

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE**

ELVIRA FERNANDES DE ARAÚJO OLIVEIRA

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP) NO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO
NORTE (1997-2005)**

NATAL

2024

ELVIRA FERNANDES DE ARAÚJO OLIVEIRA

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP) NO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO
NORTE (1997-2005)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, em cumprimento às exigências legais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. José Mateus do Nascimento

NATAL

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

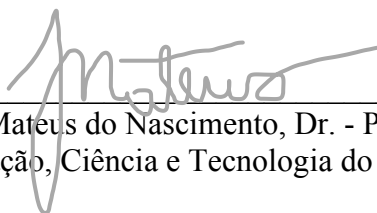
O48p	Oliveira, Elvira Fernandes de Araújo. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1997-2005) / Elvira Fernandes de Araújo Oliveira, Natal, 2024. 240 f.: il. color. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2024. Orientador: Dr. José Mateus do Nascimento. 1. Educação Profissional 2. Reforma do Estado 3. Reforma da Educação Profissional 4. Expansão da Educação Profissional I. Nascimento, José Mateus. II. Título CDU: 377:37.014.3(81)
------	--

**O PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP)
NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE
DO NORTE (1997-2005)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, em cumprimento às exigências legais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese de Doutorado apresentada e aprovada em 20/04/2024, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



José Mateus do Nascimento, Dr. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Valentín Martínez-Otero Pérez, Dr. - Examinador Externo
Universidade Complutense de Madrid

MARTINEZ-
OTERO PEREZ
VALENTIN - DNI
50422213A

Firmado digitalmente por MARTINEZ-OTERO PEREZ VALENTIN - DNI 50422213A
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, ou=UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ou=CERTIFICADO ELECTRONICO DE EMPLEADO PUBLICO, serialNumber=IDCES-50422213A, sn=MARTINEZ-OTERO PEREZ, givenName=VALENTIN, cn=MARTINEZ-OTERO PEREZ VALENTIN - DNI 50422213A
Fecha: 2024.04.15 20:30:59 +02'00'

Ady Canário de Souza Estevão, Dra. – Examinadora Externa
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Acacia Zeneida Kuenzer, Dra. - Examinadora Interr...
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Juan Carlo da Cruz Silva, Dr. - Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Arthur Luis de Oliveira Torquato, Dr. Examinador Sup...
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Marlúcia Menezes de Paiva, Dra. – Examinadora Suplente Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico às mulheres, em nome da minha mãe Teodora (*in memoriam*), pelas suas lutas e conquistas cotidianas representadas por uma eclética lista de responsabilidades que as tornam indecifráveis em suas respectivas histórias, em seus múltiplos papéis sociais como filha, mãe, esposa, profissional e tantas outras atribuições que as tornam especiais e esquecidas pela sociedade [...].

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor José Mateus do Nascimento, pelos acolhimentos, compreensão e disposição em compartilhar comigo o seu categórico saber e por sua transparência didática, assim me orientando em direção aos caminhos certos e trazendo incentivos teóricos precisos para a composição da ‘difícil’ produção da escrita desta tese.

Aos colegas do PPGEPI/IFRN da Turma 2020.1, pelas parcerias do ensino remoto e os acolhimentos nos momentos desafiadores do percurso acadêmico: “vamos nos dar as mãos”, assim compartilhávamos nossos dias!

Aos amigos das parcerias acadêmicas, profissionais e pessoais! Sempre ao meu lado, sem nenhuma limitação das falas, quando sentíamos necessidade de compartilhar nossos desafios acadêmicos e tantos outros! Gratidão pela existência de cada um na minha vida!

A Albino Nunes, um amigo de todas as minhas vidas, passadas, presentes e futuras.

Aos amigos João Paulo Oliveira e Clayton Maciel, que me permitiram vivenciar o sentimento da amizade na sua totalidade, com as melhores risadas, os melhores encontros para as conversas sobre o mais simples e mais complexo! Obrigada pelo apoio, carinho e amor de amigos que constituímos juntos.

A Aline Nogueira, uma filha adotada e acolhida! Minha parceira das lutas acadêmicas.

A Aleksandra Nogueira, uma amiga incondicionalmente íntegra nos nossos múltiplos diálogos.

A Ana Paula Marinho, parceira acadêmica e das resistências das partilhas no nosso cotidiano, mesmo a distância.

A Celma Aquino, amiga dos compartilhamentos da vida e das boas risadas, sempre.

A Daliana Lucena, a parceira das preocupações com meu bem-estar e das boas conversas.

A Magnólia Lopes, uma amiga, irmã, parceira dos desafios pessoais, profissionais e familiares.

A Sandra Assis, uma amiga serena e sábia! Sou eternamente grata pelas palavras ditas nos momentos necessários.

A Shirley Simião, amiga em tempo integral, em quem posso buscar apoio em todos os momentos.

A Viviane Monteiro, companheira e amiga dos dias calmos e desafiadores.

Às minhas diversas famílias, constituídas ao longo da minha existência, representadas prioritariamente pelas minhas filhas Ana Marília e Marina e pelo meu filho Manoel Felipe.

Aqui ressalto todos os outros filhos de coração, irmãos e irmãs, meus dois pais, João Frota e Antônio Ferreira e todos os amigos que me acolheram ao longo desse processo! Gratidão infinita pela torcida e pelo apoio nessa jornada acadêmica.

A todas as mães que tive, pelo privilégio do acolhimento no meu percurso de vida! Recebi afeto e apoio incondicional destas ‘mães’ que a vida me permitiu conhecer e que me adotaram de forma tão afetiva e cuidadosa: Dona Maria (*in memoriam*) e Salete Oliveira.

À minha mãe de coração, de vida, de amor eterno, Dona Teodora (*in memoriam*). Agradeço-lhe infinitamente por ter me recebido em sua vida após meu nascimento e ter assumido o papel da minha mãe biológica, também chamada Elvira (*in memoriam*), que me deu a vida e partiu logo em seguida. Obrigada por me ensinar a ler e a escrever, bem como por me oportunizar vivenciar a paixão pelos estudos, permitindo-me chegar até aqui, sempre juntas nos diálogos e numa parceira de amor eterno. Mamãe, você é vida, sempre! Muito obrigada por tudo!

Gratidão a todos que me apoiaram!

Se queres transformar-te num homem de letras, e quem sabe um dia escrever Histórias, deves também mentir, e inventar histórias, pois senão a tua História ficaria monótona. O mundo condena os mentirosos que só sabem mentir, até mesmo sobre coisas mínimas, e premia os poetas que mentem apenas sobre coisas grandiosas. (Umberto Eco, *Baudolino*)

RESUMO

A década de 1990 foi um período marcado pela implantação dos ideários neoliberais, os quais previam, para os países da América Latina, medidas como redefinição do papel dos estados, privatizações das estatais e reformas na educação. No Brasil, ocorreram reformas em vários setores, dentre eles o educacional. A reforma da Educação Profissional adveio por meio do Decreto nº 2.208/1997, além de outros dispositivos legais que subsidiaram as normativas para sistematização do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), considerado um dos principais dispositivos de instauração da Reforma da Educação Profissional no Brasil, nessa década. Nesta investigação, analisamos, por meio de pesquisa documental, como se efetivou a implantação do Proep no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), utilizando documentação jurídica (leis, decretos, portarias, regulamentos) e institucional (projetos, convênios, relatórios, documentos administrativos). O percurso metodológico deu-se por meio da realização de pesquisa eletrônica para a busca da documentação jurídica e de pesquisa documental realizada no Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal – Central e Arquivo da Reitoria do IFRN. Os dados levantados e analisados apontam para o fato de que as políticas propostas para consolidar a implantação da expansão da Educação Profissional por meio do Proep, à época, não foram plenamente efetivadas no Cefet/RN. A análise da documentação selecionada, incluindo o projeto pedagógico, deixou evidente que o Cefet/RN alinhou seus objetivos em consonância com as normativas definidas para a implantação da reforma da Educação Profissional. Para a consolidação desses objetivos, o Proep estabeleceu suas ações, que foram centradas na oferta de educação profissional, na cooperação técnica e institucional e na prestação de serviços, para firmar as mudanças nas áreas técnico-pedagógicas, de gestão escolar e de integração escola/empresa. No entanto, muitas ações definidas para execução das mudanças propostas não se concretizaram em sua totalidade, envolvendo questões relativas à gestão orçamentária do Proep, bem como alterações das ações propostas pelo Cefet/RN. Concluímos, dessa forma, que a implantação do Proep no Cefet/RN deu-se de forma estruturada conforme designavam os documentos, porém, ao longo do processo, houve falhas e redefinição de ações propostas.

Palavras-chave: educação; educação profissional; reforma do Estado; reforma da educação profissional; expansão da educação profissional

ABSTRACT

The 1990s was a period marked by the implementation of neoliberal ideals, which foresaw measures in Latin American countries such as redefining the role of states, privatization of state-owned companies and reforms in education. In Brazil, there were reforms in various sectors, including education. The reform of Vocational Education came about through Decree No. 2.208/1997, as well as other legal provisions that subsidized the regulations for the systematization of the Vocational Education Expansion Program (PROEP), considered one of the main devices for establishing the Vocational Education Reform in Brazil in the 1990s. In this investigation, we analyzed, through documentary research, how PROEP was implemented at the Federal Center for Technological Education of Rio Grande do Norte (CEFET/RN), using legal documentation (laws, decrees, ordinances, regulations) and institutional documentation (projects, agreements, reports, administrative documents). The methodology was based on an electronic search for legal documentation and documentary research carried out in the Archives of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) Natal Campus - Central and the Archives of the IFRN Rectory. The data collected and analyzed points to the fact that the policies proposed to consolidate the implementation of the expansion of Professional Education through Proep, at the time, were not fully implemented at Cefet/RN. The analysis of the selected documentation, including the pedagogical project, made it clear that Cefet/RN aligned its objectives with the regulations defined for the implementation of the vocational education reform. In order to consolidate these objectives, Proep established its actions centered on the provision of professional education, technical and institutional cooperation and the provision of services, in order to establish changes in the technical-pedagogical areas, school management and school/company integration. However, many of the actions defined to implement the proposed changes did not materialize in their entirety, involving issues relating to Proep's budget management, as well as changes to the actions proposed by Cefet/RN. We therefore conclude that the implementation of Proep at Cefet/RN was structured in accordance with the documents, but that throughout the process there were failures and redefinitions of proposed actions.

Keywords: education; professional education; state reform; professional education reform; expansion of professional education.

RESUMEN

La década de 1990 fue un período marcado por la implementación de ideas neoliberales, que preveían, para los países de la América Latina, medidas como la redefinición del papel de los Estados, la privatización de empresas estatales y reformas en la educación. En Brasil, se llevaron a cabo reformas en varios sectores, incluido el sector educativo. La reforma de la Educación Profesional se produjo a través del Decreto N° 2.208/1997, además de otros dispositivos legales que sustentaron las normativas para la sistematización del Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), considerado uno de los principales dispositivos para constitución la Reforma de la Educación Profesional en Brasil, en la década de 1990. En esta investigación analizamos, a través de una búsqueda documental, cómo se llevó a cabo la implementación del Proep en el Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Grande do Norte (CEFET/RN), utilizando documentación legal (leyes, decretos, ordenanzas, reglamentos) e institucional (proyectos, convenios, informes, documentos administrativos). La metodología se realizó a través de la investigación electrónica para la búsqueda de documentación jurídica y la investigación documental realizada en el Archivo del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal – Central e Arquivo da Reitoria do IFRN. Los datos recolectados y analizados apuntan a que las políticas propuestas para consolidar la implementación de la ampliación de la Educação Profissional a través del Proep, en su momento, no fueron implementadas plenamente en el Cefet/RN. El análisis de la documentación seleccionada, incluido el proyecto pedagógico, dejó claro que el Cefet/RN alineó sus objetivos con las normas definidas para la implementación de la reforma de la Educação Profissional. Para consolidar estos objetivos a través del Proep, aseguró sus acciones centradas en la oferta de educación profesional, cooperación técnica e institucional y prestación de servicios, para ello firmó cambios en las áreas técnico-pedagógicas, gestión escolar e integración escuela/empresa, pero muchas acciones definidas para implementar los cambios propuestos no llegaron a concretarse en su totalidad, involucrando cuestiones relacionadas con la gestión presupuestaria del Proep, así como cambios en las acciones propuestas por Cefet/RN. Concluimos, por lo tanto, que la implementación del Proep en el Cefet/RN se realizó de manera estructurada como está previsto en los documentos, pero a lo largo del proceso hubo fallas y redefiniciones de las acciones propuestas.

Palabras clave: educación; educación profesional; reforma del Estado; expansión de la educación profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa documental no Arquivo Central – Campus Natal	114
Figura 2 - Caminho da Pesquisa - Arquivo Setorial da Reitoria	115
Figura 3 - Modelo Pedagógico para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.....	122
Figura 4 - Modelo Pedagógico proposto – ETFRN.....	124
Figura 5 - Quadro-síntese de investimentos do Proep no Cefet/RN em 1998.....	126
Figura 6 - Formulário de projeção do fluxo anual de receitas por fonte	128
Figura 7 - Convênio nº 131/1998 – PROEP/ETFRN	130
Figura 8 - Caminho da pesquisa – Acervo sobre segmento comunitário	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes da Reforma do Estado	61
Quadro 2 - Propostas dos organismos internacionais para a América Latina	80
Quadro 3 - Documentos normativos do Governo Federal referentes à legislação do Proep..	106
Quadro 4 - Fontes documentais do Cefet/RN utilizadas – Documentos Administrativos (fase preliminar)	116
Quadro 5 - Termo de Referência – Projeto de Reforma da Biblioteca Sebastião Fernandes – Natal Central.....	134
Quadro 6 - Capacitação de Recursos Humanos.....	135
Quadro 7 - Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET/RN: documento para discussão.....	136
Quadro 8 - Projeto de reestruturação curricular – v. 1	136
Quadro 9 - Projeto de reestruturação curricular – v. 2	137
Quadro 10 - Consultoria de Adequação Curricular	137
Quadro 11 - Contratação de Consultoria Individual/PROEP	138
Quadro 12 - Relatório de Gestão - 2002.....	139

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/RN	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MTb	Ministério do Trabalho
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SECITEX	Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA	15
1.2 A PESQUISA: PROPOSIÇÕES	20
1.3 O PROEP E O ESTADO PRECONIZADOS PELA REFORMA GERENCIAL DA DÉCADA DE 1990	25
1.4 CAMINHOS TÉORICO-METODOLÓGICOS DA TESE	29
2 PRINCÍPIOS DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL	34
2.1 O IDEÁRIO NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DOS PRESIDENTES FERNANDO COLLOR DE MELLO (1990-1992) E ITAMAR FRANCO (1992-1995)	34
2.2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: GOVERNOS FERNANDO COLLOR DE MELLO E ITAMAR FRANCO	44
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1990 E AS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	74
3.1 A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990	74
3.2 PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP) E AS ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO NO CEFET/RN	99
4 UM OLHAR SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS	105
4.1 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO JURÍDICA ACERCA DO PROEP	105
4.2 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO LOCALIZADA NO ARQUIVOS CENTRAL DO IFRN – CAMPUS NATAL -CENTRAL E NO ARQUIVO DA REITORIA DO IFRN	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	157
ANEXO A - Regulamento Operativo do PROEP	157
ANEXO B – Guia de Orientação do Proep	184
ANEXO C – Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional - Síntese	202

1 INTRODUÇÃO

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Para iniciar o desafio da escrita desta tese, algo grandioso como pesquisa e prazeroso quando pensamos no universo de descobertas que a academia nos proporciona, creio ser relevante relatar um pouco da minha trajetória profissional.

Em janeiro de 1995, tomei posse no cargo de bibliotecária da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte / Unidade de Ensino Descentralizada (ETFRN/UNED), iniciando minhas atividades nessa instituição recém-inaugurada (a inauguração se dera em 29 de dezembro de 1994), que visava ser inovadora. Ali começava minha trajetória como servidora pública, com atuação específica na área da minha formação acadêmica.

Por ser uma escola pública da Rede Federal de ensino, com uma proposta de ser pioneira na oferta de cursos profissionalizantes para o município de Mossoró e de cidades circunvizinhas, essa oportunidade se fez extraordinária, não somente para meu itinerário profissional, mas para todos os demais servidores efetivados àquela época, uma nova equipe para uma instituição em construção, a grande maioria iniciando também sua carreira profissional no serviço público.

Sempre senti necessidade de acompanhar os momentos daquela Escola, algumas vezes registrando, outras vezes, buscando formas de arquivar materiais considerados relevantes para sua história futura, com o intuito de perpetuar a sua memória institucional e poder dispor desses registros para eventos posteriores. Sem planejamento para o projeto, busquei a participação dos servidores e bolsistas da Biblioteca para que a organização do arquivo fosse se efetivando aos poucos, inicialmente como uma ação vinculada ao setor, não direcionada às atividades-fim daquele ambiente, mas como uma forma de registrar e documentar a história que estava sendo desenvolvida naquela instituição.

A multiplicidade das ações que aquele momento exigia possibilitava um engajamento mútuo, motivado pelas expectativas de ver tudo pronto. A ETFRN/Uned estava funcionando, e os setores já estavam organizados, com suas respectivas equipes de trabalho definidas pela Direção. Dentre esses setores, estava a “minha” biblioteca, inicialmente sem livros. Nosso acervo inicial foi formado com doações da Biblioteca Sebastião Fernandes, da sede da ETFRN, em Natal.

Aos poucos, a Uned/Mossoró foi tomando forma em sua estrutura física e organizacional. Mesmo sendo bibliotecária e tendo como uma das minhas atribuições ser a

responsável pelo gerenciamento da informação, assumi total responsabilidade pelas atribuições definidas para o meu cargo e aos poucos fui agregando as outras atribuições quanto ao processo de registro e organização dos documentos produzidos pela Uned/Mossoró.

Iniciamos o trabalho de arquivamento de documentos e materiais diversos relacionados à Uned/Mossoró que, na minha percepção, poderiam tornar-se relevantes a médio ou a longo prazo. Esse processo de registro e guarda de objetos e documentos passou a ser meu desafio maior, visto que tal atividade não estava nas minhas atribuições formalmente; era algo novo e, naquele momento, desnecessário, tendo em vista que tínhamos demandas que requeriam maior atenção para serem consolidadas.

No entanto, a despeito de todas as dificuldades, permaneci com a ideia e aos poucos fui transformando-a em ações, no sentido de reunir materiais e organizá-los com a intenção de dar representatividade histórica ao meu projeto de manter a memória institucional para os que chegassem após aquele período, visto o significado educacional daquela instituição para Mossoró.

Os movimentos que se seguiram depois do primeiro ano de funcionamento da Uned/Mossoró são de muitas experiências para os servidores. Algumas ações eram definidas seguindo as regras já estabelecidas na sede da ETFRN em Natal, por meio de seus respectivos setores; outras eram iniciadas na própria Unidade. Dessa forma, fui direcionando-me ao meu fazer profissional no ambiente da biblioteca, assumindo de imediato a coordenação do setor Multimeios, o qual envolvia os usos da biblioteca, dos equipamentos audiovisuais e do auditório. Esse eixo eclético de atividades me condicionou à participação em muitas outras ações: projetos, reuniões, aulas, encontros e atividades de extensão.

Foi necessário agregar outros conhecimentos profissionais para criar um projeto novo para aquela instituição também ‘nova’. Assim, fomos reunindo as fotografias, fazendo a seleção de objetos em desuso (fax, máquina de datilografia, projetor de *slides*, retroprojetores, câmera fotográfica, filmadora) – que, aos poucos, foram trocados por outros mais modernos, – e procurando adquirir os documentos relacionados ao projeto de criação da Escola, tentando reunir todo esse material e formar um acervo a ser consultado, quando necessário.

Além dessas ações, reunimos também os registros das notícias em jornais locais (*Gazeta do Oeste* e *O Mossoroense*), organizados cronologicamente, dando origem a um arquivo de notícias da imprensa local com tudo o que havia sido publicado na imprensa mossoroense sobre a instituição, tratando-se de um acervo valioso de informações e imagens, proporcionando consultas para objetivos diversos, inclusive para pesquisas acadêmicas.

Em meio a toda essa preocupação em reunir fontes, recursos materiais e demais itens

que representassem a história da Uned/Mossoró, tive a oportunidade de vivenciar outros processos de mudanças estruturais e pedagógicas ocorridas nos anos 1990. Foram implementados novos cursos, treinamentos, mudança de currículo, capacitação de gestores, melhorias na infraestrutura, inserindo outras perspectivas no cotidiano dos servidores e dos alunos. Vi-me na responsabilidade de manter o projeto criado e mantido por mim, de continuar guardando e registrando as mudanças que estavam acontecendo, porém, já não conseguia acompanhar tudo com tanta facilidade, considerando todas as outras atribuições que a coordenação da biblioteca trazia.

Nesse percurso, resolvi participar de um dos eventos promovidos pela ETFRN/Uned, chamado Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (SECITEX). Era uma oportunidade de apresentar, por meio de uma exposição, o acervo organizado e reunido, em que eu havia trabalhado por mais de 10 anos. Após esse primeiro passo, decidi manter esse projeto, o que me conduziu a participar de outros eventos e atender às demandas surgidas por parte das comunidades interna e externa, para conhecer os acervos reunidos sobre nossa instituição.

Dando continuidade ao meu projeto de buscar e manter a história ou as histórias da ETFRN/Uned Mossoró, e do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), atualmente denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com o objetivo de possibilitar a preservação de sua história e sua memória, surgiu o desafio de pensar academicamente como registrar essa experiência por meio de uma pesquisa acadêmica, de forma sistematizada, e que possa contribuir para futuros trabalhos científicos. Para isso, enfrentei o desafio de buscar a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, com o intuito de concretizar uma proposta de estudo na linha de História, Historiografia e Memória da Educação Profissional.

Minha intenção de pesquisa dá-se no contexto de um dos períodos marcantes dessa instituição de que faço parte e, a partir da proposta de investigação, compreender algumas questões vivenciadas e observadas por mim àquela época, quando iniciou um período de mudanças significativas no âmbito institucional e, sob um olhar de servidora daquela instituição, percebia a chegada de uma fase diferenciada, ‘bem vista’ pela maioria dos servidores, por integrar inúmeros projetos que traziam, como benefícios, ampliação/modernização da infraestrutura, treinamento de pessoal e outros. Em contrapartida, tínhamos também as discussões que eram vistas como preocupantes para aquele cenário de ‘boas novas’.

Destaco especialmente os servidores, representados pelos pedagogos e docentes, que

tinham um olhar crítico e opiniões que confrontavam com as propostas estabelecidas pelas mudanças impostas pelo novo projeto posto à época para reformulação e implantação da Reforma da Educação Profissional, na inicialmente denominada de ETFRN e que, durante o processo, passou a denominar-se Cefet/RN.

Iniciavam-se então as discussões para implementação dessa Reforma, definida por meio de dispositivos legais (leis, decretos, portarias etc.) e outras ações definidas pelo governo, que pretendia atender aos desafios de um mercado de trabalho que demandava mão de obra qualificada.

A efetivação dessa demanda deu-se pelo fato de o país estar diante de uma evidente necessidade de atender à política neoliberal posta em todas as instâncias de governabilidade do país e por estar diante desse contexto de redefinição das políticas, destacando-se, aqui, o novo olhar para direcionar a educação no caminho das privatizações, no sentido de ajustar-se às ações de redução do Estado, em consonância com as determinações dos organismos internacionais, tendo destaque, nesse cenário, o Banco Mundial, por ser o órgão que estabelecia as diretrizes das mudanças oriundas do contexto neoliberal.

Naquele cenário, a ETFRN tinha como base o Projeto Político-Pedagógico do ano de 1995, que alinhava os princípios denominados humanísticos, que incluíam a formação integral do cidadão e a formação técnica, contendo os objetivos dos conhecimentos científicos e tecnológicos requeridos pelas atividades tecnológicas e, dessa forma, agregando a formação humana e técnica, a fim de formar o designado técnico-cidadão.

Esse projeto já se encontrava bastante avançado em sua implementação quando o MEC determinou a implantação do Decreto nº 2.208/1997, separando o Ensino Médio do Técnico, havendo grande rejeição por parte dos servidores da Escola à época, seguindo, então, com a proposta de manter um ‘projeto piloto’, mediante o qual metade das vagas seria destinada ao Ensino Médio, mesmo que o MEC apontasse diretamente para a extinção dessa modalidade de ensino na Rede Federal, da qual faziam parte as Escolas Técnicas.

Nesse contexto de reestruturação das ações para as mudanças impostas pelo referido Decreto, a ETFRN deu início às discussões para elaboração do documento denominado “Anteprojeto de Reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, elaborado em 1996, que visava consolidar o Projeto Político-Pedagógico, mas na perspectiva de ampliar e aperfeiçoar as ações direcionadas para a transformação da Escola segundo o propósito definido pelo MEC, por meio da nova legislação e dos demais instrumentos dispostos à época para consolidação da Reforma.

O processo de cefetização ocorreu de forma gradativa. Seguindo o percurso histórico,

temos o registro, como início dessa trajetória, da Escola Técnica Federal do Maranhão, que foi transformada em Centro Federal em 1989, e da Escola Técnica Federal da Bahia, transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica em 1993.

Com base nesses exemplos, os dirigentes das Escolas Técnicas uniram forças em busca da cefetização todas elas, mas, como havia dificuldades apresentadas pelo MEC, as lutas em favor desse propósito foram direcionadas também ao Congresso Nacional, onde foi composta uma frente parlamentar, resultando na edição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando 19 escolas técnicas em Cefets, agregando também as Escolas Agrotécnicas Federais (Fernandes, 2015).

