida busca contribuir para a criação, durante a próxima década, de condições – educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-lo num marco de*

progressiva equidade social. Tal objetivo não será alcançado sem ampla reforma dos sistemas educacionais e capacitação de mão-de-obra da região, capaz entre outros efeitos de gerar capacidade endógena de aproveitamento do progresso científico (CEPAL e UNESCO, 1995: 3-5, grifos nossos)

A importância dada à educação e à formação dos recursos humanos como elemento de relevância vem acompanhada do registro das disfunções que precisam ser corrigidas através da reforma proposta. As novas condições educacionais e de capacitação propostas teriam o poder de transformar as estruturas produtivas no marco da promoção de uma progressiva igualdade social. O autor inverteu a lógica desconhecendo que, longe de determinar a dinâmica do processo produtivo, a educação, ao contrário, tem passado por mudanças, que em geral, visam adequá-la às transformações ocorridas na produção como parte do desenvolvimento científico e tecnológico do conjunto das novas determinações econômicas que constituem o processo de reorganização capitalista. Este processo se funda em um tipo de desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a reprodução do capital e revela a sua face de exclusão social, cujas taxas de desemprego, altas e crescentes, levam à precarização das condições de trabalho e de vida para muitos trabalhadores.

Em alguns casos, a educação tem se constituído em elemento de reforço à exclusão, quando funciona como funil e seleção, para vários tipos de ocupação profissional, em que é exigido um nível de formação além das competências necessárias ao real exercício da atividade. Assim, se exclui aquele que embora esteja apto para o exercício da atividade, não consegue tornar-se empregável. O princípio do lucro e da reprodução do capital dificulta a formação adequada para os trabalhadores e, tampouco, garante emprego para todos que obtêm a formação exigida pelo mercado. A forma de regulação e dissimulação dessa realidade cria mecanismos que assumem a aparência de rígidos critérios de qualificação como definidores da seleção.

A educação também funciona como fator de exclusão, na medida em que elimina ou diminui seu caráter público, gratuito e restringe o acesso de muitos trabalhadores. No caso da educação profissional, a predominância da oferta privada para essa modalidade e a prática de cobrança de taxas nas escolas públicas, também funcionam como um funil de acesso à formação profissional, do qual são excluídos os setores mais carentes da população. A exclusão do acesso à

educação profissional coloca o trabalhador em grande desvantagem na disputa por um emprego, uma vez que essa formação não é ofertada de forma integrada ao sistema de educação geral. Por outro lado, são os trabalhadores mais carentes que, em geral, não conseguem acesso à educação básica, tornando-se os mais excluídos da educação profissional.

A premissa da educação como um bem de consumo durável ficou defasada, principalmente depois dos anos 90, dado o processo acelerado de mudanças no mundo do trabalho, que a cada dia cria novas ocupações e abole outras. Podemos dizer que essa parte da teoria foi atualizada pelos organismos internacionais que substituíram-na pela formulação de educação ao longo da vida, ou formação permanente.

No entanto, a idéia de educação como bem de consumo durável, apresentada por Schultz, no início da década de 60, momento do taylorismo- fordismo, como forma de organização da produção, justificava-se, pela realidade de estabilidade no emprego e pelas garantias sociais advindas das lutas dos trabalhadores. Tal realidade não impediu que Schultz já vislumbasse a possibilidade de reversão dessa estabilidade, o que viria a ocorrer no final da década de 80, início da de 90, de forma mais generalizada. Ao perceber a necessidade da educação como um instrumento de adaptação à instabilidade econômica decorrente das flutuações do mercado, previu a extinção de postos de trabalho e a criação de novos, ao afirma que:

A instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego associadas ao desenvolvimento econômico. Quando um trabalhador estabilizado se defronta com tal situação, talvez tenha que trocar o seu atual emprego, por outro, e até mesmo abandonar determinada especialidade em declínio, por outra que ofereça melhores oportunidades de trabalho. [...] **A instrução nessa conjuntura é valiosa, por constituir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos ocupacionais e regionais** (SCHULTZ, 1967: 56, grifos nossos).

A adaptação e a flexibilidade a que se refere o autor podem ser entendidas como mecanismos de produção do consentimento ideológico, uma vez que a real possibilidade de sucesso na busca de um novo trabalho torna-se cada vez mais distante. Tal distorção se funda num pressuposto que inverte os fatores de determinação entre o social e o econômico, onde a educação deixa de ser elemento determinado pela organização econômica da sociedade e passa a

determinar os rumos e os resultados desta, ao ser considerada produtora de capacidade de trabalho. Este pressuposto pode ser depreendido da análise que faz o documento da UNESCO e CEPAL, ao afirmar que:

O debate internacional permite concluir que a educação é uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento. Nos países desenvolvidos reconhece-se que, em grande medida, os êxitos e fracassos do processo de desenvolvimento das nações – em seus aspectos econômicos, como nos sociais e políticos – são condicionados pela educação. (CEPAL e UNESCO,1995: 132)

Quando atribui à educação os méritos pelos êxitos econômicos dos países desenvolvidos, omite-se intencionalmente que esse desenvolvimento fundou-se num processo histórico, que teve sua base na divisão internacional do trabalho, na exploração colonial e na exploração de classes. Tal inversão, para Frigotto tem dois aspectos: o macro e o micro econômico.

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista micro econômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1986: 41).

A idéia de educação, como um investimento de grandes possibilidades de retorno, encerra dois aspectos centrais: o desenvolvimento da capacidade competitiva do país internacionalmente e o de estabelecimento da própria educação como um novo e rentável negócio. Esta concepção se materializa nos projetos de gestão da política pública de educação, desde os níveis hierárquicos mais altos de sua elaboração, até à unidade escolar, como continuidade dos princípios que regem a gestão da economia capitalista mundial, fundada na sua auto-reprodução.

Outro aspecto dessa teoria refere-se à sua concepção de escola. Apesar de reconhecer que as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucros, e que a instituição educacional não possui algumas das características da indústria convencional, Schultz afirma que: “As escolas devem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ,1967: 19).

A concepção da escola como empresa e do indivíduo como auto-empresendedor tem sido direcionada no sentido de fortalecer a necessidade de criação de valores através do setor de serviços. Esta tem sido uma forte dinâmica do capitalismo nos anos 90. O desenvolvimento da produtividade diminui a necessidade da força de trabalho e aumenta a massa de trabalho materializada em bens de consumo, ocasionando a queda da taxa de lucro.

Na busca de realização de valor, o capital estimula o crescimento do mercado de serviços. A produção do valor se dá pela produção da mais-valia, como esclarece Marx: “A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente a produção de mais valia., O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem que produzir mais valia.” (MARX,1968, p. 584). Assim o “O aumento progressivo do capital constante, em relação ao variável, já assinalado, tem como consequência a queda na taxa de lucro,... [...] Por isso o capitalista se defronta constantemente com o problema da crise, o que o obriga a tentar novas formas de impor o trabalho, isto, é realizar o valor” (CARVALHO, 1989: 51-52).

Este processo atinge a escola e avança para todas as áreas sociais, chegando ao indivíduo que se transforma em empreendedor de se próprio. A mensuração do desempenho do trabalho ultrapassa as medidas de tempo, padrões, normas e formação bem definidos. Tais elementos se combinam com o constante estímulo ao auto-investimento.

Para GORZ, a empresa pós-fordista se desfaz dos custos da formação do trabalhador, que passa a ser ele próprio o incumbido de se auto-empresender.

[...] a diferença entre o sujeito e a empresa, entre a força de trabalho e o capital deve ser suprimida. *A pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa*; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo, que exige ser continuamente reproduzido, modernizado e alargado, valorizado. Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-a a impor a si mesma constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da empresa que ela é. (GORZ, 2005: 23)

O documento da CEPAL e UNESCO (1992) *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* apresenta as bases conceituais de fundamentação das

políticas de gestão e financiamento da educação profissional que se concretizaram nos projetos educacionais dos anos 90 e têm continuidade na atualidade.

O objetivo central da estratégia proposta é contribuir, durante os próximos dez anos, para a criação de condições educacionais e de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da América Latina e Caribe num referencial de progressiva igualdade social. Tal objetivo só poderá ser alcançado mediante ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação para o trabalho existentes na região, bem como, geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico –tecnológico. Realizar essa reforma é imprescindível se o que se pretende é transformar, aceleradamente, as estruturas econômicas, aumentar a competitividade, reforçar a organização institucional e os valores democráticos nos países da região. [...] uma das condições para o sucesso de estratégias dessa ordem é consenso nacional sobre suas características. (CEPAL e UNESCO, 1995: 197).

As mudanças propostas nas funções do Estado brasileiro buscam atingir quatro aspectos fundamentais para a concretização e aprofundamento do processo de desresponsabilização deste com a educação. O primeiro é a aproximação sistêmica com vistas a integrar a capacitação, com a pesquisa-desenvolvimento; o segundo, a visão estratégica, como forma de superar a gestão burocrática, passando a exercer um controle a certa distância; o terceiro, a equidade, com a destinação de maiores recursos para as maiores necessidades; e o quarto, o financiamento, onde se define que:

O Estado deve abandonar o raciocínio segundo o qual lhe cabe exclusivamente (ou quase exclusivamente) financiar o custo da atividade educacional, de capacitação e de pesquisa e desenvolvimento, e partir em busca de fontes alternativas para cada sistema e função, com participação crescente de recursos privados. O financiamento do “triângulo necessário” deve ser uma preocupação comum do Estado, empresas e demais usuários. O Estado administrador, provedor benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado, avaliador, incentivador e gerador de políticas a médio e longo prazo. (CEPAL e UNESCO, 1995: 190).

A reforma educacional proposta no documento (1992) centra-se na autonomia de gestão dos estabelecimentos escolares e na descentralização na capacitação profissional, a partir da instituição de formas alternativas de financiamento, estabelecendo conforme prescrição da reforma do Estado a nova relação desta instituição com a educação. “Em outras palavras, o Estado está sendo chamado a atuar no eixo da fixação de metas da avaliação de desempenho, do

uso de incentivos, com o fim de aumentar a eficácia³⁵ e a equidade do sistema, reforçar a autonomia e a iniciativa dos centros educacionais.” (CEPAL e UNESCO, 1992, p.206)

Está superada a fase em que – pensava-se – tudo se resolveria com maior quantidade de recursos, especialmente financeiros. A transformação da educação não consiste em aumentar aquilo de que já dispõe, mas em transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis (CEPAL e UNESCO, 1995: 135).

Portanto, parte-se do pressuposto de que os recursos financeiros são suficientes, o desafio seria transformar as formas de administração desses recursos, através da modernização da gestão dos sistemas e do estreitamento de suas relações com o mercado. O caminho para tal seria a descentralização e a adoção de novas formas de gestão, com base nas parcerias entre Estado, sociedade e setor produtivo, no sentido da autonomia financeira e administrativa.

A idéia de equidade definida no documento CEPAL e UNESCO (1995: 129) como “oportunidades iguais de acesso, tratamento e resultados,” torna-se contraditória com o fim da gratuidade. O estímulo à diversificação de fontes de financiamento tem levado a um crescimento da privatização na educação profissional. O próprio processo de responsabilização social proposto transfere, para a comunidade escolar, os encargos com os custos da manutenção das atividades escolares, através da cobrança de taxas que têm produzido, cada vez mais, uma realidade de restrição do acesso para um setor da comunidade trabalhadora.

As instituições de capacitação técnica devem ter a descentralização como “requisito indispensável para o êxito de qualquer política de capacitação, visto que os estabelecimentos que a fornecem devem estar preparados para reagir rapidamente às mudanças na demanda e às necessidades das empresas” (CEPAL e UNESCO, 1995: 232).

Tais formulações defendem de forma explícita que o custo da educação e da formação profissional deve ser atribuído ao usuário, a partir de dois processos combinados, a autonomia financeira e administrativa e a privatização.

³⁵ Neste documento a eficiência é entendida como um critério básico - intimamente vinculado ao da qualidade – para a formação de políticas que pretendem servir ao alcance de objetivos estratégicos bem definidos, tais como a participação na elevação da competitividade global da sociedade.[...] entende-se por eficiência tanto a maximização dos resultados institucionais com um determinado nível de recursos quanto a relevância. O primeiro, aspecto refere-se à eficiência interna dos estabelecimentos e sistemas e o segundo à sua eficiência externa em relação às prioridades do desenvolvimento nacional. (CEPAL e UNESCO, 1995: 207)

A autonomia das instituições escolares de capacitação técnica está definida neste documento como a liberdade de cada escola elaborar seu próprio projeto. “A maior autonomia de cada estabelecimento confere ao corpo docente e a seu diretor competência para que definam, no contexto das políticas e prioridades nacionais, seu próprio projeto e assumam o manejo e a responsabilidade por seus aspectos acadêmicos, administrativos e financeiros” (CEPAL e UNESCO, 1995: 223 - 224).

E para que não haja dispersão e atomização, esses riscos podem ser neutralizados, segundo essa proposta, pela ação de instâncias de controle. Estas atuam na fixação de políticas globais, definição de objetivos e conteúdos dos programas e na alocação de recursos públicos e incentivos à captação de fundos privados. A proposta em questão busca estreitar os laços entre a oferta pública e a oferta privada de capacitação profissional, através da ação de um organismo de coordenação.

Esta política foi implementada no PROEP - DF com elaboração dos projetos escolares, condicionados ao compromisso de auto-sustentação após a finalização dos recursos.

Deve-se observar ainda, que a elaboração dos projetos escolares ficaram impossibilitados de seguir as linhas de ação e implementação de princípios pedagógicos, uma vez que as concepções, os objetivos, os conteúdos e a carga horária, no caso do PROEP, foram definidos pelos órgãos de coordenação do programa. À escola, coube garantir a oferta de formação profissional de acordo com as demandas da economia local, forjando as alternativas possíveis para manutenção dos cursos, a partir da geração de receitas junto à comunidade local, através da venda dos cursos, produtos e serviços.

Assim, a Cepal e a Unesco, em consonância com as orientações do Consenso de Washington, colocam a educação básica e a educação profissional em sintonia com os preceitos neoliberais, ao contribuir para acelerar o processo de reforma do Estado e para a desresponsabilização deste para com os serviços sociais. O primeiro preceito é a descentralização política, financeira e administrativa com o objetivo de diminuir o papel do Estado como financiador e responsável pela educação. Isto ocorre de formas complementares por meio da

privatização, da municipalização, da gestão participativa, da busca de fontes alternativas de financiamento e da alocação de recursos no ensino fundamental.

O segundo princípio da *transformação produtiva com equidade* preconiza a conciliação entre o desenvolvimento humano e da cidadania com o desenvolvimento da capacidade competitiva do país na economia mundial. Parte-se da “hipótese de que a educação de qualidade, a incorporação e a difusão do progresso técnico contribuem para compatibilizar o exercício da cidadania, a participação e a solidariedade social com as necessidades colocadas pela transformação produtiva” (CEPAL e UNESCO, 1995: 199).

Tais princípios submetem o processo educativo à ordem capitalista estabelecida, destituindo a escola e a educação da possibilidade de qualquer tipo de intervenção crítica ao capitalismo, enquanto forma de organização econômica mundial que tem impedido o pleno desenvolvimento humano e imposto à maioria da humanidade severas restrições nas condições básicas de sobrevivência. A ordem vigente baseada na competição, longe de ser questionada, no documento é defendida como estímulo à aprendizagem. O entendimento é de que “é necessário que os estudantes compitam para poder avançar” (CEPAL e UNESCO, 1995: 171).

Reafirma-se, assim, a reprodução do sistema de desigualdades, embora o discurso seja de equidade. Esta contradição pode ser observada pela defesa da competição como o fundamento do individualismo, onde as diferenças são postas à disposição das metas individuais, do lucro e do sucesso pessoal e não das necessidades coletivas. A satisfação das demandas coletivas pode e deve prescindir da competição, deve primar por um tratamento igual aos diferentes no que tange as suas necessidades comuns e proporcionar-lhes um trato diferenciado em relação às suas possibilidades de produção em benefício do coletivo.

As conseqüências da intensificação da competição internacional têm sido bem diferentes do que preconiza o documento em questão. O alto índice de desemprego decorrente do acirramento da competitividade aumenta o exército de desempregados e estimula a precarização das condições de trabalho, eliminando direitos trabalhistas e reduzindo salários. Em relação à formação profissional, as conseqüências da competição podem ser percebidas na dinâmica de

banalização das competências, visto que os trabalhadores buscam mecanismos de formação como meio de ampliar suas possibilidades diante de um mercado que a cada dia suprime funções e cria novas. A formação profissional, além de criar as condições de desenvolvimento de uma habilidade, deve se ocupar em promover as capacidades competitivas dos trabalhadores, que individualmente são responsabilizados por se manterem empregáveis.

O documento ainda, defende de forma acentuada o “consenso”, como meio de se viabilizar a reforma educacional proposta. A busca do consenso tem se efetivado nas escolas públicas, a partir do discurso que defende como única alternativa de sobrevivência da educação profissional, a diversificação das fontes de recursos para manutenção dos cursos. Este apelo tem sido forte junto à comunidade escolar que, diante do acelerado processo de retirada do Estado, acaba por incorporar esse discurso e cede à implantação das taxas e das práticas de comércio que vão se consolidam como atividades cada vez mais comuns nas escolas públicas.

Assim, a reforma neoliberal do Estado brasileiro cumpre suas funções estratégicas estabelecidas para a educação. Em primeiro lugar, ao produzir o consentimento ideológico ao processo que modifica o funcionamento e o financiamento das escolas profissionais públicas. Em segundo, ao estimular a formação de consumidores fiéis dos produtos industrializados produzidos pelo mercado mundial. E em terceiro, ao promover a formação profissional de acordo com as determinações de submissão impostas para o Brasil nos acordos de empréstimos externos que estimulam o processo de mercantilização da educação.

Corroboram com as premissas do capital humano e com as orientações dos organismos internacionais as proposições dos empresários brasileiros, contidas no documento *Livre pra crescer proposta para um Brasil moderno*, onde se expressa o pensamento da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo para a organização política, econômica e social do país, reafirmando os princípios da reforma do Estado e as mudanças educacionais daí decorrentes.

Esta formulação definiu como prioridade máxima da política social, para os anos 90, o investimento em capital humano, que deveria ser feito a partir das políticas sociais de educação,

treinamento, saúde e planejamento familiar voltado para os setores mais carentes da população, em especial, as crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Os recursos públicos disponíveis devem ser alocados prioritariamente no atendimento de crianças e adolescentes que vivem em famílias de baixa renda. Para cumprir essa prioridade, a estrutura dos gastos públicos deve ser radicalmente reformulada. Hoje, a distribuição dos gastos públicos é tão concentrada quanto a distribuição de renda no Brasil: no conjunto dos programas sociais, o governo dispende em média sete vezes mais com as pessoas que estão no topo do que com as que estão na base da pirâmide social (ZOCKUN, 1990: 318)

O entendimento manifesto neste documento identifica como principal distorção da administração dos recursos destinados às políticas sociais a inversão de prioridades, que na educação se apresenta na destinação de recursos feita pelo governo a cada nível de ensino.

Por causa de distorções como a gratuidade do ensino público superior e a má qualidade do ensino de 1º e 2º graus, cada criança que nasce em família de alta renda recebe, em média, quatro vezes mais em subsídios do governo para sua educação do que uma criança oriunda de família pobre – uma completa inversão de valores sobre o papel do Estado, que é o de promover a igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade, e não o de aumentar o privilégio dos grupos que já são mais favorecidos economicamente. A gratuidade do ensino superior é injustificável, havendo meios mais diretos para assistir ao estudante carente, como bolsas de estudo e crédito educativo (ZOCKUN, 1990: 320)

Como solução, propõe:

Além acabar com gratuidade do ensino público superior, é novamente na realocação de recursos que se poderá encontrar um caminho para a solução do problema da má formação de capital humano no país. [...] promover um saneamento do setor, de modo a reduzir drasticamente a inflação de títulos acadêmicos, que pouco ou mais significam do que pagamento das mensalidades correspondentes. (ZOCKUN, 1990: 221)

De onde podemos depreender que a alternativa proposta para a elevação do nível e da qualidade da educação estaria na privatização do ensino superior. Mais adiante propõe ainda que parte do sistema de ensino de terceiro grau seja convertida em uma rede de ensino profissionalizante, também privada.

A idéia seria converter boa parte da rede privada de ensino superior em escolas técnicas e profissionalizantes voltadas para a formação de pessoal qualificado para preencher ocupações com demanda no mercado de trabalho. Tal iniciativa deveria incorporar a experiência anterior, sanando, se possível, as causas responsáveis pelo pouco sucesso dos cursos secundários profissionalizantes no Brasil, e utilizando as experiências bem sucedidas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial Senai, Comercial (Senac) e Rural (Senar) [...]... a conversão de parte do sistema em escolas técnicas/profissionalizantes ajudaria a adequar a formação de recurso humanos às reais necessidades do mercado de trabalho. (ZOCKUN, 1990: 221)

A proposta busca promover o saneamento da educação no Brasil dentro dos princípios da reforma e do ajuste estrutural, proposto para a economia e para o Estado Brasileiro. Nesse sentido, esclarece que:

Dado o quadro de descontrole financeiro do setor público e a necessidade de um ajuste fiscal que elimine o déficit público de forma a reduzir a inflação, trata-se de encontrar maneiras que permitam atingir os resultados desejados e, ao mesmo tempo sejam consistentes com o plano de estabilização adotado. (ZOCKUN, 1990: 221)

A principal contradição dessa proposição reside no fato de que a privatização constitui-se de um processo que, longe de gerar redução de custos para Estado, implicou em importantes quantidades de investimentos tanto no ensino superior, quanto na educação profissional de origem privada. Como incentivo à iniciativa privada, o Estado transfere os investimentos antes destinados às instituições públicas para instituições privadas. No bojo desse processo percebemos a elementos de ressignificação de conceitos como meio de diluição das fronteira entre os conceitos de público e de privado que, nesta perspectiva se aproximam e se confundem. Assim também ocorre com os conceitos de igualdade.

A privatização não resolve os problemas de acesso que já existiam com a gratuidade, ao contrário, os aprofunda. O problema do acesso à instituição educacional pública resolve-se pela ampliação da oferta pública e não pela sua redução. Devemos ressaltar que as soluções propostas para os estudantes carentes como bolsa de estudo em instituições privadas e crédito educativo ocorrem com custos para o Estado e elevam o lucro para a iniciativa privada, nos moldes do que vem ocorrendo com programas como ProUni³⁶ e FIES³⁷.

³⁶ O ProUni - Programa Universidade para Todos foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de

No caso da educação profissional, a conversão de parte da rede privada de ensino superior em escolas profissionalizantes se coloca como solução tanto para o saneamento da educação de nível superior, quanto para um estreitamento de vínculo com o mercado de trabalho. Esta proposta agrava o problema do acesso dos trabalhadores a formação profissional e ao ensino superior.

O referencial de formação profissional apresentado é o do Sistema S³⁸. Esta seria a alternativa para os que não seguiram os estudos, pois uma vez que não se propõe ampliação das vagas nos cursos superiores gratuitos, a maioria continuará alijada do acesso a esse nível de formação. Portanto esta proposta reafirma a exclusão social e a dualidade entre formação propedêutica e formação profissional.

A formulação dos empresários organizados na Federação Nacional da Indústria: *Livre para crescer proposta para um Brasil moderno* reafirma para o Estado e para as políticas sociais os princípios do ajuste estrutural defendido pelos organismos internacionais e engrossa a defesa da possibilidade de uma efetiva política social nos marcos da contenção do déficit público. O discurso de promoção da igualdade se centra de fato no processo de privatização e reconfiguração dos serviços públicos sociais nos moldes mercado.

2.2 A estratégia do BID para a educação profissional

educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. (MEC, 2005).

³⁷ O Programa de Financiamento Estudantil - FIES é destinado a financiar a graduação no Ensino Superior. Foi criado em 1999 para substituir Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDOC, o FIES. Atualmente são 1.370 Instituições de Ensino Superior – IES credenciadas e quase 400 mil estudantes beneficiados, com uma aplicação de recursos da ordem de R\$ 3,85 bilhões. (MEC, 2006)

³⁸ O chamado Sistema "S" é formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social de seus trabalhadores. As organizações do Sistema "S" subordinadas à Confederação Nacional da Indústria são o SENAI - a quem cabe a educação profissional e a prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas do setor - e o [SESI](#) - que promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer - e o [IEL](#) que promove o desenvolvimento da indústria através da capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica. (SENAI, 2007)

As estratégias do Banco Interamericano de Desenvolvimento, contidas em seu documento *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID*, apresenta as premissas sobre as quais se assentam as políticas de formação profissional, que orientam seus empréstimos para capacitação nos países da América Latina.

Desde 1967, o BID vem investindo em formação profissional na América Latina, com a aprovação do primeiro empréstimo, com esse fim, ao Brasil e ao Chile. Desde então, o banco já investiu UR\$ 690 milhões em capacitação, o que representa cerca de 17% de sua carteira de educação. Os projetos de educação profissional financiados têm sido de três tipos: o financiamento de escolas técnicas federais, o financiamento de sistemas de formação tradicional do tipo S e o financiamento da capacitação em curto prazo. Ao avaliar que os empréstimos feitos às escolas técnicas não ofereceram bons resultados, aponta como principais causas:

Esto se debe, en gran parte a la ambigüedad de las funciones que desempeñan. Se trata de instituciones que cumplen tres funciones: la de escuelas secundarias académicas que preparan alumnos para ingresar a la educación superior, la de escuelas de formación técnica y la de instituciones que preparan trabajadores calificados. A menudo, estas instituciones no son capaces de cumplir ninguna de estas funciones exitosamente debido a lo diluido se sus esfuerzos (BID, 2001: 5).

Suas estratégias para formação profissional estão direcionadas para as necessidades do desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, voltam-se para a manutenção das bases da divisão internacional do trabalho através da definição de prioridade para a formação básica e separação entre educação geral, propedêutica e educação profissional; produção de valores através do setor de serviços e incentivo ao auto empreendimento; a responsabilização do Estado e a constituição de um mercado de capacitação profissional.

Suas proposições defendem que a integração entre formação geral e formação profissional é inadequada, propõe ações no sentido da separação entre essas modalidades e apresenta o Brasil como um exemplo da nova modalidade de projeto que o Banco passará a financiar.

O banco está ahora interesado en proyectos que cumplan el mismo cometido pero sigan otros caminos alternativos. En algunos casos, se redefine el significado da educación práctica e técnica, brindando una preparación explícita para el empleo y optando por un tipo de educación académica con cierto grado de concentración en categorías

ocupacionales amplias. En otros, la capacitación técnica profesional es impulsada al nivel postsecundario. Este criterio está ilustrado por los **proyectos** de Argentina e **Brasil** aprobados **en 1997** que destinan considerable esfuerzos a crear un sistema orientado pela demanda. [...] Existe aún otra alternativa que es la de separa la capacitación de los fines educativos de los programas técnicos/profesionales, permitiendo que las escuelas académicas se concentren en impartir conocimientos académicos y trasladen a capacitación a otras esferas (BID, 2001: 10, grifos nossos)

A separação entre o ensino médio e a educação profissional ganhou força de lei com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu em seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

Assim, as políticas e financiamentos para educação promovidos pelo BID têm defendido sistematicamente a separação entre a educação geral e propedêutica e a educação profissional. Nesta perspectiva, o PROEP foi o programa do BID no Brasil responsável pela execução da separação entre educação de nível médio e educação profissional. O Contrato de empréstimo firmado entre o governo brasileiro e o BID, de nº 1052/ OC-BR, estabeleceu como objetivo geral do PROEP “criar um sistema de educação profissional (educação para o trabalho) separado do ensino médio e do ensino universitário”.

As estratégias de equidade, voltadas para os setores mais pobres da população, centram-se na capacitação de nível básico, para o auto-emprego, a formação à distância e a capacitação profissional. Sobre a produção de valores através do setor de serviços e incentivo ao auto-emprego, o documento argumenta que

La capacitación para el sector servicios (que incluye una amplia gama de tecnologías de oficina es más flexible, menos costosa y más fácil de organizar, y además crece más rápido y tiene mayor participación de las mujeres..[.] La capacitación de empresarios y para o empleo por cuenta propia es una modalidad más reciente y sus perfiles y tasas de rendimiento óptimos aun que no se han determinado con precisión. (BID, 2001: 9-10)

O BID propõe, ainda, várias modalidades de capacitação como forma de atender a demanda de desempregados a custos mais baixos, como capacitação a distância e certificação profissional. Mas, é, sobretudo na auto-aprendizagem e no auto-emprego que se centram as propostas. Embora reconheça que “la modernización económica requiere formas cada vez más

complexas de capacitación,” a maior parte do texto prioriza a problematização de uma capacitação básica, como forma de atender as urgências colocadas pelo desemprego e desigualdade social.”. (BID, 2001: 17-21)

Durante épocas de altas tasas de desempleo, cuando son pocas las probabilidades de empleo para todos los egresados, debe hacerse hincapié en la enseñanza de destrezas básicas. [...]La capacitación para o empleo por cuenta propia el la única excepción clara la postulado de que la capacitación no crea empleo, y por tanto, merece una consideración cuidadosa. (BID, 2001:20)

Assim, se reforçou o perfil de uma educação profissional de nível básico, voltada para o setor de serviços, que, ao contrário de oferecer uma alternativa contra o desemprego, promove a competitividade e atribui ao trabalhador a responsabilidade para realizar com sucesso seu auto-emprego. Este conceito de formação, além de insuficiente para mudar a realidade da economia mundial e nacional, demonstra-se incompleta, pois não vem acompanhado de uma política de incentivo material aos possíveis auto-empregos.

Em relação às funções do Estado, a orientação é deslocar o Estado de provedor da educação profissional para assumir o papel de *contratista*.

El papel del gobierno cambia del proveedor de capacitación (como ocurría con los criterios basados en las instituciones públicas de capacitación y las escuelas) al de contrasta de estos servicios. Como agente financiero, el gobierno establece normas claras para contratar la capacitación selecciona las mejoras ofertas y controla la calidad de lo servicios ofrecidos. De esta manera se diversifica la oferta de proveedores de capacitación y, en algunos casos, el gobierno que paga la capacitación no necesariamente presta los servicios. (BID, 2001:.5)

A defesa das instituições privadas como as mais adequadas para a oferta da formação profissional é justificada pelo Banco com o argumento de que “existen buenas razones para creer que, una economía moderna la suma de estas iniciativas privadas y dispersas puede atraer muchos más estudiantes que la capacitación oficial pública.” (BID, 2001: 16)

O mesmo documento reconhece que a capacitação não gera emprego e constata que a maioria das instituições que promovem a capacitação profissional na América Latina não tem atingido a população mais pobre. Como alternativa para esses problemas, propõe que as

instituições de capacitação que não obtenham êxito na colocação de seus egressos no mercado de trabalho sofram sanções, para que sejam estimuladas a manter uma permanente vigilância sobre as demandas do mercado e empreender métodos competitivos e de parceria com as empresas que garantam a contratação dos egressos.

Debe recompensarse el comportamiento socialmente útil dentro del sistema de capacitación y, a su vez, debe sancionarse a los que no demuestran un buen comportamiento. Merecen atención algunas prácticas recientes, Por ejemplo, la exigencia de que cierta proporción de egresados encuentre empleo donde aplicar las destrezas adquiridas, estableciendo la empleabilidad de los egresados como condición del financiamiento y otorgando fondos adicionales a las escuelas que logran mejores vínculos con el mercado laboral. (BID, 2001: 10)

A desresponsabilização do Estado expande-se além da educação pública e da formação profissional, atingindo o emprego. Garantir que os alunos egressos dos cursos de formação profissional tenham colocação no mercado de trabalho deixa de ser atribuição do Estado e passa a ser responsabilidade da escola ou instituição que promove a formação. A instituição responsável pela formação deve ser uma empresa privada, parte do mercado e como tal, participar da competição capitalista, que, neste caso, consiste em promover uma capacitação com colocação garantida no mercado de trabalho, ainda que temporária.

O fato de essa formação ser temporária de acordo com as exigências do mercado cria as condições necessárias para renovação do ciclo reprodutivo, necessário à constituição do mercado de capacitação. Como uma empresa, a instituição responsável pela formação deve assumir os riscos decorrentes do exercício de uma atividade empresarial.

Tal proposta avança da formulação inicial de SCHULTZ, que embora considere a instituição escolar como uma empresa, resguarda que seu caráter tem especificidades como o de não estar voltada para o lucro. Na formulação do BID, a instituição responsável pela capacitação profissional deve ser uma instituição voltada para o mercado, sendo que o investimento do Estado será definido pela sua capacidade competitiva. “El criterio más recientemente aplicado a la formación vocacional y técnica está orientado estrictamente al mercado. En lugar de orientar el

suministro de capacitación, este criterio otorga fondos sobre la base de la competencia” (BID, 2001: 5).

Assim, a formação profissional induziria a um processo de competição entre as instituições interessadas em pleitear os financiamentos públicos. A partir de então, o Estado poderia responsabilizar essas instituições, caso os egressos da formação profissional não encontrassem colocação no mercado de trabalho.

Sobre la base del éxito del programa Chile Joven, el BID se ha empeñado en la expansión de esta línea de capacitación que se orienta a los jóvenes desempleados y sin formación. Este tipo de financiamiento se basa en dos conceptos fundamentales. El primero es la contratación competitiva de la capacitación por los patrocinadores de los programas [...] En segundo es suscribir contratos únicamente con los operadores que pueden garantizar que existe un empleo para cada egresado que éste podrá contar con una pasantía que durará lo mismo que el programa de capacitación. (BID, 2001: 5)

O financiamento da educação profissional deve ficar a cargo do Estado e da comunidade, aos empresários não interessa custear a formação devido aos riscos que isto representa para a empresa capitalista. No entanto, o financiamento do Estado deve ser administrado pela iniciativa privada.

Ningún empresario querrá pagar por la capacitación de sus empleados si existe la posibilidad de que, al finalizar el entrenamiento, éstos decidan ir a trabajar para una empresa competidora.[...] Quienes reciben la capacitación deben pagar lo más que puedan.. [...] El financiamiento público de la capacitación no es lo mismo que la operación por parte del estado. Lo primero es inevitable; lo segundo es, con frecuencia, evitable. Es posible obtener sustanciales beneficios de eficiencia cuando la prestación del servicio está en manos de instituciones que pueden ser responsabilizadas ante órganos actores externos. Las empresas privadas de capacitación, las ONG o la mismas empresas que emplean a los aprendices son potenciales candidatas a prestar los servicios de capacitación. (BID, 2001: 12- 13)

Assim, os empresários e o mercado ficariam em situação privilegiada nessa proposta, pois além de não terem que arcar com os custos da formação, podem estabelecer parcerias com as instituições privadas que promovem a formação com o financiamento do Estado e, ainda, ganhar para ofertar sua própria demanda de formação.

O documento define como estratégias a reorganização dos recursos humanos e a diversificação das fontes de financiamento da formação profissional e propõe o redirecionamento da função do Estado de provedor da educação para de coordenador do processo educacional.

De acordo com o BID, o financiamento do Estado deve ser direcionado ao investimento em verdadeiras empresas de capacitação e não em educação, entendida como um processo integrado de formação humana. Assim, propõe que o sistema de formação profissional assuma funções e atributos de um verdadeiro mercado. É que podemos depreender do trecho a seguir:

El criterio más recientemente aplicado a la formación vocacional y técnica está orientado estrictamente al mercado. En lugar de orientar el suministro de capacitación, este criterio otorga fondos sobre la base de la competencia. [...] Este tipo de financiamiento se basa en dos conceptos fundamentales. El primero es la contratación competitiva de la capacitación por los patrocinadores de los programas (en neste caso, los ministerios do trabajo) en lugar de la operación directa de los programa. En segundo es suscribir contratos únicamente con los operadores que pueden garantizar que existe un empleo para cada egresado o que este podrá contar con una pasantía que durará lo mismo que el programa de capacitación (BID, 2001: 5).

Assim, os recursos públicos devem ser destinado às instituições que consigam oferecer uma formação profissional com garantias de ingresso no mercado de trabalho. Esta proposta pressupõe um processo de associação entre empresas de formação profissional e empresas que absorveram os estudantes egressos desse tipo de programa de formação.

A atualização da teoria do capital humano as orientações dos organismos internacionais tanto ocultam os problemas sociais, quanto reforçam a concepção de que a educação isoladamente pode atuar a favor da destruição dos elementos que originam as desigualdades de classe.

Quando inserida na luta organizada dos movimentos sociais, a educação pode obter sucesso na ampliação da inserção das comunidades de trabalhadores no mercado de trabalho, a partir da formação que a escola lhes ofereceu. Tais vitórias parciais acumulam confiança, experiência e conhecimentos científicos que contribuem para avançar a consciência individual e coletiva da necessidade de organização para uma transformação geral da sociedade. Porém, em momentos em que a luta dos trabalhadores como um todo não consegue avanços, isto também

tem conseqüências na educação. A escola reflete a correlação de forças determinada pela luta entre as classes sociais, como explicam CARNOY e LEVIN (1987) no trecho a seguir:

Nos períodos em que os movimentos sociais são débeis e a ideologia empresarial é forte, as famílias e os estudantes são obrigados a aceitar, explícita ou implicitamente, o papel da escola reprodutora das classes. Na ausência daqueles movimentos, sua pressão sobre as escolas tem efeito menor. A tensão existente em muitas famílias dos grupos subalternos, entre as aspirações educacionais mais elevadas e as baixas expectativas implícitas nas atitudes e valores transmitidas a seus filhos continua a existir, mas nesses períodos, as baixas expectativas é que prevalecem. (CARNOY e LEVIN, 1987:132)

Portanto, a teoria do capital humano subjacente às orientações dos organismos internacionais, apresenta-se atualizada quanto às novas necessidades do desenvolvimento capitalista, no contexto da reorganização econômica e da reforma do Estado dos anos 90. A principal atualização refere-se à idéia de educação como bem de consumo durável, substituída pela de educação ao longo da vida e formação permanente. Esta formulação busca responder ao processo de reorganização da economia capitalista, à reestruturação produtiva e às freqüentes mudanças na economia e no mundo do trabalho.

O foco dessa teoria são os países em desenvolvimento. Nesse sentido, a idéia de educação como mecanismo de desenvolvimento econômico apresenta-se envolta no discurso de redução das desigualdades, mobilidade social e redução da miséria e da pobreza, problemas crônicos gerados pelo desenvolvimento capitalista nestes países. No entanto, a fase neoliberal do Estado, com seus programas de ajustes estruturais orientados pelos mesmos organismos que pregam a educação como eixo de transformação produtiva com equidade, impõe cada vez mais o crescimento das desigualdades e da exclusão social.

As orientações dos organismos internacionais, expressas nas políticas de formação profissional que priorizam o nível básico, o auto-emprego e o setor de serviços, reforçam a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, restringindo a capacidade competitiva ao fornecimento de força de trabalho viva e barata, formada a baixo custo.

Também incentivam a instituição do mercado de formação profissional com financiamento do Estado brasileiro e gestão controlada pela iniciativa privada. Tal orientação fundamenta-se nos mesmos pressupostos da teoria do capital humano quando reforça a idéia de

educação e formação com poderes de transformação produtiva e equidade. Somam-se ainda, os altos índices de desemprego e exclusão, em decorrência da não destinação de verba para educação profissional e a prioridade para o financiamento das escolas profissionais privadas.

Os técnicos e consultores do BID propõem a desvinculação entre a formação profissional e a educação geral e propedêutica, argumentando que o ensino técnico junto com o ensino médio torna-se caro e que os indivíduos são desigualmente dotados e, portanto, deve-se oferecer formação para o mercado de trabalho para aqueles que não demonstram condições para seguir os estudos. Esta formulação tenta dissimular as tendências excludentes irreversíveis e crescentes do sistema capitalista, atribuindo aos trabalhadores mais pobres e excluídos uma incapacidade cognitiva inata.

Nesta perspectiva, a educação é entendida como treinamento, como reprodução simples e direta das condições dadas na organização social e como produto, cujo ciclo reprodutivo deve estar condicionado à reprodução do capital, não só do ponto de vista da produção ideológica do consentimento, mas, sobretudo, da realização do valor.

Portanto, quanto mais efêmera for a formação, tanto mais promissora as perspectivas do mercado de educação profissional. Ou seja, é preciso encurtar a vida útil do produto, ou o efeito dos serviços, para renovar seu ciclo reprodutivo de forma mais intensa, melhorando as condições de reprodução do capital como forma de controle da crise de lucratividade, à semelhança do que já ocorre com outros mercados.

A educação, por si só, não pode reverter as determinações econômicas e políticas que se dão em decorrência da redução das políticas sociais do Estado, da reestruturação produtiva que promove constantes mudanças nos postos de trabalho abolindo várias funções e criando novas, em geral muito temporárias. Tampouco essa dinâmica histórica pode ser revertida no contexto da organização capitalista da sociedade.

A universalização do capitalismo como sistema que determina a economia mundial torna-se um marco histórico inicial para um melhor entendimento das funções do Estado brasileiro no processo da divisão internacional do trabalho após a crise dos anos 70,

associada ao processo de “reestruturação produtiva como base material do projeto neoliberal”³⁹ e das políticas neoliberais, que se configuraram como um novo arranjo político e ideológico de sustentação das mudanças econômicas. Tal arranjo definiu o novo modelo de Estado que passou por profundas reformas nos anos 90.

Essas reformas buscaram adequar o Estado brasileiro às novas necessidades colocadas pela reorganização da economia mundial e, como tal, afetaram de forma decisiva as políticas de educação, em geral, e, em particular, as políticas da educação profissional por sua direta e estreita relação com o processo econômico, tanto em nível nacional como internacional. As reformas educacionais seguiram a orientação dos organismos internacionais ao acatarem a intervenção destas instituições na educação brasileira.

A predominância dos programas e políticas concebidos, geridos e financiados pelos organismos internacionais caracterizam a alienação cultural como expressão da dificuldade da consciência em avançar na produção do conhecimento científico, por não perceber a idéia como fator de produção. Para PINTO,

A alienação cultural é a etapa da consciência em que esta não chega a conceituar por si e para a si as idéias que possui, por isso apenas emprega as idéias no seu valor de bens de consumo [...] A consciência não consegue ser criadora, porque para tanto necessitaria compreender-se na condição original de intervenção na realidade, pela pesquisa científica. Entenderia então, que no curso da operação sobre o mundo, as idéias constituem forças produtivas reais, no sentido em que, sendo efeito do hemisfério indutivo, refletem as propriedades das coisas, permitem agir nelas, modificá-las, criar objetos ou produzir fenômenos até então inexistentes, o que tem lugar no hemisfério dedutivo. (PINTO, 1979: 52)

A submissão econômica e a alienação cultural têm produzido uma postura de passividade e consentimento em relação aos projetos internacionais na educação. Impõe-se, então, à pesquisa científica no Brasil, o desafio de impulsionar uma ruptura com o princípio da idéia como bem de consumo. O mesmo autor ressalta ainda que:

A consciência do país subdesenvolvido, que pouco ou nada empreende que não tem condições para ser origem de projeto próprio de existência para si e da correspondente

³⁹ Expressão de José Paulo Neto citada por ANTUNES (2003: 58)

transformação material da realidade, não é perceptível o outro lado da idéia, o de ser um bem de produção, isto é instrumento de criação de novas realidades. (PINTO, 1979: 53)

No caminho da superação da alienação cultural está colocado o rompimento com os projetos educacionais elaborados, geridos e financiados pelos organismos internacionais. Tais projetos encontram espaço na realidade brasileira em função da submissão política e econômica e da

[...] ausência de um projeto nacional, articulado pelo governo federal, que conceba uma educação básica pública e de qualidade torna-a cada vez mais vulnerável aos projetos externos. Mais do que isso, conduz à absorção acrítica de projetos e programas, ao uso inadequado de conceitos e a americanização culturas dos Estados submetidos. Essa atitude vem acompanhada da destruição dos etnos culturais e dos princípios; promove o esvaziamento da identidade e a domesticação da inteligência de sua população, cuja materialidade se expressa em não ultrapassar os limites preconizados para a produção do conhecimento científico e tecnológico no Brasil e na América Latina (SILVA, 2002:34)

A partir de um posicionamento crítico e autônomo da comunidade escolar coloca-se a reflexão sobre a necessidade de elaboração, gestão e financiamento de projetos próprios de existência. Estes pressupõem um processo de participação dos estudantes e trabalhadores a partir de uma construção coletiva. Para tal, os ambientes educacional, escolar e acadêmico, entre outros, podem vir a ser espaço privilegiado de reflexão e formulação, desde que mantenham um estreito vínculo com a organização e luta dos trabalhadores pela transformação de suas condições de existência.

2.3 - O PROEP e a privatização da educação profissional

No Brasil, os sucessivos governos dos anos 90 esmeraram-se em cumprir as determinações do ajuste neoliberal traçadas pelos organismos gestores da economia mundial. A reforma do Estado seria condição fundamental para a adequação do país à nova conjuntura. Tal reforma criaria as condições para que o Estado pudesse aplicar os planos do FMI⁴⁰ e do Banco Mundial e colocar o país em sintonia com a globalização econômica e desenvolver sua capacidade de competitividade internacional. Nesse sentido, as premissas da reforma do Estado brasileiro foram estabelecidas no Plano Diretor da Reforma do Estado, de Bresser Pereira, assim a definida por este:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferência de renda, que se torna necessário dado à existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado (PEREIRA, 1995: 12).

Para se adequar à dinâmica do mercado, o Estado brasileiro deveria assumir uma concepção gerencialista, pautada na descentralização política e administrativa. Para tal, o tipo de propriedade mais adequado a estas demandas seria a propriedade privada. Mesmo nos setores em que não haja capitais privados disponíveis, o Estado financia com recursos públicos, mas a gestão ocorre com se dá por entidades de direito privado. Esta é, em síntese, a idéia do público não-estatal. As atividades não exclusivas como saúde e educação passam ao setor público não-estatal, embora se mantenham sobre o controle do Estado.

⁴⁰ Fundo Monetário Internacional: “Em 1944, durante a conferência de Bretton Woods, foram criados o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, instituições portadoras de instrumentos de intervenção e com capacidade para alterar decisões econômicas. A partir do início da década de 1980, o Fundo Monetário gerencia as questões atinentes à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário, as condicionalidades indispensáveis para renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para inserção dos países no circuito financeiro internacional.” (SILVA, 2002: 9)

Esta concepção de gestão gerencial apresenta-se em nossa legislação educacional. Uma expressão está no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) que estabeleceu como pilar da gestão democrática a autonomia escolar, para o financiamento, administração e controle de recursos financeiros. Desta forma, o exercício da autonomia pressupõe a descentralização, demandando a co-responsabilidade das instituições educacionais, desde os vários níveis da hierarquia do poder público, até a comunidade escolar. A elaboração da própria legislação traduz as orientações dos organismos internacionais. Assim foi com o Plano Nacional de Educação.

Sintonizada com a premissa de uma educação para o desenvolvimento econômico dentro dos princípios neoliberais, a Lei 9.394/96 enfatiza o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total, redirecionando o paradigma da educação escolar no Brasil. Destaca ainda, a necessidade do processo de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional, exigindo mudanças nos processos de gerenciamento do sistema, abrindo espaço para políticas focalizadas e rompendo-se com o princípio de universalização da educação.

O estímulo às escolas comunitárias conveniadas ao PROEP materializa um dos objetivos do projeto de Reforma do Estado na educação profissional entre os anos 1997 e 2004. Esta prioridade, além de demonstrada nos documentos do Programa como o Contrato de Empréstimo e o Manual do Planejamento Estratégico, foi concretizada através da destinação do maior aporte de recursos a este setor.

Desde 2001, no Brasil, o Censo Escolar de 2005 revelou parte da privatização que veio se configurando na educação profissional. São 2.172 estabelecimentos privados, o que representa 84,21% das instituições que oferecem cursos técnicos no país. O segmento estadual conta 602 estabelecimentos e o número de instituições federais são de 143 e de municipais alcança 130 estabelecimentos. Embora o número de estabelecimentos federais corresponda a 4,7 % do total de instituições, a matrícula nessas escolas representa 12,17% do total de matrículas (INEP 2005).

A oferta de matrículas, para o nível técnico, em 2005, também é maior na iniciativa privada. Se considerarmos que em 2001 a oferta pública das matrículas nos cursos de nível técnico ainda era paritária à oferta na rede privada, os dados de 2005 demonstram que a última

teve um rápido crescimento na educação profissional. Segundo dados do Censo Escolar de 2001, a rede pública, compreendendo as escolas federais, estaduais e municipais, somava 50% do total das matrículas para esse nível. De 2001 a 2004, a oferta privada de matrículas chegou a 58% do total. É o que podemos constatar na análise das tabelas e gráfico abaixo:

TABELA I

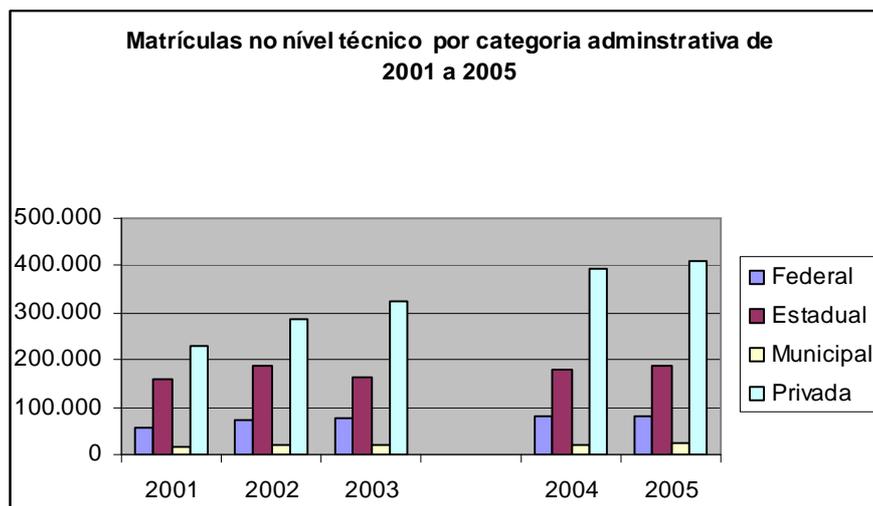
Matrículas na educação Profissional de nível técnico no Brasil de 2001 a 2005.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2001	462.258	56.579	159.745	15.412	230.522
2002	565.042	72.249	187.196	19.698	285.899
2003	589.383	79.484	165.266	19.648	324.985
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	705.628	83.610	187.621	23.545	410.852

Fonte: MEC/ INPE – Censo Escolar

O Crescimento da matrícula na iniciativa privada no período pode ser observado no seguinte gráfico:

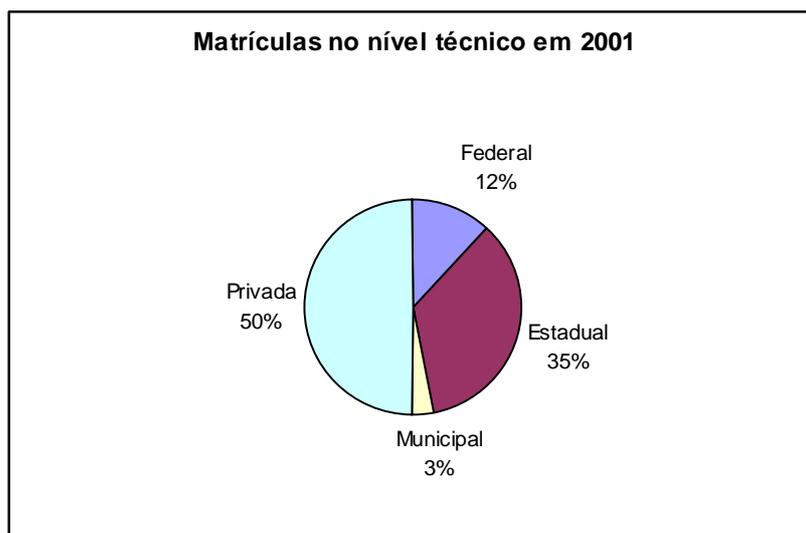
GRÁFICO I



Fonte: MEC/INPE – Censo Escolar

Em 2001, os três níveis da oferta pública, o federal, o estadual e o municipal, juntos, eram responsáveis por 50% das matrículas no nível técnico, ficando os outros 50% com a iniciativa privada, configurando uma paridade entre a oferta pública e oferta privada expressa no seguinte quadro:

GRÁFICO II



Fonte: MEC/ INEP – Censo Escolar Gráfico II

Em 2002, a oferta privada apresentou um crescimento de 1%, enquanto que a oferta estadual caiu em 3%:

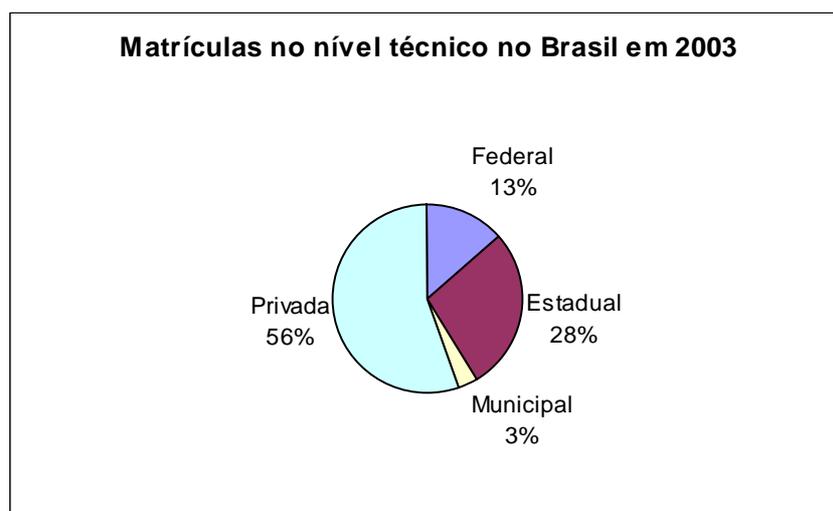
GRÁFICO III



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar Gráfico III

Em 2003, o crescimento da matrícula na iniciativa privada foi de 6% em relação a 2001, enquanto que a oferta estadual caiu em 7%. Considerando-se que em nível federal houve um crescimento de 1% da oferta de matrículas de 2001 para 2002, que manteve-se em 2003, a queda na oferta pública geral foi na mesma proporção do crescimento da oferta privada, no total de 6%.

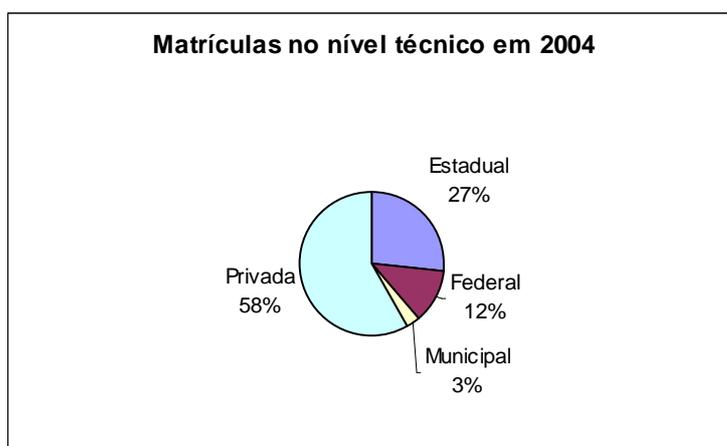
GRÁFICO IV



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar

E em 2004, o crescimento das matrículas na iniciativa privada foi de 8% em relação a 2001. Da mesma forma, a oferta pública de matrículas para o nível técnico da educação profissional caiu no total em 8%. Em 2005 este quadro de distribuição das matrículas por dependência administrativa não apresentou alterações em relação à 2004.

GRÁFICO V



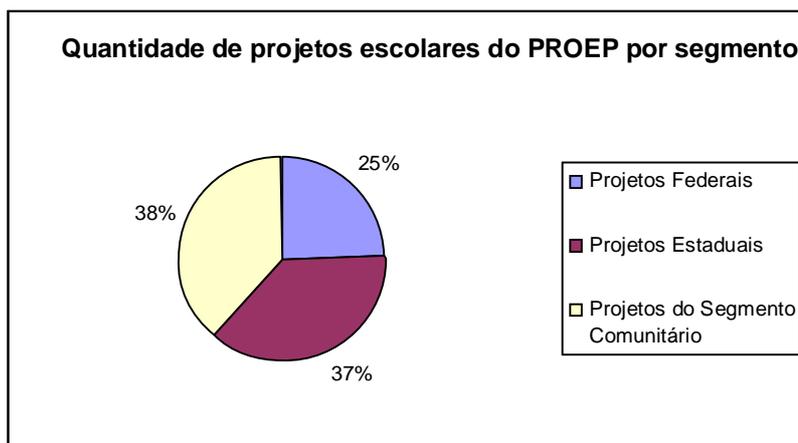
Fonte: MEC / INEP – Censo Escolar – Gráfico V

O crescimento da oferta privada decorre da política governamental para educação profissional que ao estabelecer essa esfera como prioritária no desenvolvimento do PROEP e via financiamento público para as escolas comunitárias, efetivou a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada. Segundo dados disponíveis no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE em agosto de 2005, dos 236 projetos escolares com financiamento aprovados pelo PROEP, 58 eram projetos federais, envolvendo um total de R\$ 126.713.368,00 de financiamento, 87 projetos estaduais envolvendo R\$ 192.153.168,00 em

recursos e 91 projetos do segmento comunitário com financiamento público de R\$ 227.413.726,00 (MEC/SETEC, 2007)⁴¹.

Numa visualização gráfica da distribuição de projetos e recursos entre os segmentos, podemos ter uma noção da prioridade estabelecida para expansão da oferta privada de educação profissional, a partir do financiamento público.

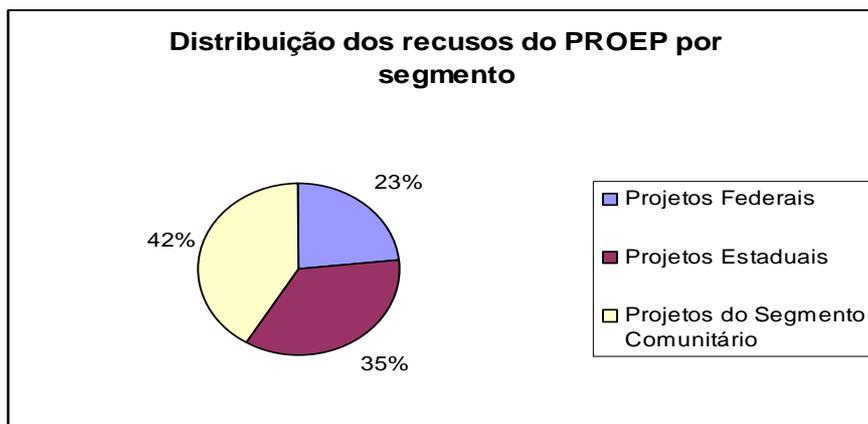
GRÁFICO VI



Fonte: MEC/SETEC

GRÁFICO VII

⁴¹ SETEC – Secretaria de Ensino Tecnológico do MEC.



Fonte: MEC/SETEC

Ao mesmo tempo em que priorizou o investimento público na iniciativa privada, definiu-se que as escolas públicas deveriam sustentar seus projetos escolares, com complementação de recursos próprios. Outro elemento decisivo na limitação da oferta pública de educação profissional foi o impedimento legal à criação de novos centros de educação profissional com recursos da União, uma determinação feita pela Lei 9.649/1998, no capítulo V, das disposições gerais finais e transitórias em seu artigo 47, parágrafo 5º que faz, entre outros, o seguinte acréscimo ao artigo 3º da lei 8.948/94.⁴²

A expansão da oferta da educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente** poderá ocorrer em parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2006:8).

A lei 9.649/98 já foi revogada pela lei 11.195 de 18 de novembro de 2005 que dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, trocando o termo **somente** por **preferencialmente**, abrindo assim a possibilidade de implantação de novos Centros de Educação Profissional pela União. No entanto, até 2005 a restrição imposta à criação de novos Centros de Educação Profissional sob a responsabilidade da União vigorou e foi rigorosamente

⁴² Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994 dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

cumprida. Este elemento deve ser considerado na reflexão das questões relativas à diminuição da oferta pública de matrículas , bem como em relação ao crescimento da oferta na rede privada observada de 2001 a 2004.

Nos textos legais, a cultura descentralizante ganha espaço significativo desde a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e ao Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 que, embora ainda estabeleçam a educação como dever do Estado, abriram caminhos para uma desresponsabilização, na medida em que estabeleceram a autonomia da gestão fundamentada na descentralização do financiamento, da administração e do controle dos recursos financeiros. Estes foram os princípios da gestão tanto para a escola, quanto para o sistema de ensino, definidos na reforma da educação profissional através do Decreto 2.208/97 e consubstanciados no PROEP do Distrito Federal.

Nesse contexto intensifica-se o desenvolvimento de práticas empresariais no interior das escolas públicas, como a comercialização de produtos e serviços, parcerias com a iniciativa privada e cobrança de taxas de matrícula para garantir a sua autonomia financeira e administrativa.

O fortalecimento da instituição privada vem acompanhado de uma diluição das fronteiras entre o público e privado, que historicamente tem sido elemento de polarização. “O conflito público e privado vai margear os desdobramentos do Estado no Brasil e as implicações disso na órbita de suas políticas” (DOURADO e BUENO, 2001: 54).

O conflito entre a cultura do público e a cultura de práticas privadas, na instituição pública, tanto se apresenta em embates de políticas e projetos opostos, quanto em processos conflituosos do cotidiano escolar. Muitas vezes, este conflito é ressignificado por outras representações feitas pelos sujeitos escolares. Percebe-se um persistente antagonismo entre as duas esferas e uma apropriação crescente de traços de uma pela outra. Assim explicam DOURADO e BUENO:

A aproximação da escola pública da escola privada emerge das intenções (expressas ou não) subjacentes às propostas de descentralização e autonomia sugeridas pelas agências

internacionais, como o Banco Mundial. O processo de ressignificação da descentralização do sistema escolar defendido por esses organismos internacionais articula-se, via de regra, com sua progressiva privatização ou assunção de modelos e estratégias de mercado... (DOURADO e BUENO, 2001: 55- 56)

Nessa dinâmica, as duas esferas se confundem formando uma área nebulosa, onde o público perde sua característica de direito social inalienável, incorporando características de mercado na perspectiva da acirrada competição internacional.

A partir dos anos 90, acentua-se o processo de desresponsabilização do Estado brasileiro em relação à educação pública, por meio de transferência de competências e da criação de novas atribuições para os entes federados quanto a organização, funcionamento, financiamento e gestão escolar. Assim, estão colocadas novas demandas para a gestão escolar. Esta passa a assumir e mediar novos problemas. O primeiro é buscar novas fontes de financiamento para o custeio total ou parcial das atividades pedagógicas; o segundo, garantir o acesso democrático àqueles que desejam uma formação profissional pública, gratuita e de qualidade; e o terceiro, administrar, no mesmo espaço, a convivência entre duas culturas: a cultura do público com práticas sociais instituídas no espaço público e a cultura do privado, com práticas sociais próprias do setor empresarial.

Este conflito, entre o caráter público da escola e as práticas de privatização introduzidas pela concepção de autonomia financeira e administrativa, presente nos objetivos da gestão proposta pelo PROEP DF, indica não só um conflito entre políticas públicas diferentes e legislação, mas entre culturas opostas que passam a conviver em uma mesma realidade, a escola pública.

Assim, a expressão cultura do público tenta sintetizar o conjunto de práticas relativas à garantia de direitos sociais financiados com os recursos dos impostos, cobrados pelo Estado. A disseminação dessa prática tem origem e fundamento no período do Estado de Bem-Estar Social, onde o Estado atuava como provedor dos direitos sociais de saúde, educação e previdência. A contradição entre o público e privado será expressa no próprio desenvolvimento histórico do Estado enquanto organismo de dominação de uma classe sobre outra e como tal, de preservação da propriedade privada. No Estado neoliberal essa polarização se complexifica e ganha novos

contornos, em que as práticas e a cultura do público assumem os critérios e os princípios próprios do setor privado e o privado se apropria do público de forma cada vez mais acentuada.

2.4 Educação Profissional no Distrito Federal

O processo de implantação da Gerência de Desenvolvimento Curricular da Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou-se em 1999, com a constituição de uma equipe de planejamento estratégico do órgão gestor do sistema de educação profissional do Distrito Federal. A constituição desta equipe teve por base os seguintes objetivos: “Implantar o processo de planejamento estratégico da reforma da educação profissional no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal e assessorar o órgão gestor nas áreas: técnico-pedagógica, gestão do sistema e integração com a comunidade” (GDF/ SE, 2000).⁴³

Sua constituição e localização na estrutura da Secretaria de Estado de Educação foi assim definida no *Plano de Educação Profissional - PEP*:

O Órgão Gestor da Educação Profissional, formalmente constituído, é a Diretoria de Educação Média e Tecnológica, por meio da Gerência de Desenvolvimento Curricular da Educação Profissional. A Diretoria é vinculada diretamente à Subsecretaria de Educação Pública, da Secretaria de Governo de Educação do Distrito Federal. A seção por sua vez é composta por dois Núcleos: Núcleo de apoio aos Cursos Básicos e Núcleo de Apoio aos Cursos Técnicos, voltados para o atendimento dos Centros de Educação Profissional (CEPs), os quais oferecem ensino profissionalizante. (GDF/ SE 2000)

Foram definidas como atribuições da Gerência de Desenvolvimento Curricular da Educação Profissional – GEP as seguintes

- I – planejar e coordenar o processo de implantação /implementação da Educação Profissional;
- II – buscar a viabilidade financeira e a adequação às políticas e diretrizes educacionais formuladas pelos órgãos competentes;
- III – propor programas de capacitação que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais dos docentes da Educação Profissional;
- IV – propor diretrizes básicas da proposta pedagógica dos Centros de Educação Profissional CEPs de acordo com a área profissional de atuação;
- V – acompanhar os CEPs na elaboração e implantação dos currículos plenos dos cursos por eles oferecidos;
- VI – estabelecer intercâmbio com o mercado de trabalho;

⁴³ O Plano de Educação Profissional – PEP, não está paginado.

- VII – desenvolver e divulgar pesquisa de mercado para subsidiar as necessárias adequações da oferta de cursos básicos, como de novos cursos técnicos compatíveis com a demanda do mundo produtivo;
- VIII – desenvolver programa de acompanhamento de egressos;
- IX – articular com a comunidade patronal e laboral, propiciando complementação profissional a estudantes e realimentação curricular dos cursos;
- X – definir a sistemática de estágio de estudante, assegurando maior eficácia na sua operacionalização e estabelecer parcerias com empresas e instituições para desenvolvimento das atividades de estágio;
- XI – acompanhar e avaliar a sistemática de estágio (GDF/ SE 2000)

Entre as atribuições definidas, destacamos o item II, onde se define a busca da viabilidade financeira, como uma atribuição deste órgão. A questão das dotações orçamentárias para a educação profissional no Distrito Federal é abordada no item 4, que trata da avaliação das políticas estaduais de educação profissional onde se esclarece que:

A rede pública de ensino praticamente só dispõe de recursos financeiros do orçamento do Distrito Federal, na função Educação e Cultura. Todavia, em tais recursos não há rubrica específica para a Educação Profissional. As despesas com pessoal são custeadas pela União e as despesas com manutenção, com os recursos alocados para o ensino fundamental e médio. [...] o Órgão gestor não tem dotação orçamentária específica para atendimento às demandas dessa modalidade. (GDF/ SE 2000)

Podemos perceber no documento o problema do financiamento da educação profissional como decorrência da inexistência de definição das dotações orçamentárias estabelecidas em lei para esta modalidade. Também não podemos ignorar o fato de que o financiamento da educação no Brasil é deficitário, não atingindo o patamar mínimo proposto pela Unesco.⁴⁴ Sobre financiamento da educação profissional GRABOWISK e RIBEIRO, ressaltam que:

“A história da legislação da educação brasileira, que, desde a Constituição de 1934, sistematicamente vincula e prevê recursos para o financiamento da educação nacional, como também o fez a CF de 1988 quando fixou 18% da arrecadação de impostos por parte da União e, 25% nos Estados, Distrito Federal e Municípios destinados à

⁴⁴ “Um importante aspecto da política econômica adotada por sucessivos governos foi a contenção de gastos para possibilitar o equilíbrio das contas públicas e viabilizar o pagamento das dívidas externa e interna. Atualmente, o gasto público brasileiro com educação considerando as três esferas de governo é inferior a 5% do Produto Interno Bruto (PIB), ou cerca de R\$ 53,1 bilhões, em valores nominais de 2000. Os governos estaduais são responsáveis por 46% do total do gasto com educação (2,3% do PIB), seguidos pelos municípios, com 29,5% (1,4% PIB) e a União, com 24,4% (1,2% do PIB). Vale lembrar que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) recomenda, aos países em desenvolvimento, um gasto mínimo de 10% do PIB com Educação. Um dispositivo aprovado pelo Congresso Nacional no Plano Nacional de Educação e vetado no governo Fernando Henrique Cardoso, foi a destinação de ao menos 7% do PIB para a Educação” (DIESSE, 2006).