Diante desse itinerário de mudanças, a efetivação do Cefet/RN só ocorreu pelo Decreto s/n, de 18 de janeiro de 1999, publicado no Diário Oficial da União no dia 19 de janeiro de 1999 (Guimarães; Baracho, 2010). Assim, em meio a essa transição, também ocorreram mudanças no campo da Educação Profissional, as quais redefiniam a estrutura e a adequação da reforma empreendida pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), a ser implantado nas instituições referendadas pelo Governo para adequação do ensino técnico.

Para assegurar o cumprimento de seus objetivos como instituição referenciada de Educação Profissional do Rio Grande do Norte, o Cefet/RN reestruturou sua proposta curricular da Educação Profissional de nível técnico, visando adequá-la às necessidades do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, da sociedade, tornando-o mais articulado no atendimento às demandas de melhor qualificação de seus alunos.

Dessa forma, a reestruturação curricular objetivou atender ao contexto, posto à época, de relações socioeconômicas políticas e culturais presentes na sociedade, as quais incluíam opções filosóficas, concepções e valores. O Cefet/RN optou por um projeto que vinculasse as matrizes curriculares aos condicionantes determinados pelo MEC, no sentido de cumprir os requisitos definidos para receber os recursos do Proep e, a partir disso, redimensionar sua proposta de ensino profissionalizante.

Foi essa complexidade de ações institucionais e de debates para adequar o Cefet/RN ao novo cenário imposto pela reforma da Educação Profissional que provocou em mim o interesse pela proposta de pesquisa sobre como ocorreu o processo de implantação, como ocorreram as mudanças da Educação Profissional no Brasil nos anos 1990, destacando, para tal fim, a materialização do Proep no Cefet/RN.

Assim, trago para o centro desta investigação um dos componentes definidos como a iniciativa de financiamento para as articulações de mudanças implementadas pela Rede de Educação Profissional: o Proep, que propunha a expansão e a melhoria do ensino

profissionalizante por meio de ações direcionadas a infraestrutura, capacitação de pessoal e adequação curricular, além da participação de outros segmentos da sociedade empresarial.

Esse Programa visava promover o financiamento de projetos para que se efetivassem ações para ampliar e diversificar a oferta de cursos técnicos, de gestão e de integração com o mundo do trabalho, tendo como parâmetro o desenvolvimento de estudos de mercado para viabilizar cursos adaptados e em concordância com as demandas advindas do mundo do trabalho, em consenso com os avanços tecnológicos.

Desse modo, a temática deste estudo perpassa pela discussão da reforma do Estado brasileiro ocorrida nos anos 1990, tendo, como cenário, o ideário neoliberal, procurando abordar as discussões fundamentadas por meio de breve contextualização sobre o neoliberalismo e seu papel frente aos desdobramentos da crise relacionada às transformações da economia capitalista, já referenciadas e vivenciadas em outros países.

Uma vez que o Estado retrai suas responsabilidades na oferta da Educação Profissional, o Cefet/RN busca estratégias de sobrevivência institucional, tornando-se aliado aos órgãos não governamentais e não estatais, por meio das ações do Proep, tornando-se um articulador no fornecimento de serviços e de mão de obra, para concretizar os projetos de financiamento para melhoria e ampliação da oferta de Educação Profissional, inclusive realizados pelo setor privado brasileiro.

Ao longo da tese, temos como base a discussão da Reforma do Estado, toda a trajetória das mudanças implementadas à época e da reforma da educação no âmbito nacional, durante os anos 1990, e, em sentido mais estrito, a reforma da Educação Profissional, por meio do Proep.

1.2 A PESQUISA: PROPOSIÇÕES

Investigar determinado momento da história de um país leva o pesquisador a considerar um conjunto de debates muitas vezes conflituosos e outras vezes curiosos, por tratar-se de fatos que, de certa forma, alteram a trajetória histórica daquele momento, envolvendo não só os sujeitos responsáveis diretamente por aquele processo, mas também toda a sociedade pertencente àquele lugar de fala, naquela temporalidade e no contexto socioeconômico.

Nesse contexto, entram em discussão problemáticas como pobreza, desemprego, nível de escolaridade baixo, violência e tantas outras questões que interferem no processo de desenvolvimento das sociedades e que exigem ações efetivas para suas respectivas soluções ou reduções.

Nessa discussão, tínhamos aqueles que cobravam do Estado uma atuação eficaz na

resolução das questões maiores enfrentadas pela população e aqueles que, por suas origens, aludiam ao lento processo de construção de um discurso voltado para o ideário neoliberal, posto à época como possível caminho para a civilidade do processo de transformação do contexto social e econômico.

A análise dos movimentos sociais e políticos sempre está vinculada a períodos de mudanças, novos fenômenos ou fatos sociais. Por isso, a década de 1990 caracterizou-se por esse leque de processos de reformas políticas direcionadas ao mercado, que envolviam os seguintes argumentos, segundo Baumann (1999, p. 13):

- a) a liberação econômica reduz as ineficiências estáticas geradas pela má distribuição e pelo desperdício de recursos;
- b) a liberação econômica expande o processo de aprendizagem;
- c) as economias voltadas para o exterior conseguem enfrentar melhor os choques externos adversos;
- d) os sistemas econômicos baseados no mercado mostram-se menos inclinados a atividades com fins rentistas, geradoras de desperdícios.

O redirecionamento das políticas sociais, econômicas e educacionais de uma sociedade requer as necessárias mudanças no chamado ‘mundo do trabalho’, que apresentam, em suas práticas, possibilidades de avaliação e reestruturação dos processos produtivos e de transformações técnicas e organizacionais de suas ações. Nesse sentido, otimizar a utilização da força de trabalho por meio de requisitos qualitativos e quantitativos e dar um novo formato aos modelos organizacionais e curriculares das estruturas de formação da força de trabalho permitem a viabilização das respostas às novas demandas de uma sociedade que busca modernizar-se e manter sua competitividade alinhada aos moldes do capitalismo.

A implementação das reformas propostas pelo Estado brasileiro no ano de 1995, no início do Governo Fernando Henrique Cardoso, incluiu discussões e ações de cunho econômico, social e político, que pretendiam transformaram a vida dos cidadãos brasileiros, sejam servidores públicos, sejam agentes da sociedade civil. Portanto, esse percurso histórico requer uma análise detalhada acerca dos elementos que constituíram esse período.

A reforma do Estado discutida e implementada por Bresser-Pereira por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995, quando analisada sob a ótica dos pesquisadores, traz um viés de modernização para o setor público, buscando parcerias com a sociedade civil e propondo novos elementos para recompor estruturas e processos, no sentido de inovar, buscar novos resultados e atender a demandas inovadoras para a sociedade.

No entanto, trago também uma análise que se contrapõe a essa discussão da reforma do Estado quanto às suas dimensões de compreensão e efetivação. Temos uma sociedade

capitalista própria do século XX, apontando a hegemonia como elemento fundamental para unir as relações de forças de uma sociedade, conquistando e legitimando sua existência no sentido de consolidar um determinado projeto societário. Assim, as lutas sociais tornam-se mais complexas, uma vez que não estão apenas voltadas para momentos de enfrentamento e sim em vivências permanentes de disputas cotidianas, representadas por sujeitos sociais em processo de reconstrução por meio dessas militâncias.

Portanto, o projeto de sociedade neoliberal, apresentava mudanças aparentemente modernizadoras de desenvolvimento para as áreas fins do país, mas tinha em suas entrelinhas a imposição de sacrifícios extremos para os trabalhadores e para a formação geral e profissional de seus filhos. Embalado por um discurso de que deixaria o Estado mais eficiente, na verdade embutia uma urgência para formar trabalhadores mais produtivos e totalmente alienados das questões sociais e políticas.

Historicamente, os fatos mundiais marcantes do século XX são considerados extraordinários para a sociedade capitalista, que organiza uma nova relação de produção por meio de políticas até então estabelecidas em países europeus. No Brasil, o século XX também refletiu as relações sociais impostas pelas mudanças vindas da nova concepção capitalista que enfatizava os processos econômicos, políticos e culturais. Destacamos aqui a segunda metade desse século, em que o país vive o chamado ‘boom econômico’, com abertura política às grandes empresas multinacionais, em uma evidente relação neoliberal.

Para Dantas Junior (2005, p. 37),

O Estado seria todo o conjunto de atividades através das quais a classe dirigente justifica e mantém sua dominação, bem como consegue obter o consenso ativo dos governados, principalmente, por meio dos aparelhos de hegemonia: igreja, escola, imprensa. Partindo desse referencial, constitui um erro metodológico crasso, ao investigar a história e a política, entender uma estrutura social que se funde em apenas um dos planos superestruturais. Na concepção gramsciana, não há consenso sem o uso da força, tampouco a força mantém a unidade social sem consentimento dos indivíduos. Nesse sentido, o Estado pressupõe a maneira como a classe dirigente realizará sua hegemonia às custas de *equilíbrios de compromisso*. O equilíbrio somente é possível mediante a correlação de forças antagônicas, constituindo a base histórica do Estado. A separação orgânica entre sociedade civil e sociedade política, ocasionando um extremismo da sociedade política, revela o deslocamento da base histórica, o que vem a gerar uma crise de hegemonia sustentada num *equilíbrio instável*.

No processo de redefinição do papel do Estado, a globalização representou o ponto culminante das ações de mudanças, pois, antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam proteger as economias de competição internacional.

Após a globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito e logo surgiu um novo papel de facilitador para que a economia nacional se tornasse competitiva por meio da internacionalização.

A concepção de Estado apresentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, considerado o documento norteador da reforma do Governo Fernando Henrique Cardoso, afirma que:

Estado é a organização burocrática que possui poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui poder extroverso, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites (Brasil, 1995, p. 41).

Com efeito, podemos ter, na Reforma do Estado, o entendimento de que esta deve ser compreendida no 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” (Brasil, 1995, p. 12). Dessa forma, o Estado perde o poder de controlar as movimentações dos setores econômicos e sociais, tornando-se prioritariamente um mediador do processo.

Segundo Paes (2017, p. 31, grifo do autor), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, designado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), foi o marco teórico dessa reforma ocorrida em 1995, “[...] ao reservar para o *público não-estatal*, arquetipicamente representado na figura das organizações sociais, funções substitutivas do Estado na *execução*, com maior grau de autonomia, de uma série de funções.” Isso ocorreu por meio de investimentos públicos e empresas estatais, por meio do neoliberalismo, da globalização e da reestruturação produtiva e da Terceira Via. Tomando, como base de discussão, os objetivos do Estado, Bresser-Pereira (2014, p. 48-49) apresenta a seguinte consideração:

Tomando os países mais desenvolvidos como referência, esses adotaram, primeiro, os objetivos de segurança e liberdade individual a serem assegurados pelo Estado liberal; em segundo lugar, o bem-estar econômico a ser alcançado pelo Estado desenvolvimentista; em terceiro, a justiça social a ser promovida pelo Estado de Bem-Estar Social ou Estado Social e, possivelmente, pelo Estado socialista; e, por último, a proteção do meio ambiente a ser alcançada pelo Estado republicano – um Estado capaz de se proteger e de proteger o patrimônio público de constantes tentativas de capturá-lo. Esses são objetivos políticos, adotados coletivamente pelo exercício da *política*, cujo principal instrumento de ação coletiva era o *Estado*, ou seja, o sistema legal e a organização que o garante. Nesse contexto, as pessoas nas sociedades modernas estão, de um modo ou de outro, envolvidas em uma construção social. Diariamente estão construindo sua nação, sua

sociedade civil e seu Estado. Estão buscando desenvolvimento humano ou progresso. E, a longo prazo, estão tendo algum êxito em seus esforços.

Na esfera política da década de 1990, evidenciamos as mudanças no papel do Estado, particularmente no que se refere à capacidade de prover um sistema de proteção social que diminua os impactos do processo de acumulação de capital.

Os governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso empenharam-se nas reformas do Estado e da Administração Pública, que significaram uma guinada em direção ao modelo neoliberal, sendo bem caracterizadas pela redução da própria estrutura do Estado, com vendas de ativos estatais por meio de programas de privatizações e redução dos quadros de servidores públicos, seja pela própria extinção de cargos, seja pela redução de benefícios de que dispunham os trabalhadores da administração pública. Outro aspecto característico do modelo neoliberal implantado no período é a redução da participação do Estado na área econômica, atribuindo aos mecanismos do mercado a autonomia necessariamente apregoada pelos neoliberais para o desenvolvimento do capital financeiro.

Esses e outros aspectos acerca do modelo neoliberal implantado no Brasil a partir do processo de redemocratização são expostos e discutidos no decorrer da tese, como forma de contextualizar as mudanças do campo educacional e, de maneira mais específica, da Educação Profissional, que se constituiu como alicerce para a efetivação dessas ações de mudanças, incluindo o Proep, que alinhava suas ações de financiamento em consonância com os moldes neoliberais requeridos à época.

A implantação desse Programa no Cefet/RN ocorreu mediante direcionamentos firmados, considerando as proposições de mudanças por meio de outro projeto político-pedagógico que atendia as instâncias estabelecidas pelo MEC e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e aos requisitos para se efetivar a Reforma da Educação Profissional nos anos 1990.

As transformações do mundo do trabalho, por um lado, demandavam a junção de ciência e tecnologia no âmbito da produção, mas, em contraponto, tinham de conviver com um novo modelo de economia baseada no taylorismo, de modo que a reforma educacional dos anos 1990, especificamente da Educação Profissional, acabou tendo de se adaptar e firmar sua operacionalidade diante do contexto de mudanças apresentadas pelo novo modelo econômico posto naquele período.

Para o contexto socioeconômico e político do período em análise, a Educação Profissional não era condizente com as demandas advindas do capital. Com foco nas relações de competitividade, flexibilidade e outras características requeridas para o novo modelo

educacional, a ideia era definir uma proposta diferenciada de educação: uma para o Ensino Médio, direcionada para a formação geral, e outra direcionada para a formação específica, que visava atender às demandas do mercado de trabalho, designada para formar trabalhadores para exercer mão de obra qualificada.

Nessa perspectiva de ajustes para formação de mão-de-obra qualificada e direcionada para atender às demandas requeridas pelo mercado de trabalho, o Estado, por meio do Decreto Federal nº 2.208/97, buscou a separação dos currículos, definindo modelos diferenciados para a ciência e a técnica no currículo da Educação Profissional, buscando atender à reestruturação do mercado e trazendo em seu conteúdo o antigo modelo de educação, direcionada para atividades específicas.

Nessa perspectiva, a formação técnica deveria apresentar-se de forma a manter um currículo fundamentado em competências, em que os módulos deveriam estar estruturados de forma que a certificação poderia ocorrer separadamente, como uma maneira de oportunizar a efetivação para o mercado de trabalho, respaldada pela formação específica e mais rápida, se necessário.

Dessa forma, temos discutido sobre a reforma da educação e, mais especificamente, a reforma da Educação Profissional, trazendo debates teóricos acerca das transformações impostas pelo novo modelo implementado a partir das políticas adotadas na área educacional nos anos 1990, avaliada a partir dos instrumentos legais produzidos e da implantação do Proep como agente concretizador de implantação dessa reforma no Brasil, trazendo em sua essência um viés político, visando à redução do papel do Estado quanto às suas funções de prestador de serviços.

1.3 O PROEP E O ESTADO PRECONIZADOS PELA REFORMA GERENCIAL DA DÉCADA DE 1990

O Proep emerge em meio ao processo de efetivação da reforma da Educação Profissional, tendo, como seu marco de concretização, a representação e a negociação entre o MEC, o Ministério do Trabalho (MTb) e o BID, sendo seu objetivo maior dar vida à reforma da Educação Profissional nos anos 1990. O Proep foi o responsável por toda a reestruturação da Educação Profissional, norteador seus objetivos em linhas de atuação sob todos os pilares de três subprogramas indicados a seguir: transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica, reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional e expansão e atendimento do segmento comunitário.

O Proep foi criado em 1997, por meio da Portaria MEC nº 1.005/1997, de 10 de setembro de 1997, instituída pelo Ministro do Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, tendo seu marco inicial em 24 de novembro de 1997, quando foi assinado pelo governo brasileiro com o BID o Acordo de Empréstimo nº 1.052/OC-BR (Cerqueira, 2010).

Como política de financiamento, o Proep trouxe um conjunto de ações para serem operacionalizadas com prazo pré-estabelecido e que se baseavam nos dispositivos legais da Reforma da Educação Profissional: Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997 e Portaria MEC nº 646/1997, além de condicionar a participação das instituições interessadas no financiamento a apresentarem projetos vinculados a essa legislação e demais reestruturações definidas pelo Programa.

Assim, efetiva-se a reforma Educação Profissional, que favorecia a dualidade entre educação geral e educação profissional, em que o MEC tinha como objetivo separar o Ensino Médio da Educação Profissional, em atendimento a demandas de políticas definidas à época, consolidando a política neoliberal e reafirmando o dualismo estrutural presente na história da educação brasileira.

Para a discussão que integra o ponto primordial da proposta desta pesquisa, apresentaremos a seguir como se formalizou o processo de implantação do Proep por meio das mudanças apresentadas pela Reforma do Estado nos anos 1990, que contempla a área educacional em todas suas dimensões de ensino. Tratamos, pois, de direcionar nossa pesquisa para o campo da Educação Profissional, tendo o Proep como o cerne e propondo, portanto, o recorte temporal de 1997 a 2005, período em que foram estabelecidas as estratégias e ações de implementação a serem executadas pelas instituições que aderiram ao Programa. A Portaria nº 646/1997 trazia em sua regulamentação o seguinte preceito:

Art. 3º- As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter Ensino Médio, com matrícula independente da Educação Profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96 (Brasil, 1997b).

O Decreto nº 2.208/1997 efetivou essa separação de ciência e técnica, tendo como parâmetro o novo conceito de qualificar, especializar ou habilitar mão-de-obra para atender às demandas do mercado de trabalho impostas pela nova era de reforma que a educação vivenciava. E assim, tinha em sua essência a redução do papel do Estado quanto ao financiamento da Educação Profissional, uma vez que propunha a ampliação de matrículas no ensino de educação geral e optava por cursos profissionalizantes aligeirados.

Diante da discussão acerca do Decreto nº 2.208/1997, podemos afirmar que este

propunha a Educação Profissional e Tecnológica articulada ao ensino regular ou às modalidades de educação que contemplassem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. E ainda reforçou a dualidade estrutural, em consonância com a Reforma do Estado, criando duas modalidades de ensino: o propedêutico e o profissional, este podendo ser feito em concomitância com o Ensino Médio ou após o término deste (Costa, 2012).

O Decreto nº 2.208/1997 foi editado com o intuito de regulamentar o §2º, do artigo 36 e os Arts. 39 a 42 da LDB, detalhando a normatividade associada à Educação Profissional, passando a estabelecer os seus objetivos. Além disso, incluiu a forma de articulação com o ensino regular (Educação Básica e Ensino Superior), os níveis de implementação da Educação Profissional, critérios para fixação de diretrizes curriculares, regras para formulação dos currículos de ensino e fixação do ensino superior tecnológico, dentre outros aspectos (Brasil, 1997a). Em síntese, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997 receberam inúmeras críticas dos pesquisadores sobre trabalho e educação.

No Cefet-RN, quando implementada a legislação citada anteriormente, destacamos o posicionamento dessa instituição mediante as mudanças apresentadas, na análise de Pegado (2010, p. 46).

Bastante avançado e baseado em princípios humanistas, o projeto pedagógico de 1995 enfrentou resistência por setores do Ministério da Educação. Quando a ETFRN estava terminando de implantar, veio uma nova resolução do MEC, o Decreto 2.208 de 1997, separando o Ensino Médio do técnico. Mais uma vez, a comunidade agiu com coerência política. Alunos, professores e diretores da Instituição fizeram uma passeata da Escola até a Secretaria do MEC para reivindicar a manutenção do modelo implementado no RN e autorizado como projeto piloto. A negociação que se seguiu garantiu que metade das vagas ainda fossem para o Ensino Médio, mesmo que, na época, a intenção do Ministério fosse extinguir o Ensino Médio na rede federal da qual fazem parte as Escolas Técnicas e os CEFETs.

O modelo da proposta pedagógica destacava a formação do técnico-cidadão, esta proposta constava em documento já definido como Projeto Político Pedagógico de 1994 e foi elaborado por meio de discussões junto a comunidade escolar. Sua repercussão condicionou a ETFRN à ter representatividade junto a rede federal de educação tecnológica, sendo pioneira nesse processo de reformulação pedagógica.

A proposta curricular estava alinhada com as necessidades do trabalhador, “permitia uma ampla visão do processo produtivo e da sociedade com suas nuances tecnológicas e políticas” (Pegado, 2010, p. 43-44). E dessa forma, a proposta dos cursos estavam organizadas por áreas de conhecimento, e portanto, previam condicionavam a oferta de várias habilitações

que poderiam serem ajudadas conforme as necessidades do mercado de trabalho.

A atuação do Proep estava estruturada em três subprogramas dispostos da seguinte forma: transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica, reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional e expansão e atendimento do segmento comunitário.

O segmento comunitário, no campo do Proep, era compreendido pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil que tinham interesse em atuar ou desenvolver projetos na área da Educação Profissional. Essas entidades eram representadas pelos sindicatos patronais e de empregados; instituições privadas sem fins lucrativos, podendo estabelecer parcerias com ou sem participação do poder público. Acrescenta-se ainda a esse segmento as prefeituras municipais.

Para o Proep, o segmento comunitário é considerado como um dos condutores estratégicos de expansão das instituições voltadas para a Educação Profissional no país, pelo fato de se consolidar por meio do investimento de recursos do Proep, visando à implantação das Escolas ou Centros de Educação Profissional que eram requeridas pelas entidades anteriormente mencionadas, podendo realizar suas ações de forma individual ou em parceria.

E ainda sobre o contexto de financiamento do Proep, Pereira (2003, p. 93-94) apresenta as considerações de que

O PROEP financia a construção, ampliação ou reforma de prédios, a modernização tecnológica através de equipamentos de laboratórios, material de ensino-aprendizagem, material didático e a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo. As instituições “candidatas” a este programa devem se colocar dentro dos rígidos “cânones” da Reforma da Educação Profissional.

O financiamento dos projetos pertencentes ao segmento comunitário apresentava uma tendência positiva e menos rigorosa de aprovação, bem como a disponibilidade de recursos para os projetos vinculados a essa dimensão do Programa, tendo em vista pertencer ao setor privado lucrativo, fazendo com que o Estado se desvinculasse da responsabilidade das atividades de ensino, principalmente no nível básico. E, assim, tendenciava e fortalecia a concretização da Reforma da Educação Profissional, que visava fortalecer a gestão do setor privado nas ações vinculadas a essa área da Educação,

A efetivação dos projetos vinculados ao Segmento Comunitário, que visualizava a formação e a qualificação da mão de obra, em atendimento ao empresariado ligado ao setor produtivo, era enfático em seus projetos de submissão, denominados Carta Consulta, e requeria um estudo de mercado voltado para a construção de currículos alinhados com o mundo do

trabalho e com os avanços tecnológicos.

Para a concretização dessa proposta, o Decreto nº 2.208/1997 apresenta em seu texto a seguinte determinação:

Art. 7º - Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil e das competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo Único - Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (Brasil, 1997a).

Dessa forma, os mecanismos institucionalizados pelo Proep incluíam os educadores, empregadores e trabalhadores para o acompanhamento das vertentes econômicas e tecnológicas quanto às decisões sobre a quantidade e a estrutura curricular dos cursos a serem ofertados.

1.4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE

Portanto, para consecução do objetivo desta pesquisa, que é analisar a implantação e a materialização do Proep no Cefet/RN, apresentamos esta investigação, que permite compreender as mudanças consumadas no campo da Educação Profissional por meio da adequação do Cefet/RN no tocante aos direcionamentos de projetos definidos para aquisição de recursos, considerando as seguintes áreas estratégicas: técnico-pedagógica, gestão escolar e integração escola-empresa.

Para tanto, foi feito o levantamento da documentação existente acerca do Proep no âmbito institucional do Cefet/RN, atentando para os documentos referentes às ações implementadas: projetos, relatórios, planos de trabalho, documentos administrativos, planos de cursos, planos de capacitação, consultoria.

A fundamentação da pesquisa deu-se preliminarmente a partir de produção acadêmica de teses e dissertações relacionada à nossa investigação, o Proep, obtida por meio de pesquisa sobre o estado do conhecimento. O levantamento foi feito por intermédio de consulta em dois repositórios: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Obtivemos o quantitativo de 17 dissertações e 5 teses no Portal de Periódicos da Capes, no período de 2000 a 2022.

Para obtenção dos resultados, utilizamos dois termos de busca: PROEP e Programa de Expansão da Educação Profissional, com e sem aspas, a fim de obter os resultados de forma

mais precisa, conforme nosso objeto de estudo. Diante dos resultados, observamos que as pesquisas contendo esses descritores, em sua maioria, problematizam suas investigações, trazendo discussões voltadas para gestão, políticas públicas, questões pedagógicas e de currículo.

Quanto à investigação sobre o *locus* de pesquisa, identificamos, nas teses e dissertações analisadas, pesquisas alusivas aos Cefets, abordando os mesmos direcionamentos de pesquisa citados anteriormente e, para o Cefet/RN, encontramos uma dissertação que apresenta a discussão sobre a Reforma da Educação Profissional na perspectiva curricular. Assim, ao final, não encontramos nenhum trabalho que tenha como objetivo historicizar sob o ponto de vista institucional. Isso posto, avaliamos como pertinente a realização da presente pesquisa, sendo significativa a contribuição à Linha de Pesquisa de História, Historiografia e Memória do PPGEPI/IFRN.