Educação, deixou a Educação Profissional sem previsão legal de recursos, pois as menções existentes restringem-se ao Ensino Fundamental, Médio e Superior.[...] O financiamento é uma categoria central e reveladora do valor que uma determinada política ocupa no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado, tornando-se imprescindível que seja analisado no seu conjunto, na totalidade dos recursos nacionais disponibilizados para as políticas sociais, em geral, e das políticas educacionais, em particular.[...] Na gestão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil temos um modelo de financiamento baseado no financiamento público estatal (oferta das redes federal, estaduais e alguns municípios); financiamento particular: pagamento de mensalidades (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e financiamento Sistema S (receita compulsória em média 5 bilhões ano). Enquanto a capacidade do MEC se restringe a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, proliferam na maioria dos ministérios um conjunto de programas, projetos e atividades de formação e qualificação profissional geralmente desarticulados e fragmentados.” (GRABOWISK e RIBEIRO, 2006: 3-5)

Assim, configura-se como histórico e contínuo o processo de desresponsabilização da esfera pública para com a educação profissional, pois nem o governo federal nem o estadual apresentam dotação orçamentária específica, ficando a cargo do órgão gestor e das escolas a busca de financiamentos que possam garantir a manutenção dos cursos profissionalizantes⁴⁵. Assim, o Plano de educação profissional do DF - PEP se compromete com o desenvolvimento de um processo de geração de fontes alternativas de recursos em toda rede de escolas de educação profissional, a partir de uma articulação com a comunidade:

Também se compromete a dar continuidade à aproximação com o setor produtivo, articulando representação das diversas áreas produtivas com o objetivo de ampliar e retroalimentar a oferta da Educação Profissional em todo o Distrito Federal. [...] O compromisso é de, ao longo de três anos, progressivamente a rede de escolas estar articulada com a comunidade, devidamente equipada e com pessoal capacitado, para oferecer cursos coerentes com o perfil profissional demandado. Se adiante também que, de forma progressiva, os Centros de Educação profissional (CEP's) chegarão ao ano 6 gerando 25% da receita necessária à sua manutenção . (GDF/SE 2000).

Como podemos perceber, o processo de privatização da educação profissional se delineou no PEP, que definiu como meta para os CEP's a geração de receita própria. Sem investimento na expansão da oferta pública, acentua-se a privatização no Distrito Federal. O crescimento das matrículas no nível técnico de 2001 a 2004 se deu basicamente na rede privada. É o que podemos observar na tabela a seguir com os dados dos Censos Escolares do período.

⁴⁵ Tramita no Congresso Nacional projeto de lei de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), representante da Frente Parlamentar de Educação Profissional e Tecnológica, que cria o Fundo do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (Fundep). Segundo ele, “com a aprovação do Fundep, recursos serão destinados ao investimento na área de educação profissional já existente, à construção de centros de educação profissional, à capacitação de docentes e pessoal administrativo, e implantação de cursos de qualificação profissional voltados para os trabalhadores desempregados”

TABELA II

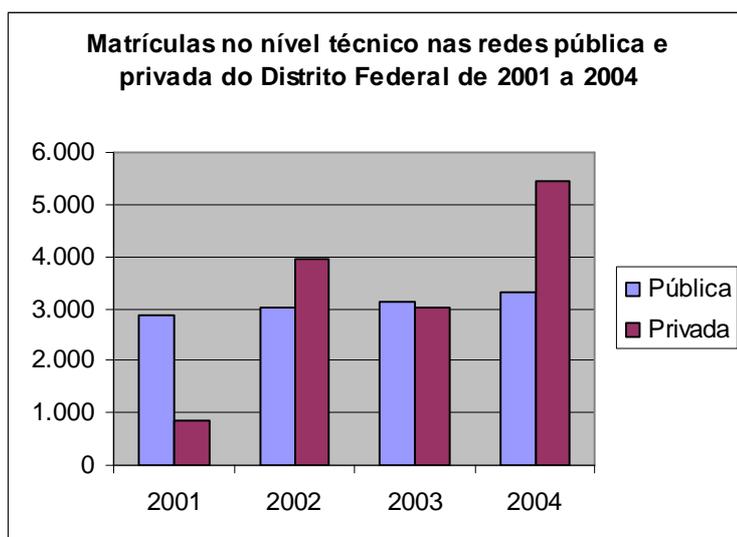
Matrículas na educação Profissional de nível técnicas DF de 2001 a 2004

	Total	Estadual	Privada
2001	3.739	2.864	875
2002	6.963	3.001	3.962
2003	6.165	3.133	3.032
2004	8.752	3.327	5.425

Fonte:MEC/ INEP

A visualização gráfica nos permite melhor perceber a evolução das matrículas na rede privada e pública de educação profissional de nível técnico. O gráfico a seguir nos mostra uma quase inversão na posição ocupada pelas duas redes de formação em relação à oferta de matrículas de 2001 a 2004. Em 2001, a rede pública distrital era responsável pela garantia de 77% das matrículas nesse nível de formação, ficando a iniciativa privada responsável pelos 23% restantes. Em 2004, a iniciativa privada passa a ser responsável por 62% da oferta de matrículas, ficando a rede pública com 38%.

GRÁFICO VIII



Fonte: INEP Censo Escolar

Gráfico VIII

O mesmo pode ser percebido na quantidade de instituições que ofertam educação profissional de nível técnico no Distrito Federal. Em 2001, o Governo do Distrito Federal dispunha de 6 instituições públicas distritais e 7 instituições privadas. Em 2004, o poder público continua com as mesmas 6 instituições, enquanto que iniciativa privada passa a dispor de 21 instituições em todo o Distrito Federal.

Como podemos perceber, o crescimento da iniciativa privada na educação profissional se dá na mesma proporção em que se reduz a oferta pública. O processo de privatização foi reforçado pelo estímulo às chamadas escolas comunitárias com significativo aporte de recursos públicos. Mais de um terço do total dos recursos do PROEP foram destinados a estas instituições. No Distrito Federal foi conveniado com o BID um valor total de R\$ 16.825.402,00 sendo que, deste total, R\$ 6.434.379,13 para três instituições comunitárias.⁴⁶

Como foi previsto pelo programa uma das fontes de captação de recursos, tem sido a cobrança de taxas através da Associação de Pais e Mestres. – APAM. Esta configura-se como uma instituição de direito privado, que administra os recursos arrecadados pela escola. Assim como a APAM, o Caixa Escolar, são pessoas jurídicas impostas pelas políticas de Dinheiro Direto na Escola – PDDE, como condição para que esta receba as verbas públicas. Estas entidades arrecadam os valores cobrados pela escola com as taxas de matrícula e a venda de produtos e serviços à comunidade local, maneiras de gerar receitas próprias.

Essas políticas de auto-sustentação e busca de novas fontes de recursos são estimuladas pelo poder público e fundamentam-se no processo de descentralização e desresponsabilização do Estado, sob o princípio da autonomia financeira e administrativa. Tais políticas se juntam com a escassez de recursos para sustentação de ações básicas do processo escolar. Este encontro tem produzido práticas de gestão empresarial na gestão da escola pública, alicerçando as bases de

⁴⁶ Foram beneficiadas com recursos do PROEP as escolas Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Educacional Capivara - Cadecap valor conveniado: R\$ 1.917.426,80 , valor repassado R\$ 1.408.552,28, o Centro Cenequista Profissional – Cenec valor conveniado: R\$ 2.545.557,43 , valor repassado R\$ 1.981.085,20 e a Escola de Formação dos Trabalhadores em Informática - Sindpd: valor conveniado - R\$ 2.117.394,90, valor repassado - 2.072.152,71. (BID, 2006)

uma nova cultura que está para além das determinações legais: a cultura de práticas comerciais realizadas no interior das escolas públicas. A reflexão sobre como essas práticas comerciais são realizadas no CEP – Ceilândia e que representações têm os estudantes e a gestão escolar a esse respeito, constitui um dos objetivos desse estudo.

A estratégia de matrícula reafirma, no seu item 1.3, a mesma determinação é assegurada no artigo 200 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, onde se determina que “não é permitido à instituição educacional, sob qualquer pretexto, condicionar matrícula a pagamento de taxas ou contribuições” (GDF/SE, 2006:59). Assim a estratégia de matrícula reafirma que:

1.3.1. O atendimento, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, é preceito constitucional (Constituição Federal, Art. 208), sendo gratuito em todas as suas modalidades [...] 1.3.3 “Não é permitido à instituição educacional sob qualquer pretexto condicionar a matrícula ao pagamento de taxas ou contribuições” (Art. 200 do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal) (GDF, 2007, p.7)

Assim, o ponto de vista da legislação torna-se limitado para um entendimento da questão em toda sua dimensão, pois embora sem amparo legal, essas práticas têm ocorrido sistematicamente nas escolas públicas de todo o país nos diferentes níveis de ensino. Como parte dessas atividades são comuns, na maioria das escolas públicas do Distrito Federal, as festas juninas com doações da comunidade escolar e serviços voluntários são verdadeiros empreendimentos para arrecadação de recursos que complementam a sustentação das atividades escolares.

No Distrito Federal, é ilustrativa a experiência vivida pelo Colégio Agrícola de Brasília - CAB que tenta resgatar a antiga cooperativa como forma de legalizar o exercício das atividades empresariais que a escola se vê impelida a lançar mão, como forma de sobrevivência. A cooperativa surge, nesta situação, como uma alternativa legal para equacionar o dilema do exercício de atividades empresariais como sustentação da instituição pública e da garantia dos direitos sociais. No projeto da escola, podemos identificar essa preocupação quando aponta que:

As dificuldades administrativas são observadas nos entraves legais jurídicos e na falta de autonomia da Escola, para gerir recursos e para adquirir produtos agropecuários, equipamentos e alimentos, inviabilizando a execução das várias ações administrativas necessárias ao bom desenvolvimento dos trabalhos, causando prejuízos às atividades pedagógicas. (GDF/SEE/ CAB, 1999)

A autonomia financeira, fixada pelo PROEP, aparece entre as determinações do Manual do Planejamento Estratégico Escolar, responsabilizando a escola e o estado pela sustentabilidade do projeto escolar, o que podemos constatar no trecho a seguir:

Na análise de sustentabilidade financeira de projeto de **Escola Federal**, será avaliada a sua capacidade de assumir os custos recorrentes de operação e manutenção com base na sua receita projetada proveniente do orçamento do Tesouro da União e de receita própria gerada pela escola. Observa-se que escolas federais não terão suas dotações orçamentárias do Tesouro da União ampliadas por consequência do PROEP. Por conseguinte, os cursos incrementais (com pessoal, manutenção e material de consumo, se for o caso) deverão ser financiados com receita própria gerada na própria escola [...] de **Escola Estadual** [...] com base na sua receita projetada , proveniente do tesouro do Estado e da receita gerada pela própria escola. Deverá ser apresentado documento oficial do órgão governamental a que a escola está subordinada [...] declarando que, caso a escola não consiga assumir os seus custos recorrentes será ampliada a alocação de recursos financeiros do Tesouro Estadual. (grifos no original) (MEC/SEMTEC/PROEP,1999: 56).

Coerente com essa orientação, as escolas profissionais elaboraram seus projetos escolares. No Planejamento Estratégico da Escola Técnica de Taguatinga destacamos entre as atividades destinadas à gestão escolar, está previsto o “desenvolvimento de atividades para a captação de recursos e geração de renda.” (GDF/SEE/ETB, 2000: 32)

O Planejamento Estratégico Escolar do Centro de Educação Profissional de Ceilândia - CEP expressa o conflito entre práticas da cultura pública, ofuscadas por práticas da cultura privada quando trata da integração escola- empresa.

A área de integração Escola-Empresa será responsável pelas parcerias com o setor produtivo para viabilizar estágios dos alunos, e integrada a APAM, estabelecer mecanismos para venda de cursos, produtos e serviços a empresas e comunidade em geral [...] bem como a oportunidades de canais de obtenção de recursos para a manutenção escolar, estendendo os serviços educacionais à comunidade”(GDF/SEE/CET CEILÂNDIA, 2000)⁴⁷.

No projeto da Escola Técnica de Brasília, também constatamos a mesma dinâmica quando vemos que entre os organismos de gestão foi previsto um Conselho Comunitário consultivo com

⁴⁷ O documento não está paginado

representantes do setor produtivo com atribuições para de elaborar estratégias para a busca de fontes de financiamento da educação profissional. O mesmo documento, mais à frente, estabelece que

Cabe à Caixa Escolar gerir a aplicação dos recursos financeiros oriundos do Poder Público e da receita própria.[...] A escola contará ainda com a APAM [...] A ela caberá, dentre outras ações, gerir a aplicação os recursos financeiros obtidos com a venda de cursos e serviços, [...] (GDF/SEE/ETB; 7 e 29)

Este processo de empreendimento de ações no sentido da auto-sustentação financeira não tem sido característica exclusiva dos centros de educação profissional, no entanto, nestas escolas essa dinâmica foi mais acelerada como decorrência da não previsão de recursos, do processo de privatização e das metas estabelecidas pelo PROEP –DF neste sentido.

2.5 - O PROEP e a sua prioridade para os cursos básicos

A reforma do ensino médio e da educação profissional ocorrida nos anos 1990⁴⁸ fizeram parte do processo de reforma do Estado brasileiro, proposta e implementada para adequar toda máquina estatal à nova fase da economia capitalista mundial. O aproveitamento do Estado brasileiro deveria ser maximizado em favor de uma alternativa eficaz para a crise de acumulação, em curso desde os anos 70, na Europa e Estados Unidos, e que nos anos 80 tem seus reflexos decisivos na América Latina. Portanto, esta reforma deve ser entendida no contexto da reestruturação produtiva e da divisão internacional do trabalho, como bases materiais do arranjo político e ideológico do neoliberalismo, definidor das ações do Estado capitalista.

⁴⁸ A reforma do ensino médio e da educação profissional foram instituídas pela Lei 9394 /996, pelo Decreto 2.208/97 e pelas Resoluções 03 do CEB de 30/6/1998.

Essa contextualização busca identificar as relações entre a prioridade estabelecida para o PROEP em relação à formação de nível básico e as necessidades de formação de mão-de-obra, demandas pelo processo de reestruturação produtiva, com o fim de responder às questões inicialmente colocadas.

As políticas educacionais, em geral, e as da educação profissional, em especial, adotaram o princípio da autonomia financeira e administrativa como forma de transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade. O Decreto 2.208/97 e o PROEP enquanto a principal política de formação profissional.

A idéia da reforma era reorganizar a educação profissional e fazê-la voltar-se prioritariamente para os setores mais carentes com maiores necessidades de um caminho mais curto entre a escola e o mercado de trabalho. O diagnóstico de CASTRO (1997) sobre as escolas técnicas foi decisivo, pois constatava que essas escolas eram muito caras e não serviam à formação dos pobres para o mercado de trabalho, estavam sendo usufruídas pela classe média que buscavam a excelência do seu ensino com vistas ao vestibular.

A formação de nível básico era colocada como alternativa de formação para amplos setores da classe trabalhadora desempregada. Segundo o discurso de seus proponentes, a prioridade dada a esse tipo de formação poderia oferecer uma profissionalização rápida voltada para o setor de serviços, principalmente para o negócio autônomo, como forma de dinamizar a capacidade competitiva do país na economia mundial.

Com a reforma da educação profissional, instituída no Decreto 2.208/07, ficaram estabelecidos três níveis da educação profissional. O tecnológico, correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinado aos egressos do ensino médio; o técnico, destinado a proporcionar a habilitação profissional aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o nível básico, destinado à qualificação e requalificação, independente de escolaridade.

Assim o Decreto 2.208/97 estabeleceu os princípios e a forma de organização da educação profissional de nível básico

Art. – 4º A educação profissional de nível básico é modalidade não formal destinada e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que

Ihe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular

Os cursos básicos constituíram a principal modalidade da educação profissional perfazendo mais de 70% das matrículas da educação profissional em 1999. Tal situação decorreu da obrigatoriedade estabelecida pelo Decreto 2.208/97 para todas as escolas apoiadas pelo poder público de oferecerem esta modalidade. Assim, o inciso 1º do artigo 4º:

As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básicas, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade

Em função deste ato compulsório ocorreu a predominância das matrículas nos cursos básicos, em relação aos outros níveis da educação profissional, conforme podemos observar nos dados do censo escolar de 1999, o qual,

[...] revelou que, naquele momento, havia nos três níveis da Educação Profissional 2 milhões e 800 mil matrículas em todo o País. O nível básico possuía 2 milhões de estudantes, o técnico respondia por 717 mil matrículas e o tecnológico detinha 97 mil. (MEC/INEP, 2007)

Educação Profissional – matrículas por nível em 1999

Matrículas	Período	Total	Nível Básico	Nível Técnico	Nível Tecnológico
	1999	2.800.000	2.000.000	717.000	97.000
Cursos		33.000	27.555	5.018	433

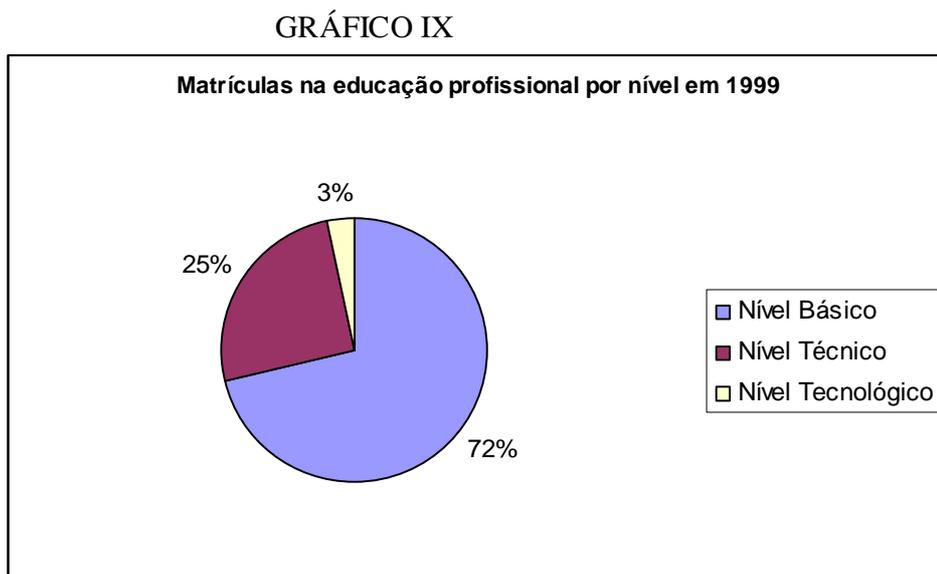
Fonte: INEP – Censo Escolar

Esta realidade nos coloca as seguintes questões: Se a reestruturação produtiva aumenta as exigências de formação profissional e demanda um nível mais alto de qualificação técnica e científica para um trabalho mais complexo, o que justificaria a implementação de políticas e programas desenvolvidos pelo Estado brasileiro para a formação profissional, que priorizam uma

formação denominada de básica, de curta duração e curta durabilidade? A formação aligeirada dos cursos básicos que predominou na implementação do PROEP- DF nos leva a refletir sobre a contradição colocada entre as novas exigências do mundo do trabalho e o tipo de formação desenvolvida pela educação profissional. Que relações poderíamos identificar entre essa política pública de formação profissional e a posição do Brasil no processo de divisão internacional do trabalho no contexto da reorganização econômica? Estaria este tipo de política promovendo o desenvolvimento da capacidade competitiva do país na economia mundial?

A oferta de cursos de nível básico, além de não exigir escolaridade prévia, é de menor custo, enquanto que os cursos técnicos profissionais exigem como pré-requisito, no mínimo, o ingresso no ensino médio e investimento em profissionais licenciados, laboratórios, máquinas e equipamentos.

A desproporção entre a matrícula no nível básico e nos outros dois níveis da educação profissional pode ser melhor percebida no gráfico a seguir:



Fonte: MEC/INEP

A formação aligeirada promovida por cursos básicos pode ser constatada na duração do curso que em geral é variável entre 30, 40, ou 90 dias, conduzida em muitos casos por profissionais temporários e voltada para o setor de serviços proporcionando, em geral, uma ocupação não regulamentada, no mercado informal ou no trabalho autônomo. Tal formação visa atender as necessidades de uma economia e de um mercado em constantes mudanças, onde a formação é de caráter temporário, mantendo em disponibilidade um grande contingente de trabalhadores, disponíveis e propensos a aceitar as condições impostas pelo capital internacional.

Como forma de solucionar sua crise de lucratividade, o desenvolvimento capitalista, desde a sua fase monopolista, por um lado promove um amplo processo de intensificação do trabalho e, por outro, converte toda sociedade em mercado, levando

“a conquista dos processos de trabalho, antes executados pela família e pela comunidade para o domínio do mercado.[...] se criam paulatinamente, novos serviços, destinados a substituir as relações de amizade, vizinhança, comunidade etc.por relações de compra e venda.[...] Na era monopolista vamos assistir assim, a um crescimento cada vez maior do trabalho “improdutivo”ou dos serviços e que tende a absorver uma quantidade cada vez maior da população ativa.[...] O setor terciário ou de serviços corresponde a uma classe de trabalhos cuja aplicação da força de trabalho resulta em produtos imateriais, sem corporeidade.” (CARVALHO, 1989: 52-58)

O capitalismo, por um lado, absorve uma parte do contingente de trabalhadores que se concentram nos centros urbanos, por outro, mantém um permanente exército de reserva decorrente do desenvolvimento da tecnologia que libera força de trabalho. Como nos esclarece Marx,

“[...]... a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente [...] Esse aumento é criado pelo simples processo de “liberar” continuamente parte dos trabalhadores, com métodos que diminuem o número dos empregados em relação à produção aumentada. Toda a forma do movimento da indústria moderna nasce, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados ou parcialmente empregados. (MARX, 1968: 731-735)

Marx ainda aprofunda a caracterização desta superpopulação relativa dividindo-a em três grupos: flutuantes, latente e estagnada. Também levanta as causas de seu surgimento como: o desenvolvimento dos meios de produção na indústria moderna; a absorção da mão de obra feminina e infantil; a introdução da produção capitalista no campo expulsando trabalhadores do meio rural para as cidades. Quando trata da terceira categoria de superpopulação relativa, a estagnada define que

A terceira categoria de superpopulação relativa, a estagnada, constitui parte do exército de trabalhadores em ação, mas com ocupação totalmente irregular. Ela proporciona ao capital, reservatório inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida se situa abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora e justamente isso a torna base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e mínima de salário caracterizam sua existência (MARX, 1968:746).

O crescimento dos cursos básicos está em sintonia com a separação entre ensino médio e formação profissional. Uma das metas do PROEP, estabelecida no contrato de empréstimo Nº 1052/OCBR (1997), era a redução das matrículas no ensino médio, nas escolas profissionais públicas, pois as estruturas destas deveriam estar disponíveis para os cursos básicos. O que fundamentou esta separação foi o discurso de uma formação mais rápida para a comunidade carente que tem urgência de ingresso no mercado de trabalho. Tal discurso desconsidera a lógica do mercado capitalista que impede o desenvolvimento de condições que permitam a formação integral para todos, bem como a absorção, pelo mercado de trabalho, de todos que conseguem obter uma formação profissional.

Historicamente, a educação profissional no Brasil tem sido planejada e implementada para atender os setores da população excluídos e sem acesso ao sistema de ensino regular. Configura-se assim um sistema educacional marcado pela dualidade entre formação geral e qualificação profissional. Esta dualidade fundamenta-se na concepção taylorista de divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que permanece e se aprofunda cada vez mais, com os novos modelos de organização da produção, pós-fordista.

O Decreto 2.208/97 determinou a separação entre o ensino médio e a educação profissional. O artigo 5º definiu que “a educação profissional de nível técnico terá organização

curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”

O dualismo entre concepção e prática vigente na educação profissional constitui um desdobramento da divisão internacional do trabalho, sendo que aos países desenvolvidos da economia capitalista cabem os altos investimentos em pesquisa e tecnologia e formação de mão-de-obra, e aos países em desenvolvimento, fornecimento de mão-de-obra de formação aligeirada, passível de requalificação a baixo custo. Nessa dinâmica, da mesma forma que cresceu a oferta dos cursos básicos, no mesmo período, decresceu a oferta de cursos técnicos na rede de escolas profissionais. Ou seja, na mesma medida em que o mercado de trabalho mundial passa a demandar cada vez mais trabalho complexo, no Brasil a política de formação profissional busca a formação simplificada por meio da ampliação dos cursos básicos e da redução da oferta de cursos no nível técnico.

A própria separação entre ensino médio e ensino técnico foi responsável pela redução das matrículas, uma vez que a separação entre formação profissional e ensino médio levou a uma redução geral dos cursos de nível técnico, pois pela 5.692/71 todas as escolas ofertavam ao mesmo tempo o segundo grau e os cursos profissionalizantes. No entanto, a revogação da profissionalização compulsória não veio acompanhada de uma política que pudesse suprir a demanda colocada para a formação de nível técnico. A política que levou a esta redução só colocou como alternativa o incentivo aos cursos básicos, não se preocupando em resolver o problema gerado com a redução do nível técnico da educação profissional.

Embora revogado o Decreto 2.208/97, pelo Decreto 5.154/2004, que restabeleceu a integração entre ensino médio e ensino profissional, as duas políticas convivem desde 2004, uma vez que, os convênios estabelecidos com o PROEP vigoraram.

A idéia de uma educação que promova formação voltada para o mercado de trabalho, descolada do desenvolvimento geral da pessoa humana, reforça o papel conservador da escola como produtora do consentimento, reduzindo seu campo de ação para promover a crítica e a intervenção dos sujeitos no sentido da transformação das condições de vida impostas pelo sistema capitalista. A separação entre formação humana e qualificação profissional, bem como a

qualificação básica, voltada para a busca de um lugar no subemprego ou no emprego precarizado, não promovem a capacidade de desenvolvimento do país, ao contrário, reafirmam a posição subalterna do Brasil na economia mundial. O processo competitivo estimulado por este tipo de formação se dá entre os países em desenvolvimento que buscam colocação no mercado mundial a partir do fornecimento de mão de obra barata e desprovida de direitos e garantias trabalhistas.

À educação em geral, e à educação profissional em especial cabe a tarefa de levantar o questionamento das condições de vida definidas nesse sistema, buscando o resgate da perspectiva ontológica do trabalho enquanto mediação entre o homem e a natureza, gerador de conhecimento a serviço de valores de uso, para a reprodução da vida.

CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR: OS CONFLITOS ENTRE A CULTURA ALICERÇADA NO PÚBLICO COMO DIREITO E A CULTURA DE PRÁTICAS ADVINDAS DO SETOR PRIVADO DO CONFLITO

Neste capítulo concentramos a análise dos dados coletados junto aos alunos e aos gestores do CEP, relativos às suas percepções sobre o caráter público da escola. Inicialmente trataremos dos procedimentos metodológicos, em seguida apresentamos a análise.

Nos tópicos referentes à análise estabelecemos a seguinte disposição: *A educação profissional de nível básico e as expectativas de inclusão social*. Neste tópico buscamos analisar as diferentes expectativas dos estudantes que procuram um curso básico no CEP, com base nos dados descritivos sobre grau de escolaridade, sexo, idade, ocupação e a primeira questão levantada no instrumento de análise sobre suas expectativas em relação ao curso procurado.

O segundo tópico, intitulado *O conflito entre a cultura do público e do privado*, inicia-se com uma fundamentação teórica sobre o processo de desenvolvimento histórico da relação entre a esfera pública e a privada, tendo como marco o Estado moderno e o advento da esfera social como mecanismo de diluição de fronteiras entre o público e o privado. Buscamos refletir sobre as configurações que essas esferas vão assumir na evolução do Estado capitalista, principalmente no que se refere à polarização entre a idéia de público no Estado de Bem-Estar Social e as novas configurações do público no Estado neoliberal. A partir daí tentamos identificar como essa polarização se apresenta nas concepções dos estudantes dos cursos básicos e da gestão escolar sobretudo em relação aos seguintes situações: a cobrança da taxa de matrícula, a venda de produtos e serviços, a concepção sobre o caráter da escola e a forma como a escola administra o conflito. Assim, para cada uma dessas situações desenvolvemos uma reflexão com base nas respostas colhidas junto aos entrevistados.

Além das percepções dos estudantes as percepções dos gestores são analisadas paralelamente em relação ao mesmo contexto. No entanto, no último tópico, trataremos mais especificamente das contradições colocadas para a gestão escolar no processo de *gestão dos conflitos* que emergem da convivência entre a cultura do público e a cultura do privado.

3.1 – Procedimentos metodológicos

. As questões norteadoras da análise foram: Como o PROEP contribuiu para o desenvolvimento de uma política de educação profissional e tecnológica no Distrito Federal? Como a concepção de gestão escolar, idealizada nesse projeto e presente no contrato de empréstimo entre o governo brasileiro e o BID e no Manual de Planejamento Estratégico Escolar, se materializou na realidade escolar? Para entender o contexto público e privado, e perceber as concepções da comunidade escolar (estudantes de cursos básicos e gestores) sobre o espaço público, problematizamos: Como a implementação do PROEP contribuiu para o processo de privatização que vem se acentuando na educação profissional, desde o final dos anos 90? Como se dá a relação entre a cultura do público, amparada por determinações legais e por uma construção histórica, social e coletiva, e a cultura do privado, intensificada pelas concepções e

práticas estabelecidas pela gestão a partir do PROEP? Como as novas práticas empresariais propostas para garantir a autonomia financeira e administrativa, próprias de uma cultura do privado, de uma escola-empresa, se relacionaram e/ou conviveram com a cultura do público? Quais as percepções da comunidade escolar, estudantes dos cursos básicos, sobre o caráter público escolar que comercializa produtos e serviços?

O trabalho de campo foi desenvolvido em duas partes, sendo a primeira destinada à coleta de informações junto aos gestores da escola. Nesta etapa, realizamos todo o levantamento de dados relativos aos cursos básicos, quantidade de alunos, de cursos, horários e funcionamento da escola.

A segunda parte do trabalho de campo centrou-se na aplicação das entrevistas para coleta de dados sobre as percepções dos gestores e dos estudantes dos cursos básicos. Em relação aos gestores, o instrumento esteve direcionado para a busca de suas percepções acerca do caráter público da escola e sobre o contexto histórico vivenciado por estes, a partir da implementação do PROEP, bem como do papel exercido pela direção e pelo Caixa Escolar, nas atividades de auto-sustentação financeira da escola.

Para tal, foram entrevistados três gestores, os quais vivenciaram todo o período delimitado de 1999 a 2004. Os mesmos já se encontravam na escola no período anterior ao PROEP e permanecem no exercício de funções relacionadas às atividades de auto-sustentação financeira da escola, nos moldes proposto pelo programa.

Para análise de dados relativos à percepção dos estudantes dos cursos básicos sobre o caráter público da escola, definimos inicialmente uma amostra de 10% (dez por cento) dos alunos desses cursos. Como os concluintes dos cursos básicos oferecido no bimestre somavam 366, estabelecemos que esse seria o universo da amostra, uma vez que as entrevistas foram realizadas nos últimos vinte dias do curso, período em que o quadro de evasão já estava consumado. Para atender ao critério de entrevistar estudantes de todos os cursos, a amostra

acabou constituindo-se de 14,48% dos estudantes de todos os cursos básicos⁴⁹ do bimestre novembro-dezembro de 2006. A distribuição entre os cursos foi definida a partir da disponibilidade dos alunos e da autorização do professor.

Embora tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, comecei a perceber que, para a maioria das perguntas, os alunos davam respostas muito pontuais que poderiam ser categorizadas de forma quantitativa. Além disso, alguns dados que constavam do cabeçalho da entrevista como escolaridade, idade, ocupação, já representavam importantes indicadores que não poderiam ser desprezados na análise, uma vez que, constituindo 14,48% do total do universo pesquisado, diziam muito da realidade dos cursos básicos, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. A análise desses dados nos forneceu elementos novos e nos revelou de forma explícita algumas categorias que estavam implícitas na pesquisa, mas que não se consolidavam completamente ou por insegurança ou por falta de experiência e conhecimento do campo de nossa parte.

A análise do conjunto de informações oferecidas por essas 53 entrevistas foi feita com base nos fundamentos da análise de conteúdo, definida por BARDIN (1977:38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Os procedimentos de análise tiveram início com a elaboração de uma tabela contendo as principais categorias, tanto as que de antemão foram lançadas pela entrevista como as que surgiram no decorrer do trabalho de campo. O objetivo desta tabela foi o de quantificar as informações para confirmar, ou não, alguns elementos da posterior análise qualitativa das mesmas, fortalecendo e enriquecendo a análise.

⁴⁹ O Planejamento Estratégico Escolar apresenta uma relação com 22 cursos de nível básico que são ofertados pela escola. Segundo informações da gestão escolar, a cada bimestre a oferta de cursos básicos pode ser alterada de acordo com a disponibilidade da escola e procura por parte da comunidade. No bimestre em que a pesquisa foi realizada, ocorriam 15 cursos: Cabeleireiro, Costureiro Industrial Básico, Manicura/Pedicura/Depiladora, Eletricista de Auto, Eletricista Residencial, Impressor Serígrafo, Operador de Micro Básico, Operador de Micro Avançado, Costureiro de Peça Intima, Auxiliar de Montagem e Configuração de Micro, Web Designer, Redes, Legislação Trabalhista, Mecânico de Automóveis e Salgadeira.

Esta tabela funcionou como descrição inicial e sistematização dos dados, ponto de partida da análise e ao mesmo tempo um instrumento de busca⁵⁰ de cada categoria levantada nas 53 entrevistas. Na medida em que fomos procedendo à análise dos dados quantitativos a partir deste quadro, começamos a relacioná-los com os dados referentes às percepções dos alunos que nos interessava observar. Em seguida, buscamos extrair das entrevistas novas categorias, além das que serviram de referência para a constituição do primeiro quadro. Ou seja, esse primeiro instrumento se mostrava limitado para aprofundar a análise de forma vertical.

Então, levantamos a partir dos dados, categorias que nos permitissem sistematizar a análise qualitativa e ao mesmo tempo facilitar o acesso às informações mais significativas e que melhor expressassem as concepções relativas ao caráter público da escola, de forma a desvelar suas principais contradições, coincidências e singularidades.

O espaço social pesquisado foi desdobrado em duas dimensões: uma horizontal, abrangendo estrato social, funções e categorias conhecidas como sexo, idade, atividade ocupacional, renda, religião e assim por diante. Tais elementos estão presentes no primeiro quadro de análise. A segunda dimensão, ou a dimensão vertical do esquema, seria a que se constituiu da variedade desconhecida digna de ser investigada, a dimensão das representações e percepções que são as relações dos sujeitos com o objeto no meio social. Nesta dimensão, a análise exige a tipificação das representações no ambiente social em questão. (BAUER e GASKEL, 2002).

A mesma questão é tratada por Bardin na sua abordagem e definição das etapas de uma análise de conteúdo, quando define as condições de produção ou das variáveis inferidas. Os dois termos se referem à “a articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinaram estas características deduzidas logicamente [...] falar-se-á de um plano

⁵⁰ Este termo tem origem na terminologia arquivística e relaciona-se com o processo de recuperação da informação do documento por inteiro ou de informações contidas em determinado documento. Embora este termo por si só seja insuficiente para definir o quadro elaborado, nos pareceu bastante pertinente seu uso aqui, pois de fato, este quadro nos permitiu resgatar as informações que julgamos relevantes para atender os objetivos da pesquisa. Ver dicionário de terminologia arquivística: (BELOTO e CAMARGO, 1996)

sincrônico ou plano horizontal, para designar o texto e sua análise descritiva e de um plano diacrônico ou plano vertical, que reenvia para as variáveis inferidas” (BARDIN, 1977: 41).

Embora o primeiro quadro apresente os principais elementos dessa segunda dimensão, é no segundo quadro, que de fato a tipificação das categorias fez-se possível e necessária.

A partir de então, o trabalho de análise exigia a construção de novos instrumentos que nos permitissem entrar na segunda dimensão da análise dos dados, bem como buscar ou recuperar as informações de forma mais ágil e mais eficiente. Desde o primeiro quadro, os dados apresentavam vários dos elementos de categorização da segunda dimensão, como as informações relativas ao número de alunos que definiram a escola como pública, não-pública ou mista. Assim, foi possível também relacionar, através desse quadro, novas categorias advindas do campo de estudo, como a categoria “mista”. Fazia-se necessário, então, o levantamento tanto dos elementos em comum, que se repetiam em várias das entrevistas, quanto dos seus elementos mais particularizados das concepções individuais dos sujeitos, a fim correlacioná-los.

Buscamos correlacionar as categorias que surgem do ambiente social, definido a princípio e, de um novo ambiente que se realiza a partir das políticas da reforma do ensino profissional e de programas como o PROEP. Do espaço público, como era entendido até a reforma do Estado, do não-público e do “misto” como surgiu na pesquisa de campo.

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. [...] O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas.[...] Existem ambientes sociais velhos e novos que estão emergindo em uma sociedade dinâmica. Isso exige uma imaginação sociológica e um conhecimento histórico pra se reconhecer novos ambientes sociais, e para identificar os ambientes tradicionais que produzem diferenças com respeito à representação de um novo problema na sociedade (BAUER e GASKELL, 2002: 5).

Este segundo instrumento de busca e de categorização foi dividido em sete quadros. Esses quadros foram constituídos para sistematizar as principais tipificações surgidas a partir das respostas dadas às principais questões da entrevista. Cada um deles foi intitulado pela pergunta

que o originou⁵¹. O primeiro quadro sistematizou as categorias a partir das respostas às duas primeiras perguntas: *Por que você procurou um curso básico nesta escola?* e *Que mudanças profissionais esse curso vai trazer para a sua vida?* Os alunos foram agrupados por expectativas em comum.

O segundo quadro, permitiu a sistematização das categorias relacionadas às respostas dos alunos que expressaram opiniões de aprovação à cobrança da “taxa única”, quando questionados sobre: *Por que a escola faz cobrança de taxa? O que você pensa sobre isso?* O quadro 2.1, baseado na mesma pergunta, sistematizou as respostas que expressaram discordância com a cobrança da taxa. O quadro 3 sistematizou todas as categorias surgidas das respostas relacionadas à questão: *O que você pensa sobre a escola cobrar pelos produtos e serviços que são oferecidos à comunidade?*

O quarto quadro sistematizou as categorias levantadas das respostas que consideraram a escola como sendo pública a partir da seguinte pergunta: *Para você essa escola é pública? Por quê?* O quadro 4.1 sistematizou as categorias das respostas que não consideraram a escola como sendo pública, e o quadro 4.2 sistematizou as respostas e reflexões dos que consideraram a escola como tendo características de uma escola pública e de uma escola não-pública. Desta forma, a análise buscou explicar cada um desses quadros, bem como a correlação entre eles, a partir da contextualização do ambiente pesquisado, à luz do referencial teórico definido.

As inferências se fundamentaram no contexto, no material colhido, no referencial teórico e nas fontes documentais relacionadas. A análise de conteúdo não pode ser definida apenas pela aplicação de um conjunto de técnicas que permitem a descrição dos conteúdos. A descrição se dá como meio e não como fim da análise. Os saberes deduzidos revelam as finalidades implícitas ou explícitas da análise de conteúdo. A inferência pode ser definida como uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN,1977: 38).

⁵¹ As perguntas que originaram os quadros são as perguntas do instrumento de coleta, a entrevista.

Ainda segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo tem por finalidade a inferência, que é o processo intermediário entre a descrição e a interpretação dos dados.

[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência e conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).[...] Tal como um detetive, o analista trabalha com índices, cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida, após tratamento) é a primeira etapa necessária e a interpretação (a significação concedida a estas características) a última fase, a inferência, é o processo intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra [...] (BARDIN,1977: 38).

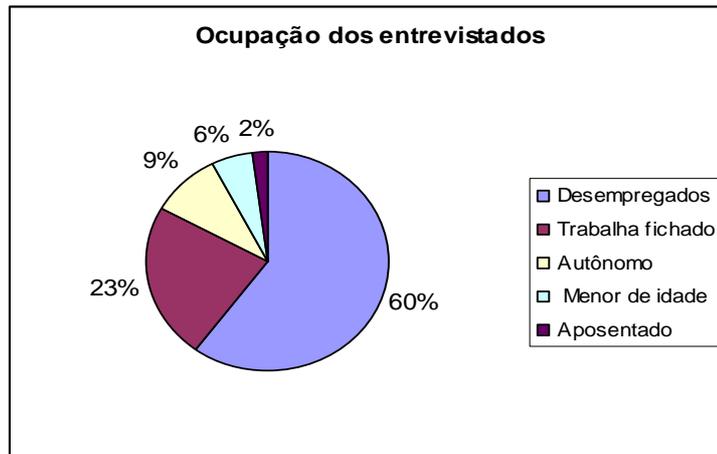
A partir destas questões, levantamos as principais categorias que surgiram nas falas dos entrevistados para justificar o caráter público da escola, bem como suas atividades de auto-sustentação financeira e, ao mesmo tempo, mapeamos o endereço das entrevistas em que as categorias se encontravam. A análise das entrevistas com os gestores foi feita conjuntamente às entrevistas dos alunos. Ainda assim, mereceu um tópico à parte para tratar de um questionamento específico relacionado ao Caixa Escolar que se originou da pergunta: *Qual a entidade escolar que recebe e administra os recursos da escola?*

3.2 - A educação profissional de nível básico e as expectativas de inclusão social

Entre os 53 estudantes dos cursos básicos abordados por esta pesquisa, 58% são homens e 42% mulheres. Entre eles, 60% encontram-se em situação de desemprego, 23% trabalham com carteira assinada, 9% trabalham em atividades autônomas, em geral não legalizadas, como a prestação de serviços feita em casa, ou venda de algum produto.

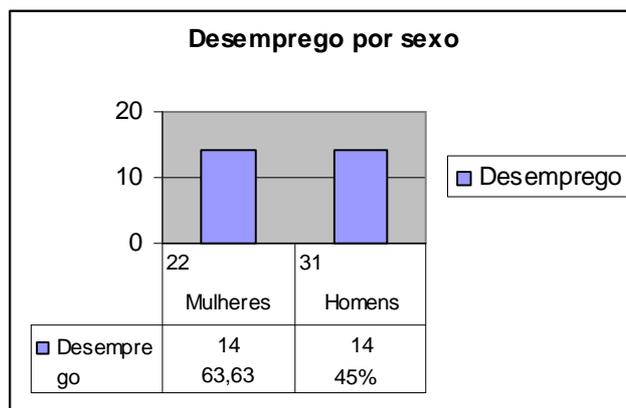
Não contabilizamos entre as categorias ocupacionais definidas os menores de 16 anos, que somaram 6%. Observamos ainda a incidência de 2% de aposentados. O gráfico a seguir, nos permite uma melhor visualização das categorias ocupacionais e do desemprego.

GRÁFICO X



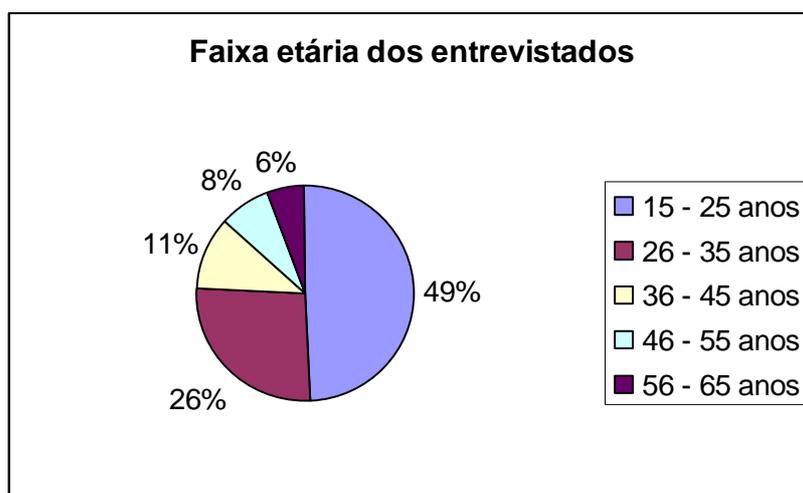
Embora o percentual de mulheres seja inferior ao de homens, entre elas o desemprego é maior, atingindo o percentual de 63,63%, sendo que, entre os homens, o desemprego soma 45%.

GRÁFICO XI



Em relação à faixa etária dos entrevistados, 49% são de jovens entre 15 e 25 anos; 26% estão entre 26 e 35 anos; 11% entre 36 e 45 anos e 6% entre 56 e 65 anos.

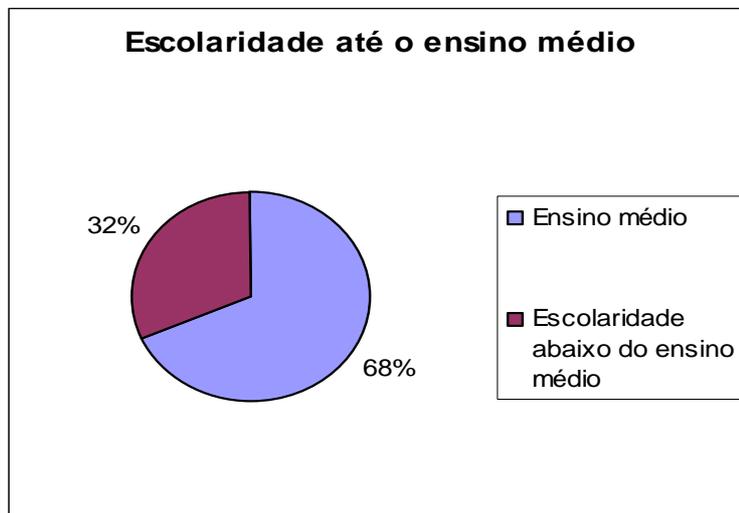
GRÁFICO XII



Ainda na análise da dimensão descritiva dos dados referentes ao perfil sócio-cultural dos 53 estudantes dos cursos básicos abordados por esta pesquisa, observamos, quanto ao grau de escolaridade, que a maioria dos estudantes cursou o ensino médio. Esta constatação contraria o perfil desenhado pelo discurso, que fundamentou a política dos cursos básicos como uma modalidade de oferta de formação profissional para as camadas da população de baixa

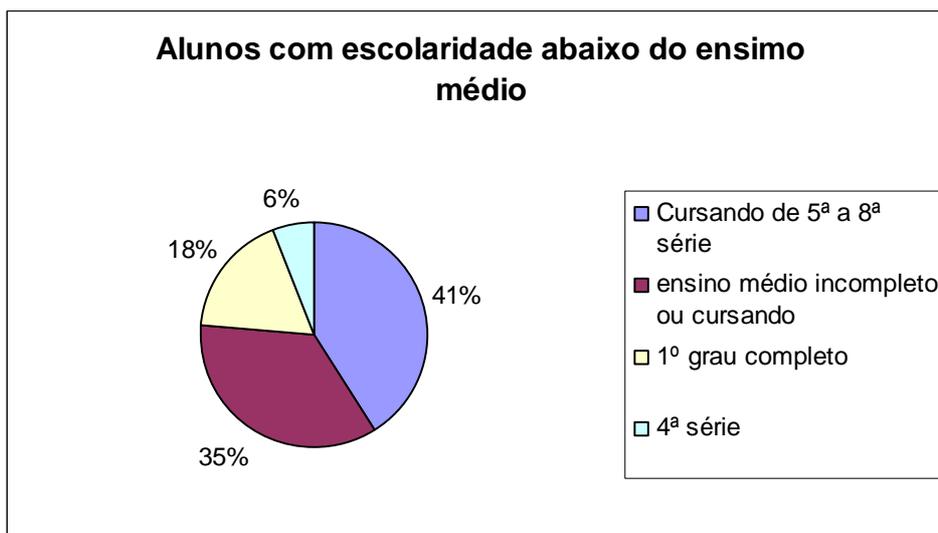
escolaridade. Assim, dos 53 entrevistados, 68,66% concluíram o ensino médio, e apenas 32% têm escolaridade inferior ao ensino médio.

GRÁFICO XIII



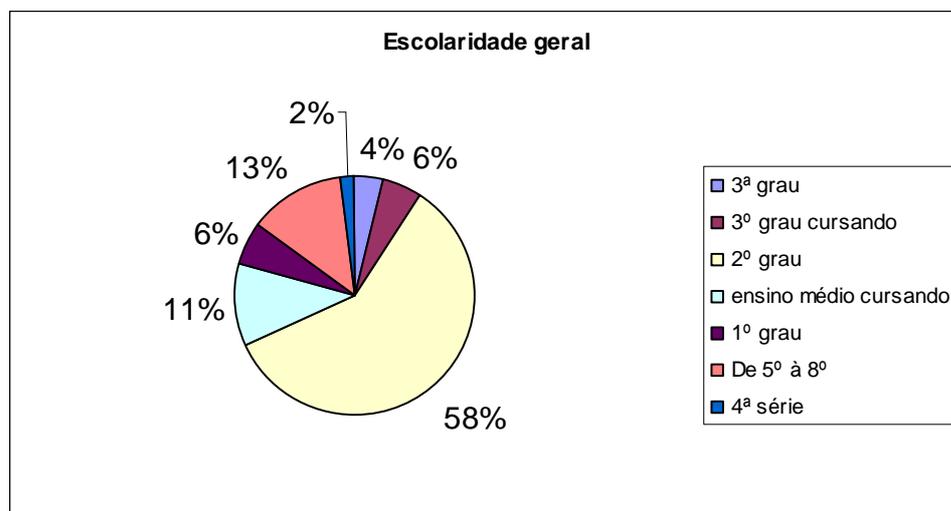
Mesmo entre os 17 entrevistados com escolaridade inferior ao ensino médio, apenas um declarou estar cursando a 4ª série do ensino fundamental, enquanto que 41% cursam de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e 35% têm o ensino médio incompleto. É o que podemos visualizar no gráfico a seguir:

GRÁFICO XIV



Devemos ressaltar ainda que, entre os 53 entrevistados, quase 10% têm escolaridade superior ao segundo grau, considerando-se quem já concluiu a graduação e quem está cursando esta modalidade. Para termos uma visão geral da situação da escolaridade dos entrevistados, podemos analisar no gráfico a seguir com todas as situações constatadas.

GRÁFICO XV



Essa maioria de alunos com grau de escolaridade igual ou superior ao ensino médio constitui um dado da realidade que nos permite questionar a idéia de que os cursos básicos estariam voltados para a população de baixa escolaridade. Tal idéia pode ser identificada na própria escola, na afirmação de um dos gestores de que os cursos básicos são voltados para a população “mais carente e de nível cultural mais baixo.” (Gestor 3)

Importantes setores da comunidade buscam mais que uma formação básica aligeirada. No entanto, esta busca não é considerada pelas políticas de formação profissional que cada vez mais

caminham no sentido da redução da carga horária dos cursos básicos. No caso do CEP Ceilândia, inicialmente, segundo dados fornecidos pela secretaria da escola e informações dos gestores, os cursos básicos tinham uma carga horária que variava entre 200 a 400 horas até 2003. Em 2004, os cursos básicos no CEP têm carga horária de 120 horas. Mesmo considerando essa redução, a carga horária do CEP Ceilândia ainda é superior à carga horária dos cursos básicos das outras escolas profissionais da rede pública, que em geral, são de 40 horas. É o que nos relata um dos gestores:

[...] A nossa preocupação maior na época era com a cidadania, não nos preocupava formar só um apertador de parafuso. A carga horária dos nossos cursos básicos era bem elevada. Nós tínhamos a preocupação em formar mesmo o cidadão. Hoje a grande maioria dos cursos básicos existentes na rede e até mesmo em outros estados é de curta duração, muito curta duração mesmo. É de 40, 60 horas. Os nossos cursos aqui variavam entre 300 e 600 horas. Nós nos preocupávamos em formar bem o profissional. Até hoje os nossos cursos têm carga horária mínima de 120 horas. Isso é menor do que era antes do PROEP. São cursos básicos, porém não tão básicos assim, é de nível básico, porém não tão básico. A gente aprofunda um pouco mais. É o diferencial entre a nossa e as outras escolas. A ETB, por exemplo, oferece diversos cursos básicos, mas nenhum de mais de 40 horas. Até porque, o sistema exige que nós reduzamos um pouco a carga horária, por falta de professores, falta de recursos humanos, falta de materiais, mas a gente continua mantendo a qualidade dos nossos cursos. (Gestor 1)

. Embora seja fato que a cada ano tem diminuído a defasagem entre os que concluem o ensino fundamental e os que concluem o ensino médio, esse patamar, ainda em torno de 30% ⁵² de diferença entre um nível de escolaridade e o outro, revela que uma quantidade considerável de jovens no Brasil está excluída do ensino médio. Considerando-se essa defasagem, a constatação de que a maioria dos alunos abordados tem ensino médio nos obriga a refletir sobre o grau de acessibilidade dos cursos básicos, para a população mais carente e mais excluída.

O fato de que 67,92% dos alunos entrevistados concluíram o 2º grau pode indicar que a população de mais baixa renda e escolaridade não tem acesso à formação profissional. Esta questão deve ser objeto de séria reflexão, pois nos leva a inferir que esse aluno que não está tendo acesso à educação profissional de nível básico é o mesmo que não teve acesso à educação básica.

⁵² Segundo dados do Censo 2003 (INEP, 2007) no Brasil, 2.778.033 jovens concluíram o ensino fundamental em 2002, e apenas 1.884.874 concluíram o ensino médio no mesmo ano.

Ou seja, é um membro da comunidade duplamente excluído do sistema escolar, pois nem à educação básica e nem à educação profissional, teve acesso. Para tornar mais grave esta situação, a exclusão, para esse aluno, continua no mercado de trabalho, pois mais da metade dos entrevistados - 59,25% - é constituída de desempregados.

Por outro lado, a idéia dos cursos básicos como alternativa à continuidade dos estudos não se concretiza na prática. A concepção muito presente na proposta de formação profissional, que se consubstanciou no PROEP e no Decreto 2.208/97, foi a da formação profissional de nível técnico e de nível básico como uma alternativa ao vestibular e à continuidade dos estudos acadêmicos, como redutor do caminho entre a escola e o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que também reduziria as demandas da política pública do Estado pela garantia de vagas no ensino superior.

Também se poderia reduzir a demanda por vagas no ensino médio com a política de separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico. Este foi um dos objetivos do PROEP, o “incentivo à transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular.” (Acordo de Empréstimo nº. 1.052/0C-B). A idéia do curso básico como alternativa de formação para os setores da população de baixa escolaridade reforça a idéia da educação profissional como alternativa ao ensino regular e à continuidade dos estudos acadêmicos.

Embora seja fato que a reestruturação produtiva requer cada vez mais níveis mais complexos de capacitação, a reforma da educação profissional priorizou uma capacitação básica, apoiada na defesa de que tal política poderia atender as urgências colocadas pelo desemprego e pela desigualdade social. A capacitação de nível básico foi apresentada pelo BID como alternativa para períodos de desemprego (BID, 2001). O Decreto 2.208/ 97 estabeleceu a obrigatoriedade de todas as instituições de educação profissional pública e privadas apoiadas pelo poder público de oferecerem a formação de nível básico para trabalhadores de qualquer nível de escolaridade.

O PROEP- DF, na sua concepção e implementação, conferiu prioridade aos cursos básicos. Coerente com essa perspectiva, as políticas e financiamentos para a educação, promovidos pelo BM e BID, têm defendido sistematicamente a separação entre educação geral e propedêutica e educação profissional. Segundo Castro, há alternativas diferentes e programas separados onde os “menos dotados” para as grandes abstrações seriam mais rapidamente encaminhados para o mercado de trabalho. (CASTRO, 1997).

. A realidade dos alunos dos cursos básicos do CEP Ceilândia, entrevistados por essa pesquisa, foge a essas premissas, uma vez que 66,6% dos entrevistados concluíram o segundo grau. Portanto, a procura por um curso básico tem motivações distintas, algumas contraditórias com a idéia de abandono dos estudos e que, ao contrário, apontam no sentido de um percurso de formação que promove a integração entre formação profissional e acadêmica. Assim, podemos listar como principais motivações para formação do nível básico: a intenção de montar um auto-emprego; a busca de um emprego ou preparação para concurso público; o entendimento de que o curso serve de formas diferenciadas, como suporte para um curso superior; a busca de uma renda temporária; o aperfeiçoamento profissional; a busca de conhecimentos para vida; a busca de reprofissionalização e a busca de conhecimentos sobre direitos e legislação trabalhista.

A procura do curso básico como forma de estabelecer uma relação entre teoria e prática é o caso de uma estudante que já concluiu um curso superior e um curso técnico nesta área de informática. Ainda assim, buscou o curso básico como alternativa para tentar suprir a defasagem de experiência prática, tentando, reforçar sua formação acadêmica e técnica com vistas ao emprego e a uma pós-graduação. A estudante assim manifestou suas expectativas em relação ao curso básico de redes:

Oh, com certeza muitas, porque eu pretendo fazer concurso na área de redes e **eu pretendo fazer uma pós - graduação nessa área**. Na faculdade não tem muito tempo pra você ir ao laboratório praticar, aquela coisa física, pra você ter contato, entendeu, com os equipamentos de redes. O bom do curso aqui é isso, então compensa muito mais, se for em termos de praticidade, ele compensa muito mais do que uma faculdade. Num curso superior de 3 anos, eles trabalham muita teoria, foge um pouco da área, então o bom do básico é isso, ele já vai focar naquilo ali que você escolheu, naquela área (Estudante 48F – Redes; grifos nossos).

Uma outra situação se revelou no depoimento de um estudante que procurou um curso básico para tentar garantir uma fonte de renda informal que lhe permita maior flexibilidade para se manter e dispendo do tempo necessário ao curso superior de Ciências Contábeis que frequenta.

Eu acho que é mais pra informalidade mesmo, trabalhar por conta própria pra poder estudar. Sem horário pra eu sair, porque eu estou a fim de trabalhar, **mas eu quero estudar também**. Fichar é complicado, trabalhar sábado, domingo,... (Estudante 50M - Elétrica Residencial; grifos nossos).

Esse também é o caso da aluna 28F, que vê no curso básico uma forma de sustentação temporária que lhe garanta suporte para o ensino superior como sua meta final.

Eu tava fazendo cursinho e por falta de verba eu procurei aqui. Eu procurei um curso que eu vi que a porta do mercado tava aberta, porque eu pretendo, não assim, ficar nessa, trabalhar, montar salão, não, essas coisas não. **Eu pretendo abrir uma porta porque eu pretendo continuar meus estudos, passar num concurso, minha faculdade**. Eu procurei aqui pela porta de emprego porque eu vejo no jornal as áreas que hoje em dia o mercado mais ta oferecendo não é? Assim, a base do curso daqui, cabeleireiro, manicuro, mas não pra continuar, mas só mesmo pra abrir uma portinha pro que eu sonho meus objetivos. Uma coisa temporária. (Estudante 28F – Pedicuro; grifos nossos).

Em vários casos, os alunos conseguem conciliar no curso básico o interesse profissional e uma preparação que reforça suas possibilidades de ingressar na faculdade, como atesta a fala a seguir:

Pra ter mais conhecimento, melhorar o currículo não é, já que eu estou desempregada, pra emprego mesmo. **Também eu estou querendo fazer faculdade de informática** e eu estou querendo conhecer mais pra eu saber que direção tomar (Estudante 32F - Montagem e Configuração de Micro; grifos nossos).

Este também é o caso de um outro aluno que já está matriculado no curso de bacharelado em Direito, que irá cursar a partir de 2007.

Porque eu penso em fazer Direito e como é um curso que engloba direito, legislação trabalhista, na área trabalhista, eu quis fazer porque eu posso conhecer um pouco mais da área que eu quero e saber se é isso que eu quero realmente. (Estudante 45M - Legislação Trabalhista.)

Um outro estudante fez questão de deixar claro que pretende fazer faculdade, embora essa questão não lhe tenha sido questionada.

Meu pai tem uma loja de material de construção e de vez em quando precisa, de vez em quando vai um cliente lá não é, comprando alguma coisa, procurando por uma tomada, alguma coisa, mas **eu pretendo fazer faculdade** (Estudante 49M – Elétrica residencial; grifos nossos).

Como podemos perceber nestas falas, as expectativas dos estudantes trabalhadores dos cursos básicos não se limitam à busca de uma profissionalização aligeirada. No primeiro depoimento, da estudante 48F, vemos que depois de fazer um curso técnico e uma graduação na área, buscou o curso básico como forma de estabelecer uma relação mais estreita entre teoria e prática. De onde refletimos que, se por um lado, a educação profissional, separada da educação propedêutica, fica alijada de todo um referencial teórico, por outro a educação propedêutica, trabalhada no ensino médio e na graduação, ficam limitadas do ponto de vista da experiência prática, que, em muitos casos só pode ser suprida com um curso básico.

Poderíamos classificar o percurso de formação construído por essa estudante como o de busca pela integração entre formação geral e formação profissional. Esta busca também se manifesta na fala do aluno (49M), que, às vésperas do ingresso na graduação em Direito, busca um curso básico de formação profissional como caminho para obter uma base relacionada à sua área de estudos acadêmicos. Esses dois casos manifestam uma dinâmica de integração quase direta. Dizemos quase, por que embora nos pareça uma busca do aluno pela integração, da forma como as duas modalidades são ofertadas pelo sistema de ensino, ou seja, separadamente, não permite uma integração que pudéssemos classificar como total. Exatamente por isso, ela se torna digna de atenção, pois reflete uma necessidade dos alunos como expressão das demandas colocadas para formação neste momento.

Os alunos seguem promovendo a integração de outras formas menos diretas, mas não menos importantes e consideráveis. São ilustrativos os casos da estudante (32F) e do estudante (45M) e do aluno (49M) que embora busquem no curso básico uma fonte de renda temporária por via do auto-emprego informal, o fazem com vistas a estabelecerem condições de sobrevivência que lhes permitam continuar os estudos. Poderíamos chamar esse percurso como o que promove um tipo de integração indireta, mas não podemos desconsiderar que nestes casos, a formação profissional é pensada pelos alunos como suporte para continuidade dos estudos acadêmicos em áreas afins ou mesmo em áreas distintas.

A procura de um curso básico voltado para um projeto de auto-emprego aparece nas respostas de 28% dos entrevistados, da mesma forma que outros 28% buscam um curso básico como forma de profissionalização que lhes permita arrumar um emprego, ou uma preparação para um concurso público. O fato do CEP ter seus cursos muito mais voltados para o auto-emprego não elimina um significativo setor de trabalhadores abordados por esta pesquisa, cujo interesse está voltado para busca de um emprego formal com carteira assinada, ou mesmo um emprego público via concurso público.

A busca de um emprego formal é bastante compreensível, uma vez que as políticas públicas de formação profissional como o PROEP, dentro das premissas defendidas pelo BID e Banco Mundial, embora tenham priorizado cada vez mais o auto-emprego, não apresentam alternativas concretas que permitam a sobrevivência destes auto-empregados. Na perspectiva desses organismos internacionais, todo o processo de formação profissional e materialização da função produtiva, por parte do trabalhador, é de responsabilidade individual.

O auto-emprego tem sido uma dinâmica que em muitos casos define, inclusive, as relações entre trabalhadores e empregadores em determinadas empresas. Tratando sobre o modelo de assalariado-empresário, ZARIFIAN ressalta:

O que necessariamente levanta suspeição sobre o modelo da competência é que sua discussão e seu desenvolvimento coincidem com outra orientação que está no prolongamento da empresa e que alguns classificam de neoliberal. Esse modelo tem uma definição muito simples: ele considera que todo assalariado, ou toda pessoa que firma contrato com uma empresa (por exemplo, contrato de consultoria, ou prestação de serviços, ou terceirização), deve ser considerada um microempresário. Este último é duplamente responsável: pela auto-formação, pela auto-manutenção e pela auto-mobilização de suas competências, as quais, de certa forma ele vende à empresa. [...] Pseudo-empresário porque, mesmo que o referido sujeito tenha sido contratado com base em um contrato de trabalho normal, segundo o estatuto do assalariado, a direção agirá como se o contrato fosse de fato, comercial, reversível a qualquer momento e julgado pelo produto que a pessoa oferece. [...] Esse modelo desresponsabiliza completamente a direção da empresa e o papel da organização como produtores de recursos para desenvolver a competência dos assalariados. [...] Este modelo tem como última expressão o desaparecimento ou abandono de todas as disposições do direito trabalhista (ZARIFIAN, 2003: 123-125).

O que ressaltamos aqui é a individualização das responsabilidades para a produção das competências, desde o processo de formação do trabalhador até sua relação trabalhista quando este ingressa no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a escola é chamada a cumprir um novo papel no processo de produção de valores, passando a ser entendida e tratada como um auto-emprego comunitário que gera recursos destinados à garantia de formação diversos outros auto-empregos, fundados no indivíduo. Tal concepção fundamenta-se na necessidade de criação de valores através do setor de serviços, uma forte dinâmica do capitalismo nos anos 90. O desenvolvimento da produtividade diminui a necessidade da força de trabalho e aumenta a massa de trabalho materializado, causando uma queda na lucratividade. Na busca de realização de valor, o capital promove um grande crescimento do mercado de serviços. Esta realidade tem origem na crise decorrente da queda da taxa de lucro, como nos esclarece CARVALHO,

O aumento progressivo do capital constante, em relação ao variável, já assinalado, tem como consequência a queda da taxa de lucro, ou seja, com o aumento do capital constante, há uma redução crescente do preço da mercadoria. Essa tendência expressa, por um lado, o desenvolvimento da produtividade social do trabalho, ainda que o produto individual contenha menos trabalho; com isso, diminui a necessidade de força de trabalho, mas aumenta a massa de trabalho materializado que pode não se realizar no mercado. O desenvolvimento dessa contradição obriga o capitalista a encontrar novas formas de impor trabalho (CARVALHO, 1989: 51).

Destacamos ainda, o fato de que a maioria das falas que justificam a procura de um curso básico pra obtenção de uma renda temporária entende ser esse um caminho para a continuidade dos estudos ou como suporte de sobrevivência até que se constituam as condições para um emprego mais estável. A idéia do auto-emprego como alternativa ao desemprego é de fato considerada por um grupo de trabalhadores abordados por esse estudo. No entanto, igual quantidade de trabalhadores persiste na idéia de uma formação profissional que lhes permita um acesso ao mercado de trabalho pela via do emprego formal com carteira assinada ou do concurso público. Como vimos nas falas anteriores, muitos declararam esperar do curso básico um caminho para se obter uma renda temporária, o que seria um arranjo para a continuidade dos estudos.