Dessa forma, nossa proposta traz elementos sobre a História da Educação Profissional no contexto do Cefet/RN que ainda não foram explorados por meio de uma investigação científica, aprofundando a discussão sobre a implementação do Proep na perspectiva de registrar o percurso histórico daquele momento, contextualizando-o com o processo de implantação da política neoliberal no Brasil nos anos 1990.

Averiguamos a hipótese de que, durante o processo de implementação do Proep, o Cefet/RN norteia suas propostas em conformidade com as estratégias estabelecidas pelo MEC, Ministério do Trabalho, e pelos organismos internacionais, com fins de adequação aos moldes definidos pelo Estado, aliado ao desafio de consolidar sua proposta pedagógica à época, no sentido de aperfeiçoar suas ações na perspectiva de ajustar às necessidades do novo formato de ofertas da Educação Profissional, atendendo aos requisitos definidos pelo novo projeto pedagógico em que optou pelo reordenamento curricular, reestruturação do espaço físico e organizacional.

Dessa forma, supomos que o Cefet/RN, ao alinhar seus objetivos ao novo modelo de oferta de ensino profissionalizante, corrobora os ideais neoliberais das políticas educacionais, ou seja, efetiva a diminuição do papel do Estado como articulador maior desse processo, transferindo para as entidades privadas as condições e o poder de gestão dos Cefets, mantendo a essência de suas ações didático-pedagógicas e estabelecendo prioridades que no que se refere ao enfrentamento e adesão às mudanças, seguindo parcialmente as diretrizes determinadas pelo MEC para assegurar sua manutenção e legitimar seu papel enquanto instituição de Educação Profissional.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, produzida a partir de análise documental,

efetivada por meio de documentos legais, institucionais e não institucionais produzidos acerca do objeto de estudo, o Proep, e localizados durante o processo da pesquisa de campo, no qual fiz a escolha pela busca dos documentos para o embasamento legal, dispostos no formato eletrônico.

Para os documentos físicos, foi realizada busca nos setores de Arquivo do IFRN/Campus Natal Central e da Reitoria, estabelecendo alguns parâmetros de seleção para posterior análise. Dessa forma, foi feita a análise de documentos que foram produzidos pelo Governo Federal (leis, decretos, portarias do MEC e portaria interministerial, dentre outros) e documentos produzidos no âmbito da instituição estudada, tais como projetos, anteprojeto, convênios, relatórios, documentos administrativos, dentre outros.

O uso de documentos e a respectiva análise tem sido bastante utilizada como método de pesquisa. A riqueza de informações que podem ser extraídas, a ampliação do entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural são benefícios que permitem a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, dentre outros (Cellard, 2012; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) acrescentam a discussão acerca da relação do uso de documento na pesquisa nas ciências humanas, afirmando que “[...] a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Nesse sentido, para os historiadores, tudo que é produzido pelo ser humano é passível de investigação.

Cellard (2012), divide o itinerário da utilização da análise documental em duas etapas: análise preliminar (exame e crítica do documento) e análise propriamente dita. Na análise preliminar, o pesquisador deverá verificar o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A análise deve levar o pesquisador a examinar o contexto social global no qual o documento foi publicado e a quem ele foi destinado. Além disso, é essencial conhecer, de forma satisfatória, a conjuntura política, social, econômica e cultural que propiciou a elaboração da fonte.

O segundo aspecto apontado como relevante na análise prévia do documento diz respeito ao autor ou aos autores, devendo o pesquisador perguntar ao documento quem foi/foram o(s) indivíduo(s) que produziram e registraram a informação, se ele(s) fala(m) em nome próprio ou do grupo social, se falam em nome de uma instituição e, ainda, porque esse

documento, e não outros, chegou até nós.

É recomendado ao pesquisador avaliar o contexto em que o(s) autor(es) vivia(m) e produziu(ram) tal documento, sob pena de suas interpretações serem grosseiramente falseadas. Quanto à autenticidade do documento, aspecto de alta relevância, o pesquisador deve verificar a procedência e a autenticidade do conteúdo analisado, inclusive, aspectos de como o registro foi realizado, tais como o papel de expectador do autor, se foi testemunha direta ou indireta do que foi relatado; o tempo decorrido entre o acontecimento e o registro; se há possibilidade de o autor ter-se enganado em algum dos aspectos registrados; e se as observações pessoais inscritas são condizentes com a posição que o autor tinha em relação ao acontecimento. A natureza do texto também deve ser investigada e considerada, como um relatório oficial, um registro de acontecimentos ou uma anotação pessoal, com cunho particular.

Por fim, o pesquisador necessita analisar os conceitos-chave e a lógica interna do texto, compreendendo de forma satisfatória os conceitos que foram utilizados e o contexto de sua utilização, já que, em épocas diferentes, os termos possuem interpretações diversas. Além do mais, deve-se investigar a lógica contida na organização textual, sendo relevante indagar sobre como o argumento do autor se desenvolveu e quais são as partes principais da argumentação (Cellard, 2012; Pimentel, 2001).

Ultrapassada a fase de análise preliminar do documento, parte-se para a análise do seu conteúdo, a fim de esclarecer os questionamentos orientadores da pesquisa. Pimentel (2001), ao descrever o método utilizado em sua pesquisa para a realização da análise documental, utilizou-se de quatro procedimentos centrais: a organização do material coletado, a criação de um conjunto de autores, a geração de um quadro de termos-chave e o tratamento de dados.

Deve o pesquisador investigar, examinar e utilizar técnicas apropriadas para a análise dos documentos e organizar as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas, elaborando quadros e sínteses acerca de cada documento analisado (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13). Para os autores,

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.

A escolha pela pesquisa documental justifica-se pelo fato de que, ao analisar o documento escrito, este constitui um complexo de informações viáveis de explorar e obter dados que subsidiam a elaboração dos parâmetros para os resultados da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa do tipo histórica e documental, com a análise de documentos impressos, especificamente decretos, resoluções, projetos e planos de ação.

Assim, ao designar o documento escrito como fonte de pesquisa, o autor deve atentar para a sua confiabilidade, sua adequabilidade e sua relevância, com a finalidade de evidenciar os objetivos da pesquisa proposta. Para tanto, o percurso metodológico segue os parâmetros da análise documental direcionada ao objeto de estudo, produzida preliminarmente na instância governamental, por meio da documentação legal, disposta em formato eletrônico, e pelos documentos institucionais alocados nos arquivos Central do Campus Natal Central e Setorial da Reitoria do IFRN.

Para contextualizar as temáticas sobre neoliberalismo, Estado e Sociedade, utilizamos inicialmente os seguintes autores: Boito Júnior (1999); Escalante Gonzalbo (2015); Filgueiras (2006); Gentilli (1996); Paulani (2006); Martuscelli (2005,2010,2013); Harvey (2008) e Hayek (2010).

Para os estudos sobre a Reforma do Estado, utilizamos: Bresser-Pereira (2000, 2014); Sousa (2002); Brito (2016); Frigotto (2010). São autores que abordam a temática e trazem questões e análises para serem apresentadas no decorrer do texto e que darão contribuições relevantes para o alicerce teórico da tese.

A discussão acerca de documentos, pesquisa documental e pesquisa qualitativa será conduzida pelos teóricos Jacques Le Goff (2013), Barros (2020); Cellard (2012), e demais pesquisadores referenciados para a área.

Quanto à composição do referencial teórico, estabelecemos leituras que compõem a elaboração do texto por meio da seguinte estrutura: Princípios do neoliberalismo no Brasil, compondo a discussão acerca do ideário neoliberal e suas implicações nos governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, seguida da discussão sobre as políticas neoliberais no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso; Políticas educacionais nos anos 1990 e as implicações no campo educacional, momento em que discutimos a implantação da reforma da educação profissional nos anos 1990 e fazemos a análise do Programa de Expansão da Educação Profissional, apresentando as estratégias para sua implantação no Cefet/RN; por fim, apresentamos as fontes históricas utilizadas para compor o percurso metodológico, incluindo a documentação legal e a documentação institucional.

2 PRINCÍPIOS DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Como forma de contextualizar a implantação do Proep, apresentamos nesta seção uma discussão acerca do ideário neoliberal e suas implicações na educação. Abordamos também os aspectos que caracterizaram os governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995) como neoliberais. Além disso, discutimos as reformas que foram implantadas na década de 1990, sobretudo no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando houve um aprofundamento das reestruturações mais voltadas à implementação do neoliberalismo.

2.1 O IDEÁRIO NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS DOS PRESIDENTES FERNANDO COLLOR DE MELLO (1990-1992) E ITAMAR FRANCO (1992-1995)

Iniciamos nossa reflexão destacando que conceituar neoliberalismo não constitui tarefa simples, dados os inúmeros usos que são feitos desse termo, seja no dia a dia das sociedades modernas, seja na literatura técnica e científica, ora para caracterizar um movimento político, ora simplesmente como forma pejorativa de adjetivar medidas legais tomadas em determinados momentos e países (Andrade, 2019; Escalante Gonzalbo, 2015). A tentativa de conceituação e contextualização tem levado a uma imprecisão que torna difícil a sua compreensão, conforme esclarece Escalante Gonzalbo (2015, p. 18, tradução nossa):

O uso do termo neoliberalismo é bastante amplo, às vezes impreciso, porque é usado como adjetivo com intenção depreciativa, para desqualificar uma iniciativa jurídica, uma decisão econômica, um programa político. O resultado é que a palavra acabou perdendo consistência e se torna mais ambígua à medida que mais é usada. Nesse sentido, o neoliberal pode ser quase qualquer coisa, até se tornar quase tudo e quase nada. [...].

Da afirmação de Escalante Gonzalbo (2015), transcrita acima, podemos ter uma dimensão da dificuldade que é buscar uma conceituação exata para o termo neoliberalismo e, muito mais, de dar-lhe uma caracterização adequada no âmbito da pesquisa que ora se apresenta. No entanto, é possível afirmar que o neoliberalismo é, primeiramente, um programaintelectual, um conjunto de ideias compartilhadas por estudiosos dos mais variados campos de conhecimento, tais como economistas, filósofos, sociólogos, juristas e tantos outros.

Mas também constitui um programa político de governo, que traz em si princípios, ideias e estratégias a serem aplicados na economia (o que o torna mais conhecido), na atenção

médica, na educação, na administração pública, no direito e na política. E, por fim, também considerado como uma ideologia, a mais exitosa dos últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI (Escalante Gonzalbo, 2015).

Dessa forma, não é objeto da pesquisa apresentar um conceito ou uma definição que seja universalmente aceita no campo das Ciências Sociais. Resta acatar a imprecisão já reconhecida pela comunidade acadêmica e buscar o entendimento das ideias que compõem o pensamento neoliberal. Antes, entretanto, de discutirmos as bases desse pensamento, apresentamos uma contextualização da filosofia neoliberal e sua aplicação nos governos modernos.

As bases teóricas do neoliberalismo econômico começaram a ser formuladas em estudos que buscaram respostas à crise do liberalismo clássico, abatido pela crise econômica ocorrida no ano de 1929, denominada comumente de Grande Depressão, que culminou, dentre outros eventos, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

A crise, motivada pelos eventos vistos nas décadas iniciais do século XX, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Bolchevique na Rússia (1917), dentre outros, exigiu dos pensadores liberais uma formulação teórica capaz de reinventar as bases capitalistas e assim garantir a permanência do pensamento liberal em predominância, especialmente, nos Estados Unidos da América. Observemos que, conforme será detalhado adiante, as formulações teóricas que se iniciaram nesse período somente viriam a ter aplicação efetiva a partir das últimas décadas do século XX.

Tem sido indicado como marco inicial para a formação de uma teoria neoliberal o denominado Colóquio Lippmann, realizado em Paris, no ano de 1938, com o intuito de discutir soluções para a crise que se instalou após a Primeira Guerra Mundial e a reformulação do ideário do liberalismo clássico, sendo apresentada, na oportunidade, a versão francesa do livro *The Good Society* (A Boa Sociedade), do americano Walter Lippmann. Antes dele, destaca-se o livro “Socialismo”, de Ludwig Von Mises, que apresenta algumas das teses centrais do neoliberalismo, sem, entretanto, apresentar consistência teórica que o destaque como fonte fundamental (Escalante Gonzalbo, 2015).

As teses centrais de Lippmann (1938) podem ser resumidas em: a) o regime liberal decorre da intervenção humana, em especial, do Estado constituído, não sendo uma instituição natural, como assim defendem os liberais clássicos; b) há mudanças que impõem uma adaptação constante da economia liberal, sob pena de esta se destruir; c) o direito e as leis de um determinado Estado devem existir o mínimo suficiente para resguardar as liberdades individuais e evitar a arbitrariedade; d) o Estado deve atuar de modo a garantir condições de existência e

bom funcionamento do mercado, que deve ser livre, tanto quanto possível, para se desenvolver e, assim, produzir benefícios à sociedade.

Um dos presentes ao Colóquio Lippmann é o austríaco Friedrich Hayek, que veio depois a se tornar o teórico mais relevante do neoliberalismo, a partir das ideias lançadas no livro *O caminho da servidão*, publicado em 1944, em Londres (Escalante Gonzalbo, 2015). A partir de então, o neoliberalismo se distingue teoricamente do liberalismo clássico, sendo o livro de Hayek considerado como texto de origem da nova doutrina liberal (Anderson, 1995).

Quanto ao período posterior à Segunda Guerra Mundial, destaca Paulani (2006, p. 72):

O movimento de regulação e de intervenção estatal que marcou o capitalismo depois do término da Segunda Guerra produziu aquilo que ficou conhecido na literatura como “os anos de ouro do capitalismo”, ou seja, um período de quase trinta anos em que a economia cresceu aceleradamente no mundo todo, com desemprego muito baixo (praticamente no nível friccional) e inflação reduzida. É em meados dos anos 1970 que esse mundo vem abaixo, com as duas crises do petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação.

Portanto, os primeiros anos Pós-Segunda Guerra Mundial foram de grande crescimento econômico, não se fazendo necessárias modificações que tivessem como objetivo corrigir os rumos do modelo capitalista. Dessa forma, as formulações teóricas de Hayek e demais pensadores neoliberais permaneceram sem aplicação.

Destacamos, nesse período, o Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) como modelo de governo que dá ao Estado a responsabilidade pelo bem-estar econômico e social da população, assumindo a função de assegurar ao cidadão oportunidades e igualdade dos direitos de bens adquiridos. Isso implica desestimular o avanço das políticas neoliberais, que requerem do Estado ações mais efetivas para se ajustarem aos processos de inovação e possibilitarem outras ações de estímulo à economia, destacando, para esse processo, a livre iniciativa.

Estado de Bem-Estar Social (EBS), ou Welfare State (WS), é um sistema econômico de livre-empresa, porém com acentuada participação estatal na promoção de benefícios sociais, os quais têm como objetivo proporcionar padrões de vida mínimos aos cidadãos, desenvolver bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando custos e rendas sociais (Sandroni, 2007, p. 694).

O Estado de Bem-Estar Social não exclui necessariamente o neoliberalismo ou qualquer outro modelo capitalista de desenvolvimento econômico, podendo desenvolver-se dentro de tais sistemas, amenizando o impacto das políticas concorrenciais e de acumulação de riquezas, promovendo meios de desenvolver áreas nas quais a iniciativa privada não possui interesse em atuar, tais como moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego e,

principalmente, o estabelecimento do pleno emprego, as quais devem passar à condição de política pública e não de caridade institucional (Souza, 2019).

Destacamos que não há simples benevolência no desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social sob as vestes do capitalismo, mas, sim, uma intenção de se construir um modelo que reduzisse as crises geradas pelas desigualdades sociais (Gurgel, 2021), uma vez que a instabilidade decorrente de uma sociedade repleta de contradições sociais requer, para o seu desenvolvimento, a atuação do Estado para a garantia de direitos sociais (Esping-Andersen, 1991). Desenvolver um Estado de Bem-Estar Social adequado, entretanto, significa manter um nível de estrutura estatal significativa, robusta, com a finalidade de manter políticas públicas.

Entretanto, a partir da crise do petróleo na década de 1970, quando ocorreu uma intensa e profunda recessão, as ideias neoliberais – quais sejam a redução da estrutura do Estado e da intervenção no domínio econômico, a abertura econômica dos países ao capital internacional, a liberdade de ação do mercado e dos indivíduos, a necessidade de um sistema regulatório (normativo) que desse segurança de ação – passaram a ser consideradas como de possível implantação.

O ideário neoliberal toma corpo a partir das seguintes premissas: o Estado deve garantir que o mercado exista e funcione livremente. Desse modo, mercado é a expressão concreta, material, da liberdade, de forma que o cidadão, considerado pelos neoliberais como livre para tomar suas decisões, organizará sua vida de acordo com seu próprio tirocínio, seus valores, suas ideias do que é bom ou do que é ruim; o mercado, por si só, é capaz de processar informações acerca dos cidadãos consumidores, pelo sistema de preços, permitindo saber o que a sociedade deseja e em que quantidade e quanto custa produzir tais bens; e, por fim, há superioridade técnica, moral e lógica do privado sobre o público (Escalante Gonzalbo, 2015).

Hayek (2010) contrapõe-se ao coletivismo que decorre principalmente do pensamento socialista em expansão, quando da escrita do livro *O caminho da servidão*, reafirmando a tese originariamente defendida pelos liberais clássicos de que é o desejo humano individual que leva ao progresso da sociedade e, dessa forma, deve ser exaltado e não tolhido. Para ele, faz-se necessário aprofundar e defender o individualismo, como forma de fazer com que a sociedade avance, posto que a ambição individual é o combustível para o desenvolvimento. Conforme destaca Hayek (2010, p. 42),

Provavelmente, o que no futuro será considerado o efeito mais significativo e abrangente desse êxito é a nova consciência de poder sobre o próprio destino, a convicção das infinitas possibilidades de melhorar a própria sorte, adquiridas pelo homem em virtude do sucesso já alcançado. Com o sucesso nasceu a ambição – e o homem tem todo o direito de ser ambicioso. O que tinha sido

uma promessa animadora já não parecia suficiente, e o ritmo do progresso afigurava-se demasiado lento. Os princípios que haviam possibilitado esse avanço no passado começaram a ser considerados obstáculos à rapidez do progresso, a serem eliminados imediatamente, e não mais as condições para a preservação e o desenvolvimento do que já fora conquistado.

No cerne da discussão sobre individualidade e coletividade, Hayek (2010) trabalhou dois aspectos que são relevantes na teoria neoliberal. De um lado, a liberdade do indivíduo para agir dentro da sociedade capitalista, liberdade essa impossível, no entendimento do autor, de ser obtida em outro sistema de produção. Do outro lado, advoga a ideia de que o Estado, ou qualquer outro mecanismo de controle, há de ser mínimo, deixando que os indivíduos possam, a partir de diretrizes mínimas estabelecidas, conduzir-se para obter seus benefícios individuais. Nesse contexto, afirma Hayek (2010, p. 58) que

A doutrina liberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais. Essa doutrina não nega, mas até enfatiza que, para a concorrência funcionar de forma benéfica, será necessária a criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada, e que nem as normas legais existentes, nem as do passado, estão isentas de graves falhas. [...]. Todavia, o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos esforços individuais. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade.

Firma-se então uma importante premissa da doutrina neoliberal: a de que o Estado deve intervir minimamente na concorrência (mercado) e, além disso, servir como meio de se garantir a independência desse mercado, elaborando cuidadosamente uma estrutura adequada que viabilize o funcionamento benéfico da concorrência. Nesse sentido, o controle de preços ou de quantidades das mercadorias “[...] impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais, porque as alterações de preço deixarão assim de registrar todas as alterações importantes das condições de mercado [...]” (Hayek, 2010, p. 59). Dessa forma, reforça-se a tese da doutrina neoliberal para redefinir o papel do Estado em administrar o mercado minimamente.

O conceito de democracia também é discutido por Hayek (2010) ao enfatizar que não se pode atribuir a um conjunto de eleitos pelo povo a responsabilidade de decidir sobre todos os aspectos da vida social, devendo-se esses aspectos restringirem-se às questões em que se tenha um consenso. “A democracia é, em essência, um meio, um instrumento utilitário para

salvaguardar a paz interna e a liberdade individual. E, como tal, não é, de modo algum, perfeita ou infalível” (Hayek, 2010, p. 86). Compreende-se, assim, que a democracia é um elemento norteador de liberdade de escolha individual, tendo como objetivo ser um elo de fortalecimento para a estruturação da sociedade.

A doutrina neoliberal defende, ainda, a existência e o fortalecimento de um Estado de direito, submisso ao império das leis pré-estabelecidas. Com isso, deve-se pensar cuidadosamente as leis existentes no Estado sob a égide do modelo neoliberal.

Se toda lei restringe até certo ponto a liberdade individual, alterando os meios que cada um pode empregar na busca dos seus objetivos, sob o estado de Direito impede-se que o governo anule os esforços individuais mediante ação *ad hoc*. Segundo as regras do jogo conhecidas, o indivíduo é livre para perseguir suas metas e desejos pessoais, tendo a certeza de que os poderes do governo não serão empregados no propósito deliberado de fazer malograr os seus esforços. A distinção que estabelecemos entre a criação de uma estrutura permanente de leis – no âmbito da qual a atividade produtiva é orientada por decisões individuais – e a gestão das atividades econômicas por uma autoridade central caracteriza-se assim, claramente, como um caso particular da distinção mais geral entre o estado de Direito e o governo arbitrário (Hayek, 2010, p. 89)

Em síntese, o Estado de direito serviria mais para proteger os indivíduos e o mercado que para dar poderes, limitando a sua atuação aos contornos determinados pela legislação. Por outro lado, o poder de legislar do Estado deve limitar-se à fixação de normas gerais, necessárias à garantia do livre funcionamento.

O Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptarem suas ações. [...]. Mas, para que tais ações sejam previsíveis, devem ser determinadas por normas estabelecidas independentemente de circunstâncias concretas que não podem ser previstas nem levadas em conta de antemão – e os efeitos específicos dessas ações serão imprevisíveis (Hayek, 2010, p. 91-92).

Para Escalante Gonzalbo (2015, p. 43, tradução nossa), o argumento central do pensamento de Hayek, exposto na obra *O caminho da servidão*, é o de que

[...] o mercado é eficiente, mais eficiente que qualquer alternativa imaginável, porque pode processar uma quantidade de informação que seria inimaginável de outro modo que já tenhamos visto. O mercado oferece uma forma singular de conhecimento sem reflexão, automático. Uma forma singular de conhecimento total que soma o que todos sabem em conjunto e os que não sabem nada. Pode aproveitar o conhecimento que tem quem pretende comprar algo, conhecimento disperso, parcialmente consciente ou conhecimento pleno, que se manifesta no preço que ele está disposto a pagar para adquirir aquilo que quer. Ou seja, o mercado permite saber aquilo que não se poderia saber de nenhum outro modo.

Conforme os neoliberais, deve-se fazer a defesa do mercado e do mecanismo de preços como única forma eficiente de organizar a economia e de ser compatível com a liberdade individual, mas deve-se brigar também por um Estado de direito, com a defesa de leis estáveis, princípios gerais inalteráveis e um sistema representativo de escolha de governantes (Escalante Gonzalbo, 2015). Essa liberdade individual estabelece até que ponto o Estado pode interferir na vida privada dos cidadãos, tendo como embasamento a autodeterminação dos indivíduos.

Em função de tais premissas, afirmam-se determinadas práticas que deverão orientar o estado neoliberal, tais como “[...] privatização de ativos públicos, liberação do mercado financeiro e do movimento de capitais global, introdução de mecanismos empresariais nos serviços públicos visando dar mais *eficiência*, redução de impostos, de gastos públicos e da inflação” (Escalante Gonzalbo, 2015, p. 22, tradução nossa). Consequentemente, aprofundam-se a concentração de renda e a exclusão social, já que sua política favorece os mais ricos. Andrade (2019, p. 235-236, grifo nosso) apresenta quatro alvos para a compreensão dos fenômenos do neoliberalismo:

A primeira dimensão é a *econômica* globalizada, definida por um regime de acumulação financeirizado, por reconfigurações geográficas da produção, por formas. Como já mencionado, o projeto neoliberal no Brasil tomou forma de acumulação por espoliação e pela centralização da tomada de decisão nas mãos de um número reduzido de agentes transnacionais capitalistas, colocando no centro do embate a luta de classes em âmbito internacional e as resistências às formas de espoliação. A segunda dimensão é a da *luta anti disciplinar* contra os modos de regulamentação e/ou dispositivos de governamentalidade, principalmente contra as formas de gestão derivadas da concorrência e da empresa privada, lutas que podem ser travadas tanto no âmbito local como nacional e que disputam as formas institucionais, o direito, a administração e as políticas públicas. A terceira dimensão é a *teórica e a simbólica*, a ser travada por intelectuais e ideólogos, alcançando níveis propagandísticos, de modo a desconstruir a hipótese do mercado eficiente e desfazer o valor da competitividade e da *economização* na política. Desafia-se assim a legitimidade das autoridades e das técnicas de avaliação e ranqueamento neoliberais em nome de valores substantivos como os da solidariedade, da igualdade, da participação democrática e da emancipação. A quarta dimensão é a das *disposições subjetivas*, definida em nível microsocial e intraindividual, na relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo em conexão com os outros, de modo a buscar novo imaginário e novas práticas de si fora da lógica do capital humano, do empreendedorismo e da visão economicista de mundo.