Temos ainda situações onde os alunos, já exercem uma profissão, mas preocupados com a instabilidade vigente no mercado no trabalho, buscam o curso básico como

forma de se manter empregáveis, assegurando seu posto de trabalho, ou se preparando para o exercício de novas funções. Tal situação se demonstrada por 20% dos entrevistados que declararam espontaneamente já terem concluído outros cursos básicos. A insegurança vigente no mundo do trabalho aparece na fala dos alunos que, pressentindo possíveis demissões futuras, buscam o curso básico como perspectiva de reprofissionalização. Este raciocínio coloca a questão da empregabilidade, expressa pelo estudante:

Eu não sei do meu futuro em relação ao meu emprego, se amanhã eu ainda estou lá ou não. Então, essas coisas assim, a gente procura se profissionalizar numa área ou outra, se porventura, amanhã pinta uma oportunidade pra você fora do seu trabalho, ou mesmo dentro da própria empresa, já é um ponto mais alto. Se eu tenho um curso que tá precisando, eu tenho certeza que isso aí pode favorecer futuramente, com certeza e meu intuito é cada vez mais aprimorar e cada dia mais ficar bem conhecedor mesmo da informática. (Estudante 52M - Redes)

Uma outra situação onde se busca também maior segurança apresentou-se na fala de outro entrevistado, servidor público militar, que quer assegurar sua situação exercendo funções administrativas e por isso procurou cursos básicos na área de informática. Assim declara José Divino, militar da reserva, quando questionado sobre por que procurou esse curso básico.

Hoje eu me preparo porque eu posso ser chamado e eu não quero trabalhar na rua, quero um serviço mais... Quando eu trabalhava, eu trabalhava nos dois setores, na área administrativa e na rua e hoje, nessa idade minha não dá mais porque eu não tenho mais aquela garra, aquela explosão que o policial tem que ter na hora certa. Tem que baixar o facho, não tenho mais aquela disposição, então eu tenho que tá preparado, se eu for chamado pra prestar um serviço eu vou pra uma área mais administrativa, ou então linha de apoio, porque aqui eu fiz o curso de operador, e de montagem e configuração de micro. (Estudante 26M - Operador de Micro Avançado).

No caso do estudante (04M), que já fez vários cursos, uns são para construir uma outra perspectiva profissional e o que está fazendo agora, segundo ele, é para saber melhor sobre seus direitos trabalhistas e saber lidar com as rotinas do trabalho, no que se refere a essa questão. Assim, questionado sobre por que procurou esse curso básico respondeu:

Porque na função onde eu estou não dá oportunidade pra pessoa crescer e o curso não, é uma profissão que você pode ter futuramente e esse curso que eu estou, ele é mesmo pra uma rotina do serviço, às vezes você não sabe um direito que você tem e que não tem. Aí é só mesmo pra tirar a dúvida de direitos, esse que eu estou fazendo. Agora os outros eu ainda vou entregar currículo pra tentar arrumar emprego na área. [...]... É pra vida mesmo, pra saber os direitos, pra gente que trabalha fichado, a gente tem que saber os direitos. (Estudante 04M - Legislação trabalhista.)

Afirmam os entrevistados que o curso *é para a vida mesmo* que os alunos buscam a formação profissional, tanto quando o objetivo está diretamente relacionado com a profissionalização e reprofissionalização, quanto quando a motivação é gerada pela necessidade de desenvolver uma habilidade pontual, relacionada à sua rotina e ao seu modo de vida. Várias são as demandas por conhecimentos técnicos para quem vive nas grandes cidades como: saber consertar um carro, para não ser enganado pelo mecânico, ou poder resolver as demandas da instalação elétrica de sua própria residência, ou ainda manter-se atualizado em relação à informatização da sociedade. É o que atestam as seguintes falas:

Hoje com esse mundo todo plugado, todo informatizado, a pessoa, pela própria situação, ela é empurrada a entrar no mundo da informática. (Estudante 27M - Operador de Micro Básico).

Por interesse mesmo, pra aprender conhecimentos e ficar conhecendo mais. Eu tenho muito interesse na área de mecânica. [...] Interesse pessoal mesmo, porque hoje em dia, a gente acaba sendo enganado, não é? (Estudante 17M - Mecânica de Auto).

Pra você ficar mais por dentro do que se passa na rua, talvez você quebre o carro, alguma coisa assim, você não ficar totalmente leigo, a pessoa não passa você pra trás tão facilmente. (Estudante 24M - Mecânica de Auto)

É para a vida, dizem referindo-se à expectativa de obter uma formação que facilite o ingresso ou reingresso no mercado de trabalho; uma vez que 59% dos entrevistados estão desempregados.⁵³ A partir dessas falas inferimos que o aluno promove a integração de acordo com suas possibilidades, necessidades e história de vida. Pode-se afirmar que a comunidade busca, pelos seus próprios meios, utilizando-se da oferta de educação profissional da forma como está constituída, aperfeiçoar seu nível de formação, de acordo com as exigências cada vez mais complexas do mercado de trabalho. Nesse contexto, das mudanças no mundo do trabalho e do aprofundamento das exigências de formação, o curso básico, por si só, em geral não garante as habilidades e competências requeridas.

Entre os vários fatores a serem considerados nessa busca de vários cursos básicos por um mesmo aluno, observamos o real processo de banalização das competências. Tal situação é real

⁵³ Não considerei como desempregados nem os jovens abaixo de 18 anos de idade, nem os que atestaram ter alguma fonte de renda, ainda que em situação de subemprego.

no mundo do trabalho e impõe aos trabalhadores algumas táticas para tentar driblar o desemprego; uma delas é recheiar o currículo, com vários cursos dentro de uma mesma área.

Por outro lado, a insistência dos trabalhadores em retornarem à escola profissional pública nos indica uma percepção da comunidade em relação à escola como a instituição que reúne as melhores condições de oferecer uma formação profissional mais adequada, tanto para as demandas da empregabilidade, quanto para a formação acadêmica e para a vida de modo geral. Isso também ficou demonstrado por algumas das falas anteriores que justificaram a busca de um curso básico como uma preparação preliminar para um posterior ingresso na faculdade. Sem dúvida que essa questão remete à outra, a da qualidade dos cursos que são bem reconhecidos pela maioria dos entrevistados.

Essa combinação, promovida pelos trabalhadores demonstra elementos de autonomia, pois caracterizam a busca por um percurso de formação diferenciado daquele que é proposto pela política pública de formação profissional. Tal percurso envolve por vezes, a busca de mais de um curso básico, ou a combinação entre um curso básico e a formação acadêmica. Assim, pode ser entendido como uma resistência da comunidade em se curvar diante de uma política de redução da formação profissional de acordo com as definições colocadas para o Brasil na divisão internacional do trabalho e de busca de uma qualificação que de fato atenda as competências requeridas pelo mercado de trabalho em processo constante de complexificação.

O termo *autonomia* designa uma situação onde os sujeitos constroem percursos de formação diferenciados dos que são propostos pelo poder público para os trabalhadores pobres. Assim, em certa medida contrariam a política pública definida de acordo com as estratégias de reorganização da economia capitalista mundial.

Nesse sentido, segundo CATTANI, o conceito de *autonomia* é entendido como sinônimo de *emancipação social*. Este conceito no mundo do trabalho remete a outros vocábulos que traduzem conceitos ou experiências históricas como: conselhos operários, autodeterminação, auto-organização, controle operário, *soviets* (Rússia czarista) *autogestion* na (França), entre outros. Este autor também faz a crítica à limitação do significado do termo atribuído pelas teorias da administração.

O princípio geral da autonomia contrapõe-se à lógica autoritária, ao poder decisório e discricionário empresarial ou estatal-burocrático. [...] A autonomia apreze então, não como a capacidade de se agir segundo a lei, mas de se definir a própria lei. [...] A referência à autonomia, no sentido de autonomia no trabalho, também aparece na Sociologia das Organizações, na Sociologia Industrial e nas teorias da administração de recursos humanos como forma de destacar a possível capacidade de o indivíduo definir estratégias próprias no seio da empresa. Nesse caso, trata-se de uma utilização equivocada e empobrecida do conceito na medida em que destaca os pequenos espaços de autodeterminação e de intervenção no processo de trabalho, colocando-o enganosamente em pé de igualdade com o poder empresarial de controle e de definição do conteúdo e do destino da produção social (CATTANI, 2006:44)

Os efeitos da reestruturação produtiva, do desenvolvimento tecnológico e da competição internacional impõem a necessidade de um novo tipo de educação e formação profissional. As rápidas mudanças no mundo da produção e na economia desvelam cada vez mais a inexistência de mão-de-obra qualificada para atender as novas demandas produtivas. A partir de então, se coloca para a educação a tarefa de formar o trabalhador com o novo perfil requerido pelas transformações produtivas. Mesmo assumindo características diferenciadas e conformação de acordo com a posição do país na divisão internacional do trabalho, esse foi o objetivo principal das reformas educacionais em vários países do mundo.

Nos anos 90, vários países implementaram reformas em seus sistemas educacionais visando sintonizar a educação com as novas demandas colocadas pela produção. Em geral, o Estado foi o coordenador desse processo em termos de financiamento, gestão, controle e avaliação das políticas educacionais, com vistas a dinamizar o crescimento econômico. Esse foi o caso da reforma educacional inglesa. Na análise de TREVISAN,

No caso Inglês, o diagnóstico do sistema educacional foi o primeiro passo com os processos de avaliação das políticas educacionais, como forma de identificar como e por que a educação britânica falhava em ajudar a economia inglesa a competir internacionalmente. [...] Obrigados a competir internacionalmente desde o primeiro mandato de Thatcher, os ingleses exigiam do governo armas para uma competição justa e uma boa educação era uma delas. Desde os anos 80 os ingleses já conheciam a “decadência educacional” em que viviam. [...] O governo conservador começou a desenvolver uma “receita” para enfrentar essa decadência educacional. [...] A instituição mais disponível para oferecer tal orientação era, obviamente, a educacional, O empregador, pensando nos custos da formação e o empregado, procurando certeza de utilização do investimento educacional que pretendia fazer, pressionaram a instituição escolar para que acompanhasse as mudanças tecnológicas exigindo que a educação oferecesse os parâmetros, os padrões, as certezas que o mercado não conseguia oferecer. (TREVISAN, 2003: 34 - 36)

No caso dos Estados Unidos, o estudo da Comissão Scans para América 2000, constituída pelo Departamento de Trabalho dos Estados Unidos em 1991, buscou identificar as destrezas necessárias exigidas para o trabalho. Segundo CARVALHO (2003), após investigar todos os tipos de trabalho, do industrial ao emprego público, identificou-se o núcleo do trabalho eficiente, que foi denominado de conhecimentos práticos, no lugar de trabalho. Em análise do estudo produzido, Carvalho sintetiza sua principal conclusão.

A comissão entende que estes conhecimentos práticos farão parte dos critérios mundiais de excelência e representam um enlace entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, pois tais conhecimentos terão que ser aprendidos primeiro na escola e devem ser trabalhados de forma integrada e em contextos semelhantes ao mundo do trabalho, de modo que os objetivos da aprendizagem se situem em um ambiente real e não se constituam em aprendizagem meramente teórica. Desse modo, visando a superação da imensa distância da escola e do lugar do trabalho e na perspectiva de produzir o nível de excelência que constitui a marca distintiva do trabalhador especializado de hoje, a investigação conclui, inicialmente, que tendo em vista a globalização do comércio e da indústria e o crescimento acelerado da tecnologia, a preparação essencial para todos os estudantes é a mesma, seja para entrar diretamente no mundo produtivo, seja para prosseguir os estudos (CARVALHO, 2003: 89).

Para ZARIFIAN (2003:37), as mudanças no mundo do trabalho e nos pressupostos de definição das atividades profissionais exigem um novo sistema de qualificação, baseado no desenvolvimento de competências que assim define enquanto sistema de formação: “A Competência é uma nova forma de qualificação ainda emergente. É uma maneira de qualificar.”. Então, define a competência como a conjunção de três elementos:

- “Competência é tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta”
- “Competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida em que a diversidade das situações aumenta”
- “Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade” (ZARIFIAN, 2003: 137).

Para alguns autores, o conceito de competência está associado ao de empregabilidade. Assim, Carvalho, tratando da noção de competência, afirma que:

Outra noção que o termo comporta é de “empregabilidade”. Este conceito que remete a um nível de competência adquirido pela classe trabalhadora, adquire novos matizes quando associado ao processo de transformação no mundo do trabalho. Direcionado

inicialmente àqueles considerados menos capazes para fazer frente a um mercado em transformação, o conceito se dirige agora, também, àqueles trabalhadores que têm a responsabilidade pela geração de renda (CARVALHO, 2003: 77).

ROSENFELD e NARDI, na definição que fazem de competência, ressaltam que:

O trabalhador deve produzir de maneira autônoma e mobilizar suas competências de modo a reagir com o máximo de eficácia não só as circunstâncias previstas, mas também nas aleatórias. [...] A definição de competência associa-se à promessa de transformação das relações entre o empregador e o assalariado e está presente no cerne da idéia de empregabilidade [...] A questão colocada às organizações é de como garantir que os trabalhadores mobilizem competências inscritas no âmbito da subjetividade, ausentes no contrato de trabalho, uma vez que este pode estabelecer as formas de remuneração do tempo e das qualificações de um trabalhador assalariado, mas não sua disponibilidade de mobilizar-se e de engajar-se no trabalho de maneira completa e vigorosa (ROSENFELD e NARDI, 2006: 62).

As empresas, embora ocupem um papel importante nesse processo de formação profissional, não conseguem atender as novas necessidades advindas do conjunto da economia, por várias questões. Entre elas o risco do investimento em formação de um trabalhador que pode acabar indo para a concorrência. Além do mais, essa formação exigida deve ser cada vez mais geral, e há uma permanente demanda de competências que só podem ser desenvolvidas no âmbito educacional. Tratando a questão, CARVALHO coloca:

Enfim, o que os estudos realizados sugerem é que as mudanças técnicas nessa fase do capitalismo demandam mudanças significativas em termos de qualificação e faz novas exigências ao sistema educacional. De acordo com esses estudos, a crescente exigência intelectual dos trabalhadores pressupõe velocidade de resposta, capacidade de abstração, decisão, etc., que só uma formação de natureza geral e específica poderia atender. Nesse sentido, a qualificação para o trabalho, de que as empresas até então se incumbiam, já não é suficiente e apenas o sistema educacional teria como fazer frente a essas novas exigências (CARVALHO, 2003: 70-71).

Observamos, nas experiências de vários desses trabalhadores que freqüentam os cursos básicos do CEP - Ceilândia, uma resistência diante das deficiências e limitações da política pública de formação profissional. Na prática, eles acabam construindo uma espécie de integração entre as suas perspectivas de formação profissional, a formação acadêmica e suas necessidades de vida, assim como suas preferências e opções individuais. Acabam, de forma consciente ou não, resistindo ao encurtamento e à precarização da formação profissional e

constituindo mecanismos próprios para torná-la mais eficaz e significativa, tanto em relação às demandas colocadas pelo mercado de trabalho quanto em relação às suas buscas individuais.

Sendo assim, os trabalhadores abordados por essa pesquisa resistem ao dualismo histórico entre teoria e prática que tem marcado a educação brasileira. A expectativa de que combinação de um curso básico como prática fortalece a bagagem teórica adquirida em uma graduação é um exemplo dessa resistência à qual nos referimos. Também aponta no sentido da integração a experiência daqueles que buscam o curso básico como forma de terem um primeiro contato com um conhecimento técnico que pretendem aprofundar em nível de graduação e até de pós-graduação. O curso básico, como suporte de renda temporária que permita condições de sobrevivência para a realização de um concurso público ou de uma graduação, também é mais um exemplo de combinação que unifica os caminhos entre teoria e prática, no percurso de formação construído pelos estudantes.

Essas experiências presentes na realidade escolar, ainda que não constituam um movimento consciente e organizado pela integração entre formação profissional e formação geral e propedêutica, resistem ao dualismo muito presente nas políticas públicas de educação no Brasil.

Os trabalhadores que ainda podem investir algum percentual de sua renda familiar na formação profissional sabem que diante da complexificação da produção e de todas as mudanças colocadas no mundo do trabalho, nem a formação geral, por si só, nem a formação profissional, isoladamente, pode profissionalizá-lo, torná-lo empregável, ou mantê-lo no emprego. Assim, tentam desenvolver uma formação que lhes proporcione a empregabilidade, procurando superar os limites da oferta de formação oferecida pela rede pública de educação profissional. Desta forma, acabam por desenvolver, na prática, a competência para gerenciar sua própria formação profissional com os meios que o poder público disponibiliza.

3.3 – O conflito entre a cultura do público como um direito e a cultura de práticas advindas do setor privado.

As categorias público e privado tiveram delimitação bem definida na antiguidade grega da Polis (cidade estado,) onde a esfera privada equivalia a um estágio pré-político, relacionava-se ao reino da necessidade do trabalho, da sobrevivência, da violência. Já a esfera pública poderia ser denominada como o estágio político, reino da liberdade e da igualdade. Para ARENDT,

O desaparecimento do abismo que os antigos tinham que transpor diariamente a fim de transcender a estreita esfera da família e “ascender” à esfera política é fenômeno essencialmente moderno. Esse abismo entre o privado e público ainda existia de certa forma na Idade Média, embora houvesse perdido sua importância e mudado inteiramente de localização (ARENDT, 2005: 43).

A modernidade com o advento da sociedade de massas, constitui-se uma nova esfera, a social, que afrouxou as linhas divisórias entre a esfera pública e a esfera privada. Essa questão é abordada por ARENDT no trecho a seguir:

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional.[...] ...o que chamamos de sociedade é o conjunto de famílias economicamente organizadas de modo a constituírem o *fac-símile* de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é denominada de nação (ARENDT, 2005: 37-38).

Com o desenvolvimento da sociedade moderna, a família foi absorvida por outros grupos sociais, o trabalho foi emancipado da esfera privada da família e conquistou a esfera pública, o que proporcionou importantes mudanças de qualidade na divisão do trabalho e o conseqüente avanço da produtividade. O advento da sociedade de massas levou os indivíduos à privação do ser visto e ouvido. Assim, se por um lado o indivíduo ficou privado da esfera pública, de outro também estava privado da esfera privada do lar, pois lhe foi expropriado o produto de seu trabalho e ele próprio passou a ser propriedade, enquanto força de trabalho.

Antes da era moderna que começou com a expropriação dos pobres e em seguida passou a emancipar as novas classes destituídas de propriedades, todas as civilizações tiveram por base o caráter sagrado da propriedade privada.[...] Originalmente, a propriedade significava nada mais nada menos que o indivíduo possuía seu lugar em determinada parte do mundo... (ARENDT, 2005: 71).

O desenvolvimento histórico na sociedade burguesa moderna acelerou mudança de qualidade no caráter da propriedade, “que adquire valor exclusivamente social, determinado por

sua permutabilidade constantemente mutável cuja própria flutuação só temporariamente pode ser fixada através de sua conexão com o denominador comum do dinheiro”(ARENDDT, 2005: 80). A propriedade assume, ainda, uma outra forma, a de propriedade da força humana de trabalho.

A esfera pública passou a ser função da esfera privada, pois a razão do surgimento e desenvolvimento do Estado moderno foi a defesa da propriedade privada com suas novas configurações. O Estado burguês moderno conforma-se como resultado do contrato social firmado entre os homens para a preservação da propriedade privada. Portanto, constitui-se como organismo de poder e dominação pela força e pela ideologia de uma classe proprietária sobre os não- proprietários. O Estado materializa seu caráter de provedor e protetor dos bens e dos interesses públicos quando estes dizem respeito às demandas da classe dominante. Da perspectiva da ideologia burguesa constitui justificativa teórica para a distinção entre sociedade civil e Estado, como se este estivesse acima da contradição entre as classes. Para ALTHUSSER,

O Estado é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, ele é ao contrário a condição de toda distinção entre o público e privado, digamos a mesma coisa partindo dos nossos Aparelhos ideológicos do Estado. Pouco importa se as instituições que os constituem sejam “públicas” ou “privadas”. O que importa é o seu funcionamento (ALTHUSSER, 1980: 63).

Como vimos anteriormente, para MÉSZÁROS (2000), o Estado capitalista, além de garantir a propriedade privada e a divisão do trabalho, tem função corretiva dos problemas e contradições decorrentes da produção capitalista. Assim, o Estado assumiu, em cada tempo e espaço diferenciado, novas feições de acordo com as necessidades do desenvolvimento capitalista. No período do Bem-Estar Social, o Estado assumiu o papel de promoção de investimentos econômicos que favoreceram diretamente o capital privado e o consumo de bens e serviços destinados aos trabalhadores. O Estado atuou diretamente tanto na produção de bens de consumo e de serviços, quanto no consumo e comercialização, tornado-se consumidor e dinamizando a circulação de bens de consumo e de serviços.

Esta estratégia do Estado de intervenção desenvolveu-se principalmente como salternativa para a crise do período entre-guerras e ganhou impulso na reconstrução europeia do pós-Segunda Guerra. Segundo (ANTUNES, 2003: 38): “[...] erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de *compromisso* e de *regulação* que, limitado a uma parcela dos países

capitalista avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado”.

Desta forma, as garantias sociais oferecidas pelo Estado constituíam-se como reflexo das reivindicações dos movimentos dos trabalhadores organizados que viviam um período de ascensão. As concessões feitas aos movimentos sociais também tinham a intenção de conservar o sistema capitalista, levando os trabalhadores a abandonarem seu projeto próprio de existência em função da expectativa de que seria possível, no sistema capitalista, um Estado Democrático que garantisse a plena efetivação dos direitos sociais. Essas foram as bases do compromisso de regulação entre as classes, que poderíamos também denominar de pacto social. Segundo ANTUNES,

Na verdade, esse “compromisso” era resultado de vários elementos imediatamente posteriores à crise de 30 e da gestação da política Keynesiana que sucedeu. Resultado, por um lado, da própria lógica do desenvolvimento capitalista e por outro, do “equilíbrio relativo na relação de forças entre burguesia e proletariado”, que se instalou ao fim de décadas de lutas (ANTUNES, 2003: 38).

Esse modelo de Estado entrou em crise nos anos 70 como expressão de um contexto de crise econômica que afetou os níveis de lucratividade e política em decorrência da superprodução e queda do consumo. Os altos custos dos direitos trabalhistas e sociais, conquistados pelos trabalhadores no período, baixavam a lucratividade e as concessões do capital ao trabalho não se faziam tão urgentes, dado o pacto estabelecido entre organizações sindicais e políticas dos trabalhadores e o Estado. O desenvolvimento tecnológico, combinado com todos os outros elementos desse contexto, leva ao esgotamento da organização produtiva taylorista-fordista.

Esta nova realidade configurou o ambiente propício às idéias neoliberais, segundo as quais o único princípio regulador possível é da concorrência competitiva do mercado. Segundo (MONTAÑO, 2005: 79), a concorrência, efetiva no mercado, seria, portanto, para Hayek, o verdadeiro meio de organização e regulação social, e ela seria inconciliável com o planejamento estatal.

O processo histórico que envolve a transição do Estado de Bem-Estar-Social para o Estado Neoliberal tem se caracterizado por um constante conflito entre as concepções e as práticas relacionadas a essas duas formas distintas de organização do poder. Embora as duas visem o mesmo fim, a manutenção e reprodução do sistema capitalista, a cada uma correspondem estratégias diferenciadas de acordo com as circunstâncias históricas específicas que as originaram. Estas estratégias têm definido o caráter da propriedade pública a ela relacionada. As instituições públicas passaram a conviver com elementos de herança do Estado de Bem-Estar-Social e com as novas formulações e definições de propriedade pública desenvolvidas pelas políticas neoliberais.

As novas configurações da propriedade pública avançam no processo histórico de diluição das diferenças entre a esfera da vida pública e a esfera da vida privada, observado por Arendt como característica marcante desde o início da modernidade. Das observações e análises, podemos perceber as mudanças no caráter da propriedade pública, que cada vez mais assume característica de propriedade privada, num processo de contradições e conflitos entre culturas.

A denominação de cultura do público identifica as práticas oriundas das políticas do Estado de Bem-Estar-Social, principalmente no que se refere à gratuidade dos serviços públicos oferecidos pelo Estado à comunidade, por serem financiados com recursos da arrecadação pública. E por cultura do privado, entendemos as novas práticas, que embora desenvolvidas no espaço público, são oriundas do mercado capitalista, envolvendo a cobrança dos serviços públicos prestados à comunidade, a venda de produtos e serviços.

Assim a parcial ocorre um acentuado processo de diluição de fronteiras entre a instituição pública e a instituição privada. Essa diluição decorre principalmente do financiamento público para instituições privadas e do financiamento privado para instituições públicas que introduz na instituição pública um conjunto de concepções, práticas e princípios de gestão voltados para a geração de renda, próprios do negócio capitalista.

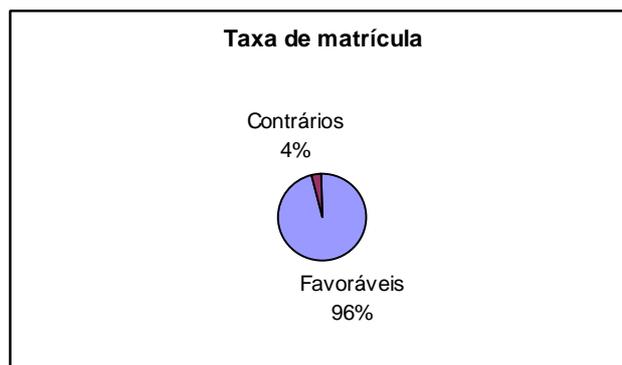
A convivência entre estas duas culturas configura uma disputa de projetos de gestão da instituição pública expressa em vários conflitos do cotidiano escolar, que pretendemos tratar nesse tópico. Propomo-nos a analisar de forma mais específica as percepções relacionadas às

atividades que envolvem o conflito entre a cultura do público e a cultura do privado, como: a cobrança da taxa de matrícula; a comercialização de produtos e serviços; as percepções sobre o caráter público da escola e a forma como a gestão escolar se comporta diante desses eventos. No intuito de aprofundar a reflexão sobre cada um desses elementos, analisaremos cada um em um tópico específico, sem contudo perder de vista seu inter-relacionamentos.

3.3.1 – A cobrança da taxa de matrícula

A análise desta questão inicia-se pela constatação de que 96% dos entrevistados se manifestaram a favor do pagamento da taxa.

GRÁFICO XVI



Em geral, os argumentos favoráveis ao pagamento dessa taxa têm como eixo a necessidade de manutenção da escola, a partir de uma percepção resignada do processo de desresponsabilização do Estado para com a educação profissional. Aparece também com frequência a defesa da taxa como um valor baixo ou mais acessível do que os valores cobrados nas escolas particulares. Estas percepções podem ser depreendidas dos depoimentos dos alunos, que assim justificam a aprovação da taxa de matrícula:

Acho que é justo, porque você aprende uma profissão barato, enquanto você vai fazer no SENAI, esses cursos assim, é caro, cem reais por mês, muito mais caro. (Estudante 23M – Elétrica Residencial).

Paguei uma taxa de cinquenta reais. Pra manutenção da escola, acho que é preciso, não é? Acho bom porque na área de informática tudo tem que está atualizando, não é? (Estudante 32F – Montagem e Configuração de Micro)

Eu não acho ruim não, porque o governo ele não ajuda, dizem que não ajuda. Eu acho que se a gente dá uma pequena taxa que na verdade não é uma taxa tão cara... Quando você está desempregado é, cinquenta reais é caro. Então se for para ajudar na manutenção eu acho válido. (Estudante 09F – Pedicuro)

Ah, não, é justo, eu acho justo porque o que a gente aprende sabe,... aí fora está muito mais caro, tá quinhentos, seiscentos e aqui a gente tá fazendo gratuito. (Estudante 35F - Web Designer)

Na percepção dos estudantes sobre a cobrança da taxa de matrícula, podemos identificar a influência do acentuado processo de privatização que vem ocorrendo nessa modalidade de educação profissional desde 1999. Assim, configura-se um contexto que é marcante nas falas, pois o referencial que estes trabalhadores têm é o da oferta privada, que pratica preços incomparavelmente mais caros. Diante da realidade predominante na oferta de educação profissional no Distrito Federal, em que os preços variam entre R\$ 60,00 (sessenta reais) e R\$ 300,00 (trezentos reais) por mês, dependendo do curso, a taxa única de R\$ 50,00 (cinquenta reais), torna-se, para maioria dos estudantes, bem mais aceitável.

A desresponsabilização do Estado brasileiro é percebida pela comunidade estudantil como algo irreversível. Assim, a comunidade toma para si a responsabilidade sobre a manutenção da escola. Dentro de uma concepção de formação como um investimento individual, torna-se bastante compreensível que cada trabalhador arque, pelo menos em parte, com sua formação profissional.

Eu paguei uma taxa de cinquenta reais, quer dizer um valor irrisório porque os cursos aí fora são um preço, eu não vou dizer altíssimo, mas incompatível com certas condições das pessoas. O bom do CEP é isso, **o governo tá dando essa oportunidade pra gente, ele não tem nem obrigação com os cursos técnicos, mas foi exatamente isso, para as pessoas carentes que não tem condições de pagar o valor certo, o valor devido pelo curso**, então 50,00 reais é isso, é uma taxa só de manutenção, ou seja, em termos de materiais, apostilas, essas coisas, então o curso é gratuito. Olha, eu acho certo porque o governo não tá ajudando muito, então se a gente não ajudar, já é pouco, é uma ajuda pra ter os materiais do colégio, nem estaria assim (Estudante 48F – Redes, grifos nossos).

A parte destacada da fala expressa bem a idéia de um Estado que não tem obrigação com a educação profissional e que está dando uma ajuda para as pessoas carentes. Esta concepção se completa com a de investimento pessoal do indivíduo na sua própria formação, o que se fundamenta no princípio da competição na busca da empregabilidade. O governo teria o papel de amenizar a desigualdade dessa competição, facilitando o acesso aos mais carentes. Mas, faz-se necessário que cada indivíduo, embora considerado como “carente”, pague pela formação que obtém, pois deve ser ele próprio o principal responsável por sua empregabilidade. Além de um processo econômico presente no bojo da cobrança, percebemos um processo ideológico de formação de valores.

A idéia de auto produção de si mesmo, de educação como um investimento e, sobretudo, como um auto-investimento fundamenta-se nas concepções da teoria do capital humano, tratada no capítulo II. Destacamos essa concepção, pois propõe que a materialidade da formação seja garantida de forma individual, mas que pressupõe uma disseminação cultural. Esta percepção é mais uma faceta da cultura do privado, o individualismo, o autoempreender-se. Sobre esta questão, GORZ coloca que:

“O que as empresas consideram como “seu” capital humano é, pois, um recurso gratuito, uma “externalidade” que produz-se sozinha, e que continua a se produzir, e da qual as empresas apenas captam e canalizam a capacidade de se produzir.. Esse capital humano, é evidente, não é puramente individual. A produção de si não se opera *ex nihilo*; ela se efetua na base de uma cultura comum transmitida pela socialização primária e de saberes comuns. Os pais e os educadores e o sistema de ensino e de formação participam do desenvolvimento *general do intellect* tornando acessíveis saberes e conhecimentos, porém igualmente capacidades de interpretação, de intercompreensão constitutivas da cultura comum (GORZ, 2005: 20).

Nesse sentido, a escola vem cumprido um papel de relevância na disseminação da cultura do individualismo, própria do privado, no sentido de consumo de sua auto produção enquanto mão-de-obra realizável no mercado. Se a responsabilidade pela formação dos trabalhadores é percebida como responsabilidade individual de cada trabalhador e se o poder público promove uma oferta de formação, ainda que com muitas debilidades e carências de manutenção que precisam ser supridas pela comunidade, mas que, ainda assim, significam um custo menor do que a oferta privada, essa oferta pública é vista de forma positiva. Essa positividade é expressa nas seguintes falas:

Por quê? Por que aqui todo mundo tem acesso não é? Aonde é que a gente vai conseguir fazer um curso pelo preço que a gente paga aqui? Vai procurar um outro lugar pra fazer um curso, eu tenho um orçamento ali dentro da minha bolsa de montagem e configuração. Eu já fiz outros cursos aqui também. (Estudante 43M - Montagem e Configuração de Micro).

O argumento de que “*todo mundo*” tem acesso, ao contrário do que possa parecer, não é uma idéia inclusiva, ao contrário é seletiva e excludente, pois o termo “todo mundo” tem que ser relativizado, sob pena de perder o sentido, dada a sua generalidade. Se o emissor não fizer esta definição, o receptor com certeza o fará de acordo com sua percepção da realidade. Buscamos levantar as várias possibilidades de definição do termo; “todo mundo” que pode pagar R\$ 50,00 (cinquenta reais), como disse a última fala, “bem barato, assim, pra nossa classe”, também pode ser entendido como “todo mundo” que tiver a informação de que tem o direito legal de não pagar para fazer o curso. Ou ainda, “todo mundo” que conseguir enfrentar o consentimento e aprovação social que goza a cobrança da taxa e questioná-la.

Nosso objetivo é apenas questionar o sentido dessa expressão, para além da superficialidade e generalidade de sua colocação corriqueira. Esta contradição pode ser percebida nas falas dos sujeitos em vários momentos.

Alguns respondentes expressam inclusive este conflito entre a necessidade da taxa como meio de sustentação e a exclusão que ela gera. Em algumas reflexões tal contradição assume a dimensão de dilema, uma vez que a maioria dos discursos não relaciona outra possibilidade de manutenção da instituição pública. Tal conflito se apresenta na seguinte fala:

Eu não acho muito certo, mas foi o que eu disse, a gente sabe que tem uma verba e essa verba, acredito eu, que ela é para os gastos básicos da escola. Se precisar de um material ou outro, a gente não sabe de onde vai tirar o dinheiro. Eu não acho muito certo cobrar da comunidade, mas a gente não tem saída, ou tem material ou fica naquela lerdexa, não anda. Eu acho errado, mas é um meio de se manter a escola (Estudante 29M - Redes).

Assim, se configura a idéia de que o público não é o que elimina a exclusão, igualando todos pela oportunidade do acesso, mas o que se propõe a minimizar tal exclusão pela adoção de métodos excludentes. A forma de pagamento, pela quantidade, volume e periodicidade, torna a

formação na escola privada e também no CEP – Ceilândia inacessível para amplas camadas da população. Na escola pública a cobrança de uma “taxa única”, não elimina seu caráter excludente, mas é entendido como única alternativa à manutenção da escola. Assim, outro argumento bem presente foi o de que a taxa é necessária para a “manutenção da escola”, verificado na fala de 37% dos entrevistados.

Nos seus depoimentos, os estudantes vivenciam refletem nas suas falas, a realidade da privatização, já constatada pelas estatísticas escolares. Segundo dados do Censo Escolar 2005, 84,21% das instituições que ofertam a educação profissional no país são da iniciativa privada. No Distrito Federal, o ensino privado também é maioria. Consta de um levantamento feito em 1998⁵⁴ pelo Departamento de Planejamento do Estado, que de um total de 91 escolas que ofertavam educação profissional de nível básico, 7 eram instituições públicas e 84 instituições privadas. No mesmo levantamento, das 81 escolas que ofereciam o nível técnico de formação profissional, 36 eram públicas e 45 privadas. Atente-se para o fato que nesse período ainda vigorava o segundo grau com formação técnica nos moldes da lei 5692/71, ou seja, todas as escolas da rede de nível médio também eram escolas que ofereciam cursos técnicos, o que elevava as estatísticas das escolas públicas que ofertavam a educação profissional de nível técnico.

A rede pública de educação profissional do Distrito Federal disponibiliza apenas cinco escolas da Secretaria de Educação e uma da Secretaria de Saúde. Em 2006, constam da lista de escolas da rede particular de ensino 43 escolas credenciadas à SUBIP⁵⁵, isso considerando apenas as escolas que são credenciadas pela oferta de cursos técnicos, mas que também ofertam cursos básicos, pois os cursos básicos não precisam de autorização da SUBIP ou qualquer outro órgão para serem ofertados⁵⁶. Essa escassez da oferta pública de educação profissional repercute na comunidade escolar, alterando suas concepções sobre o caráter público da escola.

⁵⁴ Fonte GDF/SE/ DEPLAN; MT/ PLANFOR, publicado no Plano de Educação Profissional PEP – versão final dezembro de 2000.

⁵⁵ A SUBIP - Secretaria de Inspeção de Ensino - é um órgão da Secretaria de Educação que disponibiliza em sítio eletrônico uma listagem contendo todas as escolas da rede particular credenciadas à Secretaria de Educação, assim como todas as escolas da rede pública de ensino.

⁵⁶ Não constam da lista da SUBIP várias escolas que oferecem educação de nível básico (denominação que a partir do Decreto 5151/2004 mudou para *formação inicial e continuada de trabalhadores*). Isso se deve à resolução 01/2005 que regulamenta a lei 9.394/96 que só exige credenciamento para as instituições que oferecem formação profissional de nível técnico. A mesma resolução estabelece ainda em seu artigo 47 que : “Os cursos e programas de

Na escola pública a oferta é reduzida e acompanhada da cobrança de taxa de matrícula. O fato da cobrança ser mais barata que na escola particular e de ser uma taxa única favorece essa elevada aprovação da taxa por parte dos estudantes, que chegam a classificar os cursos como gratuitos. Alguns, se quer lembram da cobrança da taxa de cinquenta reais. Outros, apesar de afirmarem terem pago, ainda assim, definem *o curso como gratuito*. Tal contradição é expressa nas respostas dos entrevistados que, ao serem questionados se o curso é gratuito, responderam :

É gratuito sim. Não, não paguei nada por ele. Ah, a taxa de cinquenta reais, isso eu paguei. Mas é um taxa tão mínima, que não se considera pagamento, não é?
(Estudante 8F – Elétrica de Auto)

É gratuito porque a gente só paga uma taxa de 50,00 pra manutenção, aí pronto.
(Estudante 3F – Corte/Costura)
É, ele é gratuito, a gente pagou só o material na inscrição. (Estudante 35F – Web Designer).

Gratuito, você paga só a matrícula, cinquenta reais, e os restante é por conta Fundação Educacional. (Estudante 13M – Salgadeiro)

Esses estudantes estão entre os 58% que percebem o curso como gratuito, apesar do pagamento da taxa. Estas falas nos demonstram que a taxa vem conquistando o status de prática natural, integrada à cultura da instituição pública, invisível na percepção de alguns, mas instrumento real para se introduzir a gestão gerencial na escola.

Subjacente às concepções que vão se delineando em decorrência da privatização, alguns conceitos próprios da cultura do mercado adquirem outros significados na percepção de alguns estudantes. Nas duas falas a seguir destacamos a idéia: “o que é de graça não tem valor” Assim, questionados sobre a taxa, esses trabalhadores declaram:

educação profissional, considerados de capacitação, de atualização, de aperfeiçoamento e de especialização, não sujeitos à regulamentação curricular, são de livre oferta das instituições responsáveis pela respectiva certificação, podendo ser ofertados seguindo itinerários formativos. “*Parágrafo único*”. “A livre oferta de cursos referidos no caput para atender demandas do exercício profissional não requer autorização da Secretaria de Estado de Educação.” (SE/CONSELHO DE EDUCAÇÃO, 2005).As escolas credenciadas, o são, por ofertarem cursos de nível técnico ou tecnológico de graduação e pós- graduação. Os cursos de formação inicial e continuada podem ser oferecidos inclusive por outras instituições, fora do sistema de educação, como locais de trabalho.

Eu acho muito válido, porque nós temos aqui material de primeira categoria, material de boa procedência, material bom e pro aluno valorizar o curso dele, porque se de repente não tem taxa, o aluno não valoriza como deveria. (Estudante 13M – Salgadeiro)

Pelo menos ela falou que é pra manutenção da escola, eu acho que é justo porque nada é de graça, ninguém dá valor, você pode ver que uma coisa de graça ninguém vai dá valor, então, eu achei justo, correto. (Estudante 22F)

De fato, é dessa forma que se dão as relações no sistema capitalista. A reprodução do capital depende não só da produção, mas da circulação que se dá pela comercialização dos produtos e serviços. O que não é cobrado não produz valor, portanto está desvalorizado, ou desprovido de valor. Esta percepção, por um lado, identifica-se com a essência da produção de valores no capitalismo. Por outro, também expressa a alienação promovida pelo capital nas relações sociais, políticas e econômicas, pois estes estudantes não percebem que ainda que não houvesse a cobrança da taxa, o curso não seria gratuito, mas sim sustentado com os impostos cobrados de todos os trabalhadores. Assim, a cobrança da taxa configura-se como um duplo pagamento, nem sempre perceptível pelos entrevistados.

A próxima fala revela uma contradição expressa nas duas posições distintas que a entrevistada assumiu sobre a taxa. Primeiro a entrevistada afirma que a taxa de cinquenta reais “não interfere em nada”, inclusive não muda o caráter gratuito do curso; em seguida afirma que uma pessoa como ela não deveria pagar, de onde se esperaria uma justificativa mais relacionada à sua condição de vida, dada individualmente. No entanto, ela surpreende, levantando a concepção de público como o que é sustentado integralmente pelo governo.

[...] como eu fiquei viúva, estou sem salário, sem nada aí eu procurei esse curso aqui. Eu acho que o curso é gratuito, porque aqui a gente paga só uma taxa de cinquenta reais e só, porque **cinquenta reais não interfere em nada**. Eu acho que **uma pessoa como eu não deveria pagar**. Porque isso aqui não é do governo, não é o governo que paga, então não deveria cobrar esses cinquenta reais, não é? Eu acho que não, se aqui realmente é um órgão do governo, não deveria pagar. Eu paguei, paguei pra fazer o industrial e paguei esse aqui. É. 50.00 (cinquenta reais), mas é dinheiro, é dinheiro. Pra mim, a escola é pública. Ela pode ter curso grátis, pra mim ela pública (Estudante 16F– Peça Íntima, grifos nossos).

Nessa fala podemos perceber o desenvolvimento do raciocínio da entrevistada que inicialmente expressa uma percepção de que a taxa não significa nada, logo depois prossegue no sentido do seu direito à gratuidade. Neste caso, podemos perceber que a entrevistada passou a desenvolver uma reflexão a partir do momento em que o questionamento lhe é colocado.

As percepções que apontam no sentido de questionamentos à taxa não são predominantes, mas existem. Embora a maioria das falas não faça referência aos membros da comunidade que não podem pagar a taxa, essa questão aparece e demonstra que há um outro entendimento. Na fala dessa aluna, a taxa é entendida como restritiva do acesso.

Acho que poderia ser gratuito, não é? Porque acho que é um direito do cidadão, porque levando em consideração, eu posso pagar essa taxa mínima, quantos ficam de fora porque não podem pagar essa taxa mínima e como eles terão chance de emprego, se eles não têm qualificação? Concorda? Eu não vou dizer se eu concordo ou não. A minha opinião é essa. Eu acho que eles deveriam retirar essa taxa. (Estudante 19F - Operador de Micro Básico)

Essas duas últimas falas (16F) e (19F) foram as únicas que expressam um questionamento sobre a taxa, levantando a gratuidade como um requisito de garantia do direito à educação. Tal princípio, embora garantido por lei, não é cumprido pelo Estado e parece ser desconhecido da maioria dos estudantes abordados nessa pesquisa. Além dessas duas respondentes, 28% dos entrevistados, mesmo concordando com a taxa, não consideram o curso como gratuito. Consideramos esta uma percepção mais completa da realidade, uma vez que a taxa é um fato incontestável e a acomodação à realidade da escola pública tem se dado por alienação e não por conhecimento questionado, debatido e aceito de forma consciente.

A significativa aprovação da taxa tem sentido contraditório, uma vez que a institucionalização da taxa abre um precedente político, cultural e ideológico no sentido da transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade, o que não se desdobra em crescimento da participação da comunidade escolar nos processos decisórios, de poder e de controle sobre as definições da política pública de educação profissional, ou mesmo do projeto político-pedagógico ou da gestão financeira da escola. Mas essa não é a percepção da maioria dos entrevistados, que vêem na taxa a única possibilidade de sobrevivência da escola pública com

garantia dos padrões de qualidade necessários à materialização das experiências práticas que a formação de nível básico exige.

A cobrança da taxa, junto com a venda de produtos, tem papel determinante na manutenção da escola. A cobrança, por parte da escola, e o pagamento, por parte da comunidade, da “taxa única” de R\$ 50,00 (cinquenta reais) no ato da matrícula e todo o processo de comercialização de produtos e serviços que ocorre dentro da escola como parte de sua auto-sustentação inserem-se num processo maior e mais significativo. Este processo envolve um conjunto de novas práticas sociais que buscam a sustentação da escola como uma instituição pública no contexto histórico da desresponsabilização do Estado com a educação profissional dos anos 90. Estamos nos referindo especificamente à eficaz propaganda ideológica dos agentes do poder público no sentido da produção do consentimento ao processo de privatização da educação.

O discurso e as práticas oficiais se apóia no argumento bastante fluido de que a taxa não seria impeditivo de acesso para quem não tem condições de pagar. Nas percepções dos alunos dos cursos básicos depreendemos um desenho que vai além da aceitação resignada ao pagamento da taxa como única forma reconhecida pela comunidade de manutenção dos cursos básicos. A taxa é completamente institucionalizada, reconhecida e defendida pela grande maioria dos alunos abordados por esta pesquisa. Por que isso ocorre?

Os processo de privatização vem combinando consentimento ideológico com aceitação social à desresponsabilização do Estado com a educação pública. A privatização que ocorre por dentro da escola pública vem como determinação, conseqüência e condição de sobrevivência da privatização que acontece fora da escola. É o que identificamos na análise dos principais argumentos que justificam e defendem a cobrança da “taxa única” na fala dos alunos. O mais presente foi a justificativa de que “é mais barato do que em outras escolas”, argumento que aparece em 39% das entrevistas.

Esse contexto determina a aprovação da taxa por 96% dos entrevistados. A aceitação e até a defesa das taxas para a manutenção da educação profissional de nível técnico e de nível básico, na escola pública, se dá muito em função da realidade imposta pela privatização da

modalidade, pois os preços cobrados nas escolas particulares mensalmente e até por aula são altíssimos. Já as taxas cobradas na escola pública, embora elitizantes, são incomparavelmente mais baixas.

3.3.2 – A comercialização de produtos e serviços

Entre os alunos dos cursos básicos entrevistados, 94,11% se declararam favoráveis à venda de produtos e serviços feita pela escola à comunidade. Esse cálculo foi feito com base em 34 entrevistas, uma vez que 10 entrevistados declararam desconhecer essa venda e 9 entrevistados não responderam a questão. Entre os que se posicionaram favoráveis à venda de produtos e serviços feita pela escola, as justificativas apresentadas foram: 1) porque ajuda a manter a escola, argumento que aparece em 35% das falas; 2) porque os serviços e produtos vendidos são mais baratos do que no comércio em geral, resposta que aparece em 7,5% das falas; 3) porque valoriza a formação profissional, que aparece também em 7,5% das falas; 4) porque todo serviço deve ser cobrado, argumento que aparece na fala de um aluno e 5) só deveria cobrar dos cursos de informática porque a manutenção é mais cara, que aparece na fala de um aluno.

A justificativa que mais aparece entre os favoráveis à venda de produtos e serviços para a comunidade é a manutenção da escola.

Ah, eu acho justo, não é? Pra poder comprar um shampoo, condicionador. Tem até assim um secador, as coisas pra quem não tem, pode usar o da escola. (Aluna 24F – Cabeleireiro)

Bom, é uma forma também da escola se manter, não é? Eu acho legal, acho certo, apesar de ser uma taxa muito pequena, o corte a escova, é uma taxa muito pequena. (Aluna 23F - Cabeleireiro)

Tem que botar dinheiro aqui na escola, não é? (Aluno 22F – Legislação Trabalhista).

Ah, eu acho, eu acho certo por que se fosse de graça poderia falta uma coisa, faltar outra e a gente pagando, não, por que não é uma taxa alta que não dá pra pagar, acho uma boa. (Estudante 01F- Cabeleireiro).

Destacamos nestas falas para o fato de que o processo de desresponsabilização do Estado com a educação profissional é expresso como um fenômeno irreversível, fato consumado que

impõe à comunidade escolar a aceitação de formas alternativas de manutenção, como a cobrança da taxa e venda de produtos e serviços.

A fala (01F) expressa o pensamento de que a formação se valoriza pela cobrança e essa idéia, incentivada pelos projetos políticos e pelo poder público, contribui para a crença que acaba por minimizar os principais e reais motivos da cobrança, a idéia da escola-empresa, que deve passar a gerir sua auto-sustentação. Nesse sentido, a orientação do Manual do Planejamento Estratégico Escolar é clara quando trata das especificações a serem feitas no planejamento estratégico escolar sobre as projeções de sustentabilidade financeira da escola:

Para analisar a estimativa da receita gerada pela própria escola, deverão ser apresentados, obrigatoriamente, estudos que apresentem cenários econômicos prospectivos, que embasem cada uma das projeções. Nesses estudos deverão constar informações para cada uma das possíveis modalidades de estimativa de receita própria gerada pela escola, como por exemplo:

- a) venda de cursos – especificar quais cursos poderão ser vendidos, a origem dos recursos para montagem dos curso, o valor anual a ser obtido por curso, e seu público alvo;
- b) venda de serviços – especificar quais serviços poderão ser vendidos, o valor anual a ser obtido com cada serviço e seu público alvo;
- c) cobrança de mensalidade – especificar quais cursos poderão ser pagos pelos alunos, o valor anual da mensalidade de cada curso e seu público alvo;
- d) convênios – especificar quais os possíveis convenientes, quais os possíveis objetos de convênios e o valor a ser obtido (MEC/SEMTEC/PROEP 1999: 56).

Segundo esta orientação, a escola deve assumir de forma explícita as atribuições de uma empresa que deve ter condições de fazer previsões orçamentárias de auto-sustentação de acordo com uma avaliação sócio- econômica das suas perspectivas de geração de renda mediante um planejamento de gestão estratégica com esse fim. Pois de uma avaliação da capacidade de sustentabilidade financeira dependia a liberação dos recursos do PROEP. Consta, ainda, que para que essa avaliação possa ser feita pelo programa,

Deve-se analisar, neste sentido, a capacidade de a escola (1) ampliar as fontes de receita própria, (2) reduzir sua dependência do orçamento público (caso seja a escola federal ou estadual), (3) minimizar custos e (4) assumir custos de operação e **manutenção** decorrentes do PROEP (MEC/SEMTEC/PROEP,1999: 55, grifo nosso).

Ou seja, a escola deve assumir a sustentação dos projetos desenvolvidos a partir do PROEP, quando os recursos do programa finalizarem. Esta tem sido a filosofia dos programas que transferem recursos para a escola com o condicionante da autonomia financeira da escola. Seguindo essas orientações, o Plano de Educação Profissional - PEP, versão final de dezembro de 2000, se compromete com a implantação de um progressivo processo de auto-sustentação dos Centros de Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal. Nestes termos, afirma que:

O compromisso é de que, ao longo de três anos, progressivamente, a rede de escolas articulada com a comunidade estará devidamente equipada e com pessoal capacitado, coerentes com o perfil profissional demandado. Se adiante também que, de forma progressiva, **os Centros de Educação Profissional (CEP's) chegarão ao ano 6 gerando 25% da receita necessária à sua manutenção** (PEP, 2000, sp, grifo nosso).

O mesmo compromisso e a mesma preocupação também é expresso nos objetivos estratégicos do PEP: “Estabelecer relações interinstitucionais visando o fortalecimento de parcerias na oferta de educação profissional; sensibilizar a sociedade sobre os novos pressupostos da Educação Profissional” (GDF/SE/, 2000). Ao analisar as falas dos entrevistados nessa pesquisa, percebemos que tal trabalho tem sido feito de forma bastante eficaz, uma vez que as práticas desenvolvidas como meios de sustentação da escola contam com aprovação da maioria dos entrevistados. Ainda assim, persiste o conflito e a resistência, o que se expressa na falas que divergem da cobrança de taxas e da venda de produtos e serviços, assim como na busca de alguns alunos pela garantia legal da gratuidade do ensino.

O próprio conflito entre culturas resultantes de uma gestão da escolar que admite práticas antagônicas, estava previsto no PEP. No formulário 14, quando identifica as ameaças, lista duas que bem expressam uma previsão entre choque de culturas administrativas distintas: “gestão difícil pela junção de três diferentes atores (governo, empresas e trabalhadores) com objetivos e processos decisórios diferenciados” (GDF/SE/, 2000).

No Planejamento Estratégico Escolar do CEP Ceilândia o compromisso com a manutenção é explícito no seguinte trecho:

O estabelecimento de sistemáticas de fortalecimento da aprendizagem através da organização de **micro-empresas pedagógicas** possibilita a experimentação efetiva das relações do processo produtivo, bem como a oportunidade de canais de obtenção de

recursos para a **manutenção** escolar, estendendo os serviços educacionais à comunidade através de Escritório de Serviços de Informática, do Centro Automotivo em serviços de diagnósticos e Manutenção de Veículos, e do Centro de Estética e Beleza, ofertando serviços de Cabeleireiro, Manicura – Pedicura, Depilação, Estética Facial, Colorimetria/Química e outros (GDF/SE/CEP)⁵⁷

Note-se que nos dois documentos e nas falas dos alunos a palavra chave é **manutenção** da escola. Esse foi um dos principais objetivos do PROEP e da Reforma da Educação Profissional: transferir a responsabilidade do Governo Federal com a manutenção da educação profissional para os estados e municípios e para a comunidade. A partir de um investimento público inicial, os governos passariam à manutenção dos Centros de Educação Profissional para a comunidade escolar. É o que ocorre na realidade do CEP Ceilândia, presente nas falas dos gestores quando questionados sobre o que representa para a manutenção da escolas os recursos gerados pela própria escola. Assim, um dos gestores afirma que:

A própria escola gera, prestando serviço, a taxa no cabeleireiro. A gente atende, na manicura também. Os salgados mantém a lanchonete, o material que é vendido na lanchonete é do curso de salgadeiro, quer dizer, a gente compra material para o salgadeiro, aí o produto vai pra lanchonete e a gente vende, tudo é alimento saudável, tudo assim. Ah, ele é a base não é? É a base, porque se não tiver a taxa a prestação de serviço... E toda a prestação de serviço vai pro Caixa Escolar. Tem a costura industrial que a gente faz os uniformes, tem a serigrafia. Por exemplo, a marcenaria faz armários, faz bancos, essas coisas assim. Aí todo dinheiro vai pro Caixa Escolar, aí o Caixa Escolar direciona, compra máquina de costura, compra impressoras tudo, tudo é comprado pelo Caixa Escolar. Agora quando vem o dinheiro do PROEP, aí o Conselho Escolar delibera pra outras áreas. Por exemplo, o forno, e teve várias outras coisas. Entendeu? (Gestor 2)

Financeiramente, olha, tem uma verba que agora eu não sei quanto que tá, o (...) sabe. Era de 12.000, que é o PDRF⁵⁸, a estrutura quem paga é o GDF, os professores, mas no mais se queima uma lâmpada e estraga um mouse, se queima uma fonte, se estraga um computador, toda a manutenção é feita com essa contribuição que a comunidade paga, com essa taxa, do Caixa Escolar [...] Da própria escola, porque ela não dá a manutenção. Ela mandou, ela te deu o computador, mas a manutenção dele, ela não faz. Eles te mandam um computador montado, mas se o mouse estraga, se queima uma fonte, a gente é que tem que arrumar. (Gestor 3)

⁵⁷ O documento não trás data nem está paginado.

⁵⁸ PDRF - Programa de Descentralização de Recursos Financeiros – instituído pelo Decreto N° 20.306, de 15 de junho DF 1999 Governo do Distrito Federal regulamenta a Lei n° 250, de 03 de abril de 1992. (SEGDF, 2007)

Nós cortamos cabelo, fazemos unha, depilação, produzimos roupas em geral, produzimos uniformes profissionais, consertamos automóveis, vendemos o salgadinho, recebemos encomenda de móveis, vendemos móveis, roupas, nós não temos em estoque mas nós fazemos por encomenda. Nós já produzimos uniformes para a Fundação Hospitalar, estamos produzindo o uniforme de uma escola. Então com essa pequena arrecadação a gente gera renda para manter a escola. (Gestor 1)

Na ocasião da elaboração do planejamento estratégico, nós assumimos o compromisso de 25% de auto-sustentação e nós já estamos chegando quase nisso. Nós já quase atingimos a auto-sustentação da escola. A manutenção administrativa ainda é por conta da Secretaria de Educação, a água, luz, o telefone, é por conta da Secretaria de Educação, é por conta do Estado, mas os materiais necessários para o desenvolvimento dos cursos praticamente a escola que mantém com o Caixa Escolar. (Gestor 1)

Essas falas demonstram que a manutenção da escola não só é uma necessidade sentida pela gestão, mas é também entendida como uma obrigação, o cumprimento de um compromisso feito, o que mobiliza sua atuação e esforços no sentido de atingir as metas estabelecidas pelo PROEP. Assim, materializa-se o acordo de empréstimo feito entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, que estabeleceu as condições para o recebimento dos recursos pelas escolas. No caso do CEP Ceilândia, constatamos um processo de mobilização e empenho da gestão escolar no sentido do envolvimento da comunidade, no desenvolvimento dos projetos escolares para o cumprimento das condições estipuladas.

O centro dessa contradição está no fim da gratuidade da escola pública e na função econômica e empresarial que tem sido atribuída à educação pública. Pois o fim da gratuidade e o desenvolvimento de atividades comerciais, ainda que, para captação de recursos para a manutenção da escola, modifica a relação do Estado com a escola, e desta com a comunidade, cria uma nova cultura que fortalece o privado e transforma a idéia de público, desassociando-a do gratuito e reduzindo, significativamente, os limites entre uma esfera e a outra.

É como se o comércio que ocorre dentro da escola, a venda dos cursos, a venda dos produtos e serviços, enfim todas as atividades empresariais perdessem esse caráter de empreendimento por estarem sendo feitos com o objetivo definido de manutenção da escola pública. É como se esta manutenção canonizasse todo caráter de privatização que essas atividades carregam em sua gênese. O denominação que aparece no Planejamento Estratégico Escolar do

CEP, de “micro- empresas- pedagógicas” expressa bem como o termo *pedagógico* serve de passaporte de entrada para o termo *empresa* com todo o seu conteúdo e significado, pois as práticas comerciais mudam a dinâmica escolar. O pedagógico só se completa no coletivo, embora tenha sua dimensão individual. A empresa tem relações pontuais e comerciais com o coletivo, seu centro é o indivíduo.

O desconhecimento da venda de produtos e serviços por parte de 18% dos entrevistados pode ser também expressão de uma percepção que não ultrapassa a barreira do individual para o coletivo. Verificou que entre os alunos de cursos que não fazem essa venda, ou que estavam ainda em fase de produção e não de venda. O curso de Corte e Costura Básico Industrial, por exemplo, vende sob encomenda; como não havia encomenda acertada, várias alunas desconheciam essa venda. Em todo caso, considero esse dado relevante, uma vez que 75% dos entrevistados são moradores da Ceilândia, ou seja, fazem parte da comunidade na qual a escola está inserida e mais 90% dos alunos que declararam desconhecer a venda de produtos e serviços também são moradores da Ceilândia.

Inferimos que essa percepção de muitos dos abordados pela pesquisa, demonstrada nesse desconhecimento da venda de produtos e serviços e na negação da taxa, como já foi abordado anteriormente, pode ser a expressão da diluição de fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada que vem ocorrendo na escola. Este dado nos leva a refletir sobre o tipo de relação que se tem estabelecido entre a escola e a comunidade. Um tipo de relação comercial, como tal bem individualizada, onde os membros da comunidade não participam do conjunto da vida escolar de forma coletiva e organizada, mas de forma individual e pontual, na compra de um curso, de um produto ou de um serviço.

As percepções, em geral, apresentam-se com destacado conteúdo de individualismo e, pelo que observamos entre os abordados pela pesquisa, em geral as percepções não ultrapassam o plano individual para o coletivo. Essa afirmação baseia-se em três elementos. O primeiro deles vem da observação de que os alunos que desconhecem a venda de produtos e serviços são, em geral, de cursos que não fazem esse tipo de venda. O que é bastante natural, pois a percepção em primeira instância se dá pela realidade mais próxima. No entanto, a partir da realidade mais

próxima pode-se olhar ao redor, ou não. Isso depende do tipo de relação e de interação que esse aluno tem com a escola como um todo. Tal fato sugere que a relação desse aluno com a escola possa ser bem pontual como a de um cliente que compra um produto de uma empresa. Ou seja, sem um processo de interação, de envolvimento maior.

O segundo elemento que demonstra esse individualismo é o fato de que a maioria das falas não mencionam a comunidade como colaboradora do processo de ensino aprendizagem, como coletivo no qual se insere a escola e do qual se serve a escola para realização das experiências práticas necessárias à formação dos alunos. Em muitos cursos, o processo de ensino/aprendizagem não se completa sem uma participação ativa da comunidade servindo de “modelo” para a prática necessária de algumas aprendizagens.

E o terceiro é a observação de que os estudantes não têm nenhuma entidade organizativa de seus direitos, aspirações e necessidades coletivas em relação à escola como um grêmio estudantil, associação ou equivalente.

Toda empresa trabalha pela obtenção de lucro. A escola pública em questão, assim como a instituição que administra seus recursos, o caixa escolar, não visam o lucro para enriquecimento de um ente privado, mas para a manutenção das atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, com prestação de contas públicas. Ainda assim, o desenvolvimento de atividades que visam o lucro e o caráter empresarial que a instituição escolar passa a ter, nem sempre se harmonizam com seu caráter de formação humana e muito menos ainda, com seu caráter de publicidade e gratuidade. Embora não contribua diretamente com o enriquecimento individual de um ente privado, fortalece o processo de privatização da educação como um todo, o que também não pode ser desconsiderado nessa discussão.

A idéia da cobrança como elemento de valorização da formação foi expressa por 9,4% dos entrevistados. Esta idéia é própria da sociedade capitalista, onde tudo tem que ter um preço, e o que não tem preço não tem valor atribuído, está desprovido de valor, portanto desvalorizado. A prestação de serviços gratuitos para comunidade poderia ser de grande valor na relação escola/comunidade, constituindo um elo de integração e participação que se faz necessário para o

reconhecimento e defesa do caráter público e gratuito da escola e abrindo novas possibilidades de manutenção da escola enquanto um patrimônio da comunidade.

Embora bastante minoritário, um outro entendimento, expresso na fala de duas alunas, merece ser analisado:

Isso eu não acho legal não. Porque está certo que eles vêm, geralmente vai fazer uma tinta, traz o produto geralmente elas trazem o shampoo, elas trazem tudo e como somos nós que estamos fazendo, eu não acho certo cobrar porque elas tão servindo de modelo pra gente. Eu não acho certo não, porque pra pagar, elas poderiam pagar num salão fora, mesmo que fosse um pouco mais caro. Eu não acho muito legal cobrar (Aluna 26F – Cabeleireiro).

Eu acho errado porque não deveria pagar. A gente está aprendendo, então acho que não deveria ser cobrado, por que mesmo que seja um preço, eu vi na tabela pé, um real, mão um real, depilação quatro, eu acho que deveria ser gratuito pra comunidade (Aluna 27F – Manicuro).

. Quando a estudante argumenta que as pessoas da comunidade servem de modelo, ela consegue perceber a importância da comunidade no processo de aprendizado dos alunos. Sem esses “modelos”, clientes, o ensaio necessário à aprendizagem profissional não ocorreria.

Portanto, é uma relação de troca, a comunidade se serve da escola e a escola se serve da comunidade. Para o processo pedagógico de ensino/aprendizagem essa troca é fundamental. No entanto, essa relação de se dá de forma equivocada, quando se estabelece a cobrança, e o empreendimento comercial, o que acaba por minimizar a importância da comunidade no processo.

Por outro lado, os estudantes, enquanto trabalhadores que estão executando uma função de serviço ou de produção, também são desconsiderados enquanto trabalhadores aprendizes que são. Esta visão aparece na fala de uma aluna que levanta a questão da seguinte forma:

Dessa forma eu não acho errado eles cobrarem pra manutenção da escola, mas se fosse atribuído de outra forma pra nós. Porque os cinquenta reais que a gente paga deveriam ser devolvidos. A comunidade paga, mas não pra nós, vai pro curso. Então, eu acho que esse dinheiro deveria vir pra nós. Por mais que seja um real, dois reais, mas é uma forma de repor as coisas que a gente está utilizando. Porque a gente paga cinquenta reais, além dos materiais, é igual meu pai falou, não sai cinquenta reais, porque a gente tem que comprar material, eu pago passagem pra vir pra cá. [...] Então, acho assim, que esses cinquenta reais é certo porque é manutenção, mas eles deveriam devolver de alguma forma, até porque tem muita gente trabalhando aqui, não é? (Aluna 28F – Manicuro)

É muito interessante que nenhuma outra fala tenha levantado uma questão tão óbvia: *tem muita gente trabalhando aqui*. Claro que sim, muita gente gerando receita para a manutenção da escola. No entanto, esses trabalhadores aprendizes não são tratados enquanto tal. Se, por um lado, a comunidade não é reconhecida no seu papel de suporte ao processo de ensino/aprendizagem, por outro, os trabalhadores aprendizes que produzem os bens e serviços que serão comercializados com a comunidade também não assumem papel de relevância nesse processo. O centro do processo está na produção de valor, não para a obtenção de lucro que financiará o enriquecimento de um indivíduo, mas para a acumulação que financiará a sustentação da escola. Portanto, a mesma lógica capitalista que desvaloriza o trabalhador, desvaloriza o trabalho ao constituir uma espécie de mais valia no ambiente escola.

Os gestores da escola demonstram preocupação com uma formação mais completa dos trabalhadores. Essa preocupação pode ser percebida por algumas iniciativas da escola, como a oferta do curso de Legislação Trabalhista e a manutenção de uma carga horária maior para os cursos básicos. Isto é o que se depreende da fala desse gestor:

[..] .. nós tínhamos essa preocupação e ainda temos porque o operário tem que saber construir o tamborete, mas ao final da construção ele tem que saber quanto vale e tem que saber o valor do tamborete, muitas vezes o operário sabe construir o tamborete, mas não sabe dar valor ao trabalho que ele fez, então ele pode ser explorado lá fora. Ele sabe construir, mas não sabe o preço do trabalho do objeto que ele construiu. Pra isso ele tem que saber fazer orçamento e na maioria das vezes a escolaridade exigida é quase nenhuma. Então você pega um marceneiro ele sabe construir, mas ele não sabe quanto custa a mão-de-obra dele. Ele tem que saber quanto custa a madeira, a mão-de-obra dele. A gente sempre teve essa preocupação de orientar o nosso aluno nesse sentido. (Gestor 1)

Embora essa preocupação possa ser de fato atestada, é contraditório que se faça a cobrança de valores referente à prestação de serviços e produção de bens feitos pelos alunos e que se ignore o direito desse aluno, enquanto trabalhador aprendiz, de receber um percentual dessa cobrança que só é possível pelo seu trabalho. Não desconsideramos que o aluno poderia doar o seu trabalho para a comunidade em troca de seu aprendizado em seu próprio benefício em benefício de seus familiares e amigos que também se beneficiariam enquanto membros da comunidade. Mas isso seria numa relação de troca, puramente pedagógica. A partir do momento em que se cobra a relação passa a ser outra, uma relação comercial. E, enquanto tal, ela só é possível através do trabalho que, de alguma forma, deve ser remunerado.

A venda de produtos e serviços feita pela escola para a comunidade tem-se dado com base no processo de privatização da educação profissional e dos princípios do mercado. Tal processo tem como centro o entendimento da escola como um auto empreendimento e, como tal, fundado em relações pontuais e individuais com a comunidade que se manifestam na compra e venda de curso, produtos e serviços. Portanto, desconsidera-se o caráter pedagógico e de formação humana que é próprio da escola, o que se expressa numa relação utilitarista com a comunidade. Portanto, no nosso entendimento, o desenvolvimento das atividades comerciais como forma de manutenção da escola, na lógica capitalista, é inconciliável com as necessidades da formação humana e com o necessário processo de integração da comunidade com a escola pública.