Para a compreensão dessa terceira dimensão citada por Andrade (2019), é pertinente mencionar Onofre (2018, p. 295), que traz, em sua tese, a seguinte abordagem:

O Instituto Liberal definiu-se como uma entidade apartidária e sem fins lucrativos, mantida por doações e patrocínios de pessoas físicas e jurídicas. Da mesma forma que os demais *think tanks*¹ estrangeiros, a conotação apartidária não significava sem orientação política. A inclinação era clara: liberal. Mas a ausência de vinculação político-partidária era uma forma de legitimar a ação do Instituto.

Destaca-se, então, como parte do ideário neoliberal para a educação da classe trabalhadora, o impulsionamento para um modelo de ensino que privilegie ou dê exclusividade à profissionalização, sendo a formação humanística vista como desnecessária e até abusiva. Nessa direção, aponta Oliveira (2003, p. 19):

A racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia se mostra globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, a escola passa a se responsabilizar pela formação de uma mão-de-obra adequada à modificação do mundo do trabalho. Ao pensar-se a escola sob uma ótica empresarial, na qual a palavra de ordem é a produtividade, a qualidade na educação – que é uma questão também de ordem política – passa a ser pensada a partir de uma racionalidade instrumental, provocando, na prática, a implementação de medidas negativas para a realidade escolar.

Nesse sentido, Santomé (2003, p. 38) ressalta que a transformação do sistema educacional em algo subordinado ao sistema produtivo em que “a avaliação do que acontece nas instituições de ensino passaria pelos conhecimentos que oferecem aos alunos as habilidades e os conteúdos culturais com possibilidades de troca no mercado de trabalho”. Assim, a educação pode ser um relevante elemento de transformação ou de reprodução social onde o sistema educativo acaba por se constituir em capital e em meio de produção.

Ademais, em uma sociedade neoliberal, a educação está à serviço do mercado. Como observa Gentili (1996, p. 17),

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos da burocracia estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficácia produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares.

¹ Segundo Onofre (2018), os chamados *think tanks* são grupos de intelectuais brasileiros e estrangeiros de organizações não estatais. Em sua história, consta que seu início ocorreu no século XX, principalmente nos Estados Unidos e exercia influência no processo político. Somente nos anos 1970, os *think tanks* tiveram seu reconhecimento por parte dos estudiosos da ciência política e das relações internacionais.

O debate típico do neoliberalismo, confrontando Estado e mercado, chega à educação tentando desqualificar o ensino público, apresentando uma crise que somente se resolve, na opinião dos neoliberais, com a redução da participação do Estado e a ampliação da participação das empresas privadas, formando o que se denomina de mercado educacional. Nesse contexto, produz-se uma forte “[...] pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo [...]” conforme Oliveira (2003, p. 17), de modo que a grande parte do ensino prestado pelo Estado possa ser abarcada pelo empresariado. Sendo este legítimo representante do mercado, possui, no entendimento dos neoliberais, mais condições de resolver a pseudocrise da educação pública.

Oliveira (2003, p. 17) destaca o ataque dos neoliberais à educação pública, propagando-se a suposta crise desse tipo de educação, ao comentar que

A variação de estratégias, buscando diminuir a intervenção do poder público, assenta-se no pressuposto de que o Estado se tornou incompetente para gerenciar as atividades ligadas à educação. Segundo os protagonistas desse ataque à educação pública, existem diversos motivos que explicitam a incapacidade estatal para implementar uma educação de qualidade. Para eles, entre outros limites existentes, sobressaem-se a forte presença corporativa dos professores, a existência de uma burocracia que administra a educação visando à satisfação de seus interesses, a indisponibilidade de mecanismos de avaliação que possam estabelecer uma relação de proporcionalidade entre a produtividade das instituições de ensino e a destinação de recursos.

Apple (2005, p. 41, grifo do autor) expõe de forma didática a estratégia utilizada para desmontar os serviços públicos no modelo neoliberal, o que inclui a educação: “É preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, as pessoas têm que ser forçadas a perceber tudo o que é público como “ruim” e o que é privado como ‘bom’”. Além disso, todos os que trabalham nessas instituições são considerados ineficientes, necessitando, assim, da competição para que trabalhem mais arduamente.

As estratégias para o educar segundo a ótica neoliberal são assim analisadas por Neves (2005, p. 89):

De modo geral, pode-se afirmar que a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional. Essa história tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia. Essa pedagogia que se vem efetivando por intermédio da repolitização das relações de produção está se

consolidando também por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil, indicando que o “americanismo” que já vinha conformando a maneira de trabalhar e o cotidiano brasileiro começa também a conformar à nossa maneira de fazer política

Um ponto decorrente dessa noção de crise que a educação traz é a necessidade de estar sempre buscando evidências de que o ensino se dá de forma adequada, correta, eficiente, passando-se a adotar uma cultura de auditoria da educação, que se dá principalmente a partir de dois mecanismos: a realização de auditorias propriamente ditas, com vistorias realizadas pelo Estado, e a mensuração a partir de testes de aptidões, que ocorrem periodicamente, mediante os quais se analisam numericamente resultados dos alunos e trabalhadores da educação em função de testes previamente definidos (Apple, 2005).

Nesse ponto, reside uma segunda contradição do modelo neoliberal em relação à questão educacional, havendo uma necessidade de regulamentação por parte do Estado, que fica responsável por editar as diretrizes gerais para as avaliações e para a auditoria, que devem ser realizadas periodicamente, conforme os defensores das ideias neoliberais. Gentili (1996, p. 27) demonstra a repercussão de tal contradição no âmbito da educação, afirmando que

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. Centralização e descentralização são duas faces da mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Acrescenta-se ao modelo neoliberal, no aspecto da educação, a necessidade de formação de um mercado educacional próprio, formado por empresas que exploram o ensino privado nos mais variados níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior, inclusive a Educação Profissional. A disponibilidade da educação privada se adéqua à necessidade de preparação dos quadros das classes média e alta.

Segundo Santomé (2003), no processo de mercantilização do sistema educacional, há o desenvolvimento de quatro linhas de ação, a saber: descentralização; privatização; favorecimento do credenciamento e da excelência competitiva; naturalização do individual, recorrendo ao inativismo.

Gennari (2001) destaca que, na América Latina, o primeiro país a adotar as ideias neoliberais foi o Chile, nos princípios dos anos 1970, sob a ditadura do general Augusto Pinochet (1973-1990), instaurada pela elite interna com o apoio dos Estados Unidos. A iniciativa pioneira do governo chileno chamou a atenção do próprio Harvey (2008, p. 26),

segundo o qual se instaurou no Chile um experimento de implantação de ideias neoliberais, sendo demonstrado naquele país “[...] que os benefícios da acumulação do capital revivida foram altamente prejudicados pela privatização forçada”. O Chile, por sua vez, estabeleceu laços diplomáticos e econômicos com outros países extra-hemisférios.

Segundo Escalante Gonzalbo (2015, p. 108, tradução nossa),

O Chile se converteu em um laboratório interessante para muitos economistas. Friedman visitou pessoalmente Pinochet em 1975, James Buchanan e Gordon Tullock eram convidados frequentes, o próprio Hayek esteve em 1981. Esse foi o momento de glória do neoliberalismo chileno e do primeiro sucesso produzido pela liberalização, quando os responsáveis se chamavam orgulhosamente de “Chicago Boys” e se definiam como neoliberais.

Na Europa, com a ascensão de Margareth Thatcher à chefia do governo do Reino Unido em 1979, os princípios neoliberais passaram a ser utilizados com maior intensidade. Nos Estados Unidos, com Ronald Reagan na presidência (1981-1989), o neoliberalismo passou a ser implementado de forma oficial pelo governo. A partir da década de 1980, com o avanço de governos classificados como de direita, esse ideário passou a ser amplamente adotado nos países europeus, passando a doutrina a triunfar como mecanismo de combate às crises do capitalismo avançado (Anderson, 1995).

No Brasil, o projeto neoliberal começou a ser implantado mais tardiamente se comparado aos países anteriormente mencionados. Para Paulani (2006), isso se deu no início dos anos 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello, que governou no período de 1990 a 1992, seguido pelo vice-presidente, depois presidente, Itamar Franco (1992-1994). Nesse encadeamento de ideias, na subseção seguinte, trataremos sobre as políticas neoliberais no Brasil nos governos de Fernando Collor e de Itamar Franco.

2.2 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: GOVERNOS FERNANDO COLLOR DE MELLO E ITAMAR FRANCO

Os anos que antecederam a implementação do neoliberalismo no Brasil foram marcados pela redemocratização, após 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985). Para fechar esse período, foi eleito indiretamente, pelo Colégio Eleitoral, o político mineiro Tancredo Neves para presidência da República. Entretanto, este veio a falecer antes de tomar posse, assumindo o vice-presidente José Sarney, que governou de 1985 a 1990.

Ainda que o governo de José Sarney não seja considerado como marco inicial da implantação do neoliberalismo no Brasil, ao final da década de 1980, identificam-se elementos

que viabilizaram ou impulsionaram a adoção da política neoliberal a partir do governo de Fernando Collor de Mello. Boito Júnior (1999, p. 10-11) aponta como fatores para isso:

- 1) os acordos para a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, repondo na ofensiva as classes dominantes, após o movimento pelas Diretas-Já;
- 2) o insucesso do Plano Cruzado no combate à inflação, enfraquecendo-se a perspectiva desenvolvimentista que, até então, era arrolada nos planos de estabilização monetária no Brasil;
- 3) a pressão do Governo Reagan pela abertura comercial, causando grande impacto no seio da burguesia brasileira;
- 4) a polarização das eleições presidenciais de 1989 entre Luís Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello, resultando em vitória “apertada” deste e permitindo o avanço das políticas neoliberais no poder federal.

Nas eleições gerais, realizadas em 1989, em especial no segundo turno, com os candidatos Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, deu-se a polarização entre dois projetos que se apresentavam distintos, cada um representando uma linha ideológica, tendo as forças capitalistas de viés neoliberal se direcionando para apoiar o candidato Collor (Paulani, 2006).

Fernando Collor de Mello representava o anseio capitalista nas eleições presidenciais de 1989, ao contrário de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), posicionado no campo da esquerda, com apoio dos movimentos sociais, na defesa da maior participação do Estado na economia, contrário aos interesses neoliberais. Como destaca Boito Júnior (1999, p. 119),

Os grandes empresários e os meios de comunicação juntaram-se para apoiar o candidato viável da burguesia, e Collor soube juntar esse apoio dos “de cima” com a simpatia que ele angariara entre os “de baixo” - as pesquisas de intenção de voto indicaram que a maioria dos eleitores dos estratos de renda mais baixa pretendia votar em Collor. A fórmula do sucesso foi a retórica neoliberal (crítica aos “privilégios dos funcionários públicos”, aos “cartórios” e aos “monopólios”) apresentada numa linguagem de conotação popular – seu refrão de campanha, como se recorda, era a “caça aos marajás”.

Nesse contexto, com o apoio do empresariado, dos grupos políticos de direita e dos grupos de comunicação, elegeu-se Fernando Collor de Mello, que se tornou o arauto da implantação do neoliberalismo no Brasil enquanto esteve na presidência. O resultado da eleição presidencial definiu qual das duas alternativas a sociedade brasileira pretendia apoiar nos próximos anos, qual seja a implantação das reformas neoliberais representadas pelo presidente eleito. Bandeiras neoliberais estavam no cerne do discurso defendido por Fernando Collor de Mello durante a eleição (Sallum Júnior, 2011).

Dessa forma, passou-se a admitir que a eleição de Fernando Collor de Mello e o início

de seu governo marcam o princípio da implantação do neoliberalismo no Brasil, não sem grandes percalços, considerando que o então presidente não conseguiu sequer terminar o mandato, pois a sua imagem de “caçador de marajás” aos poucos se desfez a partir de denúncias de corrupção, o que levou ao seu *impeachment* em 1992.

Ao analisar como se apresentava o Estado brasileiro até o governo de Fernando Collor de Mello, Sallum Júnior. (2011) menciona que era um Estado fraco em relação ao mercado e ao centro de poder mundial, que se encontrava em moratória de sua dívida externa, além de possuir um nível elevado de proteção do mercado doméstico em relação ao capital internacional, dívida interna elevada, hiperinflação e dificuldades fiscais que impediam o Estado de impulsionar o desenvolvimento.

Como meio de redirecionar o Brasil da crise que perpassou a década de 1980, buscam-se, no ideário neoliberal, as bases para um novo modelo de política econômica, que irá ditar os rumos do país pelos anos seguintes. Paulani (2006, p. 87) bem destaca a situação que se apresentou no início do Governo Fernando Collor de Mello:

A necessidade de não deixar passar o bonde da história foi o argumento mais forte dos arautos do neoliberalismo para, no Brasil do início dos anos 1990, advogar as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização. Esse discurso que, para os olhos mais críticos, semprepareceu tão-somente uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios, foi a arma utilizada para convencer uma população recém-saída da ditadura, com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando, de que seria esse o único caminho paratirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980.

A deterioração da economia deixada pelo governo de José Sarney, a redemocratização a partir de uma nova constituição promulgada em 1988 e a pressão internacional impulsionaram o presidente Fernando Collor de Mello a adotar medidas de impacto desde os primeiros dias de seu mandato, iniciado em 15 de março, tendo sido anunciado o Plano Collor no dia seguinte à assunção do cargo pelo Presidente da República. O Plano Collor foi recebido com surpresa na esfera política, pois não foi discutido com o Congresso Nacional e entrou em vigor por meio de medida provisória.

As principais medidas trazidas com o Plano Collor foram a abertura da economia brasileira, imposição de disponibilidade a cerca de 40.000 funcionários da Administração Federal, anúncio de projeto de privatizações, implantado posteriormente por meio do Programa Nacional de Desestatização, congelamento de preços e salários, confisco da caderneta de poupança de quem possuía acima de 25.000 cruzeiros, totalizando cerca de 115 bilhões de Cruzeiros, além da desindexação da economia (Martuscelli, 2005; Gennari, 2001).

No plano político, o Governo de Fernando Collor de Mello foi marcado pelo autoritarismo civil, pela concentração dos poderes em poucos ministérios e pelo isolamento do Poder Executivo em relação ao Poder Legislativo, o que levaria ao afastamento final do próprio Presidente da República, de forma que não havia participação dos partidos políticos operantes no Congresso Nacional na gestão federal e nos ministérios (Martuscelli, 2005).

Com sucessivas denúncias de corrupção e outros escândalos, Fernando Collor de Mello encaminhou-se, em meados do ano de 1992, para o enfrentamento com o Congresso Nacional, o que culminou com o seu afastamento da presidência por meio do processo de *impeachment*. Mesmo com a renúncia ao cargo de Presidente da República, foi julgado pelo Senado Federal e, em 29 de dezembro de 1992, afastado definitivamente do mandato.

A implantação da política neoliberal pelo Governo Collor por meio dos Planos Collor I e II, diante do quadro econômico, social e político que se apresentava no início da década de 1990, levou o Brasil a um período de forte recessão econômica, crescimento das taxas de desemprego, elevação dos índices inflacionários, deterioração dos serviços públicos, em especial de saúde e de educação, arrocho salarial e impactos na indústria nacional, atingindo, de forma desigual, os diferentes substratos da sociedade e afetando, de forma mais contundente, os estratos inferiores dos segmentos sociais (Martuscelli, 2010). Consequentemente, foram períodos difíceis para a economia brasileira, o que acarretou empobrecimento e desemprego de parte da população.

O quadro deixado pelo Governo Fernando Collor de Mello seria enfrentado pelo seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco. Foi nesse governo que se iniciaram as primeiras mudanças de maior destaque no sentido de preparar o país para sua inserção no circuito internacional de valorização financeira. Em 1992, o Banco Central, em meio a outras negociações “[...] encarregava-se também, na surdina, de promover a desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e a abertura do fluxo internacional de capitais” (Paulani, 2006, p. 90), a exemplo da compra e venda de ações de empresas, como fábricas, comércios e lojas.

Como uma forma de superar a grave crise econômica do governo, foi criado o Plano Real, aprovado em fevereiro de 1994 e implementado em etapas, a partir de julho de 1994, durante o mandato do Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, substituindo o Cruzeiro Real, a moeda então vigente, pelo Real. A Exposição de Motivos nº 395, que “[...] continha o diagnóstico da equipe econômica, tratava ponto por ponto dos elementos essenciais do Plano Real e expunha os fundamentos das medidas propostas” (Silva, 2013, p. 59). Esse Plano visava resolver uma enorme crise inflacionária que se alastrava pelo mundo. Reduziu a inflação em níveis consideráveis à época.

Tannuri (2001) aponta três pilares do Plano Real: a) ajuste fiscal e monetário, que foi implementado inicialmente com a instituição de novos tributos, com o intuito de melhorar a arrecadação da União Federal; b) política cambial, implementada a partir da elevação de taxas de juros e desvalorização da moeda; e, por fim, c) abertura econômica e privatizações, reduzindo o tamanho do Estado.

Sobre a importância do Plano Real, Paulani (2006, p. 91) destaca:

Em primeiro lugar, ele resolveu o problema que impedia praticamente o funcionamento do país como plataforma de valorização financeira internacional. Mesmo com a abertura financeira já tendo sido formalmente operada, ela permaneceria letra morta, do ponto de vista de suas potencialidades em termos de atração de capitais externos de curto prazo, se o processo inflacionário não tivesse sido domado. Além disso, o plano abriu espaço para uma série de outras mudanças que teriam lugar no governo de Fernando Henrique Cardoso. A abertura da economia, as privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros, tudo passou a ser justificado pela necessidade de preservar a estabilidade monetária conquistada pelo Plano Real.

No que diz respeito à reforma do Estado, o governo de Itamar Franco foi tímido e conservador, não tendo implantado grandes reformas ou mesmo tocado a privatização dos ativos estatais com veemência, porque buscava conservar uma base de apoio político e ter viabilidade, o que dificultaria a implantação de reformas do Estado de grande monta e o fez restringir-se a recriar ministérios extintos por Fernando Collor de Mello e encaminhar o programa de privatizações iniciado no governo de seu antecessor (Leite, 2019).

Caracterizado como governo de transição, de curta duração, o período Itamar Franco ficou registrado por haver efetivado grandes contribuições na implantação do ideário neoliberal no Brasil, em especial com a implantação do Plano Real, que veio trazer estabilidade monetária ao país. Por outro lado, esse plano serviu de plataforma para a eleição e a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, a partir do ano 1994, que aprofundou a implantação do neoliberalismo no Brasil, consolidando as reformas exigidas para a ampliação do modelo no país.

Motivado pelo sucesso embrionário do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), então Ministro da Economia do Governo Itamar Franco e principal articulador da reforma econômica, ganhou as eleições presidenciais realizadas no ano de 1994, no primeiro turno, derrotando o candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, e assumindo o Governo Federal, com o projeto de modernizar as instituições e, consequentemente, o próprio país.

Os efeitos iniciais do Plano Real tiveram efeitos decisivos naquelas eleições, em especial pela constatação da queda da inflação, da estabilização da economia, da ampliação da demanda e da atividade produtiva nacional e do aumento do poder aquisitivo das famílias, o que fez

nascer uma expectativa positiva em relação à política e à economia nacionais (Paulani, 2006; Martuschelli, 2013).

Entretanto, a eleição de Fernando Henrique Cardoso não se deu apenas em decorrência do sucesso do Plano Real e da estabilização econômica, sendo, em verdade, um projeto da classe dominante para evitar, de um lado, a sombra da ditadura civil-militar e, de outro, a possibilidade de ascensão ao poder de grupos políticos mais à esquerda do espectro ideológico. Assim, o ex-ministro de Itamar Franco representava, aos olhos dos representantes da classe dominante, a um só tempo, o sentimento democrático nas massas trabalhadoras e nas classes médias e a garantia da tranquilidade burguesa no próximo período presidencial (Martuschelli, 2013; Gorender, 1995).

Ressalta-se haver duas posições contrastantes a respeito da relação de causa e efeito que tenha existido entre o Plano Real e a eleição de Fernando Henrique Cardoso. A primeira defende que o então Ministro da Fazenda teria concebido o Plano Real com o intuito de eleger-se, sendo, nessa concepção, a sua vontade interpretada como capaz de identificar o problema da economia em desordem, elaborar e implementar um projeto capaz de consertar alguns dos problemas então existentes e, conseqüentemente, obter a simpatia do eleitorado, o que culminou com a sua eleição.

A segunda concepção defende que, ao contrário, Fernando Henrique Cardoso é que foi escolhido pelas novas elites dominantes como capaz de manter a estabilidade trazida pelo Plano Real. Daí ter sido produzido como candidato e apresentado ao público. No primeiro caso, Fernando Henrique Cardoso seria o protagonista de todo o processo, enquanto, no segundo caso, seria mero expectador, manipulado para a concretização dos objetivos liberais (Sallum Júnior, 2000).

Aproximando-se da segunda visão, Gorender (1995) destaca que Fernando Henrique Cardoso apresentou-se aos eleitores como o nome ideal para contrapor-se ao crescimento do Partido dos Trabalhadores e de Luiz Inácio Lula da Silva, o que constitui, no entendimento do autor, um produto da engenhosidade política dos detentores do poder econômico. Ao declarar-se a favor do processo de privatização das empresas estatais e do tratamento não discriminatório ao capital estrangeiro, além de deixar evidente que não interromperia a mudança de rumo iniciada por Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso mostrou ser o candidato ideal para as grandes empresas nacionais e multinacionais.

Empossado Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso prosseguiu com a política de implantação do modelo neoliberal no país, iniciada no Governo Fernando Collor de Melo, intensificando o processo de liberalização, ampliando o número de privatizações,

reduzindo assim o tamanho do Estado brasileiro e abrindo o mercado para o ingresso do capital internacional, além de buscar, como medida primordial, a estabilização da economia, iniciada com o Plano Real (Filgueiras, 2006).

A força política e popular que culminou com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em primeiro turno adveio da eleição de um Congresso Nacional majoritariamente alinhado com o presidente eleito, o que facilitaria a tramitação e a aprovação de propostas de interesse do governo, a conquista de grande número de governos estaduais por aliados do presidente eleito e a estabilidade econômica trazida com o Plano Real.

No primeiro ano de Governo de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados documentos que indicariam a conduta a ser adotada, dentre eles, o Plano Diretor, que continha objetivos a serem atingidos e diretrizes estabelecidas para a reforma da administração brasileira. O documento aponta como inadiáveis a adoção das seguintes medidas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (Brasil, 1995, p. 16).

Esse trecho do Plano Diretor traz em si a gênese do projeto neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, que orientou, tanto quanto possível, o desenvolvimento de sua política econômica, social e administrativa ao longo de todo seu governo. No aspecto da economia, manteve-se a política do último ano do Governo Itamar Franco, que culminou com a elaboração e a implantação do Plano Real.

O próprio presidente, em seus Diários da Presidência, afirma que pretendia continuar com a política econômica que derivava do Plano Real, não havendo dúvidas quanto à sua intenção em continuar, inclusive, com a mesma equipe que o elaborou. Consta no texto a seguinte menção: “Eu havia dito em toda a campanha que queria continuar a política econômica. Eu próprio tinha sido o estimulador e o ponto de atração da equipe que fez o Plano Real. Era muito importante para mim, e para o Brasil, que aquela gente permanecesse no governo” (Cardoso, 2015, p. 25). Esse discurso consolida o projeto da continuidade da política econômica apoiada pela sociedade, tendo em vista que seu governo havia sido reeleito com propostas já definidas para este projeto.

Na formação da equipe econômica, Fernando Henrique Cardoso teve de decidir entre

duas composições diferentes, o que seria, em última análise, uma decisão acerca do caminho a ser trilhado. De um lado, o grupo formado por profissionais oriundos da PUC-RJ, dentre eles Pedro Malan, Pérsio Arida, Edmar Bacha, Gustavo Franco, André Lara Resende, Pedro Parente, Francisco Lopes e Gustavo Loiola, que representavam as diretrizes emanadas do Consenso de Washington; de outro, o grupo paulista-tucano, formado por José Serra, Luís Carlos Bresser-Pereira, Luís Carlos Mendonça de Barros, Sérgio Motta, que estavam mais alinhados aos interesses do capital nacional em relação à política macroeconômica. Ao optar pelo primeiro grupo, o presidente claramente indicou a sua preferência quanto à política macroeconômica, que se manteve alinhada ao “Consenso de Washington” ao longo de todo o governo (Lemos, 2016).

O termo “Consenso de Washington” foi cunhado pelo economista norte-americano John Williamson em 1989, em artigo apresentado em uma conferência do *Institute for International Economics*, que se dedicava a estudar a aplicação das políticas econômicas na América Latina desde os anos 1950, tendo apresentado um conjunto de dez políticas de economia que o autor acreditava ser um consenso tanto entre os congressistas norte-americanos quanto entre tecnocratas do governo, além dos administradores dos grandes grupos financeiros internacionais e agências econômicas do Governo Americano.

As dez políticas poderiam ser defendidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para serem implantadas nos países da América Latina, seguindo os itens descritos a seguir: a) disciplina fiscal, relacionada à manutenção do equilíbrio na balança; b) reordenação das prioridades da despesa pública; c) reforma tributária; d) liberalização de taxas de juros; e) taxa de câmbio competitiva; f) liberação do comércio; g) incentivo ao investimento estrangeiro direto; h) privatização; i) desregulamentação; e j) direito de propriedade (Williamson, 2008).

O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso teve como objetivo principal manter a consolidação do ambiente de estabilidade econômica, sendo que o modelo de desenvolvimento econômico, que tomou por fundamento os preceitos do Consenso de Washington, apoiava-se no tripé formado pela abertura econômica, privatização e desregulamentação do Estado, de modo que este deveria deixar o viés empresarial, despindo-se assim de toda estrutura considerada excessiva aos olhos do neoliberalismo, transformando-se em um Estado regulador, passando quaisquer atividades não essenciais para o mercado (Oliveira; Turolla, 2003; Gama; Araujo, 2016).

Destaca-se a menção colhida do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (2010, p. 11), ao afirmar que “[...] entre 1990 e 2002, esta não foi a escolha feita pelas autoridades. O

rumo traçado foi o de estabilizar a economia a qualquer custo, mesmo que o custo fosse fazer o país deixar de crescer”. E assim, fica evidente que a política econômica buscava a estabilização rápida dos preços, o que se daria, no entendimento da corrente neoliberal dominante, com a manutenção do câmbio sobrevalorizado (moeda real com valor mais baixo que outras moedas), o incremento das importações de modo a pressionar os preços nacionais para baixo, sendo propostas as seguintes medidas: a ampliação da abertura comercial às empresas estrangeiras com barateamento do custo de instalação e permanência do capital estrangeiro no país, juros altos, atraindo capital financeiro externo e mantendo-se as reservas cambiais elevadas; ajuste fiscal; e o não oferecimento de subsídios e estímulos públicos a setores da economia; redução do Estado com a transferência das atividades empresariais para a iniciativa privada; garantia dos gastos públicos relacionados às despesas financeiras com os investidores; extinção de privilégios a servidores públicos; e desenvolvimento da integração internacional, com prioridade para o Mercosul (Sallum Júnior, 2000).

Fernando Henrique Cardoso pregava a redução da participação do Estado nas funções do grupo de atividades denominado de atividades não exclusivas, o afastamento total do Estado das atividades que foram descritas como objetivos para a produção de mercado, o aprimoramento das atividades exclusivas do Estado e a garantia de melhoria sempre crescente das atividades do núcleo estratégico de atividades do Estado (Brasil, 1995). Quanto ao fundamento para que se fizesse a reforma do Estado pretendida por Fernando Henrique Cardoso, alegava-se que

Diversos fatores têm contribuído para tornar a reforma do Estado uma questão presente em diferentes realidades e de âmbito internacional. Por um lado, os novos termos da competição internacional e a financeirização da economia pressionam fortemente os estados para o uso crescentemente eficiente de recursos. As transformações tecnológicas – sobretudo no campo da informação – imprimem um novo e acelerado ritmo aos processos de trabalho e de comunicação. Expostas a volumes crescentes de informação, usuárias de serviços cada vez mais especializados e personalizados, as sociedades contemporâneas parecem profundamente insatisfeitas com os serviços públicos em particular, e com o funcionamento do Estado, de modo geral. Ao mesmo tempo, o conjunto dessas transformações tem acentuado as desigualdades sociais e, principalmente, tem provocado o aumento da distância entre pobres e ricos (Brasil, 1997d, p. 7).

No que diz respeito ao equilíbrio das contas públicas, o governo Fernando Henrique Cardoso atuou principalmente em duas frentes: a proposição e a implantação de uma reforma da previdência e a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº101/2000 – LRF), além de medidas que seriam aplicadas na reforma do Estado com vistas a reduzir o custo da administração como um todo.

O objetivo da reforma previdenciária anunciada seria de reduzir déficit público, que, no entendimento do governo e da propaganda realizada, seria um empecilho ao avanço do país em outras áreas, além de atrapalhar a inserção do Brasil no contexto da mundialização financeira, uma vez que os mecanismos internacionais ligados à área econômica exigiam requisitos mínimos para a aceitação de determinado país em seu círculo restrito.

No entanto, o governo não obteve êxito na empreitada de produzir a reforma da previdência que pretendia, tendo conseguido apoio para modificar mais a previdência geral, destinada aos trabalhadores da iniciativa privada, ficando a reforma restrita no que diz respeito à previdência dos servidores da administração pública (Paulani, 2006).

Outro ponto da denominada busca pelo equilíbrio fiscal do Estado foi a edição da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), requisito exigido do Fundo Monetário Internacional (FMI). Pelos parâmetros da LRF, União Federal, estados e municípios passam a ter obrigação de cumprir regras que impõem uma austeridade fiscal severa, elevando o compromisso dos gestores públicos com as despesas financeiras em detrimento de gastos da área social, políticas de distribuição de renda, políticas públicas de modo geral e despesas com pessoal.

Destaque-se que as regras definidas na LRF alçam as despesas com juros da dívida pública e outras que se realizam ante os credores nacionais e internacionais do Estado a condições privilegiadas em relação aos demais gastos públicos, priorizando-se o mercado, ao invés da proteção social da coletividade (Paulani, 2006).

Com a desvalorização do Real no ano de 1999, passou-se a trabalhar com o modelo que ficou conhecido como “tripé macroeconômico”, formado pela política de câmbio flutuante, a fixação de juros básicos da economia pelo Banco Central do Brasil e a fixação de metas para a inflação, assumindo-se, assim, plenamente, o receituário do FMI para o país (Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, 2010).

No aspecto político, o Governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela aprovação da Emenda Constitucional que permitiu a reeleição de mandatos no Executivo (EC nº 16/1997), o que viria a beneficiar o presidente em exercício, que se reelegeu para um segundo mandato em 1998, permitindo-lhe a permanência no poder por oito anos (Brasil, 1997e).

Um aspecto pertinente da implementação neoliberal que avançou no Governo de Fernando Henrique Cardoso foi o fato de ela ter ocorrido em um período de fortalecimento da democracia. A Constituição de 1988 proporcionou avanços quanto à proteção social, aspecto contrário à própria política neoliberal, diferentemente do que ocorreu em outros países da América Latina, cuja matriz neoliberal se fez em períodos de regime ditatorial.

De um lado, uma forte burguesia nacional protegida pelo Estado e, do outro,

movimentos sociais com posicionamento político de esquerda e capacidade de resistência superior ao que se via em outros países da América Latina foram desafios que tiveram de ser enfrentados no campo político por Fernando Henrique Cardoso, uma vez que o neoliberalismo, como política econômica, não se fez hegemônico, de início, no Brasil, de modo que o apoio mínimo às reformas estruturais do Estado e da economia propostos pelo governo se deu em face da crise fiscal que se estabeleceu e da propagandeada possibilidade de perda dos avanços que vieram com o Plano Real (Sader, 1995; Silva, 2008).

No entanto, o fato de se estar em um regime democrático obrigou a submissão de todas as propostas de reforma ao Congresso Nacional, gerando a necessidade de negociação, de convencimento e de barganhas políticas, além da possibilidade sempre presente de ter o projeto original alterado pela Casa Legislativa. As medidas propostas pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, com viés nitidamente neoliberal, em especial as privatizações, a desregulamentação e a abertura econômica, enfrentaram resistências à sua implementação, inclusive, dentro da própria política que o elegeu (Silva, 2008).

Como consequência da polarização político-ideológica existente, a ação do governo terminou por ser fragmentada, impondo uma duplicidade de ações, em que duas variantes distintas do liberalismo estiveram presentes no conjunto de mudanças empreendidas pelo Governo, a saber: o neoliberalismo, modalidade doutrinária em consolidação e expansão nos anos 1990; e o liberal desenvolvimentismo, tradição anterior que deveria estar em superação (Ferreira, 2010; Sallum Júnior, 2000).

O regime de universalização da proteção social inserido na Constituição de 1988 impediu que fossem implementadas todas as medidas restritivas propostas pelo modelo neoliberal pretendido por Fernando Henrique Cardoso e sua equipe econômica, sendo certo que as medidas implementadas impuseram a deterioração e a desqualificação de diversas garantias sociais previstas (Sader, 1995; Silva, 2008). O próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, editado em 1995 como fundamento para as reformas constitucionais encaminhadas ao Congresso Nacional, fez menção às dificuldades impostas pelo texto constitucional à autonomia do Poder Executivo no exercício do governo e na implementação de reformas (Brasil, 1995).

Dessa forma, Fernando Henrique Cardoso buscou, nos oito anos de seu governo, implementar uma política neoliberal radical, alicerçada nas medidas já adotadas nos governos anteriores, ficando destacadas as políticas de abertura comercial, de desindustrialização, de desregulamentação e de privatizações, assim como a redução da estrutura do Estado e dos investimentos em políticas sociais (Boito Júnior, 1999).

O referido presidente encontrou obstáculos frente ao conjunto de garantias sociais contidas na Constituição Federal, no embate ideológico que se deu em face do fortalecimento dos movimentos sociais e partidos de esquerda e na própria estrutura democrática; esteve sujeito ao embate das forças políticas no Parlamento, por onde as reformas necessariamente precisam tramitar.

Oteve êxito, entretanto, no aspecto de implementar as privatizações e na abertura comercial, além da produção de uma série de benefícios legais aos credores do Estado Brasileiro e ao capital em geral, como a implementação de estudos para reduzir o impacto negativo da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), que culminou com a Emenda Constitucional nº 37, com a isenção de recursos aplicados na bolsa de valores de sua incidência, além de isentar de imposto de renda a distribuição de lucros de empresas aos sócios e a remessa de lucros para o exterior, demonstrando as “boas” intenções do governo para com os detentores do capital (Paulani, 2006).

Segundo Brito (2016, p. 157), em sendo “[...] vitoriosa a campanha do ex-senador Fernando Henrique Cardoso, em 1994, abriu as portas para a implementação do ambicioso plano de reestruturação do Estado Brasileiro [...]”, que seria propagado como um dos pilares da política de Fernando Henrique Cardoso para combater a crise que se apresentava e manter a estabilidade da economia conquistada após o Plano Real.

Assim, em 1995, foi encaminhado ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional nº 173, alusivo à reforma do Estado brasileiro. Dessa forma, o Governo Fernando Henrique Cardoso iniciou uma ampla reforma nas políticas e no aparelho do Estado, contrariando os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Estando eleito sob o amparo popular e a legitimidade das urnas, o Presidente pretendia, por meio da reforma, resolver a crise econômica do país e, dessa forma, viabilizar as condições de incluí-lo na economia globalizada.

A Reforma do Aparelho de Estado e do seu pessoal visava a um ajuste fiscal austero e à redução, em curto prazo, do excesso nos quadros do funcionalismo público. Em médio prazo, o governo argumentava que a Reforma traria uma modernização e, portanto, mais eficiência no atendimento ao cidadão. Teve como parâmetro a experiência de empreender, a partir de um contexto democrático, discussões, debates e mudanças que permitiram a ampla difusão de seus princípios, buscando apoio da sociedade e, sobretudo, de promover uma visão renovada ao proclamar o início da superação da administração pública.

Como parte do projeto neoliberal, a reforma da estrutura do Estado brasileiro viria a ser um dos pontos mais destacados na presidência de Fernando Henrique Cardoso. Esse projeto foi

implantado sob a coordenação do economista Luiz Carlos Bresser-Pereira, nomeado Ministro do MARE, ministério criado especificamente com o intuito de viabilizar o plano de reestruturação do Estado.

Destaca-se que Bresser-Pereira, militante na formação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cientista social, executivo, intelectual pragmático, acadêmico, professor universitário, havia ocupado anteriormente papel relevante no cenário político brasileiro, com a ocupação do cargo de Ministro de Planejamento no Governo Sarney em 1987, quando passou a se dedicar de forma mais incisiva à temática da crise fiscal do Estado, o que culminou na sua obra “A crise na América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?” (Brito, 2016).

No plano intelectual, Bresser-Pereira fez um esforço para se afastar das premissas da denominada “abordagem de Washington”. Entretanto, há grande convergência entre as duas linhas de pensamento, em especial, no que diz respeito à constatação de que a crise nos países da América Latina origina-se na indisciplina fiscal e no apontamento de soluções para a saída da crise.

Bresser-Pereira desponta no início do Governo Fernando Henrique Cardoso como principal articulador do ideário que dá sustentação à proposta de reforma do estado desenvolvida no período, apresentando-se como elaborador das teses teóricas que amparam conceitualmente o modelo de reforma, dentro e fora do aparelho de estado brasileiro, propondo uma ampla formulação teórica que culmina com a formação de uma “comunidade epistêmica tradicional” em torno de tal ideário (Brito, 2016).

Bresser-Pereira (2000, p. 24) assim analisa a reforma da qual esteve à frente:

A Reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas e porque visa a dar ao administrador público profissional efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas. É democrática porque pressupõe a existência de um regime democrático, porque deixa claro o caráter específico, político, da administração pública e, principalmente, porque nela os mecanismos de controle, de caráter democrático, são essenciais para que possa haver delegação de autoridade e controle *a posteriori* dos resultados. É social democrática porque afirma o papel do Estado de garantir os direitos sociais e lhe fornece os instrumentos gerenciais para fazê-lo, de forma não apenas mais democrática, mas também mais eficiente do que faria o setor privado. É social-liberal porque acredita no mercado como um ótimo, embora imperfeito alocador de recursos, buscando limitar a ação do Estado às áreas em que o mercado está ausente ou realiza mal sua tarefa coordenadora.

Genericamente, as ideias “bressianas” encaminhavam-se no sentido de redefinir os marcos da atuação política do Estado, apregoando a aplicação de pressupostos da administração privada empresarial na gestão pública, defendendo a criação de programas de privatizações, terceirizações e publicização de determinadas atividades estatais por meio da criação das

agências reguladoras, buscando a redefinição das funções e do tamanho do Estado.

Esse ideário formulado pela equipe do MARE, capitaneada por Bresser-Pereira, além da sua atuação e articulação política entre os poderes Executivo e Legislativo, erigiriam os mecanismos institucionais que serviriam de base para o desmonte do Estado brasileiro (Brito, 2016).

A despeito de compor a equipe econômica com intelectuais que aderiram ao denominado “Consenso de Washington”, na condução da reforma do Estado, Fernando Henrique Cardoso designou um integrante do denominado grupo “Paulista-Tucano”, o qual não consentia plenamente com as premissas da equipe econômica, tendo elaborado um plano de reestruturação que continha sua própria compreensão intelectual.

Nesse contexto, Cardoso (2006, p. 377) explica que

A reforma exigida pelas circunstâncias quando chegamos ao Palácio do Planalto era de natureza muito distinta do que simplesmente enxugar a máquina pública para obter um Estado mínimo. Eu tinha isso muito claro desde a formação do primeiro Ministério, ao convidar Luiz Carlos Bresser-Pereira para a pasta da Administração, que denominamos Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A proposta do ministro, logo consubstanciada em um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apresentada em 1995, seguida por um projeto de emenda constitucional enviado ao Congresso em agosto do mesmo ano, procurava reduzir os efeitos negativos da burocratização da máquina pública. Longe de representar o ideal weberiano de burocracia, nossa administração estava permeada pelo clientelismo da política tradicional e enrijecida pela defesa de interesses da própria corporação dos funcionários, com menosprezo do interesse público. O ministro defendia, em lugar da administração burocrática, corporativa e clientelista, o estabelecimento de uma administração empresarial – “gerencial”, isto é, pautada por critérios de eficiência, e voltada ao atendimento dos cidadãos, que substituisse a gestão burocrática.

Para Bresser-Pereira (1991), havia duas abordagens que tentavam explicar a crise nos países da América Latina. Uma delas era a “abordagem de Washington”, a qual defendia que essa crise derivava do excessivo crescimento do Estado e suas implicações, no caso, protecionismo, excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em grande número, além do populismo econômico, que trazia uma incapacidade de controlar o déficit público, por dificultar o controle salarial dos servidores públicos e dos trabalhadores da iniciativa privada.

Bresser, entretanto, filiava-se à “abordagem do déficit público”, segundo a qual a crise fiscal deriva dos seguintes fatores:

a) o déficit público; b) a poupança pública negativa ou muito pequena; c) uma dívida pública - externa e interna - excessivamente grande; d) a falta de crédito do Estado, expressa na sua incapacidade de constituir uma dívida pública interna voluntária ou no prazo excessivamente curto dessa dívida (o

overnight); e) a falta de credibilidade dos governos (que não deve ser confundida com a falta de crédito do Estado) (Bresser-Pereira, 1991, p. 9).

Percebe-se uma diferença sutil entre as duas abordagens, sendo que, no pensamento de Bresser-Pereira, não há possibilidade de que o Estado deixe de intervir no processo de acumulação capitalista, tornando-se necessário fazer reformas a fim de que o Estado pudesse readquirir a sua capacidade de investimento.

Dessa forma, a ação do Estado é indispensável ao funcionamento da economia capitalista, atuando ora de forma mais efetiva (ciclo de expansão da atuação estatal), ora de forma mais reservada (ciclo de retração da intervenção estatal), conforme situação verificada na prática, de modo que o então ministro viria a propor uma reforma que buscou reconstruir o Estado sob a égide da eficiência da gestão pública. Propôs-se, então, uma reforma que buscava estabelecer novos marcos regulatórios para a relação Estado/mercado, inseridos em uma reforma gerencial, que pretendeu trazer para a administração pública federal pressupostos da administração privada empresarial (Brito, 2016; Bresser-Pereira, 1996). Nesse sentido, Bresser-Pereira (1996, p.1-2) destaca bem a diferença entre uma reforma que seria pretendida nos modelos neoliberais e aquela que ele defendeu para o aparelho do Estado brasileiro:

A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social democrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia.

Como se vê, a reforma da estrutura proposta por Bresser-Pereira não admitia o enfraquecimento do próprio Estado, conforme seu discurso, pretendendo-se tão somente eliminar o excesso da participação do Estado na economia e na sociedade como um todo, tornando-o mais eficiente e mais democrático e, conseqüentemente, a economia nacional mais estável (Ferreira, 2010).

Brito (2016), após extensa pesquisa realizada sobre o papel de Bresser-Pereira no contexto da reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, aponta em sentido diverso, qualificando o então ministro como o “espectador engajado”, que teria fornecido as bases teóricas para “reformulação e redução” do papel do Estado. Em outras palavras, as reformas propostas por Bresser-Pereira caminham em sentido diverso daquilo que ele pronuncia de forma pública.

No primeiro semestre de 1995, início do Governo Fernando Henrique Cardoso, foi apresentado o Plano Diretor, produzido pela equipe técnica do MARE, evidenciando as

intenções da equipe ministerial de implementar a necessidade e o ideário gerencial para a administração pública federal. Compreende-se que as medidas mencionadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado tratam, em verdade, de reforma do aparelho do Estado e da gestão administrativa, não de uma reforma estatal propriamente dita, visto que as propostas expostas no documento diziam respeito a reformas institucionais, que traziam reorganização de funções e atividades do Estado, como também reformas da própria gestão administrativa (Brito, 2016; Silva, 2013).

O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada (Brasil, 1995, [p. 2]).

O texto transcrito acima compunha a folha de apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado publicado oficialmente, dando conta de que a autoria principal do documento é do próprio MARE, sendo submetido posteriormente à Câmara de Reforma do Estado, formada pelo Ministro Chefe da Casa Civil, Clóvis Carvalho; Ministro do Trabalho, Paulo Paiva; Ministro da Economia, Pedro Malan; Ministro do Planejamento e Orçamento, José Serra; Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas, General Benedito Onofre Bezerra Leonel; e pelo próprio Bresser-Pereira, Ministro do MARE.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é considerado o principal documento produzido pela equipe técnica do MARE, trazendo em seu bojo uma apresentação abrangente dos propósitos da reforma do Estado preconizada e desejada pela equipe. Incluem-se, dentre as medidas propostas, a reforma da previdência dos setores públicos e privados, a atuação de organizações sociais, a criação de indicadores de desempenho para os servidores federais e a implementação das agências reguladoras autônomas (Brito, 2016).

A apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi feita pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que deixa claros, em sua mensagem, os objetivos das reformas propostas naquele manuscrito:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos

países desenvolvidos e em desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 7).

Na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o Presidente insiste na retórica de que a reforma proposta seria benéfica ao que ele chamou de ‘bons funcionários’ que, pelo seu discurso, ‘nada tinham a temer’, ao contrário, segundo ele, seriam beneficiados, uma vez que a reforma proposta traria “remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional” e razoável segurança no emprego, de modo que, a partir daí, “[...] será restaurada a criatividade, a responsabilidade e a dignidade do servidor público, cuja aspiração maior deve ser a de bem servir à população” (Brasil, 1995, p.11). Portanto, há uma nítida intenção de reduzir a resistência por parte do funcionalismo público, que seria o mais impactado com as reformas propostas.

Uma breve exposição sobre a evolução da crise do Estado é apresentada na introdução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apontando o documento que a definição da crise se dá pela existência de uma crise fiscal em que há uma crescente perda do crédito por parte do Estado e a negatividade da poupança pública; a falência do modelo adotado de Estado, em que há um aumento desmedido de sua estrutura, representado pelo Estado do Bem-Estar Social nos países de primeiro mundo, na estratégia de substituição de importações no terceiro mundo e no estatismo geral nos países comunistas; e, por fim, a superação da administração burocrática, que é, de acordo com o documento, a superação da própria forma de administrar o Estado (Brasil, 1995).

Um aspecto relevante contido na introdução ao PRDE é a distinção feita entre reforma do Estado e reforma do aparelho do Estado, sendo esta aplicada de forma mais restrita, “[...] orientada para tornar a administração mais eficiente e mais voltada para a cidadania [...]”, (Brasil, 1995, p. 12), enquanto aquela é um projeto amplo, abrangendo várias áreas do governo e da sociedade.

O texto traz ainda, em sua introdução, uma rápida discussão acerca do papel do Estado, afirmando a necessidade de redefinição, pois este deve deixar 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 [...]”, devendo-se “[...] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (Brasil, 1995, p. 12). Assim, devido à crise estrutural do capitalismo, as contradições ficam mais acentuadas.

Por fim, ainda na introdução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, tem-se os caminhos indicados como necessários para a saída da crise que se apresentava, traçando

detalhes das ações definidas para efetivar a Reforma do Estado, conforme informações constantes no Quadro 1.

Quadro 1 - Componentes da Reforma do Estado

REFORMA DO ESTADO DOS ANOS 1990	
ITENS	Descrição
A	A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal por meio de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta).
B	A redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário por meio de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional.
C	O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, por meio do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, no nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução.
D	O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Fonte: Baseado em Bresser-Pereira (1997, p. 18-19).

Para contextualizar a reforma pretendida, são apresentadas, no Plano Diretor, três formas de administração pública conhecidas, a saber: a administração pública patrimonialista, na qual o poder do Estado se constitui como uma extensão do poder do soberano, tendo seus servidores status de nobreza real; a administração pública burocrática, surgida no século XIX como meio de substituição do modelo de administração anterior e seus males, tendo como foco a profissionalização da carreira pública, a hierarquia funcional, a profissionalização e o formalismo, que formam o chamado “poder racional-legal”, fixando um conjunto de controles rígidos de processos; e, por fim, a administração pública gerencial, proposta na segunda metade do século XX, que busca a eficiência da administração pública, orientando-se predominantemente pelos valores de eficiência e qualidade (Brasil, 1995).

Acerca da administração gerencial e sua implantação na Administração Pública Federal, destaca o MARE, em seu documento sobre a política de recursos humanos:

A administração gerencial procura, sem se afastar do estado de direito, adequar as organizações públicas às contingências específicas de lugar e momento, emprestando-lhes sobretudo maior agilidade e eficiência; prioriza, portanto, os resultados. Tenta igualmente recuperar a identificação dos cidadãos com o Estado, voltando-o a eles. Faz da transparência e do controle cidadão

alavancas da eficácia dessas organizações. Introduz também mecanismos de quase-mercado ou concorrência administrada com vistas a aprofundar os ganhos de eficiência. Em oposição à administração burocrática, prevê instituições menos hierarquizadas, com alto grau de envolvimento de todos os servidores (Brasil, 1997d, p. 8).

O plano de reestruturação do Estado proposto pelo Plano Diretor defende que a administração pública gerencial constitui um avanço significativo e um certo rompimento com o modelo burocrático, não negando, entretanto, todos os seus princípios. Ao contrário, segundo o documento, aproveita-se da estrutura da administração pública burocrática já existente, em especial da admissão segundo rígidos critérios de mérito, da existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, das carreiras, da avaliação constante de desempenho e do treinamento sistemático, dando-lhe, entretanto, uma roupagem nova, deixando de focar no processo em si para concentrar-se nos resultados.

Propõe-se, enfim, que a administração pública passe a trabalhar com mecanismos próprios da administração privada, sem, entretanto, confundir-se com esta, uma vez que a administração privada objetiva o lucro, enquanto a administração pública gerencial está diretamente voltada para o interesse público (Brasil, 1995). Tem-se, então, a proposição de pressupostos da administração privada trazidos para o aparelho do Estado, o que seria produtivo para a administração pública no entendimento de Bresser-Pereira (Brito, 2016)

Como consequência das previsões constitucionais, segundo consta no documento do MARE, teriam ocorrido dois resultados: de um lado, a reafirmação da administração pública burocrática, em detrimento do modelo gerencial; de outro lado, a instituição de uma série de privilégios, tais como a estabilidade rígida para todos os servidores civis e a aposentadoria com proventos integrais, fatores que teriam contribuído para o desprestígio da administração pública brasileira (Brasil, 1995).

A título de diagnóstico, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado traz uma série de análises acerca do Estado então existente, especificamente no que diz respeito à administração federal e às causas do desajuste fiscal. De início, menciona o aumento significativo do custeio da máquina pública após a Constituição de 1988 e os apregoados “privilégios” trazidos para o funcionalismo, afirmando haver uma quantidade desproporcional de servidores inativos quando comparada à quantidade de ativos, decorrente, principalmente, da ausência de substituição dos servidores que se aposentavam.