3.3.3 – O caráter público da escola

A definição da escola como pública se apresenta nas falas dos entrevistados, tanto alunos, quanto gestores, com um elemento de contradição, característico da oposição entre as esferas pública e privada.

A cobrança da taxa, aprovada por 96% dos entrevistados, não afeta a concepção sobre o caráter público da escola para 77%, que consideraram a escola como sendo pública. Mais uma vez o principal argumento para a definição da escola como pública foi o fato de ser “mais barato do que nas outras”, de onde percebe-se que o conceito de público também aqui é delineado por oposição ao que é privado, embora essa oposição venha cada vez mais se diluindo no processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Por outro lado, também é possível identificar entre as falas dos entrevistados a presença de concepções que apontam no sentido da diluição de fronteiras entre o público e privado, o que se demonstra pela aceitação das taxas como uma prática perfeitamente incorporada à cultura da escola pública. A definição do curso como gratuito por 58% dos entrevistados, a defesa da taxa e a definição da escola como pública pela maioria, nos indicam um conceito de público bem

próximo da instituição privada. O entendimento da taxa como instituição da cultura pública foi considerado nesse estudo, como uma categoria que agrupou algumas falas:

Porque hoje em dia não existe mais uma rede de escola pública, tudo você tem que ajudar um pouquinho, não adianta. Antigamente, em colégio público não era obrigada a APAM, mas muitos colégios exigem, exigem mesmo porque tem que pagar a APAM. Aqui se não tivesse essa taxa simbólica, eu não sei nem como tava funcionando, porque a escola é boa, ela tem bons profissionais, mas o governo tá relaxado, não tem material pra gente, eu não vou te dizer, era pra ter material pra fazer o jaleco (Estudante 38M - Corte e Costura).

É, em termos é, sabe por quê? Eu estudei toda a minha vida em escola pública não é? Na verdade sempre tinha a taxa da APAM que é uma taxinha pra controlar, pra organizar a escola, ou seja quebra alguma coisa, troca uma lâmpada, porque se a gente for deixar tudo a mercê que o governo faça, pode até, quer dizer, faz, mas... Então na verdade eu acho sim que devem ser cobradas essas pequenas taxas, e não é por isso que a escola deixa de ser pública, como eu falei pra você, só uma taxazinha de manutenção, compra de equipamentos. Mas, a escola, eu acho, continuo afirmando que é pública, apesar da taxa (Estudante 48M– Redes).

Porque essa taxa que você paga é o mínimo, porque não tem como, eu acredito que seja. Porque não é uma coisa particular, porque se a gente fosse pagar um curso desse particular... Você vê, eu fiz um curso de um mês ali no SENAI, não chega nem aos pés desse aqui, foi R\$ 300,00 (trezentos reais). Então eu acho que na escola pública você não paga aquela taxa de pais e mestre que é uma taxazinha simbólica que nem todos os pais pagam, mas eu acho que sim porque R\$ 50,00. (cinquenta reais) praticamente não é nada. A professora falou que é pros materiais, agora eu não sei se ela é do governo, isso aí eu não sei, porque é a primeira vez que eu estou estudando aqui, eu não sei se ela tem algum vínculo com o governo, se é um órgão privado, como é que é (Estudante 22F - Corte Costura Básico).

Pra mim é pública pelo custo benéfico dela, eu acho que se fosse particular não teria essa gama de materiais e essas opções que têm aqui, a liberdade de criar de trabalhar, é um exemplo de cidadania que tem aqui (Estudante 13M – Salgadeiro).

A cobrança da taxa como elemento natural da cultura da educação pública, pode ser percebida nas falas que fazem referência à cobrança da APAM. Quando o estudante 38M afirma que “antigamente em colégio público não era obrigada a APAM, mas muitos colégios exigem, exigem mesmo porque tem que pagar a APAM”, seu entendimento ignora a legislação que proíbe a obrigatoriedade da cobrança da APAM e reflete o caráter de obrigatoriedade que a taxa acaba assumindo na prática, nas escolas públicas em geral. Mas, não consideramos que esse seja o elemento que determina a consolidação da taxa, não é pela obrigatoriedade da taxa, mas pela propaganda ideológica de sua necessidade que acaba constituindo uma nova cultura.

É o que pode ser percebido na fala da estudante 48F “Eu estudei toda a minha vida em escola pública não é? Na verdade sempre tinha a taxa da APAM [...] não é por isso que a escola deixa de ser pública...” Essa aluna que afirmou ter estudado a vida toda na escola pública, está acostumada à cobrança de taxas e nem por isso a escola deixa de ser pública; é expressão de uma cultura que vem se consolidando.

A indefinição de critérios em relação ao que define uma instituição como pública pode ser percebida na fala da aluna 22F que, mesmo não sabendo se a escola é do governo ou de uma entidade privada, a classifica como pública pelo valor da taxa ser inferior ao que é cobrado nas outras escolas.

Já na última fala do estudante 10M podemos perceber a junção entre dois conceitos opostos: o primeiro, de *custo benefício*, relacionado ao mercado, que se expressa no baixo valor cobrado pelo curso e pela qualidade que oferece, o que o torna vantajoso. A outra idéia é a de “liberdade de criar”, que se relaciona com o processo de formação, mais característico da instituição pública.

Os alunos respondem que é gratuito, mas tem uma taxa, ou seja, pagam sem consciência de que estão pagando, o que talvez seja a persistência numa idéia de público como gratuito. A taxa acaba ficando meio invisível, uma vez que 58% dos entrevistados responderam que o curso é gratuito, mesmo afirmando, em seguida, que há uma taxa.

É gratuito, a gente só paga uma taxazinha, é só um Caixa Escolar (Estudante 20F – Pedicuro).

É gratuito, a gente paga cinqüenta reais pela matrícula, mas ele é gratuito (Estudante 09F – Pedicuro).

Pelo que eu sei, assim, a escola, o governo não tem obrigação de manter, não é? Então a gente paga a APAM, pra ajudar a manter, então isso é importante cada um de nós fazer, o curso pra dar continuidade pra que os outros possam usufruir do curso (Estudante 23M – Elétrica residencial).

Ele é gratuito e tem uma contribuição de cinqüenta reais que você faz, mas é pro material da escola, alguma coisa que você possa, a gente não pode tá esperando do

governo, então até vir a gente possa ter um material de trabalho que a gente possa tá aprendendo (Estudante 24M – Mecânica de Auto).

Alguns entrevistados expressam confusão e dúvidas na hora de definir o caráter da escola e demonstram, nas suas respostas, um conflito que é próprio da crise gerada pela convivência de duas culturas, a cultura do público e a cultura do privado. Embora 83,79% dos entrevistados tenham definido a escola como pública, muitas das justificativas revelam toda a contradição que faz parte do cotidiano da escola, que se expressam em dúvidas e incertezas em relação a justificativa da definição de que a escola seria pública. A incerteza ao definir a escola como pública se mostra nas seguintes falas:

Eu não sei. Não sei se é. Acho que é pública, não é? Porque temos que pagar o que usamos aqui, não é? (Estudante 15F – Cabeleireiro)

Acho que é. Oh, na maioria das vezes não paga uma mensalidade por mês (Estudante 34M – Operador de Micro Básico.)

Pra mim é, porque no diploma sempre fala Secretaria de Educação, quando tem isso assim é do governo, não é? (Estudante 04M – Legislação Trabalhista)

Você sabe que eu não sei dizer, mas eu acredito que seja sim. Ah, porque é na área do governo, é do GDF, então eu acredito que seja pública, só por causa dessas três siglas G D F, então se você for no site da escola você vê que é gov, não é? Então, uma coisa governamental (Estudante 52M).

Acho que é pública. Não sei, porque só com esse dinheiro que ela cobra da gente não tem como ela viver (Estudante 14M – Mecânica de Auto).

Eu acho que é, mas a gente tem que pagar uma taxa em todos os cursos que a gente vai fazer, porque já é o segundo curso que eu faço. O governo é que paga tudo isso e que mantém a escola. Que eu saiba aqui na escola, a única coisa que é vendida é salgado, eu nunca procurei pesquisar se era pública, se não era (Estudante 37F – Salgadeiro).

É pública porque é do governo, qualquer um pode vir aqui e fazer o curso, só tem essa limitação da taxa de cinquenta reais que alguns não podem, só que é pública, não é? É pública porque é sustentada pelo governo, mas só que essa taxa tem outras pessoas não conseguem pagar, tem gente que fica de fora porque não pode pagar. Acho que deveria ter um acesso público pra quem não pudesse pagar. É pública e um pouco não, não sei (Estudante 12M).

Os textos das respostas desses entrevistados estão recheados de termos e expressões que revelam dúvida, desconhecimento da forma de sustentação da escola. Expressões como: “eu acho” “não é?” e até o explícito “não sei” caracterizam, mais do que uma dúvida, um processo

de reflexão, que o entrevistado desenvolve oralmente na hora exata em que é questionado sobre o caráter público da escola. Devemos relatar que por várias vezes o entrevistado nos devolve a pergunta.

Mas, o que nos interessa especificamente é ressaltar o elemento que está posto como o centro dessa dúvida. Quando os estudantes dizem “Eu acho que é, mas a gente tem que pagar uma taxa...” (37F) “É pública porque é sustentada pelo governo, mas só que essa taxa tem outras pessoas não conseguem pagar tem gente que fica de fora porque não pode pagar”(12M), estão colocando a cobrança da taxa como elemento questionador do caráter público da escola, pois ele é restritivo do acesso, está em contradição com a idéia do público caracterizado pela gratuidade. Nesse sentido, a afirmação de “Acho que deveria ter um acesso público pra quem não pudesse pagar.” (Estudante 12M) denuncia que este caráter público está ameaçado.

No entanto outras falas registram que a escola é pública, porque é “acessível a todo mundo” ou “a qualquer um”. Esse entendimento aparece nas seguintes falas:

Porque, justamente é um preço simbólico, você chegou, se enquadrou ali no perfil, qualquer um pode fazer, é público (Estudante 51M).

Porque o acesso aqui é pra todo mundo, é pra comunidade, quem tiver interesse pode fazer qualquer curso, também é mantida com nossos impostos (Estudante 10M).

Ah, porque ela é aberta à comunidade em geral. Ela não tá fechada pra comunidade em redor, pras pessoas que vem de fora fazer curso das cidades satélites, que vêm fazer o curso aqui (Estudante 29m – Redes).

A taxa, então, também acaba funcionando como mais uma forma seletiva de restrição de acesso, pois a maioria dos alunos paga a taxa. Desta forma, o corpo discente da escola constitui-se de um segmento da população que consegue investir um certo percentual da renda familiar na sua formação profissional. Portanto, o acesso não é para todos os interessados.

A mudança do caráter público da escola é sentida por 15% dos entrevistados que não consideraram a escola como sendo pública baseados no principal argumento de não ser totalmente gratuita.

Não, não é pública. Uai, por essa taxa, não é? Porque se fosse pública, não tinha que pagar nada, não é? Realmente, a pública é realmente gratuita (Estudante 21M – Mecânica de Auto).

Não considero tanto como pública, não é? Por que tem uma taxa, não é tão pública porque eles pegam a taxa pra manutenção, fora a verba que eles pegam do governo (Estudante 07M – Impressor Serígrafo.)

Não, porque se paga uma taxa, público é tudo de graça na é? (Estudante 47 M)

Não, tem que pagar uma taxa e a APAE⁵⁹ outra, também. Pra mim eu digo não. Porque a gente tem que ajudar de alguma maneira (Estudante 25F – Salgadeiro.)

Eu acho que não. Até pelo fato da gente pagar essa taxa, porque eu não vejo matrícula na escola pública, pra tá pagando nada, eles dão uniforme, eles dão as coisas, aqui tudo é pra comprar, uma blusa do uniforme tem pagar, pra comprar uma coisa pra botar no jaleco uma coisa pra usar aqui no curso tem que pagar, então eu não vejo aqui uma escola pública, é mista, os dois lados. Porque num certo ponto eles agem como uma escola pública assim, pelo fato dos cursos serem gratuitos, não ter uma mensalidade todo mês, mas pelo fato de tudo que fôr comprar aqui dentro tem que pagar. Eu nunca estudei em colégio público, mas eu conheço pessoas que já estudaram e o uniforme eles dão e o governo tem que bancar porque a gente paga impostos, essas coisas pra nós, pra nós estudarmos, não é? (Estudante 28F)

Não, no público acho que normalmente, o público acho que não paga não é? Acho que não (Estudante 53M – Web Designer).

Entre aspas. Por que têm pessoas que têm condição de tá aqui dentro e outras não, por causa da renda, entendeu? Da taxa. Pra mim não é não, tem uma exceçãozinha. Público pra mim é assim, todos têm o direito, agora se você não tem o dinheiro pra aquela taxa, você deixa de ter o direito garantido, então, fica meio termo. (Estudante 19F – Operador de Micro Avançado)

Eu acho que sim. Se fosse pública não precisava pagar, não é? Se fosse pública não precisava pagar, tinha que ser de graça. Não, não é? (Estudante 42M – Impressor Serígrafo)

Esse registros demonstram que a gratuidade ainda é entendida por alguns membros da comunidade como característica definidora do caráter público da escola. Demonstram também o caráter restritivo de acesso que o fim da gratuidade impõe. Destacamos o tom de dúvida que aparece em algumas falas. Note-se o caso da última fala que, depois de classificar a escola como pública ao afirmar “Eu acho que sim”, em seguida afirma “Se fosse pública não precisava pagar, não é?” Parece-nos que o processo de reflexão sobre a questão iniciou-se com a pergunta, ou seja,

⁵⁹ Esta aluna tem subsídio da APAE (Associação dos Amigos dos Excepcionais)

que não há uma posição definida a esse respeito. Essa foi uma característica marcante tanto em falas que classificaram a escola como pública, quanto em falas que classificaram a escola como não-pública, como também, nas falas que se posicionaram em torno de uma outra classificação, a de escola mista.

A escola mista foi uma categoria identificada no levantamento de dados no campo de estudo, e surgiu das respostas dos alunos, mas foi definida e sistematizada na resposta de um dos gestores que, quando questionado a respeito do seu entendimento sobre o caráter público da escola, respondeu:

Olha, pra mim ela é mista, porque assim, o prédio é público, os professores e os funcionários são públicos, mas o dinheiro que sustenta a escola é vindo de arrecadação, entendeu, no meu ponto de vista ela seria totalmente pública se o órgão responsável sustentasse a escola 100%, como ela não sustenta, pra mim, no meu ponto de vista ela é mista (Gestor 2).

As percepções que identificaram a escola como tendo característica de uma escola pública e de uma escola não-pública, ao mesmo tempo aparece em três entrevistas que denotam significação, pois tal elaboração tanto representa avanço em direção a um novo conceito, confirma uma das questões levantadas por esse estudo a respeito do e ou convivência entre duas culturas, a cultura do público e a cultura do privado. Por essas razões, apresentamos os registros que classificaram o CEP Ceilândia fora tanto do conceito de instituição pública, quanto do conceito de instituição privada, apontando a idéia de *escola mista*.

Não, pra mim essa escola é uma escola especial, onde ela não é nem pública, nem particular, porque ela tem um sistema organizado e hoje em dia dá pra perceber que a escola pública não tem ainda esse sistema organizado, tá precisando assim ter muita carência de uma melhoria e aqui a gente vê essa melhoria comparado à escola particular. (Estudante 06F - Legislação Trabalhista)

Olha, é pública e particular ao mesmo tempo, pelo ensino, não é? Porque assim, particular pelo aprendizado, né, e pública porque é grátis, porque a gente aprende muita coisa, não tô falando que numa escola particular, ou pública mesmo, você não aprenda nada, pelo grau assim, o lugar, pelos professores, a escola ensina bem (Estudante 35F – Web Designer).

É uma escola pública, mas nos moldes de uma particular, é uma escola muito séria, na verdade ela me surpreendeu, **porque infelizmente a gente tem uma idéia meio degradada do que é a coisa pública**. Eu pretendo continuar fazendo outros cursos aqui, enquanto eu puder ficar, eu vou ficar. (Estudante 27M – Operador de Micro Básico, grifos nossos).

Essas definições de “*mista*”, “*especial*”, “*pública nos moldes de uma particular*” são bastante reveladoras da coexistência de duas culturas que ocorrem dentro da escola. Tais concepções se assentam em práticas da tradição pública e práticas oriundas de comércio que cada vez mais ocorrem como uma alternativa de sobrevivência identificada por vários sujeitos de segmentos diferenciados da comunidade escolar.

Assim, questionado a respeito do que representa a taxa na manutenção da escola, este gestor responde:

Olha, eu acho que na manutenção da escola ela representa tudo. Se não fosse essa taxa a gente podia fechar as portas, porque até a gente esperar o governo nos atender, fazer uma manutenção de uma máquina, o semestre tava perdido, o ano tava perdido. Essa taxa significa tudo, se não fosse essa contribuição... e olha que a gente tem uma briga imensa com o Ministério Público. Os alunos denunciam que a gente tá cobrando essa taxa, acaba que a gente faz uma pressãozinha, porque vamos combinar, o aluno, a gente atende 20 alunos no curso de cabeleireiro, se esses 20 alunos não contribuem, a gente não tem condição de comprar o material pra eles trabalharem, é o shampoo, é creme, é a tintura, se não contribuir, a gente não tem como comprar, a gente não vai oferecer o curso, então no meu ponto de vista é essencial porque essa manutenção o governo não dá pra gente (Gestor 2).

A busca pelo direito a escola pública e gratuita por parte de uma minoria ocorre de forma individual e expõe o embate entre as concepções de público que se confrontam na prática, dentro da escola. De fato, os alunos que recorrem ao Ministério Público têm amparo legal, uma vez que a Estratégia de Matrícula reafirma o Regimento Escolar na garantia de gratuidade para que o aluno freqüente qualquer modalidade de ensino ofertada pela Secretaria de Educação nas escolas da rede pública de ensino. Nesse sentido, estabelece:

13.4. Não é permitida à instituição educacional, sob qualquer pretexto, condicionar matrícula a pagamento de taxas, ou contribuições (artigo 200 do Regimento Escolar das Instituições de Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal) Estratégia de Matrícula (16/01/07)

Esse conflito que se manifesta na escola também pode ser observado na legislação vigente. A proibição explícita da cobrança de taxas no Regimento Escolar é contraditória com a omissão de exigência de obrigatoriedade da gratuidade para outras modalidades de ensino, que não o

ensino fundamental. O artigo 4º da Lei 9.394/96 define que o dever do Estado com a educação pública será efetivado pela garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e oferta das demais modalidades, sem referência à obrigatoriedade e gratuidade.

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Tal contradição relaciona-se com o de desenvolvimento do Estado, que em seu processo de mudanças históricas vem definindo e redefinindo o conceito atribuído à esfera pública. Assim, suas repercussões sociais e culturais vêm sofrendo mudanças ao longo da história da humanidade. No capitalismo, essas mudanças têm sido extremamente dinâmicas, desde o início a constituição do Estado moderno até os dias de hoje.

Como vimos, a educação profissional está bem privatizada. O PROEP foi um programa que teve importante contribuição nesse processo, pois priorizou o segmento particular nos aportes de recursos. Estes serviços, embora grande parte deles sejam financiados com o dinheiro público, não estão acessíveis à comunidade gratuitamente. Ou seja, a sociedade civil, além de pagar imposto, vai pagar um serviço que foi financiado com o dinheiro público. O pagamento torna-se fundamental, tanto na perspectiva do lucro para as instituições que já estão privatizadas, quanto da perspectiva de mudança de valores culturais no caso da instituição pública.

O fim da gratuidade na prestação dos serviços de educação profissional vai se configurando no contexto de novas práticas que descaracterizam o conceito de público como um direito social de todo indivíduo que contribui com a organização social. A realidade escolar, marcada por esse conflito entre as duas culturas, a cultura do público e a cultura do privado, carece de uma intervenção coletiva e organizada dos trabalhadores-estudantes e membros da comunidade escolar na defesa de uma formação pública gratuita e de qualidade. Inserida num contexto maior, a formação dos trabalhadores também não pode prescindir de uma intervenção organizada destes, no sentido de construir projetos e políticas alternativos à imposição que vige

nas orientações dos organismos internacionais, implementadas pelo Estado para a manutenção da atual situação do país na divisão internacional do trabalho. A superação da concepção de ciência e tecnologia como meios de consumo e sua transformação em meios de produção é um desafio colocado como condição para a construção de uma educação que promova o desenvolvimento humano e social e ajude a construir as condições de liberação dos limites impostos pela reprodução do capital.

3.3.4 – O público e o privado: a gestão do conflito.

A entidade administrativa que recebe e administra todos os recursos da escola é o caixa escolar. Tanto os recursos que são repassados pelo governo local, como o Programa de Descentralização de Recursos Financeiros, como os recursos gerados pela própria escola. Sua forma de atuação como unidade executora é estabelecida no Decreto 20.206/ 99.

Art. 3º - Para os fins deste Decreto, unidade executora é a entidade criada pela comunidade escolar, sob a forma de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com a finalidade de auxiliar a administração da escola, especialmente no que se refere à captação de recursos financeiros para aplicação na escola a que estiver vinculada. (Decreto Nº 20.306, de 15 de junho. DF, 1999)

Nas palavras de um dos gestores, o Caixa Escolar é assim definido: “O Caixa Escolar é presidido pelo diretor da escola e pelo vice-diretor. De dois em dois anos é eleito um tesoureiro entre o grupos de professores. Tem um conselho fiscal, tem um contador que mensalmente divulga um balancete, é uma coisa bem organizada.” Como vimos na análise do item anterior, a maioria das falas se centra na necessidade de manutenção da escola como justificativa da cobrança de taxas e da venda de produtos e serviços. Para a maioria dos entrevistados, essa manutenção seria impossível sem o desenvolvimento das atividades comerciais que geram os recursos necessários à compra de materiais e equipamentos. Essas atividades são a venda de produtos e serviços e os vários convênios que escola mantém com outras instituições públicas.

Os convênios são assim definidos por um dos gestores da escola:

Outros recursos que a gente consegue aqui é através de parcerias estabelecidas aqui, por exemplo, nós temos uma parceria com a Justiça de Ceilândia, onde os juízes e promotores encaminham penas alternativas a serem cumpridas aqui. Então, dos três

tipos de penas alternativas, uma delas é a doação de cestas básicas, que a gente converte o valor estabelecido pelo juiz em *kits* didáticos, esses *kits* didáticos são para a manutenção dos cursos, por exemplo *shampoo*, prego, linha. O juiz determina o valor e a gente determina o que a pessoa tem que comprar. Tem os prestadores de serviços que mantém a escola; por exemplo: a jardinagem, a pintura, com mão-de-obra de pena alternativa. E uma terceira forma alternativa é a participação em cursos: várias pessoas que vão cumprir pena alternativa e não têm emprego são encaminhadas para fazerem cursos e isso está promovendo a inclusão social dessas pessoas. Outra parceria que nós tivemos esse ano foi com o projeto Soldado Cidadão da Marinha. Nós formamos aqui soldados que vão se engajar no serviço militar pela Marinha e eles pagam R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por cada soldado formado aqui. Nós tivemos a formatura oficial aqui. Formamos aqui 132 soldados [...] Essa parceria nós vamos manter e ampliar com o Exército e a Aeronáutica, que também pagam R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por aluno. Tivemos diversos cursos básicos nessa etapa, agora nós tivemos marceneiro, copeiro executivo e mecânico de automóvel, dentro do horário do soldado. O soldado, no seu período de serviço na Forças Armadas, ele tem um período de formação militar e um de formação civil, essa formação civil nós que estamos oferecendo, não é uma formação acadêmica, mas uma formação profissional. E vamos manter essa parceria com as duas outras forças, Exército e Aeronáutica. (Gestor 1)

Podemos perceber, por esta fala, que a administração dos recursos arrecadados com a venda de produtos e serviços, associada à todo esse conjunto de iniciativas, exige da gestão escolar um dinamismo empreendedor próprio de uma empresa, pois cada curso e cada convênio estabelecido com uma outra instituição exige um projeto empreendedor para que, além de formar alunos, garanta o levantamento de recursos necessários à manutenção do curso e da escola. Como o PEP denomina, são verdadeiras “microempresas pedagógicas”.

No entanto, ressaltamos que o controle desses recursos arrecadados não ter sido sequer mencionado pelos estudantes. Algumas entrevistas fizeram menção ao Caixa Escolar como denominação de uma arrecadação, mas não como uma instituição que administra todos os recursos da escola, os repasses da Secretaria de Educação e toda arrecadação da escola junto à comunidade. Esta constatação confirma a dificuldade relatada por um dos gestores em mobilizar a comunidade para um processo mais participativo, motivo pelo qual, segundo ele, a gestão escolar fez a opção pela mudança da APAM para o Caixa Escolar:

Tanto a APAM quanto o Caixa Escolar já fazem parte das escolas públicas. Quando começou o POEP, ainda era APAM. A APAM ainda existe, é constituída, ela está desativada porque nós encontramos o Caixa Escolar que é uma forma mais..., até porque o nosso aluno aqui ele é muito passageiro, ele já cai no mercado de trabalho, ele não fica muito tempo na escola, então pra gente envolver o aluno numa Associação de Pais e Mestres fica muito [...] ele não permanece durante toda a gestão da APAM. Então ele abandona a gestão em função da saída dele da escola pro mercado de trabalho. O Caixa Escolar facilita isso porque o presidente da APAM necessariamente tem que ser um pai

de aluno. Tem que ter a participação tanto de pais quanto de alunos. No Caixa Escolar, o presidente é naturalmente o diretor, o vice-presidente é naturalmente o vice-diretor, o secretário e o tesoureiro é que são eleitos, mas existe participação de alunos no Conselho Fiscal, e existe suplência na medida em que o aluno sai da escola, o suplente assume, então tem um estatuto mais aberto. A APAM, no caso, é um estatuto mais fechado. (Gestor 1).

Por outro lado, percebe-se uma importante centralização do controle de recursos e da tomada de decisões. Ou seja, o fato da comunidade escolar passar a ter papel determinante no financiamento da manutenção da escola não lhe confere direito de participação ativa nas decisões escolares. Os estudantes não participam da eleição do tesoureiro do Caixa Escolar, apenas participam do Conselho Fiscal. A mudança da APAM para o Caixa Escolar reflete essa centralização que é sentida pela gestão escolar como irremediável e necessária, o que se expressa tanto na fala anterior, quanto na próxima:

Bom, anteriormente nós já tivemos aqui a APAM, Associação de Pais, Alunos e Mestres, mas a APAM, estatutariamente, ela ficava muito amarrada, muito associada à comunidade escolar que é pouco presente, porque a gente trabalha com muito adulto aqui e não existia a participação de pais tradicionalmente, não existe participação de pais. A APAM ela amarra muito a participação de pais e aqui a gente trabalha muito com adulto. O Caixa Escolar já tem um estatuto mais moderno. No caso da APAM, precisa de 2/3 dos associados para mudar o estatuto e a gente nunca conseguiu uma assembléia com 2/3 dos sócios, então era um estatuto mais ultrapassado. O estatuto do Caixa Escolar ele é mais atualizado, é possível ter uma organização melhor com o Caixa Escolar. O Caixa Escolar dá uma certa sustentação à escola porque recebe as verbas diversas, por exemplo todo repasse da Secretaria de Educação é através do Caixa Escolar, por exemplo o PDRF, as doações e todas as receitas da escola passam pelo Caixa Escolar (Gestor 2).

Portanto, encontra-se na questão financeira o centro da contradição entre o caráter público e gratuito da escola e seu caráter empresarial. A gestão democrática e participativa da comunidade no desenvolvimento político, pedagógico, administrativo e financeiro da escola é incompatível com a dinâmica empresarial, cuja prioridade é a geração de receita e a captação de recursos para a sustentação escolar como forma de sobrevivência. Essa dinâmica empresarial demanda agilidade e modifica a gestão escolar. O fim é a Essas características de um empreendimento comercial são antagônicas com o envolvimento coletivo, pedagógico e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A mudança da APAM para o Caixa Escolar acelera o processo de centralização política e consolida as práticas empresariais desenvolvidas pela gestão escolar.

O que o gestor chamou de um “estatuto mais ultrapassado”, em referência ao estatuto da APAM, pode ser entendido de uma outra forma, como mais democrático, uma vez que exige uma maior participação dos pais e da comunidade em geral. Portanto, sua aplicação demanda mais tempo e principalmente demandaria uma mudança na relação da escola com a comunidade no sentido de fortalecimento das instâncias coletivas de decisão. Nosso registro é que tanto uma como a outra instituição, são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, cujo objetivo é captar e administrar os recursos recebidos pela escola, no princípio da descentralização financeira. Assim qualquer uma das duas cumprem a função de introduzirem na gestão da escola pública uma pessoa jurídica de direito privado, no nosso entendimento, um precedente no caminho para a privatização da escola pública.

Segundo o Manual de Orientação da Associação de Pais e Mestres das escolas públicas do Distrito Federal⁶⁰, essa instituição tem como objetivos:

Favorecer o entrosamento entre pais, alunos, professores e servidores, possibilitando-lhes uma plena integração da escola com sua comunidade, na busca de ações que visem ao pleno desenvolvimento do processo educativo. Promover a obtenção de recursos para assistência aos alunos necessitados e ao pleno funcionamento da unidade de ensino (GDF, 2002: p. 7).

⁶⁰ O Manual de Orientação da Associação de Pais e Mestres do Distrito Federal apresenta um pequeno histórico dessa instituição.

A Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, hoje revogada, estabelecia no seu artigo 62 que o poder público deveria estimular a organização de entidades, junto aos estabelecimentos de ensino, que congregassem professores e pais de alunos, com o objetivo de assegurar condições de eficiência escolar aos alunos necessitados, bem como colaborar com o pleno funcionamento da unidade de ensino. A Fundação Educacional do Distrito Federal, à época, em cumprimento ao citado dispositivo legal e também ao Decreto nº 3.089/75 – Governo do Distrito Federal - emitiu a Instrução nº 11/75-DEx, aprovando um estatuto padrão como forma de colaboração e estímulo à criação das APM's. Desde então, os administradores escolares adotaram iniciativas para sua constituição, como órgão de integração e cooperação escolar. Corroborando com essas disposições, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – estabelece no seu Art. 12 que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 2001a) No mesmo sentido o Decreto 20.303/99 estabelece no seu Art. 7º que “A Secretaria de Educação poderá ainda, diretamente ou através da FEDF, delegar às unidades executoras a execução de projetos ou atividades, no todo ou em parte, financiados com recursos de execução direta, mediante a celebração de convênios, ficando entretanto, a unidade executora, sujeita ao cumprimento, nesse caso, das normas relativas às licitações e contratos, especialmente a Lei nº 8.666/93 e suas alterações” (GDF,1999)

Ainda assim, pode-se perceber que entre a APAM e o Caixa Escolar há um retrocesso nos mecanismos de participação dos alunos e pais nas deliberações e na forma de escolha dos cargos de direção da entidade. Como registrado na fala do gestor, o Caixa Escolar elimina a necessidade de eleição dos cargos de presidente e vice-presidente e a exigência de quorum mínimo de participação da comunidade escolar. Portanto, tem uma orientação bem mais centralizada na direção da escola.

Estas instituições, entendidas como unidades executoras, funcionam como mecanismos de transição do processo de privatização da escola pública. Nem mesmo o Conselho Escolar tem sido uma instituição de participação mais relevante da comunidade na definição da gestão dos recursos da escola, resumindo sua atuação como órgão de *referndum* das decisões tomadas pela gestão escolar.. Assim, nos relata um dos gestores sobre o processo de decisão relativo à gestão dos recursos financeiros que ocorre no Conselho Escolar:

Reúne o Conselho Escolar e coloca: olha, nós estamos com essa prioridade. Aí o Conselho Escolar dá o aval, se é necessário ou não. Todo mês nós temos o balancete. O contador vai ver a prioridade. É pra isso aí o que sobra, a gente aplica nas outras coisas. Sempre em primeiro lugar o material do curso, se não tem de jeito nenhum, como que a professora de cabeleireiro vai sair explicando, explicando, é aprender fazendo quando tem exposição como vai ter no Pátio Brasil no dias 22 e 23 de novembro, a gente convida os professores, paga alimentação pros alunos que vão expor, paga transporte, então tudo isso é do Caixa Escolar. Senão tiver o Caixa Escolar, aí não tem nada, como que agente vai fazer faixas, essas faixas divulgando o curso, a matrícula, trancamento. Tudo isso é o Caixa Escolar que faz. Agora salário, essa coisas assim, não, é da Secretaria de Educação do governo, ou contrato temporário.

Os mecanismos de participação democrática, a partir de uma organização coletiva da comunidade nas decisões escolares, estão bastante fragilizados. As intervenções da comunidade existem, em geral, de forma individualizada e pontual, não envolvendo questões de concepção e planejamento geral do processo de gestão escolar. Ao que parece, nenhuma das instituições vigentes cumpre este papel. O Caixa Escolar funciona de fato, como uma unidade executora das funções relacionadas à manutenção da escola e dos cursos básicos.

As novas funções colocadas para a escola como empresa empreendedora de sua auto-sustentação exigem novos mecanismos de gestão, que de fato ajudem a escola a realizar seu objetivo econômico.

Diferente dessa perspectiva propomos um processo pedagógico de formação humana que envolva além da formação pontual de uma habilidade, a formação do trabalhador consciente de sua função no processo produtivo e na sociedade, bem como de seu poder político, associado a um intenso processo de participação da comunidade em todas as decisões da vida escolar.

A desresponsabilização do Estado, a insuficiência de verbas para a educação profissional pública, bem como a transferências de recursos públicos para escola privada, devem ser objeto de intenso debate e participação da comunidade escolar, organizada em organismos de gestão com amplos poderes de decisão. Inclusive, e, principalmente, a adesão ao PROEP deveria ter sido objeto de discussão da comunidade que deveria ter tido o poder de decisão final e definitiva sobre a questão,. A ausência desse processo de discussão permitiu aos gestores do sistema e da escola a aplicação de projetos que levaram para a escola um conjunto novas práticas que afetam profundamente a existência da escola pública, com sérias riscos à sua continuidade como instituição pública.