Dessa forma, o texto conclui que havia um número excessivo de servidores em algumas áreas, em detrimento de outras que apresentavam déficit funcional (Brasil, 1995). O MARE, como responsável pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, propõe

que o diagnóstico da administração pública brasileira envolva a resposta a algumas perguntas básicas, elencadas no documento:

- (1) O Estado deve permanecer realizando as mesmas atividades? Algumas delas podem ser eliminadas? Ou devem ser transferidas da União para os estados ou para os municípios? Ou ainda, devem ser transferidas para o setor público não-estatal? Ou então para o setor privado?
- (2) Por outro lado, dadas as novas funções, antes reguladoras que executoras, deve o Estado criar instituições?
- (3) Para exercer as suas funções o Estado necessita do contingente de funcionários existente? A qualidade e a motivação dos servidores são satisfatórias? Dispõe-se de uma política de recursos humanos adequada?
- (4) As organizações públicas operam com qualidade e eficiência? Seus serviços estão voltados prioritariamente para o atendimento do cidadão, entendido como um cliente, ou estão mais orientadas para o simples controle do próprio Estado? (Brasil, 1995, p. 32).

Para o diagnóstico do problema, o MARE propõe a distinção de três dimensões: a institucional-legal, que demandaria proposições de alterações legislativas; a gerencial, que demandaria uma modificação da cultura institucional do funcionalismo público, que conviveria com valores patrimonialistas e burocráticos, em confronto com os valores gerenciais; e, por fim, a gerencial, associada diretamente com as práticas administrativas (Brasil, 1995; Bresser-Pereira, 1996).

Para a resolubilidade das respostas, o texto propõe levar a cabo um trabalho amplo e permanente de avaliação do setor público brasileiro, iniciado na fase de transição, que levou à extinção de dois ministérios e à reestruturação de diversos órgãos.

Dessa forma, conclui o documento de forma inequívoca: “[...] a reforma do sistema previdenciário do servidor público é um passo fundamental e imprescindível para o equacionamento da crise fiscal e a própria reforma do Estado” (Brasil, 1995, p. 32). Na discussão que se dá entre a quantidade de servidores ativos e inativos, chega-se, necessariamente, à ideia da necessária reforma da previdência, uma vez que, segundo consta no documento oficial, haveria um crescimento desproporcional dos gastos com inativos em relação aos gastos com servidores ativos.

No que diz respeito à remuneração dos servidores, o diagnóstico realizado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado afirma haver uma clara distorção, uma vez que os cargos de nível superior da administração pública recebem uma remuneração menor que a daqueles cargos correlacionados na iniciativa privada, enquanto os cargos operacionais, de nível médio e auxiliar, eram remunerados em faixas acima da iniciativa privada, o que gera uma dificuldade em recrutar pessoas mais qualificadas para os quadros da administração pública.

Do ponto de vista gerencial, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propõe

a superação definitiva do patrimonialismo, reconhecido como presente na prática da administração pública. Propõe ainda que seja adotada uma metodologia gerencial para a realização da administração pública federal, com objetivos definidos com clareza, que haja o recrutamento dos melhores quadros por meio dos concursos públicos e processos seletivos, que os servidores sejam efetivamente treinados e que sejam implementados meios de motivá-los, que seja dada autonomia aos executores e cobrados os resultados. A adoção do sistema de progressão na carreira utilizando-se critérios meritocráticos também é inserida como proposta no diagnóstico, que é concluído com a afirmação de que

A superação das formas tradicionais de ação estatal implica descentralizar e redesenhar estruturas, dotando-as de inteligência e flexibilidade, e sobretudo desenvolver modelos gerenciais para o setor público capazes de gerar resultados. A modernização do aparelho do Estado exige, também, a criação de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e avaliação da ação pública. Através do controle social crescente será possível garantir serviços de qualidade (Brasil, 1996, p. 40).

Como forma de justificar algumas medidas propostas, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado traz uma classificação das funções do Estado, dividindo-as em três grupos: um núcleo estratégico ou governo, constituído pela cúpula dos três poderes; um corpo de funcionários e uma força militar e policial. As atividades do governo são divididas em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado.

O núcleo estratégico é o setor em que se encontram os agentes políticos, responsáveis pela definição de leis e políticas públicas, sendo também responsável pela cobrança do cumprimento destas. Compõem o núcleo estratégico os membros dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, os membros do Ministério Público, os ministros, auxiliares e assessores diretos. As atividades exclusivas são formadas pelas carreiras de Estado responsáveis pelo exercício do poder “extroverso” do Estado, que inclui o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar.

As atividades não exclusivas são aquelas em que o Estado atua simultaneamente com organizações não governamentais, públicas e privadas. Essas atividades incluem serviços como educação e saúde e a produção de bens e serviços para o mercado, correspondendo àquelas áreas em que o Estado atua de forma voltada para o lucro. Como exemplo, tem-se as atividades desenvolvidas no setor de infraestrutura, a exemplo de determinadas rodovias, que estão na posse e no controle do Estado por não haver interesse da iniciativa privada, que não se dispõe a realizar os investimentos necessários (Brasil, 1995).

Para as atividades do núcleo estratégico, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado previa como critério de avaliação a efetividade, enquanto, para as demais, propõe-se a eficiência, uma vez que, segundo o exposto no documento, era necessário atender a milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo, ou seja, visa-se à busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços prestados aos cidadãos. Propõe, portanto, a adoção do modelo gerencial de administração (Brasil, 1995).

Complementando a ideia de divisão dos setores que compõem o Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado traz também uma classificação acerca das formas de propriedade, fugindo do conhecido binômio propriedade estatal *versus* propriedade privada, incluindo uma terceira denominação ao grupo, que é a propriedade pública não estatal, constituída por organizações orientadas diretamente para o atendimento do interesse público, organizações sem fins lucrativos e que não são propriedades de nenhum indivíduo.

Para Bresser-Pereira (1999), principal idealizador da reforma do Estado, o setor produtivo não estatal é aquele em que há a participação da sociedade nos assuntos públicos, constituindo espaço de democracia participativa ou direta, visto que sua estrutura material e de pessoal não é nem estatal nem privada, sendo chamado também de “Terceiro Setor”, “setor não governamental” ou “setor sem fins lucrativos”. Mais recentemente, tem sido denominado de “organizações não governamentais”.

Estipula-se, portanto, que a propriedade estatal somente deveria servir ao núcleo estratégico e às atividades exclusivas do Estado, propondo que a propriedade ideal para o setor de atividades não exclusivas seja a propriedade pública não estatal, por tornar mais fácil o controle da sociedade mediante a participação dos cidadãos em conselhos, favorecendo a parceria entre Estado e sociedade. Por sua vez, a propriedade privada deveria, segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ser a regra para o setor de atividades de produção de bens e serviços, dada a possibilidade de coordenação pelo mercado (Brasil, 1995; Bresser-Pereira, 1996).

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, são apresentados os objetivos pretendidos com a reforma do aparelho do Estado, dividindo-os em: globais, para o núcleo estratégico, para as atividades exclusivas, para os serviços não exclusivos e para as atividades de produção para o mercado. Quanto aos objetivos globais, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado deixa clara a intenção do governo em limitar a ação do Estado às funções que lhes são próprias (núcleo estratégico e atividades exclusivas), transferindo as atividades de produção de serviços para a iniciativa privada (processo de privatização) e os serviços não exclusivos para a propriedade pública não estatal (processo de publicização), repassando as

diversas atividades para entidades não governamentais sem fins lucrativos. Como objetivos para o núcleo estratégico, a equipe do MARE propôs aumentar a efetividade de suas ações, modernizar a administração burocrática e dotar os órgãos de capacidade gerencial para definir e supervisionar os contratos de gestão com as agências autônomas.

Para as atividades exclusivas, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs a transformação de autarquias e fundações em agências autônomas, que seriam controladas pelo núcleo estratégico a partir de indicadores de desempenho fixados; a substituição da administração burocrática pelo modelo de administração gerencial; e o fortalecimento de práticas que privilegiem a participação popular.

Os serviços não exclusivos, conforme já mencionado anteriormente, seriam transferidos para o setor público não estatal, firmando-se contrato de gestão com o poder Executivo e buscando-se maior autonomia decorrente do processo de publicização; aumento do controle social direto; manutenção do financiamento estatal das atividades; e aumento da eficiência e da qualidade dos serviços. Para as atividades de produção para o mercado, propõe-se a privatização, reorganizando e fortalecendo os órgãos de regulação, e a implantação de contratos de gestão nas empresas que não puderem ser privatizadas (Brasil, 1995).

Vê-se o direcionamento da política de reestruturação para valorizar as atividades tidas como pertencentes ao núcleo estratégico e as atividades exclusivas, em detrimento daquelas consideradas não exclusivas e de produção para o mercado. Para estas, estava proposta a sua transferência para as empresas privadas, no caso do setor de produção para o mercado, e para as instituições não governamentais (propriedade pública não estatal), no caso das atividades não exclusivas.

Dessa forma, o MARE viria a propor o fortalecimento das carreiras voltadas para formulação, controle e avaliação de políticas públicas e das carreiras exclusivas de Estado, com o desenvolvimento das carreiras de nível superior associadas ao desempenho de tais competências (Brasil, 1997c). Como política de transição para a nova estrutura do aparelho do Estado proposta, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado previa três dimensões distintas, a saber: uma dimensão institucional-legal, uma dimensão cultural e uma dimensão apontada para a gestão.

A dimensão institucional-legal, assim chamada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, teria como objetivo principal viabilizar as mudanças legislativas necessárias à implementação do novo modelo estrutural, incluindo-se mudanças constitucionais e infraconstitucionais. Foram propostas duas reformas principais, a da previdência e a administrativa. O próprio Fernando Henrique Cardoso viria a reconhecer posteriormente a

urgência dessas duas reformas nos primeiros anos de seu governo como Presidente da República:

Pareceu-me claro que o ponto de partida deveriam ser, simultaneamente, as reformas da Previdência e da administração e um conjunto de modificações constitucionais que dessem maior flexibilidade à economia, permitindo maior investimento privado em setores de infraestrutura e atraindo capitais nacionais e estrangeiros. O Estado, devido à crise fiscal, não dispunha de recursos para responder às crescentes necessidades de investimento exigidas pela melhoria e ampliação dos serviços de infraestrutura. O setor privado, sim, tinha recursos e podia gerir melhor esses serviços, desde que adequadamente regulados (Cardoso, 2006, p. 452).

Para a reforma da previdência, seria proposto o fim das aposentadorias de servidores com menos de 60 anos, o fim da chamada integralidade de proventos, com a fixação da proporcionalidade à contribuição realizada pelo servidor ao longo da vida funcional, e o fim das aposentadorias especiais, além de não haver mais, segundo a proposta, paridade entre vencimentos de servidores ativos e proventos de servidores inativos, desvinculando-se a atualização destes em relação aos aumentos reais aplicados àqueles. Seria mantido, entretanto, o financiamento do sistema previdenciário dos servidores pelo Estado, independentemente do seu nível de remuneração (Brasil, 1995).

No texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, é explicitada a nova regulamentação para a concessão de aposentadoria, pautados nos princípios que regem o Regime Geral da Previdência Social:

a) delimitação do prazo de carência; b) proporcionalidade no que tange à quantidade de contribuições e seus valores versus o valor do benefício da aposentadoria; e c) manutenção de aposentadorias especiais para servidores envolvidos em atividades penosas, insalubres e perigosas”. Desta forma, pretende-se rever os critérios de concessão e os valores e formas de reajuste das pensões (Brasil, 1995, p. 64).

É perceptível que os idealizadores do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado trataram de confrontar os valores recebidos por aposentados do serviço público e do regime geral de previdência, sinalizando as disparidades entre as contribuições previdenciárias e as discrepâncias entre os benefícios recebidos, visando trazer para a opinião pública a ideia de que haveria privilégios para os inativos do serviço público, ao tempo em que pretendia “nivelar por baixo” os valores dos proventos (Brito, 2016).

No plano da reforma administrativa, as propostas contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado eram bem mais abrangentes e profundas, apontando para a proposição de duas emendas constitucionais e modificações na legislação infraconstitucional. A primeira reforma constitucional afrontaria direitos conquistados pelos servidores e insertos na

Constituição Federal, dentre os quais: fim da obrigatoriedade do regime jurídico único, possibilitando a contratação de servidores celetistas, mantendo-se concurso público para os estatutários e processo seletivo para os celetistas; flexibilização da estabilidade, incluindo-se, como possibilidade de demissão, além da falta grave, a insuficiência de desempenho e o excesso de quadros; possibilidade de se colocar servidores em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço; permissão de contratação de estrangeiros; limitação da remuneração dos servidores da ativa e dos proventos de aposentadoria; facilidade de transferência de pessoal e eliminação da isonomia como direito subjetivo do servidor (Brasil, 1995).

A segunda reforma constitucional estabeleceria um tratamento equilibrado entre os três poderes nas prerrogativas relativas à organização administrativa e à fixação dos vencimentos dos servidores desses poderes por projeto de lei, de iniciativa do próprio poder, sujeito à tramitação no Congresso Nacional e à sanção pelo Presidente da República (Brasil, 1995).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado previa também modificações na legislação infraconstitucional, propondo-se, principalmente, as seguintes medidas:

- definição do processo específico de demissão por insuficiência de desempenho;
- definição da indenização no caso de demissão por insuficiência de desempenho e no de desligamento por excesso de quadros, prevendo-se maior indenização no segundo caso;
- definição das carreiras exclusivas de Estado (que não devem ser confundidas com as atividades exclusivas de Estado, embora haja uma relação estreita entre os dois conceitos), constituídas por funcionários que exercem o poder de estado; seus membros não poderão ser exonerados por excesso de quadros;
- definição na mesma lei complementar dos critérios gerais de exoneração por excesso de quadros;
- definição das regras do processo seletivo público;
- definição do novo sistema de previdência dos funcionários, que será garantido pelo Estado, baseado em aposentadoria por idade e em proventos proporcionais à contribuição ou ao tempo trabalhado para o Estado;
- definição do sistema de saúde dos servidores;
- revisão do Estatuto Jurídico dos Servidores Civis;
- definição de lei geral sobre o sistema remuneratório da União, com vistas a aumentar a transparência da remuneração e conferir efetividade aos tetos de retribuição;
- elaboração de leis prevendo a desburocratização e a desregulamentação dos serviços públicos;
- revisão da lei da previdência pública, incluindo os detentores de cargos e empregos (Brasil, 1995, p. 53).

Para a implementação da administração gerencial, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propõe o desenvolvimento de uma nova política de recursos humanos, focada, segundo o documento, “[...] na profissionalização e valorização do servidor público

[...]”, que compreenderia “[...] a captação de novos servidores, o desenvolvimento de pessoal, um sistema remuneratório adequado que estimule o desempenho através de incentivos, e a instituição de carreiras compatíveis com as necessidades do aparelho do Estado modernizado” (Brasil, 1995, p. 63). Para tanto, segundo os promotores da Reforma, estava previsto um projeto de valorização do servidor para a cidadania e uma política de desenvolvimento de recursos humanos, que englobariam a criação de condições psicossociais necessárias para a formação de um espírito empreendedor do servidor público; o reforço da missão e do comprometimento do servidor; obtenção de melhor satisfação a partir do incremento da qualidade de vida do servidor; formação e capacitação do servidor; e fixação de um sistema remuneratório compatível com a complexidade de cada carreira (Brasil, 1995).

A reforma administrativa constitucional foi implementada por meio da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que promoveu principalmente as seguintes alterações: (a) possibilidade de ingresso de estrangeiro nos quadros da administração pública; (b) fixação da remuneração dos servidores por meio de projeto de lei; (c) previsão expressa de regulamento para disciplinar a forma de reclamação da população em relação aos serviços públicos prestados, que culminou com a aprovação da Lei nº 9.784/1999 (regula o processo administrativo no âmbito da administração pública federal); (d) previsão expressa para que haja regulamento prevendo o acesso dos cidadãos aos registros administrativos e a informações sobre atos do governo, que ensejou a formulação da Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação); (e) a ampliação dos casos de demissão de servidor estável, passando a constar a possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho; (f) a previsão de disponibilidade do servidor em caso de extinção do cargo ou declaração de desnecessidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço (Brasil, 1998).

Além das modificações acima elencadas, aplicáveis diretamente à administração pública e a servidores, a EC nº 19/1998 trouxe importantes alterações no que diz respeito à responsabilidade fiscal do Estado, alterando-se significativamente o artigo 169 da Constituição Federal, trazendo, ainda que indiretamente, impacto nos direitos dos servidores públicos, além de responsabilidades para os governantes.

Foram fixados critérios para a concessão de aumento de remuneração ou concessão de vantagem de qualquer natureza a servidor público, criação de cargos, empregos ou reestruturação de carreiras, admissão ou contratação de pessoal a qualquer título, ficando condicionados à existência de prévia dotação orçamentária suficiente para atender às projeções de despesas acrescentadas e à autorização específica na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). A Emenda nº 19/1998 previa ainda a exigência de redução de despesas com cargos em

comissão e função de confiança quando houver desajuste fiscal no ente público, além da possibilidade de exoneração de servidores não estáveis, permitindo, inclusive, como medida extrema, a demissão de servidor estável, após o esgotamento das medidas anteriores, condicionada à existência de ato normativo motivado e à indenização correspondente a um mês de remuneração por ano de exercício do cargo público (Brasil, 1998).

No âmbito infraconstitucional, foi aprovada a Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997, que alterou significativamente o Estatuto dos Servidores Públicos Civis da União, instituído pela Lei nº 8.112/1992, promovendo praticamente todas as reformas pronunciadas pelo governo no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Posteriormente, por meio da Medida Provisória nº 2.225/2001, Fernando Henrique Cardoso suprimiu outros direitos pecuniários de que dispunham os servidores públicos federais, dentre eles, o adicional por tempo de serviço (anuênios) e a incorporação de gratificação por atividades de direção, chefia ou assessoramento (quinquênios), com a conversão daqueles valores já adquiridos em vantagem pessoal não identificada, que passa a não ter mais reajuste ao longo do tempo, somente sendo reajustadas quando houver revisão geral de remuneração.

Considera-se, portanto, que, no plano institucional/legal, o Governo Federal conseguiu determinado êxito ao implementar a reforma previdenciária constitucional, ainda que não tenha sido aprovada exatamente como proposta, e uma extensa reforma administrativa, com alterações no texto constitucional e na legislação infraconstitucional.

Quanto à reforma proposta pelo MARE, constata-se que a sua efetivação se deu de forma parcial, considerando que, com boa parte de suas ações havendo sido implementada entre 1995 e 1998, deu abertura para a criação das agências reguladoras no 2º Governo de Fernando Henrique Cardoso e a aprovação da LRF. Por outro lado, no entanto, observa-se que a reforma da gestão proposta por Bresser-Pereira não seria aquela pretendida pela equipe econômica, que buscava uma configuração organizacional do aparelho do Estado que facilitasse o aumento do controle ou dos cortes nos gastos.

De fato, estando a reforma gerencial proposta no primeiro mandato de FHC implantada de forma consistente, a partir da mudança constitucional, infraconstitucional e no próprio espectro gerencial da administração pública, reduz-se a importância da estrutura estatal montada para a sua consecução, o que não vem a significar uma redução da importância do projeto de reforma em si, mas a perda de status fundamental da máquina composta para lhe dar suporte.

Avaliando a reforma proposta pelo MARE, Brito (2016) afirma que ela continha um viés privatista e foi profundamente autoritária, já que fragilizaria o serviço público, a carreira

do servidor e a capacidade do Estado em garantir direitos fundamentais à sociedade civil. Quanto à proposição de processos de privatização para as atividades de produção para o mercado e de publicização das atividades classificadas como não exclusivas, que seriam transferidas para organizações sem fins lucrativos, traria uma “onguinização” e uma “refilantropização”, segundo Brito (2016), deixando evidente o binômio privatismo/autoritarismo na proposta gerencialista dos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso. Por fim, acrescenta Brito (2016, p. 181)

[...] na prática, a proposta social liberal bressiana não renunciava ao Estado, mas entendia-o como elemento fundamental na coordenação de uma economia de mercado. Termos diversos para o que entendemos como neoliberalismo de terceira via.

Dessa forma, compreendemos que tais propostas reformistas dos anos 1990, que assumiram discursos e ações do ideário neoliberal, não formavam um parâmetro concreto para consolidar as mudanças definidas. Assim, temos como argumentos conclusivos a ideia de que, nessa reforma, o Estado assume função de responsável pelo fortalecimento da economia por meio do desenvolvimento social e econômico e, portanto, visando também atuar como regulador e facilitador deste processo, tornando-se um Estado *social-liberal*, ou seja, aquele que nem teria funções exclusivamente burocráticas de manutenção das políticas adotadas, nem assumiria o caráter neoliberal por não perder suas responsabilidades sociais.

A discussão acerca das reformas políticas e econômicas na década de 1990 implicou prioritariamente na redefinição do papel do Estado, que priorizava a modernização da gestão pública em decorrências das novas demandas da sociedade. Ao estabelecer as mudanças na estrutura de seu governo, Fernando Henrique Cardoso implementou medidas buscando adequar estrategicamente o funcionamento do Estado no país. Nesse contexto, vários fatores contribuíram para a efetivação dessa reforma. Dentre eles, a crise econômica, a inflação, a necessidade de estabilizar a administração pública de forma eficiente e a inserção do setor privado na economia foram determinantes para que a reforma se consolidasse naquele período.

Portanto, diante dos elementos discutidos anteriormente como pontos-chave, concluímos que a reforma foi complexa em seus processos plurais de mudanças nas áreas política, econômica e social e que, apesar dos avanços relevantes nessas áreas, houve inúmeras críticas e desafios, agregando fatores negativos como: desigualdade social, centralização do poder econômico, precarização do trabalho, serviços públicos mais fragilizados, gestão indevida do processo de privatização, perda do controle estatal em segmentos relevantes para a sociedade e abertura econômica ocorrida pelo processo de globalização, que deixou o país mais

vulnerável às crises financeiras internacionais. Entretanto, houve avanços em alguns aspectos, a exemplo das áreas social e política, além dos benefícios econômicos ocorridos em função das mudanças implementadas.

As políticas educacionais são marcadas por inúmeras reformas, que buscam solucionar os problemas inerentes a essa área, caracterizando-se como descontínuas e pouco efetivas. Essas reformas se concretizaram por meio de legislação, financiamento de programas governamentais, bem como de ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, dentre outras propositivas marcadas pela presença e pela orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (Saviani, 2008).

Desde a década de 1970, a população reclamava por mudanças no âmbito educacional, entendendo a educação pública como um direito. Nesse contexto, havia muitos analfabetos, bem como um índice elevado de evasão escolar. Em uma conjuntura de globalização, demandava-se qualificação profissional por parte dos trabalhadores, condicionando a educação aos interesses do mercado de trabalho.

Nesse ínterim, destacam-se os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM), que foi um dos principais financiadores dessas reformas e que, além de financiá-las, prestava assessoria aos países. Destarte, conforme Oliveira e Souza e Silva (2019, p. 171) “[...] as diferentes articulações entre educação e trabalho, a partir da década de 1970, se deram no contexto da fase de acumulação flexível do capital e que o Estado [...] tem mediado as demandas por formação de força de trabalho para o mercado [...]”. Isso se reverbera na Educação Profissional.

A transição do modelo de acumulação taylorista/fordista para o paradigma de acumulação flexível requereu a adequação e a submissão às forças de trabalho e a seus ditames. A intenção agora era a de formar trabalhadores denominados de flexíveis. Nesse sentido, a formação profissional deveria formar um trabalhador mais generalista, fluido e polivalente. É sobre tais questões que nos deteremos na seção seguinte, em que elucidaremos as políticas educacionais nos anos 1990 e as implicações no campo educacional.

As Diretrizes da Educação Profissional no Brasil, estabelecidas em meio à transição de mudanças sociais, políticas e econômicas, foram efetivamente influenciadas pelo processo de mudanças globais que exigiam uma redefinição do cenário econômico em seus respectivos países. No Brasil, as consequências desse novo contexto exigiram novas demandas de formação profissional para o mercado de trabalho, o que demandou novos rumos no que se refere à

formação da mão de obra qualificada de forma diferenciada, requerendo novos parâmetros direcionados às políticas educacionais, envolvendo a descentralização, a desintegração com o Ensino Médio, a flexibilização curricular, parcerias público-privadas, expansão da rede federal de ensino profissional.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1990 E AS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

Nesta seção, tratamos sobre a análise da conjuntura, do traslado que envolve as políticas adotadas para efetivar as mudanças direcionadas para a área educacional nos anos 1990, abordando as diretrizes para implementação das políticas definidas pela Reforma da Educação prevista no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, correspondente aos seus dois mandatos, sendo o 1º mandato de 1995 a 1999 e o 2º mandato, de 1999 a 2003. Para essa discussão, abordamos, de forma mais pertinente, a reforma da educação efetivada na sua primeira gestão.

Discutimos ainda sobre os principais aparatos legislativos responsáveis pela implementação da Reforma da Educação Profissional nos anos de 1990. Inicialmente, abordamos a importância da Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1996, e do Projeto de Lei nº 1.603/1996, que dispõe sobre as mudanças definidas para a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, discutimos o Decreto nº 2.208/1997, como principal dispositivo governamental para a consolidação da Reforma.

3.1 A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990

Historicamente, os movimentos das reformas educacionais ocorridas no Brasil atuam com o objetivo de atender às demandas manifestadas conforme a organização e as necessidades de mudanças requeridas pela sociedade. Para a consolidação dessas reformas, que dependem do contexto histórico, político, social e econômico, a discussão sempre está voltada para que o Estado se responsabilize pela Educação. Com a Educação Profissional, isso não foi diferente. Por meio de leis, decretos e portarias, a reforma foi implementada, trazendo em sua essência a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

A década de 1990 foi palco de grandes transformações socioeconômicas e políticas. A educação, defendida constitucionalmente como um direito de todos e dever da família e do Estado, continua a ter destaque no âmbito das políticas públicas sociais. Isso porque acreditava-se ser a educação um dos meios para que o Brasil alcançasse o título de país desenvolvido.

As pesquisas e suas respectivas produções acadêmicas e projetos acerca das instituições vinculadas à Rede Federal permitem concluir que houve uma ‘desobediência’ quanto às ações definidas para a efetivação da reforma da Educação Profissional, uma vez que as atividades

educacionais demandavam ações com a formação agregada a aspectos da politecnia.

As reformas implementadas representam um fortalecimento da dicotomia entre a educação profissional e a educação de forma geral, pois mesmo diante dos avanços propostos pelas políticas educacionais, há discrepâncias quanto ao processo de direcionar a integralidade do cidadão à vida política e social e agregando às demandas de formação pelo mão de obra requerida pelo mercado, uma vez que a materialização desse processo é efetivado por um conjunto de leis que ditam suas regras moldadas pelo capital, em que este dita suas necessidades e ignora o saber implícito do trabalhador.

Para contextualizar esse processo de consolidação de mudanças educacionais, é importante compreender alguns fatos que antecederam esse contexto. Assim, corroboramos o pensamento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 11) quando observam que “[...] tática e estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais”, ou seja, se, na década de 1980, as decisões acerca da educação ocorreram de forma democrática em fóruns nacionais e debates, nos anos de 1990, em particular nos governos de Fernando Henrique Cardoso, o caminho para se estabelecer o consenso foi da legislação educacional, distante dos embates com os principais interessados, os estudiosos do campo trabalho-educação e os demais educadores.

No que se refere à Reforma da Educação Profissional, transformações pautadas no ideário neoliberal foram tomando forma desde o ano de 1987, início das discussões em volta do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse momento, dois projetos foram apresentados à Câmara Federal: o primeiro, redigido por Dermeval Saviani, primava por uma educação pautada na constituição da escola unitária; o segundo, exposto pelo senador Darcy Ribeiro (PMDB-CE) ao Senado em 1992, defendia os interesses neoliberais.

Em análise sobre esse contexto das reformas educacionais na América Latina, destacamos aqui a avaliação de Cabral Neto e Jorge Rodriguez (2007, p. 24) quanto ao cenário dos anos 1990, após apresentar os contextos das décadas anteriores, perpassando as mudanças e ressalvas da área educacional.

Na década de 1990, apesar de persistirem os problemas econômicos, inicia-se um processo de mudanças que situa a educação como fator importante para o desenvolvimento e para o crescimento econômico. As reformas educativas, acompanhadas de investimentos e tendo como centralidade a reestruturação dos currículos e da gestão, são por excelência, a defesa assumida pela UNESCO e outras agências internacionais. Nessa década, a reforma educativa buscou atingir, ao contrário da década precedente, o interior dos sistemas, no intuito de conseguir uma educação de melhor qualidade e que atendesse tanto aos desafios colocados pela nova fase de desenvolvimento do capital como às

demandas de equidade e democratização social.

Ao discutir essa problemática de mudanças na área educacional, remetemos a Sousa (2002), que faz ressalvas quanto à reforma da política educacional brasileira nos anos 1990, destacando que esta não esteve centrada nas garantias de uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores e da população. Vinculando a educação ao mercado de trabalho, sob o argumento de dotar os educandos de amplas capacidades físicas e intelectuais, continha propostas de formar estudantes para as demandas imediatas desse mercado, com base em uma formação instrumental de competências e habilidades, atendendo, dessa forma, às necessidades de expansão e lucratividade do capital.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 65).

Conforme Azevedo (2004), as políticas educacionais dispostas na década de 1990 almejavam, por meio da formação escolar, ampliar e fortalecer a economia dos países por meio de suas estruturas tecnológica, de produção e de mercado. Para isso, defendiam a permanente qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, bem como o destaque à técnica e à profissionalização.

Na análise de Ramos (2013), os Governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, em suas políticas de reformas da educação, disseminavam o discurso da qualidade e da produtividade para além do setor produtivo, envolvendo também os diversos setores da sociedade, inclusive o da educação. Nesse contexto, a pesquisadora apresenta a seguinte discussão:

Analisando tais desdobramentos, verificamos, então, que a questão fundamental a se destacar vai além dos efeitos econômicos, políticos e sociais imediatos do Governo Collor. As maiores consequências deste Governo estão no aspecto geral que tendeu a perdurar e a realmente se efetivar, qual seja, o deslocamento do público em favor do privado. [...] Já assinalamos os destaques que a educação tomou neste tipo de formatação societária. Em um renascer da Teoria do Capital Humano, a educação do trabalhador passou a ser condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial. [...] Ao final do Governo de Itamar Franco, esforços foram concentrados na Secretaria de Educação Média e Tecnológica para a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, o que se efetivou

através da Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994 (Ramos, 2013, p. 44-45).

Portanto, ao analisar as reformas educacionais implementadas na década de 1990, deve-se considerar que são derivadas de um processo de reestruturação compreendido no contexto do capitalismo, sob o respaldo do neoliberalismo. Assim, a educação constitui, nesse contexto, um setor importante, e preocupante também, quanto à sua forma de atuação e à dimensão das políticas e programas adotados para consolidar as demandas requeridas pela reestruturação do Estado.

É fato que, ao analisar e discutir o contexto da reforma educacional, observa-se que a educação consolida seus objetivos para adequar-se às novas exigências do mercado de trabalho, direcionando suas ações para a formação do cidadão produtivo. Nesse processo, a cidadania sob a ótica do neoliberalismo estava associada a ideia de um sujeito inserido no mercado como consumidor e não como sujeito com direitos sociais e políticos, e portanto, é fato que este modelo neoliberal estabeleceu políticas que beneficiaram as elites econômicas e simultaneamente desfavoreceu as classes mais pobres da sociedade. Ocorreu então, o acréscimo na desigualdade de renda durante esse período, em que um pequeno grupo da população se beneficiava dos avanços econômicos, enquanto a maioria enfrentava dificuldades econômicas.

Dessa forma, fica evidente a busca por atender às prioridades entre as demandas dos trabalhadores e as dos empresários, bem como por interligá-las, de modo que a educação assume seu papel social e ao mesmo tempo econômico, no sentido de conduzir o papel de alinhar-se à reorganização capitalista e assim atender às demandas empresariais postas à época.

No Brasil, o Governo de Fernando Collor de Melo lançou seu primeiro programa de governo na área educacional ainda em 1990, relacionado aos compromissos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Denominado Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), apresentava prioritariamente as metas para redução do analfabetismo. Em seu discurso sobre a implementação do Programa, Fernando Collor de Mello destaca a forma ousada de como seriam efetivadas as ações, por meio dos recursos já assegurados:

O programa já tem assegurados recursos suficientes, originados do Tesouro Nacional, do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação e do Banco Mundial. Para se ter ideia da envergadura de nosso programa, convém registrar o comentário da direção geral da UNESCO, segundo o qual, pela abrangência de conceitos, pela dimensão do conjunto de beneficiários e pela perspectiva de continuidade no tempo, o programa brasileiro é o mais amplo projeto nacional no âmbito do esforço mundial de alfabetização em que está

envolvida aquela organização. Até o final do Governo é nossa meta reduzir em 70% o contingente de analfabetos do País (Brasil, 1991, p. 48).

Naquele contexto, o que realmente prevalecia era anunciar a agenda neoliberal, posta em prática em seu governo, conforme demonstra no mesmo discurso: “[...] estaremos condenados à estagnação e ao atraso se não iniciarmos imediatamente uma guerra total ao desconhecimento, uma guerra que modifique o perfil educacional da nossa gente, e que nos habilite a competir com o sucesso do mundo além-fronteiras” (Brasil, 1991, p. 49). Foi nesse cenário de (des)regulação neoliberal que a educação ganhou centralidade, tanto pela base que representava para o desenvolvimento científico e tecnológico - ambos transformavam as forças produtivas - quanto pelas repercussões que a regulação de mercado vinha provocando no setor educacional, na medida em que forjava uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (Azevedo, 2004).

Entretanto, apesar das mudanças iniciadas pelo presidente Fernando Collor, o grande marco da reforma educacional nos anos 1990 ocorreu durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, que se caracteriza por um panorama voltado para a formação da mão de obra qualificada e direcionada para atender às demandas, consideradas urgentes, requeridas pelo mercado de trabalho.

Silveira (2010, p. 157), ao discutir a política neoliberal implementada por Fernando Henrique Cardoso, ressalta que,

Com base no tripé da plataforma de política neoliberal – constituído pelo aprofundamento da abertura comercial, pela privatização de empresas e de serviços públicos, e, ainda, pela desregulamentação das relações de trabalho – além da apropriação dos novos paradigmas tecnológicos, o capital mediado pelo governo Cardoso colocou a necessidade de serem efetivadas alterações significativas na educação, envolvendo as políticas públicas educacionais, o funcionamento dos sistemas de ensino, suas concepções, o currículo dos cursos, etc.; enquanto o trabalho respondia, predominantemente, às pressões das transformações econômicas e tecnológicas com elevação e persistência das taxas de desemprego, proliferação de oportunidades ocupacionais com condições de trabalho de pior qualidade, cristalização dos baixos rendimentos das massas.

Diante dos discursos acerca das mudanças no campo educacional, merecem destaque os novos direcionamentos estabelecidos durante os anos 1990, período em que as reformas educacionais no Brasil eram impulsionadas pelos organismos internacionais – dentre eles o Banco Mundial – que, de forma evidente, definia, dentre seus objetivos, a necessidade de reordenar as políticas sociais do Estado. O novo contexto trazia a necessidade de reformular o modelo de educação estabelecido até aquele período, direcionando políticas de formação para

o trabalhador, visando atender aos requisitos da política neoliberal, que estava em processo de implementação à época.

Lopes (2008, p. 20) destaca essa abordagem ao afirmar que

É pela educação que se busca, socialmente, formar trabalhadores com as altas habilidades e a capacidade de inovação entendidas como essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigentes. Argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares.

Dessa forma, podemos compreender a relação, a obediência e a implementação de propostas curriculares nos vários países da América Latina, onde podemos observar a elevada subordinação destes às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A seguir, apresentamos o Quadro 2, em que há um demonstrativo dos organismos internacionais definindo, em suas políticas e ações, as propostas direcionadas à educação, demonstrando assim a influência desses organismos em estabelecer parâmetros que norteiam as políticas econômicas e educacionais em suas ações e estratégias de atuação.

Quadro 2 - Propostas dos organismos internacionais para a América Latina

Itens constitutivos das propostas	BIRD	OIT	Unesco	PNUD
Objetivo	Promover a justiça social atacando a pobreza	Promover a oportunidade para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade para propiciar a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável	Tornar realidade a “Educação para todos” os que enfrentam desvantagens – seja por pobreza, gênero, local de residência, seja por outros fatores	Contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade, o fortalecimento da governança democrática, o crescimento econômico e o desenvolvimento humano e sustentável
Proposta para a educação	Melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, por meio de: descentralização, mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica etc.	Garantir mais e melhor educação, favorecendo conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar para que ocorra a inserção ativa e digna no mundo do trabalho, com igualdade de oportunidade e tratamento	Garantir a equidade no acesso e na aprendizagem	Contribuir para o progresso econômico e humano

(Continua...)

(Continuação)

Concepção de educação	Medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social	Promotora de trabalho decente e digno	Ferramenta para atuar como um acelerador do desenvolvimento inclusivo	Mecanismo para propiciar o desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo
Ambição política educativa	Fazer a contenção demográfica e aumentar a produtividade das populações mais carentes	Promover a paz universal e permanente por meio da justiça social (erradicação da pobreza)	Tornar a educação o cerne da Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável pós-2015	Ajudar e coordenar os esforços de cada país no alcance desses objetivos, focando-se nos seguintes desafios: governança democrática; redução da pobreza; prevenção de crises e recuperação; energia e meio ambiente / desenvolvimento sustentável; e HIV/Aids
Ênfase educativa	Educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva	Educação primária para garantir igualdade de oportunidade e tratamento para todos	Educação primária para garantir que todas as crianças e jovens aprendam o básico e que tenham oportunidade de adquirir as habilidades transferíveis de que necessitam para se tornarem cidadãos globais	Educação primária para garantir a universalização da educação básica

Fonte: Adaptado de Pegorini (2018, p. 148-150 *apud* Pegorini, 2020, p. 64-65).

Mesmo demonstrando uma proposta educativa, se formos analisar de forma simples e sem maior aprofundamento das questões macro da educação, podemos pensar que os organismos citados acima, no Quadro 2, estão preocupados com questões sociais associadas a pobreza e desigualdade social. Porém, o objetivo fim dessas ações é de fato ajustar a educação aos ditames do capitalismo disfarçado de problemas sociais. Posto isso, vê-se que os

organismos internacionais tiveram forte influência na reforma da educação profissional, uma vez que suas determinações possuem obrigatoriedade de cumprimento. Diante dos projetos planejados e implementados de forma a conduzir o êxito da área da educação, estes são advindos de uma política que prioriza a lógica neoliberal conduzindo ajustes entre o desenvolvimento econômico e social. As transformações ocorridas no cenário educacional em que foram redefinidos os direcionamentos de formação do indivíduo dentro da lógica da competitividade, onde o papel do processo educativo é formar cidadãos capazes de estimular a economia, favorecendo as demandas do mercado de trabalho.

Saviani (2011) discute o redirecionamento das políticas educacionais quanto à função do Estado em suas ações voltadas para mudanças na educação. Para ele, não se trata mais de assegurar a preparação da mão de obra para um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Nesse novo cenário, o indivíduo deverá ser capaz de escolher os meios que o façam competitivos no mercado de trabalho. E, dessa forma, “[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2011, p. 430). O capital humano apresenta como elementos primordiais a capacidade, o comportamento, o empenho e o tempo do indivíduo.

A mobilização pelas reformas dos anos 1990 se deu durante a elaboração da LDB (Lei nº 9.394/1996), à qual se seguiram outras voltadas para a educação, destacando-se, nesse processo, o Decreto nº 2.208/1997, direcionado para a educação básica, definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível técnico. Essas propostas revelam a redefinição do papel da educação e a nova forma de ensino, resultado das demandas de uma sociedade voltada para o desenvolvimento de forças produtivas, baseadas na ciência e na tecnologia.

O conjunto de determinações legais dispostas nos anos 1990 era condizente com o que determinavam os organismos internacionais em suas condicionalidades, que definiam a reforma da educação e os encaminhamentos de sua implementação na Rede Federal (escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets), na Rede Estadual e nas instituições privadas. Nesse período, constata-se que a educação é vista como uma área cada vez mais visada no viés econômico, permitindo também mudar a realidade social por meio de estratégias voltadas para a competitividade, em um contexto de globalização da economia marcada pela sociedade do conhecimento.

A compreensão de competência na perspectiva educacional surge a partir das discussões acerca da objetividade do processo de aprendizagem na escola e suas formas de dimensionar esse processo quanto à sua aplicabilidade, trazendo, assim, para a escola, a necessidade de readequação de seus conteúdos de ensino, no propósito de atender a demandas condicionadas

à operacionalidade dos conteúdos estabelecidos e apreendidos na escola.

Para Ramos (2011, p. 223),

A noção de competência é frequentemente associada aos objetivos de ensino em pedagogia. A partir disso duas tendências analíticas podem ser observadas: uma delas nega essa associação, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época; a outra aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo.

Portanto, ressalta-se ainda a discussão sobre a condição da escola em atender às demandas socioeconômicas do país, no sentido de “[...] abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares [...]” (Ramos, 2011, p. 222) e, assim, direcionar os saberes no sentido de fazer com que a escola seja responsável pela soma entre processo de formação e mercado de trabalho.

Para o Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho se efetivou no formato dos cursos de qualificação profissional. Estes “[...] funcionaram como mecanismos de dissimulação do grave quadro de desemprego no país, pelo fomento de uma ideologia de responsabilização individual dos trabalhadores por sua condição de desempregados” (Ramos, 2013, p. 50). Desse modo, desenvolveram nos sujeitos comportamentos flexíveis para ajustarem-se à sociedade capitalista.

Saviani (2011, p. 437-438) apresenta uma síntese do que a pedagogia das competências representava para aquele momento de grandes transformações requeridas para a redefinição do Estado:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se com outra face da “pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. [...] O empenho de introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional (DCNEP), baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, tendo, como principal finalidade da educação contemporânea, “[...] a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17).

A política neoliberal condicionava o Estado a descentralizar as políticas sociais, destituindo o governo da condição de ampliar o campo da educação no país. Assim, por meio dos incentivos legais, a iniciativa privada ficou com condições de criar estratégias de capacitação de seus funcionários, deixando para o Estado a função de acompanhar e subsidiar a fiscalização da educação no país. Conforme a análise de Lopes (2008, p. 106),

A autonomia da educação é caracterizada por sua liberdade para se adequar às competências formadoras do cidadão necessário ao pleno desenvolvimento social, as quais não são mais restritas como aquelas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista. Não há rompimento com a lógica de formação para a inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos. Apenas há uma mudança no que se concebe como necessário a essa inserção. O conhecimento acentua seu status de mercadoria, pois é reconhecido com base em seu valor de troca no mercado de trabalho e da produção social.

A educação torna-se importante para um país como condição de competitividade se considerarmos, como referência, o domínio do conhecimento como elemento precursor das vertentes sociais do cidadão. A LDB (1996) como um todo mostra-se ambígua quanto às normativas que definem uma educação comprometida com a educação cidadã e a educação para a competitividade.

Ressaltamos aqui a análise de Frigotto (2010) – após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano –, que mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente no seio de uma sociedade sem antagonismo, como supõem os adeptos da teoria do capital humano; também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretendiam os críticos reprodutivistas da referida teoria, nem mesmo seria improdutiva.

Manfredi (2016) também ressalta essa discussão ao analisar a reforma da Educação Profissional, reforçando a fala de Dermeval Saviani e Darcy Ribeiro sob a ótica dos projetos em disputa no campo da sociedade civil: o primeiro, dos educadores e de organizações populares e sindicais, e o segundo, dos empresários industriais. O projeto dos educadores de organizações populares e sindicais foi discutido no Fórum de Defesa da Escola Pública e demandava a criação da Escola Básica Unitária, que intencionava construir um sistema de educação nacional integrado, que unisse trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O segundo projeto é apontado como pertencente à classe dos empresários industriais, que são aqueles vinculados aos “setores mais dinâmicos e modernos da economia”. Para esse projeto, definido para o âmbito da sociedade civil, os empresários assumem papel de redirecionar os novos propósitos da Educação Profissional. Manfredi (2016, p. 95) ressalta que

Os empresários brasileiros (aqueles pertencentes aos setores mais dinâmicos e modernos da economia) defrontavam-se, desde o início de 1990, com desafios decorrentes dos processos de modernização produtiva e de globalização econômica. Assim, ingressaram nessa década tendo de enfrentar um triplo desafio: renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocupavam; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e de analfabetismo (endêmicos na sociedade brasileira); e ainda, enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e que era exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização da economia.

Dessa forma, o empresariado compôs suas articulações no campo da educação por meio de suas entidades representativas, defendendo a melhoria e a ampliação da escolaridade básica e a disposição de programas para qualificar e capacitar o trabalhador.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o texto apresentado por Octávio Elísio (PMDB-MG), em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incluiu as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive concernentes ao Ensino Médio. O que se pretendia, em termos gerais, era a superação da histórica dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico. Logo, caberia ao Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, resgatar a união entre a teoria e a prática.

Buscava-se, portanto, garantir um ensino próximo ao modelo politécnico associado a uma educação geral que fosse única à população brasileira. Para Saviani (2011, p. 48),

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Verificamos com evidência que, no texto acima, há a proposta da união entre o ensino propedêutico e o técnico. Uma união que respalda não somente as necessidades do mercado de trabalho por meio de mão de obra qualificada, mas pensa os aspectos cognitivos, culturais e humanos da formação do indivíduo.

Vale salientar que, durante as discussões promovidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o projeto sofreu várias emendas até ser aprovado na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, sob a apresentação do deputado Jorge Hage, então relator do texto. Todavia, o substitutivo Jorge Hage, como ficou conhecido o projeto de cunho

progressista, foi atravessado pelo projeto assinado por Darcy Ribeiro, o qual foi apresentado ao Senado por Cid Sabóia, em 1993.

Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou à Câmara o novo substitutivo, orientado de acordo com o que vinha realizando o governo de Fernando Henrique Cardoso e o seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Em 20 de dezembro de 1996, de volta à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Darcy Ribeiro, agora relatado por José Jorge, foi aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sem nenhuma alteração (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Ademais, a nova LDB, Lei nº 9.394, de 1996, é apresentada ao povo brasileiro como uma lei moderna, direcionada para os desafios do século XXI.

O texto da nova LDB foi alvo de muitas críticas por parte dos educadores progressistas, pois, como observa Saviani (2011, p. 226),

[...] O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista”. Na expressão de Luiz Antônio Cunha, texto esse assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter a nova LDB.

Ora, a “LDB genérica”, como nos mostra Saviani (2011), afastou as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o parlamento, a fim de deixar o caminho livre para a apresentação e a aprovação de reformas específicas, como a da Reforma da Educação Profissional. Vale salientar que, mesmo o governo tendo optado por uma abordagem parcial das alterações, operando, desse modo, de maneira sutil, existia uma política global para a área da educação, aplicada gradativamente para não alavancar discussões e/ou pressões por parte dos interessados, os integrantes da sociedade civil.

É nesse sentido que a LDB se torna um espaço decisivo, um território de disputa que, por “esperteza” do governo, silenciou as vozes dos principais interessados na temática e, de certa forma, a voz da democracia. O que interessa é entender que a nova LDB se configurou como uma “Lei minimalista” condizente com um “Estado minimalista” que, por sua vez, alinhou-se aos preceitos neoliberais, conforme complementa Saviani (2011, p. 227), que indica os seguintes elementos característicos da nova LDB: “[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos”. Deixou assim, mais uma vez, a evidência de alinhar-se ao processo de implementação e fortalecimento do projeto neoliberal.

Portanto, corroborando o pensamento de Saviani (2011), embora a política educacional mantenha um caráter firmado na aparência de autonomia e na desarticulação, há entre estas um ponto de intercessão: o empenho em diminuir os custos, encargos e investimentos públicos procurando transferi-los e/ou dividi-los com a iniciativa privada e as organizações governamentais. Não à toa, um dos pontos centrais do PROEP é a parceria entre o setor público e o privado.

Para Lima Filho (2002 p. 180), “[...] a concepção prevalecente na nova lei da educação se afinou à política de redução do papel do Estado enquanto provedor dos serviços sociais básicos, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional”. Conforme Lima Filho (2002), a aprovação da nova LDB “enxuta” livrou o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso das “amarras” e dos regulamentos excessivamente “rígidos”, garantindo a agilidade necessária na definição e na implementação de políticas educacionais relativas ao seu projeto de inserção da sociedade brasileira na esfera global, em associação subalterna ao capital internacional.

É fato que o caráter impreciso do texto da nova LDB, além de permitir que a educação fosse regulamentada por meio de decretos e portarias complementares, deixou margem para diversas interpretações, culminando na separação curricular entre o Ensino Médio e o Técnico, principal objetivo da Reforma da Educação Profissional.

Ocorreu que, na nova LDB, a Educação Profissional foi considerada como uma modalidade de ensino, separada da Educação Básica que, a partir de então, organizou-se em três níveis escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Profissional consta no Capítulo III (dos artigos nº39 a 42) do Título V (Brasil, 1996). Para Saviani (2011, p. 216), o conteúdo genérico do texto faz com que o capítulo pareça “[...] mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Ademais, a Educação Profissional se propõe atender às demandas e ao desenvolvimento das indústrias e de seus interesses mercadológicos.

Essa realidade vai na contramão do que previa o substitutivo Jorge Hage, a união entre a teoria e a prática, no Artigo nº 39, o qual estabelece “[...] o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional”. O Artigo nº 40, que reforça essa percepção, discorre que “[...] a Educação Profissional será desenvolvida em *articulação* com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996). Essa articulação pode ser desenvolvida em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes

de trabalho.

Chama-se a atenção para o termo “articulação” em dois sentidos: o primeiro, para o fato de que a nova LDB não especifica que o Ensino Médio e o Técnico devem ter currículos independentes. Essa interpretação ficou a cargo da legislação complementar da Reforma, em especial, do Decreto nº 2.208/1997. O segundo, analisado por Lima Filho (2002), mostra-nos apreferência pelo termo “articulação” e não “vinculação”, o que significa, em última instância, que se retira o vínculo entre Educação Profissional e Educação Básica.

Segundo Lima Filho (2002, p. 182),

Esta genérica e imprecisa articulação pode ser tão frágil ou diminuta que reduz ao mínimo a educação regular, ou mesmo dispensa a sua obrigatoriedade, pois nota-se que o uso do conceito “ou” na redação desse artigo [Artigo nº40] dá à Educação Profissional o caráter alternativo de substituir a articulação com o ensino regular por diferentes estratégias em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, abrindo a possibilidade para que a Educação Profissional se realize de modo instrumental e desvinculada dos saberes e da dimensão ético-político do processo educativo, com risco de reduzir-se a mero treinamento ou adestramento de mão-de-obra.