Nesse sentido, a gestão escolar tem administrado o conflito entre o público e o privado a favor dos projetos e mudança do caráter público da escola, buscando sua adequação a uma nova idéia de público que não se associa à gratuidade e ao direito à educação profissional como um direito à educação que deve ser garantido pelo Estado.

Estas concepções têm como base a realidade das relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos a partir de suas condições materiais de existência, e estas condições de existência no espaço escolar têm sofrido mudanças. O privado assume característica do público na medida em que é financiado pelo poder público e na medida em que é colocado por este como importante alternativa de publicização do serviço social. E a instituição escolar pública assume práticas e características do privado, a partir das atividades privatizantes que são apresentadas para a comunidade como única alternativa para sobrevivência do serviço público.

O processo de diluição das fronteiras entre o público e privado ocorre nos dois sentidos, tanto no fortalecimento da escola privada pelo financiamento público, o que implicou a redução

da oferta pública, quanto no processo gradual e persistente de mudança do caráter público da escola.

Nesse contexto, a gestão escolar e do sistema de ensino assume papel relevante, uma vez que se posiciona pela defesa da mudança no caráter público da escola na medida em que se compromete com a implementação da escola enquanto empresa pedagógica, empreendedora de sua auto-sustentação financeira. Assim, vai substituindo instâncias de gestão mais participativas por outras mais centralizadas, como forma de garantir a agilidade necessária aos seus empreendimentos comerciais, distanciando-se cada vez mais de um processo de participação da comunidade nas decisões escolares. Assim contribuem para um distanciamento da escola dos avanços no sentido de uma gestão democrática e das iniciativas de participação da comunidade nas decisões escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reorganização da economia capitalista que desde o final da década de 70, desenvolveu um conjunto de estratégias econômicas e políticas de superação da crise econômica

instalada nesse período. O desenvolvimento tecnológico, as reivindicações dos trabalhadores e as garantias sociais estabelecidas pelo Estado de Bem-Estar Social, associados à baixa do consumo e superprodução levaram a uma crise de lucratividade, obrigando o capital a buscar novas formas de realização de valor. Nesse contexto, ressurgem as idéias neoliberais como norteas das reformas estruturais nas várias esferas da organização social: reforma do Estado, reestruturação da produção e aprofundamento dos processos de transnacionalização das estruturas de poder com o fortalecimento dos organismos gestores da economia mundial. Este processo foi marcado por uma dinâmica de centralização econômica, ao redefinir a divisão internacional do trabalho, acentuando a concentração da riqueza mundial e a centralização política.

Neste cenário mundial, ganham relevância as premissas da teoria do capital humano, atualizadas nos projetos educacionais dos organismos internacionais, para os países em desenvolvimento.

No Brasil, a partir da década de 90, consolida-se o processo de reforma do Estado com o objetivo de adequar a estrutura do Estado ao processo de reorganização capitalista. O modelo de gestão proposto funda-se na superação da gestão burocrática e tem como inspiração a gestão estratégica gerencial. Nesta perspectiva, a educação é concebida como serviço não exclusivo do Estado, que dentro de um programa de publicização vem sendo transferida para o setor público não-estatal. “Nessa perspectiva, busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços” (PEREIRA1995, p. 13).

A reforma da educação profissional consubstanciou-se no Programa de Expansão da Educação profissional, cujos objetivos estavam voltados para uma redução das matrículas nas escolas públicas federais no ensino médio, considerado caro e de profissionalização ineficiente. Assim, se definiu pelo Decreto 2.208/97 a separação entre educação de nível médio e educação profissional ao mesmo tempo em que se promoveu forte estímulo aos cursos básicos voltados para o setor de serviços, considerados mais adaptados às oscilações do mercado de trabalho.

O mesmo projeto priorizou o financiamento das escolas privadas que de um total de US\$ 500 milhões, receberam em torno de 42%. Esta prioridade teve repercussões no processo de privatização que se verificou entre 2000 e 2004. Segundo dados do Censo Escolar, em 2000, a oferta de educação profissional do país era paritária entre a rede pública e a rede privada. Já em 2004 a oferta privada cresce em 8%, da mesma forma que a oferta pública decresceu.

Assim, também essa política promoveu a expansão da educação profissional de nível básico que passou a ser responsável por 2 milhões das 2.800.000 matrículas na educação profissional verificada no Censo Escolar de 1999. A concepção predominante entre os consultores do BID, era de que o modelo de educação integrada baseado na lei 5692/71 era dispendioso e ineficiente. A formação de nível básico por sua vez, poderia oferecer uma alternativa mais curta e barata para o mercado de trabalho, principalmente voltada para o setor de serviços e para o auto-emprego como alternativa aos “menos dotados” para os estudos acadêmicos.

Embora seja fato que a reestruturação produtiva requer cada vez mais níveis mais complexos de capacitação, a reforma da educação profissional priorizou uma capacitação básica, apoiada na defesa de que tal política poderia atender as urgências colocadas, pelo desemprego e a desigualdade social. A capacitação de nível básico foi apresentada pelo BID como alternativa para períodos de desemprego (BID, 2001). O Decreto 2.208/ 97 estabeleceu a obrigatoriedade de todas as instituições de educação profissional pública e privadas apoiadas pelo poder público de oferecerem a formação de nível básico para trabalhadores de qualquer nível de escolaridade.

Contrariando as concepções defendidas pelos idealizadores o PROEP, esta pesquisa constatou que no CEP Ceilândia, dos 53 entrevistados 68,66% tem o ensino médio concluído e 32% têm escolaridade inferior ao ensino médio. Este dado nos leva a questionar a idéia de que os cursos básicos estariam voltados para a população de baixa escolaridade.

Os dados revelam que o trabalhador que não teve acesso à educação básica é o mesmo que não teve acesso à educação profissional de nível básico. Ou seja, é um membro da comunidade que sofre uma dupla exclusão do sistema escolar, pois nem a educação, em tese destinada aos mais pobres lhe é acessível. Para esses indivíduos, a exclusão continua no mercado de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa expressa o desemprego, uma vez que entre os 53

estudantes abordados por esta pesquisa, mesmo, a maioria tendo segundo grau e no mínimo um diploma de curso básico, mais da metade, 59,25% é constituída de desempregados.

A idéia dos cursos básicos como alternativa à continuidade dos estudos, não se concretiza na prática. A procura de um curso básico tem motivações distintas, algumas contraditórias com a idéia de abandono dos estudos, ao contrário apontam no sentido de um percurso de formação que busca a integração entre formação profissional e acadêmica. Em alguns casos, a busca de complementação da formação a nível prático, caracteriza um percurso de formação que busca uma integração direta. Consideramos nesta mesma perspectiva da construção de um percurso de formação que caminha no sentido da integração direta, a experiência daqueles que buscam o curso básico como forma de ter um primeiro contato com um conhecimento técnico que pretende aprofundar em nível de graduação e até de pós-graduação.

Em outros casos, a busca de uma fonte de renda temporária por via do auto-emprego informal, com vistas a se estabelecer condições de sobrevivência que lhes permitam continuar os estudos, caracteriza um percurso de formação em que a integração se dá de forma indireta. Assim, alguns trabalhadores buscam a integração de acordo com suas possibilidades, necessidades e história de vida. A comunidade busca pelos seus próprios meios, utilizando-se da oferta de educação profissional da forma como está dada, aperfeiçoar seu nível de formação, de acordo com as exigências cada vez mais complexas do mercado de trabalho. Nesse contexto, das mudanças no mundo do trabalho e do aprofundamento das exigências de formação, o curso básico, por si só, em geral, não garante as habilidades e competências requeridas.

Essa combinação promovida de forma autônoma pelos trabalhadores entre formação profissional de nível básico, envolvendo por vezes a busca de mais de um curso básico, com a formação acadêmica pode ser entendida como uma resistência da comunidade diante de uma política de redução da formação profissional de acordo com as definições colocadas para o Brasil na divisão internacional do trabalho. Esta resistência se expressa na busca de uma qualificação que de fato atenda as competências requeridas pelo mercado de trabalho em processo constante de complexificação. Essas experiências presentes na realidade escolar, ainda que não constituam

um movimento consciente e organizado pela integração entre formação profissional e formação geral e propedêutica questionam esse dualismo histórico muito presente nas políticas públicas de educação no Brasil.

Desta forma, os trabalhadores acabam por desenvolver na prática, a competência para gerenciar sua própria formação profissional com os meios que o poder público disponibiliza. Esse processo de individualização das responsabilidades pela formação do trabalhador, funda-se no princípio neoliberal de desresponsabilização do Estado e da mercantilização das políticas sociais. Nessa perspectiva, as políticas de formação atribuem aos indivíduos as responsabilidades pelos sucessos e fracasso advindos de seu investimento individual, desassociando-se as políticas econômicas e sociais de seus desdobramentos práticos em relação ao desemprego, exclusão e desenvolvimento econômico.

O processo de formação profissional na escola estudada se dá em meio a uma reconfiguração do caráter público da escola marcada por um conflito entre a cultura do público e a cultura do privado como parte do desenvolvimento do Estado capitalista. Este, desde o seu surgimento tem diluído as fronteiras entre a esfera pública e esfera privada pelo advento da esfera social. Tal processo de estreitamento entre uma esfera e outra tem início com a sociedade de massas, desde industrialização e se aprofunda e ganha novos contornos no Estado Neoliberal.

No CEP – Ceilândia 96% dos estudantes entrevistados aprova a cobrança da taxa de matrícula. A maioria das justificativas coloca como referência o processo de privatização que ocorre em volta da escola. O fato de a escola privada cobrar preços bem mais altos que a escola pública, pela oferta de formação de nível básico, esteve no centro da aprovação. De onde refletimos que a privatização que vem ocorrendo por dentro da escola pública vem como desdobramento e condição da privatização que ocorre fora da escola.

A significativa aprovação da taxa tem sentido contraditório, uma vez que sua institucionalização abre um precedente político, cultural e ideológico no sentido da transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade, o que não se desdobra em participação da comunidade escolar nos processos decisórios, de poder e de controle sobre as definições da política pública de educação profissional, do projeto político pedagógico e da gestão financeira

da escola. Esta aprovação se funda na idéia principal de que não existe outra alternativa para manutenção da escola, no contexto da desresponsabilização do Estado.

No mesmo processo insere-se as atividades relacionadas á venda de produtos e serviços na escola como fonte de capitação de recursos voltados para a manutenção da escola, de forma a se atingir o cumprimento da meta de 25% de auto- sustentação, estabelecida no PEP.

Portanto, cumpre-se o acordo de empréstimo feito entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, garantido-se a realização das condições definidas para que a escola recebesse os recursos do programa.

O centro dessa contradição está no fim da gratuidade da escola pública e na função econômica e empresarial que lhe tem sido atribuída. Desta maneira, o fim da gratuidade e o desenvolvimento de atividades comerciais ainda que, para captação de recursos destinados à manutenção da escola, modifica a relação do Estado com a instituição pública escolar, e desta com a comunidade. Ao criar uma nova cultura que fortalece o privado, transforma a idéia de público, desassociando-a do gratuito e reduzindo significativamente os limites entre a esfera pública e esfera privada.

Nesse contexto, a comunidade não é percebida pela maioria dos estudantes abordados, como colaboradora do processo de ensino aprendizagem, como coletivo no qual se insere a escola, do qual se serve para realização das experiências práticas necessárias à formação dos trabalhadores. Portanto, a relação da escola com a comunidade é comercial e não pedagógica, se dá de forma equivocada, quando se estabelece a cobrança e o empreendimento comercial, que acaba por minimizar a importância da comunidade no processo.

Se por um lado, com a comunidade a relação é utilitária, por outro, em relação aos estudantes é contraditório que se faça a cobrança de valores referentes à prestação de serviços e produção de bens produzidos por estes e que se ignore o seu direito, enquanto um trabalhador aprendiz, de receber um percentual dessa cobrança que só é possível pelo seu trabalho. Essa

questão foi levantada por uma entrevistada que se posicionou favorável à taxa, mas propôs a remuneração dos estudantes pelos serviços prestados nos cursos.

Não desconsideramos que o aluno poderia doar o seu trabalho para a comunidade em troca de seu aprendizado em seu próprio benefício de seus familiares e amigos que também se beneficiariam enquanto membros da comunidade. Mas isso seria numa relação de troca, puramente pedagógica. A partir do momento em que se cobra, a relação passa a ser outra, uma relação comercial. Enquanto tal, ela só é possível através do trabalho que de alguma forma deve ser remunerado.

Constatamos que 18% dos entrevistados desconhecem esse processo de venda de produtos e serviços à comunidade. Entre os entrevistados que declaram desconhecer a venda de produtos e serviços, 90% mora na Ceilândia. Em geral, os estudantes dos cursos que não produzem para venda são os que a desconhecem. Constatamos ainda que, 16% não responderam essa questão. A partir desse dados, refletimos que o tipo de relação estabelecido pelo estudante com a escola é pontual e individual, não lhe permitindo uma visão mais ampla do processo escolar. Percebemos esse elemento característico da ausência de organizações coletivas que promovam a participação e a integração entre a escola e a comunidade.

A venda de produtos e serviços feita pela escola para comunidade tem se dado, em base ao processo de privatização da educação profissional e dos princípios do mercado. Tal processo tem como centro o entendimento da escola como um auto empreendimento, como tal, fundando em relações pontuais e individuais com a comunidade que se manifestam na compra e venda de cursos, produtos e serviços. Desconsidera-se o caráter pedagógico e de formação humana que é próprio da escola. O desenvolvimento das atividades comerciais como forma de manutenção da escola, na lógica capitalista, é inconciliável com as necessidades da formação humana e com o necessário processo de integração da comunidade com a escola pública.

A cobrança da taxa aprovada por 96% dos entrevistados, não afeta a concepção sobre o caráter público da escola para 77%, que consideraram a escola como sendo pública. Mais uma vez o principal argumento para a definição da escola como pública foi o fato de ser mais barato do que nas escolas privadas, de onde percebe-se que o conceito de público é delineado por

oposição ao que é privado, embora essa oposição, venha cada vez mais se diluindo no processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Por outro lado, também é possível identificar entre os registros dos entrevistados a presença de concepções que apontam no sentido da diluição de fronteiras entre o público e privado, o que se demonstra pela aceitação das taxas como uma prática perfeitamente incorporada à cultura da escola pública. A definição do curso como gratuito por 58% dos entrevistados, a defesa da taxa e a definição da escola como pública pela maioria, nos indicam um conceito de público bem próximo da instituição privada. A maioria dos entrevistados entende a taxa como instituição da cultura pública.

A busca pelo direito a uma escola pública e gratuita por parte de uma minoria de estudantes ocorre de forma individual e coloca o embate entre duas concepções de público que se confrontam na prática. O conflito entre o público e a cultura do privado aparece na legislação vigente e se manifesta na escola pública. A proibição explícita da cobrança de taxas no Regimento Escolar é contraditória com a omissão de exigência de obrigatoriedade e gratuidade para outras modalidades de ensino, que não o fundamental. O artigo 4º da Lei 9.394/96 define que o dever do Estado com a educação pública será efetivado pela garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e oferta das demais modalidades, sem referência à obrigatoriedade e gratuidade.

O desenvolvimento histórico do Estado capitalista vem redefinindo o conceito atribuído à esfera pública. Assim, suas repercussões sociais e culturais vem sofrendo mudanças ao longo da história da humanidade. No capitalismo, essas mudanças ganham nova dinâmica com a decadência do Estado de Bem Estar Social e sua substituição pelo Estado Neoliberal, desobrigado com as demandas sociais. Vivemos uma transição entre a idéia de público que se definia pelas características do Estado de Bem Estar Social, onde a ascensão das lutas do trabalhadores garantiam uma maior presença do Estado nas políticas sociais, para uma nova idéia de público como um novo tipo de propriedade não Estatal, assim definida pelo Estado Neoliberal.

A propriedade pública não estatal surge como um mecanismo de transição, a ponte entre a idéia de público do Estado e Bem Estar Social e a privatização pretendida pelo Estado Neoliberal. Constitui-se de um misto entre financiamento do Estado e administração privada. Ou ao contrário, financiamento da comunidade, com gestão de recursos feito por entidades de direito privado como no caso das (APAM's e os Caixas Escolares) cuja gestão administrativa fica a cargo do poder público.

Assim, a percepção de alguns membros da comunidade escolar, que a entendem como “uma escola mista”, ou “pública nos moldes de uma particular”, ou ainda, “pública e particular ao mesmo tempo”, só pode ser entendida como em proximidade com essa conceituação de público não estatal.

Nessa perspectiva, a gestão escolar se caracteriza por processos e instâncias que caminham para a centralização das decisões como forma de agilizar o caráter empreendedor que a escola passou a assumir. A opção da gestão pelo Caixa Escola como unidade executora em detrimento da Associação de Pais e Mestres e sua justificativa na fala dos gestores, assim, o demonstra.

O próprio Conselho Escolar é entendido pela gestão como organismo de referendium e não de decisão. Assim, a comunidade escolar, cada vez mais responsabilizada pela sustentação financeira da escola não tem igual atribuição nos processos de decisão da política pública de formação profissional. Os mecanismos de participação democrática, a partir de uma organização coletiva da comunidade nas decisões escolares são bastante fragilizados, pra não dizer, inexistentes. As intervenções da comunidade existem em geral de forma individualizada e pontual, não envolvendo questões de concepção e planejamento geral do processo de gestão escolar. O caráter de auto-empresendimento comercial assumido pela escola é inconciliável com um processo político pedagógico de participação da comunidade escolar.

Assim, a gestão da educação profissional e da escola pública se caracteriza por um misto entre o financiamento público estatal e os recursos capitados como resultado dos empreendimentos desenvolvidos pela escola. Esta percepção aparece entre os entrevistados que

denominaram a escola como *mista*. As definições de “*mista*”, “*especial*”, “*pública nos moldes de uma particular*” são bastante reveladoras da coexistência de duas culturas que ocorrem dentro da escola. Tais concepções se assentam em práticas da tradição pública e práticas oriundas de comércio que cada vez mais ocorrem como uma alternativa de sobrevivência identificada por vários sujeitos de segmentos diferenciados da comunidade escolar.

Destacamos no processo em curso, a aceitação social da mudança do caráter público da escola que de fato se caracteriza, cada vez mais pelo misto entre duas formas de gestão, financiamento e concepção de educação. Este processo exige mais estudos para melhor se entender e desvelar a evolução sua e os desdobramentos decorrentes.

Assim, a gestão escolar tem administrado o conflito entre a cultura do público e do privado a favor da disseminação de uma nova cultura dentro da escola. O projeto de gestão do BID busca a disseminação de uma nova cultura da educação como reprodutora do capital, não só no aspecto da produção do consentimento ideológico, mas principalmente, como mecanismo de realização de valor, através de sua redução à condição de mercadoria, que só se completa no seu valor de troca.

Assim, a educação se constituiria em mais um mecanismos de produção de valor, como mais uma estratégia de solução da crise capitalista, da forma como é proposto pela teoria do capital humano atualizada nas elaborações dos organismos internacionais. Nessa perspectiva a educação se funda numa relação comercial, fundada em interesses individuais de auto-formação e auto-produção, onde não há espaço para os interesses e práticas coletivas.

Impõe-se à academia e aos espaços pedagógicos e de produção do conhecimento, a ruptura da concepção da ciência e tecnologia como bens de consumo e a inauguração de processos de produção de projetos próprios de existência. Como ponto de partida, temos que nos definir pela ruptura com os projetos educacionais e de formação profissional elaborados por instituições financeiras, internacionais que se balizam pelas necessidades capitalistas, ignorando o contexto escolar local e processo político pedagógico envolvido na formação humana como parte de uma formação profissional, sem a qual, o trabalhador não é completo.

Nesse caminho, temos que recompor e fortalecer a participação comunidade na gestão escolar com amplo acesso às informações e poderes plenos de decisão, aprovação ou reprovação de todo e qualquer projeto propostos pelo poder público para a escola. No processo de implementação do PROEP, a comunidade escolar esteve alijada da possibilidade de conhecer em profundidade as concepções e objetivos desse programa, como também da possibilidade de se posicionar sobre sua adesão ou não à esta política.

Destacamos ainda que a comunidade escolar de trabalhadores que frequentam o CEP – Ceilândia, abordados por este estudo, demonstraram sua competência e autonomia no sentido de construir um percurso próprio de formação profissional. Para tal, utilizam-se de suas experiências de vida e da oferta da educação profissional oferecida pelo poder público, adaptando-a às suas perspectivas pessoais de profissionalização e emprego. Neste processo, percebemos vários percursos que se constituem como resistência individual ao dualismo histórico, ainda vigente na educação profissional. A constatação de que muitos estudantes buscam um aperfeiçoamento profissional que extrapola a oferta disponível no nível básico, tem como base, os registros dos entrevistados que promovem no seu percurso de formação uma integração entre teoria e prática e entre formação profissional e formação acadêmica.

Assim, a participação e a resistência dos estudantes, ocorrem, porém de forma individual e desorganizada. Esta conclusão renova nossas esperanças na recomposição de um processo de participação da comunidade escolar para definição da política pública de educação profissional, por meio de um processo de organização coletiva capaz de redefinir a gestão escolar na perspectiva de sua democratização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRELA, Euclides de. A reforma neoliberal do Estado. In: *Cadernos de Debates n° 2: Neoliberalismo e crise da educação pública*. São Paulo: ILAESE – INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS, 2006.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ANDERSON, Pierry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação capitalista no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz; PARO, Vitor. (Orgs.) *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2003.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Tradução Maria Velozo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005

BAUMGARTEN, Maíra. Reestruturação produtiva e industrial. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. *A análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOTO, Heloísa Liberalli; CAMARGO, Maria de Almeida (Orgs) *Dicionário de terminologia Arquivística*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1996.

BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. São Paulo: Boitempo, 2000.

BID. Capacitación profesional y técnica: una estrategia del BID. Washington: Departamento de Desarrollo Sostenible, 2001.

BRASIL/BID. Contrato de empréstimo N° 52/OCBR entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento: Programa de Reforma da Educação Profissional. Resolução DE – 109/97. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEMTEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Brasília: SEMTEC, 2006.

BRASIL LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - Promulgada em 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005b.

BRASIL. Lei 9.649/98 de 27 de maio de 1998. In: *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica*. MEC/SENTEC, 2005c.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 9 de janeiro e 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002d.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila. (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado nacional. In: OLIVEIRA, Dalila e DUARTE, Marisa. *Políticas e trabalho na escola: administração de sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco. *A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar*. São Paulo: Iglu, 1989.

_____, Olgamir Francisco. *A educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Editora Plano, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário esquecido em desvão do ensino? Brasília: INEP, 1997. (Série documental: Textos para discussão)

CATTANI, Antônio David. (Org.) *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução Silvana Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

_____, François. *A Mundialização Financeira: gênese, custos e riscos*. Tradução Carmem Cristina Cacciacarro; Luís Leiria; Valéria Coêlho; Silvana Foá. São Paulo. São Paulo: Xamã, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Ministérios da Educação e do Trabalho na educação profissional. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.) *Atuais tendências na Educação Profissional*. Brasília: Paralelo, 2001.

CEPAL-UNESCO. Educação conhecimento: Eixo de transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1995.

DOCUMENTO DE PAÍS do Banco Interamericano de Desenvolvimento. In: JÚNIOR, Aurélio Viana. (Org.) *As Estratégias dos Bancos Multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil pela Transparência sobre Instituições Financeiras Multilaterais / Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando; BUENO, Maria Sylvia. O Público e Privado na Educação. In: GRACINDO, R. V.; WITTMANN, C. L. (Org.) *Políticas e Gestão da Educação (1991- 1997)*. Brasília: MEC/INEP, 2001. (Série Estado do Conhecimento 5).

ENGELS, Friederich. *A origem da família da propriedade privada e do Estado*. Tradução José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.) *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos*. Goiás: Editora da UCG, 2004.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação, Gestão e Organização Escolar: Concepções e Tendências Atuais. In: *Escolas Gerenciadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola Improdutiva: um exame das relações entre educação e estrutura econômica*. São Paulo: Cortez, 1986.

GAULEJAC, Vincent de. A sociedade adoecida pela gestão: ideologia gestora poder gerencial e tormento social. Tradução Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova – UNB. Mimeo. Original: Paris: Editions du su Seuil, 2005.

GUIMARÃES, Sônia Maria. Fordismo e pós-fordismo. In CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

GDF/SE. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL / SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Plano de Educação Profissional (PEP): versão final, 2000.

GDF/SEE/COLÉGIO AGRÍCOLA DE BRASÍLIA. Planejamento Estratégico Escolar. Brasília, 1999.

GDF/SEE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO. Planejamento Estratégico Escolar. Ceilândia, (s/d)

GDF/SEE/ESCOLA TÉCNICA DE BRASÍLIA. Planejamento Estratégico Escolar. Brasília 2000.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. Tradução Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HOLZMANN, Lorena, Divisão social do trabalho. In CATTANI, Ant HOLZMANN Antonio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário crítico de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS,2006.

KAREL, Kosik. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Zeneida. Desafios Teóricos–Metodológicos da Relação Trabalho- Educação e o Papel da Escola. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho :perspectiva de final de século*. Petrópolis- RJ:Vozes,1998.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. O estado.In: FERNANDES, Florestan (Org.) *Lênin: política* Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 5)

LOMBARDI, J. C. Público e privado como categorias de análise da educação: uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Tradução de Henrique Carneiro. In: *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas – nº 1*. São Paulo: Xamã, 1998.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl ; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. Tradução Livraria Ciências Humanas. São Paulo: Editora do Humanismo Ciência e Tecnologia Hucitec LTDA, 1984.

MARX, Karl. *O capital vol. II. O processo de produção do capital*. Tradução Reginaldo Sant’Anna. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1968^a

_____, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes,1983

_____, Karl. *O capital vol.I. O processo de produção do capital*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____, Karl. *O capital vol.III. O processo de circulação do capital*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

_____, Karl. *O capital vol. IV. O processo global da produção capitalista*. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985c.

_____, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Coleção A obra prima de cada autor).

MEC/SEMTEC/PROEP. *Manual do Planejamento Estratégico: construindo a nova educação profissional*. Brasília: MEC/SENTEC, 1999.

MEC/SEMTEC. *Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Médio: Projeto escola jovem (síntese)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

MEC. Ministério da Educação: o desafio de educar. Brasília. Mec/ Acessória de Comunicação Social, 2004.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução Paulo Czar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção*. São Paulo, Cortez, 2005.

MORALES, C. A. Provisão de serviços sociais através de organizações públicas não-estatais: aspectos gerais. In: PEREIRA, Bresser L. C.; GRAU, N. C. (Orgs.) *O público não-estatal na reforma do Estado*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: Presidência da República, 1995.

PEREIRA, Bresser L.C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. (Orgs.) *O público não-estatal na reforma do Estado*. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado*. In: PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Orgs.) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. Tradução Amicar D'Avila de Mello. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos. (Orgs) *No fio da navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. James. *Brasil e Lula: ano zero*. Tradução Aleksandra Piasecka-Till. Santa Catarina: Edifurb, 2005.

PILGER, John. Os novos senhores do mundo. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: ABDR Editora Afiliada, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira.. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PRONKO, Marcela. As políticas de formação profissional impulsionadas pelos organismos internacionais no Mercosul. In: YANNOULAS, S. C. (Org.) *Atuais tendências na Educação profissional*. Brasília: Paralelo, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCUCAÇÃO. Regimento das instituições educacionais da rede pública de ensino o Distrito Federal. Brasília: subsecretaria de Educação pública, 2006.

ROSENFIEL, Cínara Lerrer; NARDI Henrique Caetano. Competência. In: CATTANI, A. D; HOLZMANN, L. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*. São Paulo: Fapesp, 2002.

_____, Maria Abadia. *Autonomia Escolar Ressignificada pelo Banco Mundial e sua Materialização no PDE*. In: FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.) *Escolas Gerenciadas Goiânia*: Ed. UCG, 2004.

SCHULTS, T. W. *O valor econômico da educação*. Tradução P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SOBRINHO, Guilherme G de F. Xavier. Especialização Flexível. In CATTANI, Antônio David. (Org) *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREVISAN, Leonardo. *Educação e trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo:Cortez, 1992.

WELMOWICKI, José. *Cidadania ou classe? O movimento operário da década de 80*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sudermamann, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Tradução Eric Roland. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ZOCKUN, Maria Helena. *Livre para Crescer: proposta para um Brasil moderno*. Documento da Fiesp - Federação das Indústrias de São Paulo. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990.

SITES CONSULTADOS

(BID, 2006) Acesso em 5 de fevereiro de 2006.

Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/proep/relatorio_bid_parte_02.pdf

BRASIL/MEC. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Acesso em: 20 ago.2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Acesso em: 11 de maio de 2005 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1997.htm/2.208/97

(CEP - CEILÂNDIA) A escola: histórico. Acesso em: 2 de maio de 2006. http://www.cepceilandia.se.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=8902.

(CEPAL,2007) Acesso em:30 de março de 2007.

Disponível em:<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em 13 de abril 2007.

(GRABOWISK e RIBEIRO, 2006: 3-5) Acesso em 02 de maio de PAIM, Paulo.

Pronunciamentos e Palestras. Disponível em

<http://www.senado.gov.br/PAULOPAIM/pages/pronunciamentos/palestras/06112006.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2007.

(GDF, 2007). Acesso em 2 de maio de 2007.

<http://www.se.df.gov.br/gcs/file.asp?id=9357>

(GDF, 1999). Acesso em 2 de maio de 2007.

<http://www.tc.df.gov.br/silegisdocs/distrital/gdf/decretos/1999/dec-1999-20306-500.htm>.

(GDF, 2005). Acesso em 2 de maio de 2007.

<http://www.tc.df.gov.br/silegisdocs/distrital/gdf/decretos/1999/dec-1999-20306-500.htm>

(DIEESE, 2006). Acesso em 2 de outubro de 2006.

<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>

(MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2006). Acesso em 13 de dezembro de 2006.

<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/orgfin/bid/> .

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Acesso em 28 e fevereiro de 2007

http://www.mre.gov.br/index.php?option=com_content&task=category§ionid=7&id=29&Itemid=311

(MEC,2005). Acesso em 16 de junho de 2005

<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>

(MEC, 2006) Acesso em 16 e junho de 2006.

http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudantil.asp

(MEC,2007). Acesso realizado em 5 abril de 2007.

http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Noticias_Detalhe.asp?Codigo=6171)

(MEC, 2007). Acesso em 17 de abril de 2007

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf.

(MEC/ FNDE, 2005) Acesso realizado em 15/11/2005

http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Noticias_Detalhe.asp?Codigo=6171.

(MEC/INEP, 2005) Acesso em : 20/11/2005

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/arquivo00.htm>.

(MEC/INEP, 2007). Acesso em 2 maio de 2007.

<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissional>

(MEC/INEP, 2007). Acesso em 2 de maio de 2007.

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

(MEC/SETEC, 2007) Acesso em 3 de maio de 2007

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=245&Itemid=360> .

(SE/CONSELHO DE EDUCAÇÃO, 2005) Acesso em 15 de dezembro de 2006. <http://www.se.df.gov.br/cedf/resolucoes.asp>.

(SETEC, 2007) Acesso realizado em 3 de maio de 2007

<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=245&Itemid=360> .

(UNESCO, 2007). Acesso em 7 de abril de 2007 Disponível em: http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/mostra_documento. Acesso em 7 de abril de 2007.

FILHO, Fernando Ferrari. *As concepções teórico-analíticas e as proposições de política econômica de Keynes* Rev. econ. contemp. vol.10 no.2 Rio de Janeiro May/Aug. 2006. Acesso realizado em 20 de maio de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-98482006000200001&script=sci_arttext&tlng=pt

Roteiro de entrevista semi-estruturada dos estudantes



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

A escola profissional pública no Distrito Federal: um estudo sobre o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP , no Centro de Educação para o Trabalho – Ceilândia 1999 – 2004

Roteiro para entrevista semi- estruturada – Estudante de curso básico N° _____

Nome: _____ Endereço: _____

Curso: _____ Atividade profissional ou ocupação: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Objetivos:	Perguntas:
Analisar a percepção dos estudantes a respeito da formação profissional oferecida pelos cursos básicos nesta escola.	1 – Por que você procurou um curso básico nesta escola? 2 – Que mudanças profissionais esse curso vai trazer para sua vida?
Identificar e analisar a percepção dos estudantes dos cursos básicos sobre a cobranças de taxas de matrículas no espaço escolar público.	3 – O curso básico que você faz é gratuito? 4- Por que a escola faz a cobrança da taxa de matrícula?
Identificar e analisar a percepção dos estudantes dos cursos básicos sobre a comercialização de produtos e serviços na escola.	5- O que você pensa sobre a escola cobrar pelos produtos e serviços que são oferecidos à comunidade?
Analisar a gestão escolar no Centro de Educação para o Trabalho - Ceilândia com prioridade para a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado. Identificar e analisar a percepção dos estudantes sobre o caráter público da escola	6- Para você essa escola é pública? Porquê?

Roteiro de entrevista semi-estruturada dos gestores



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

A escola profissional pública no Distrito Federal: um estudo sobre o Programa de expansão da Educação Profissional – PROEP, no Centro de Educação para o Trabalho – Ceilândia 1999 – 2004

Roteiro para a entrevista semi-estruturada – Gestor Nº _____

Nome: _____

Função que ocupa na escola: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Formação: _____

Objetivos:	Perguntas:
- Conhecer o contexto histórico que antecedeu a execução do PROEP.	1- Como era o CEP antes do PROEP? 2- A partir do PROEP houve mudanças na gestão e nas finanças nesta escola?
- Analisar a gestão escolar no Centro de Educação para o Trabalho - Ceilândia com prioridade para a autonomia administrativa e financeira e a convivência entre a cultura do público e a cultura do privado. - Analisar a percepção dos gestores escolares sobre a venda de produtos e serviços no espaço escolar público.	3- Como a escola é mantida financeiramente? 4- Que serviços são oferecidos à comunidade escolar em decorrência das atividades pedagógicas? 5- Qual a entidade escolar que recebe e administra os recursos da escola?
- Identificar e analisar as percepções dos gestores escolares sobre o caráter público da escola.	6- Como você percebe o caráter público dessa escola?