Nessa perspectiva, fica evidente que a nova LDB não se preocupou em superar a dualidade na educação brasileira, mas, ao contrário, tornou-a legal. A nosso ver, as lacunas observadas no texto da LDB do ano de 1996, lei maior da educação, é um elemento valioso de controle e submissão da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

No Artigo nº 41, lemos a respeito da certificação para os cursos da Educação Profissional. Segundo esse artigo, “[...] o conhecimento adquirido na Educação Profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Quanto o Artigo nº 42, “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Brasil, 1996). A finalidade desses cursos seria a de preparar para o exercício de profissões, de modo que o indivíduo possa se inserir no mundo do trabalho e na sociedade.

Ao analisar o Artigo nº 42, Lima Filho (2002) verifica que a disposição “[...] condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade [...]” está congruente com a percepção de delimitar a responsabilidade e a obrigatoriedade da educação pública aos níveis mínimos de escolaridade – acomodada às políticas receitadas pelos organismos multilaterais aos países periféricos.

Para compreender esse contexto sobre a discussão da Reforma da Educação

Profissional, há o Decreto nº 2.208/1997, que previa, em sua composição legal, a Educação Profissional articulada ao ensino regular ou às modalidades de educação que contemplassem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Cabe salientar, que, embora arquivado antes de ser implementado, é importante discutirmos esse PL pois, como veremos, com a aprovação da nova LDB (1996) nos moldes neoliberais, suas proposições são incorporadas ao Decreto nº 2.208/1997.

Em março de 1996, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza encaminhou ao Presidente da República a Exposição de Motivos nº 37/1996, apresentando os argumentos que mostravam a necessidade de adequar o Ensino Técnico e a formação profissional desenvolvidos no país às demandas do setor produtivo. A Exposição de Motivos apresentava uma minuta de anteprojeto de lei, que trazia, em seu texto, as transformações para redefinir e reestruturar a Educação Profissional e organizar a nova estrutura para a Rede Federal de Educação Profissional (Brasil, 1996).

Apesar de o Projeto de Lei (PL) discutir a Educação Profissional de modo mais amplo, o objetivo central consistia em promover a separação entre a formação propedêutica e o ensino técnico. Conforme consta no art. 8º deste PL “[...] o ensino técnico, correspondente à Educação Profissional de nível médio, organizado independentemente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1996). Na modalidade concomitante, em um turno, o estudante vai à escola e aprende todos os conteúdos previstos para a sua série e, noturno oposto, em outra instituição, faz o curso técnico na área que escolheu para se profissionalizar.

E ainda, de acordo com o art. 13º, os cursos técnicos seriam estruturados por meio de módulos independentes e dotados de terminalidade. Ao concluir cada módulo, o aluno receberia um certificado de qualificação específico, bem como, ao concluir um conjunto de módulos, articulados em currículo pleno, podendo ser cursados em instituições distintas, receberia o certificado de habilitação de técnico de nível médio, desde que o tempo entre o primeiro curso e o último não excedesse o prazo de cinco anos.

Segundo a Exposição de Motivos nº 37/1996, a intenção do governo com tais medidas era a de incrementar a flexibilização do modelo, reduzir os custos do sistema, elevar a cobertura, ajustar a oferta às demandas do setor produtivo e agilizar a alternância entre escola e emprego. Ao analisar o PL, Lima Filho (2002) observa que este se encontrava no centro dos debates acerca das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil.

Embasado pelo documento Política para a Educação Profissional: cooperação

MEC/MTB, o autor mostra-nos que a Educação Profissional foi considerada como complementar à Educação Básica e alternativa à Educação Superior, ainda que com trânsito garantido para este nível de ensino, mediante sistema de certificação.

Assim, o foco da Educação Profissional deveria ser a empregabilidade, definida, conforme Lima Filho (2002), no documento Política para a Educação Profissional: cooperação MEC/MTb, de 1995, como a competência não só de se obter um emprego, mas especialmente de se manter em um mercado de trabalho em constante modificação.

Cabe salientar a articulação entre o MEC e o MTb, que deveria se concretizar mediante a realização de três projetos: a implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional; a criação de uma rede de Centros de Educação Profissional e Pós-Secundária; a formulação de uma política para o Ensino Médio.

Tais orientações, mais tarde, seriam reproduzidas no PL nº 1.603/96, que foi, inclusive, elaborado sem a participação da sociedade civil, cabendo aos técnicos da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)/MEC e de interlocutores privilegiados discutir suas proposições (Lima Filho, 2002).

A razão para essa iniciativa do Governo Federal encontrava-se no acordo realizado entre o MEC, a Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC e o BID, pois este, por financiar a reforma, conferia as suas condições para a liberação de recursos.

Ora, o PL nº 1.603/1996 defendia, como objetivo primordial, a separação entre o Ensino Médio e o Técnico, almejando a flexibilidade curricular, como garantia de rápida adaptação às necessidades do setor produtivo. Além disso, o PL indicava que a Educação Profissional seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que considerassem estratégias de educação continuada, podendo ser oferecida em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Art. 3º)” (Silveira, 2010, p. 161).

No tocante aos níveis de ensino, o PL dizia abranger três níveis: básico, destinado à qualificação profissional do trabalhador sem exigir escolaridade prévia; técnico (médio), destinado a oferecer habilitação a alunos matriculados ou egressos do nível médio; e tecnológico (graduação), que deveria ser estruturado para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas. Acerca desse aspecto, Lima Filho (2002, p. 165-166) verifica que

[...] O ensino técnico integrado ao Ensino Médio tornar-se-ia separado e organizado independentemente e passaria a ser ofertado de modo concomitante ou sequencial a este. Ademais, os cursos técnicos passariam a ser estruturados por meio de módulos independentes e dotados de terminalidade. A conclusão de cada módulo conferiria um Certificado de

Qualificação específica e a conclusão de um conjunto de módulos articulados em currículo pleno, que poderiam ser cursados em instituições distintas, daria direito à habilitação de Técnico de Nível Médio, desde que o período transcorrido entre a conclusão do primeiro módulo e do último não excedesse a cinco anos.

Ainda diz o autor que a maneira como o PL nº 1.603/1996 foi elaborado, com a correria legislativa do MEC e sem contar com a participação dos setores diretamente ligados à Educação Profissional bem como da comunidade acadêmica, foi alvo de muitas críticas, sobretudo, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Assim, o ano de 1996 decorreu com profundos debates acerca do PL. Segundo Silveira (2010, p. 143), as discussões eram realizadas em “[...] seminários, audiências públicas, reuniões, envolvendo representantes das ETF, EAF e CEFET, de colégios e escolas vinculados a entidades sindicais, de escolas da rede privada, do Sistema “S”, representantes de entidades da sociedade civil organizada”. Cabe salientar que, em face das polêmicas, o MEC requereu à Câmara dos Deputados a retirada do PL nº 1.603/1996 da pauta de votação, sendo este arquivado em 19 de fevereiro de 1997.

Nesse contexto, dois meses depois de arquivado o PL, o governo lançou o Decreto nº 2.208, de abril de 1997, o qual, regulamentado pela Portaria nº 646/1997 e pela Portaria nº 1005/1997, agenciou a Reforma da Educação Profissional, isto é, a separação curricular entre o ensino propedêutico e o técnico. E ainda destaca, como foco da Reforma, a “[...] melhoria da qualidade e a pertinência de Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho construindo e fortalecendo parcerias entre a sociedade e Estado, entre escola e setor produtivo” (Manfredi, 2016, p. 138). É consenso entre os teóricos da Educação Profissional que a promulgação da LDB “minimalista”, em dezembro de 1996, abriu caminho para que o governo brasileiro viesse a promover a Reforma da Educação Profissional por meio de decretos e portarias e, assim, direcionar os seus objetivos somente aos interesses do mercado neoliberal.

Como mostra Lima Filho (2022), foi enviado ao presidente Fernando Henrique Cardoso, em 03 de abril de 1997, a exposição de motivos nº 86, considerando que a regulamentação do capítulo II da LDB poderia ser implementada por intermédio de decreto. No documento, havia os detalhes necessários à operacionalização das diretrizes estabelecidas no PL nº 1.603/1996 concernente à Educação Profissional.

Assim, Lima Filho (2002, p. 184) observa que “[...] dois atos do Poder Executivo viriam a estabelecer como medida legal as diretrizes do PL n. 1.603/96, desconsiderando o posicionamento social amplamente contrário manifestado ao longo de 1996 e as sugestões e propostas dele advindas”. O PL que havia sido retirado de tramitação, conforme discutido

anteriormente, poderia ser definido a partir de uma medida provisória e do decreto de regulamentação da LDB, aprovada em 1996.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 29),

Em face da resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL n. 1.603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder.

Nesse ínterim, o Decreto nº 2.208/1997 fez a reforma estrutural, mas, como bem observam os autores acima, o seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a se materializar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico. Este último, responsável por orientar a reestruturação dos currículos dos CEFET.

O Decreto nº 2.208 foi promulgado em 17 de abril de 1997, com a finalidade de regulamentar o inciso 2º do Artigo 36 e os Artigos de 39 a 42 da LDB. Conforme o seu art. nº 1º, seus objetivos gerais compreendiam: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; capacitar jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas, com escolaridade correspondente aos níveis médio e superior; qualificar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade. Além disso, o Decreto prevê que a Educação Profissional se articula com o ensino regular, podendo ser desenvolvida também em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada (Brasil, 1997a).

O art. 2º reporta ao conteúdo do art. nº 40 da LDB, que versa sobre a oferta da Educação Profissional, podendo esta ser realizada em parceria com as escolas regulares, em cursos de formação continuada, em espaços especializados ou nas próprias empresas. Assim como no PL nº 1.603/1996, o Decreto nº 2.208/1997, em seu art. nº 3, dividiu a Educação Profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico.

O nível básico abrange cursos de duração variável, não estando sujeitos à regulamentação curricular. São organizados com o objetivo de atualizar o conhecimento profissional de jovens e adultos. O nível técnico compreende a cursos profissionais de nível médio, podendo ser cursado pelo aluno durante o Ensino Médio ou posteriormente à conclusão deste. Por fim, o nível tecnológico se refere ao ensino superior.

Assim, com a promulgação do Decreto, fica evidente que a Reforma da Educação Profissional buscava, prioritariamente, a justaposição da escola com o mercado (Silveira, 2010), aprofundando formação profissional em diversos níveis de escolaridade, com a finalidade de responder a um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

No art. 5º, o Decreto nº 2.208/1997 situava duas formas para a oferta dos cursos técnicos: concomitante e sequencial (o que denominamos atualmente de subsequente). Na forma concomitante, o aluno poderia cursar, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e um curso técnico, porém com matrículas e currículos avulsos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa). A forma sequencial (subsequente) destinava-se aos alunos que já haviam concluído o Ensino Médio e almejavam seguir os estudos por meio de um curso técnico (Brasil, 1997a).

O art. nº 6 aborda a forma de elaboração dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico, estando sob o encargo do Ministério da Educação e do Desporto, com base nas recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecer “[...] diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional”. Dentre outras determinações, ainda está previsto, no inciso primeiro deste artigo, que “[...] poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente” (Brasil, 1997a). Nessa linha de raciocínio, o currículo deve proporcionar vivências voltadas para a geração de competências estabelecidas para cada área profissional.

O art. nº 7 delibera como condição para a elaboração das diretrizes curriculares a realização de “[...] estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores”. Para tanto, o MEC criaria “[...] mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores” (Brasil, 1997a), a fim de promover saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania.

No art. nº 8, lemos que “Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos” (Brasil, 1997a). As disciplinas do currículo deveriam ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados. Assim, temos as disposições descritas no art. 8º:

§ 1º - No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º - Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º - Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos (Brasil, 1997a).

O art. nº 9 define o critério basilar de seleção para lecionar nos cursos técnicos, a experiência profissional dos professores, antevendo formação para o magistério previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciaturas ou de programas de formação pedagógica.

O art. nº 10 versa acerca dos cursos superiores, correspondentes ao nível tecnológico, devendo ser estruturados para atenderem aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferindo o diploma de Tecnólogo. O art. nº 11 destina aos sistemas federal e estaduais de ensino a execução de exames para certificar competência. Posteriormente, no parágrafo único, é assegurado que “O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio” (Brasil, 1997a). A finalidade, nesse caso, seria a de conferir dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Em 14 de maio, a menos de um mês da publicação do Decreto nº 2.208/1997, o governo lança a Portaria nº 646/1997, a qual estabelece, no artigo 1º, que a implementação do dispositivo “[...] far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos [...]”, seguindo o “plano de implementação” da reforma da Educação Profissional, a ser elaborado por cada instituição, considerando suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos, antevendo, de acordo com o artigo 2º, a oferta de:

- I- cursos de nível técnicos, desenvolvidos concomitantemente com o Ensino Médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II- cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III- cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV- cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização (Brasil, 1997b).

Fica evidente, dessa forma, a separação entre Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio. Contudo, a Portaria permite a possibilidade de que as instituições da Rede Federal ofereçam Ensino Médio, desde que com matrículas independentes da Educação Profissional, e, ainda, limitado ao máximo de 50% do total das vagas. Ao analisar essa Portaria, Lima Filho (2002, p. 197) denuncia o retrocesso da educação anteriormente conquistada pelas lutas sociais:

Essa medida - que inclusive contraria o texto constitucional que estabelece como dever da União a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”² - constitui sério ataque às conquistas sociais. Em primeiro lugar, são

vagas públicas que se eliminam, reduzindo assim o acesso das populações mais pobres ao Ensino Médio. Em segundo lugar, sendo o ensino oferecido por estas instituições nacionalmente reconhecidas -inclusive pelo próprio ministério - como de excelente qualidade, deveria ser incentivado e não eliminado, se a intenção fosse, de fato, ampliar a oferta e elevar a qualidade da educação pública nacional.

Lima Filho (2002), amparado no CNE, observa as causas da redução de vagas do Ensino Médio nos Cefets, a saber: o aumento da demanda, devido, por exemplo, ao enorme déficit da oferta educacional pública nesse nível de educação; o baixo índice de atendimento ofertado (acolhe somente 25% da faixa etária compreendida entre 15 e 18 anos); o crescimento dos percentuais de conclusão do Ensino Fundamental; o fenômeno demográfico denominado “onda de adolescentes”, que prevê acentuado crescimento percentual até o ano de 2005 da população correspondente à faixa etária do Ensino Médio; e a crescente demanda social e do mercado de trabalho pela elevação dos níveis de escolaridade média da população e de trabalhadores jovens e adultos.

Entretanto, no art. nº 4, a Portaria esclarece que o plano de implantação da reforma educacional em cada instituição “[...] deverá prever um incremento das vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de no mínimo, 50% no período de até 05 anos”, e, logo após, no parágrafo segundo, que “[...] no cálculo do incremento das vagas, considerar-se-á apenas a matrícula no Ensino Médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II do art. 2º”, isto é, nos cursos de nível técnico na forma concomitante ou na forma sequencial ao Ensino Médio (Brasil, 1997b).

Ora, como bem observa Lima Filho (2002), essa aparente atenuante à determinação de eliminação das vagas no Ensino Médio é posta abaixo nos demais documentos de implementação da Reforma, como o Plano de Implantação da Reforma, dirigido pelo MEC apenas para as escolas federais, em setembro de 1997. Nesse documento, fica definido que as Instituições Federais de Educação Tecnológica que “optarem” por aderir à Reforma e pleitear recursos para melhoria e expansão por meio do Proep deveriam apresentar Plano de Implantação da reforma que contemplasse suas determinações, dentre elas, a separação entre o Ensino Médio e o Técnico (Brasil, 1997c). Assim, corroboramos o pensamento de Lima Filho (2002, p. 196-197) quando diz que “[...] o MEC transformou aquilo que pareceria ser uma “opção” em ato impositivo: a extinção progressiva do Ensino Médio nas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET”.² Nesse sentido, o Decreto nº 2.208/1997 se configurou como uma regressão ao histórico dualismo na educação brasileira, de forma que se concretizou a

² Constituição Federal de 1988, Inciso II, artigo nº208

separação entre as dimensões particulares e universais, técnicas e políticas, específicas e gerais.

Essas comprovações tornam visível a estrutura conflitante do capital, posto que se apoia no discurso de que a educação é a “cura” das desigualdades sociais, sendo fator basal do desenvolvimento econômico, ordenando à educação que assuma uma nova conotação, como ade escolas dualistas e, por isso mesmo, excludentes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ramos (2013, p. 45) apresenta sua avaliação sobre o contexto de reformas do Governo Fernando Henrique Cardoso, que defendia “[...] a ideia de melhorar e mudar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas”. Ramos (2013, p. 48) discute quanto às diversas mudanças na área educacional, visualizando o contexto da Educação Profissional como

Um terreno **fértil para mudanças**, principalmente porque neste caso poder-se-ia utilizar fortemente os álibis relativos à **reestruturação produtiva e ao desemprego estrutural**. No âmbito do Ministério da Educação, uma medida fundamental foi a **desorganização do histórico ensino técnico de nível médio** promovida pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, restaurando diversos princípios já criticados quando da tramitação do PL 1603/96 na Câmara dos Deputados.

Em termos de legislação, destaca-se o texto da LDB, que respalda a Educação Profissional em sua conjuntura, estabelecida em seus artigos 39 e 40:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 39 apregoa que ‘a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’. Vê-se, portanto, que a integração da Educação Profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido. O artigo 40, por sua vez, estabelece que a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Tendo primeiro se pronunciado sobre um *princípio*, nesse item, a Lei se pronuncia sobre a *forma* como a Educação Profissional pode ser desenvolvida (Moura; Garcia; Ramos, 2007, p. 7).

Da mesma forma, pode-se destacar que as orientações proferidas pelos organismos internacionais obtiveram reflexos significativos no contexto político da educação brasileira. Os elementos enfatizados pelo Relatório Delors e pelas obras da CEPAL anteriormente destacadas apresentaram-se como pautas de debate nos documentos educacionais do período.

A reforma dos sistemas educacionais e os discursos em torno de objetivos como qualidade, eficiência, equidade, cidadania, produtividade e competitividade nortearam as ações políticas governamentais da chamada ‘Era FHC’ (Frigotto; Ciavatta, 2003, grifo nosso).

Portanto, a nova configuração dada ao Ensino Médio e à Educação Profissional por meio da reforma dos anos 1990 apresenta os seguintes eixos norteadores para sua efetivação: os dispositivos legais firmados à época e a formulação de políticas articuladas no sentido de construir parcerias para executar as propostas estabelecidas para o campo de Educação Profissional, exigindo assim novas formas de organização, gestão e financiamento.

Uma análise do cenário da Educação Profissional na década de 1990 em suas diversas matizes de atuação e inserção é descrita por Grabowski e Ribeiro (2010, p. 271):

Desde 1990, a Educação Profissional no Brasil tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações de trabalho.

É fato que a década de 1990 registra um período de grandes transformações para a educação e, simultaneamente, para a rede de ensino profissional, somando-se às reformas macroeconômicas vindas do Estado e dando a este a redefinição da concepção de administração pública. A educação, considerada como uma área de impacto para essa transição de funções sociais, políticas e econômicas, teve a devida atenção para implementar o modelo adotado pela política neoliberal, trazendo um novo modelo para as práticas educacionais adotadas à época.

Assim, o cenário apresenta uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional brasileiro em decorrência da globalização da economia. Um dos resultados dessa política, pautada no modelo societário neoliberal, é a reforma da Educação Profissional, implantada nas instituições federais de ensino a partir de 1996.

A justificativa do Governo Federal, à época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores por meio da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho, de forma a atender às exigências do modelo político-econômico vigente.

Manfredi (2016) destaca que, para as instâncias do Governo Federal, havia dois projetos distintos para efetivação dessas reformas: o projeto do MEC, por meio da Secretaria de Ensino Técnico (SENETE) – que passou a denominar-se Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em 1995 – e o projeto do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR).

A proposta do Ministério do Trabalho pode ser avaliada a partir de um diagnóstico feito para a educação, observando o segmento profissional, a partir do qual se adotou um plano para

qualificar trabalhadores e desempregados no sentido de adequar esses sujeitos aos novos postos de trabalho requeridos pelas inovações tecnológicas e pela reestruturação produtiva.

Manfredi (2016, p. 89) ressalta que, sob a perspectiva do Ministério do Trabalho, o projeto da Educação Profissional quanto a sua concepção e a seu conteúdo define a seguinte proposta:

Havia em tal projeto a negação da dicotomia entre educação básica e Educação Profissional e da substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal.

Para o projeto do MEC, houve a proposta da Secretaria Nacional do Ensino Médio, que tinha como parâmetro os países ricos, considerados como exemplo a ser seguido, por terem acertado no avanço das políticas educacionais adotadas. Para o Brasil ingressar nesse viés, seriam necessários investimentos para formação e desenvolvimento de pessoal, partindo do princípio de que, para o Brasil desenvolver sua economia, deveria qualificar os trabalhadores. Sob essa ótica, o MEC estava atento ao Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, observando a relação custo-benefício dos cursos ofertados, considerada alta para o governo.

Nessa vertente da educação, destaca-se o segmento das entidades profissionais de educação e de outros setores pertencentes à sociedade civil, que defendiam a criação de uma escola básica, responsável pela formação de um sistema de educação nacional integrado que agregasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Kuenzer (1997, p. 38-39) destaca essa questão apresentando a seguinte afirmação:

Essa forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes.

Assim, as discussões e as implementações das mudanças no campo da Educação Profissional, quanto às reformas implementadas nos anos 1990, ocorreram de forma que a Educação Profissional ficou desarticulada em relação ao sistema educacional. Os cursos técnicos passaram a ter uma organização curricular própria e separada do Ensino Médio, no sentido de viabilizar a formação para o trabalho simples em nível médio.

Diante desse cenário, o Governo Federal, para atender à concretude da reforma da Educação Profissional proposta à época, implementou também um conjunto de leis, resoluções e portarias que direcionavam seus argumentos em alianças políticas recomendadas pelos organismos internacionais e, a partir disso, também lançou alguns programas que tinham como objetivo a efetivação dessas reformas, dentre eles, o Proep, que será discutido e apresentado na sessão seguinte.

3.2 PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PROEP) E AS ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO NO CEFET/RN

As políticas governamentais propostas nos anos 1990, iniciadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso trouxeram, em sua essência, a concretização da política neoliberal e, portanto, esse período foi movido por diversas mudanças estruturais na área econômica, social, política e educacional. A promoção dessas mudanças no campo educacional requereu das instituições um redirecionamento em seus planejamentos institucionais, atentando para a manutenção e a sobrevivência delas.

Destacamos, nesse processo, alguns elementos foram forçados a adaptarem-se às exigências da legislação e aos novos projetos lançados pelo governo, dentre eles, os custos, que tiveram de ser reduzidos, e a obrigatoriedade das reformulações curriculares, redefinindo seus perfis de formação, na perspectiva de atender às demandas do mercado de trabalho e de adequar aos moldes capitalistas, atendendo ao denominado mundo moderno e, ao mesmo tempo, assegurando o discurso sob a ótica de um ‘novo país’, diante da estabilização da moeda e da reestruturação produtiva, em consonância com o processo de globalização. Seguindo esses parâmetros, o Proep é apresentado como o instrumento de adequação das políticas neoliberais presentes no contexto da reforma da educação profissional.

Como consequência disso, houve a abertura da economia e a efetivação de privatizações no setor público, condicionando o país ao sistema financeiro internacional, resultando em discrepâncias para o atendimento aos direitos sociais, sendo necessários ajustes quanto à definição de políticas voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho, em que os direitos sociais do cidadão foram afetados de forma a restringir a condição integral de formação profissional do cidadão.

Dessa forma, as medidas de ajuste neoliberal incluíram também o campo da educação, considerada como um dos elementos primordiais para consolidar o processo de mudanças prevista pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Desse modo, a reforma ocorreu mediante

a disposição de um conjunto de documentações legais (leis, resoluções, portarias), que deliberou a implementação da Reforma da Educação e da Educação Profissional, definida por mudanças estruturais no campo educacional, por meio de um discurso que apresentava um novo modelo de formação profissional com qualificação para os trabalhadores, conforme demandas do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva a reformulação do papel da Educação Profissional quanto à formação de mão de obra flexível e rápida é definida para atender a demandas do setor produtivo, que era movido pelas mudanças do cenário neoliberal e, assim, promover melhor desenvolvimento econômico, aliando ajuste fiscal, privatizações e forte tendência para flexibilização e diminuição dos direitos dos trabalhadores.

A pesquisa ora apresentada discute e apresenta a implantação e a materialização do Proep no Cefet/RN, um programa referendado pelo Governo Federal como instrumento de efetividade para implantação da Reforma, com orçamento delimitado e de caráter exclusivo de financiamento. Para apresentar como se deu esse reordenamento da ETFRN, posteriormente transformada em Cefet/RN, apresentamos e dispomos a documentação institucional elaborada para preparar e aprovar o orçamento proposto ao Proep e, por meio dele, preparar e adequar a instituição nos moldes definidos pelo Regulamento Operativo (Anexo A) do Proep.

Aqui, apresenta-se a discussão que integra o ponto primordial da proposta desta pesquisa, que deverá apresentar como se formalizou o processo de implantação do Proep por meio da Reforma do Estado nos anos 1990, considerando as diretrizes estabelecidas para a área educacional.

O Proep, como já mencionado anteriormente, foi o Programa que promoveu o financiamento da reforma da Educação Profissional nos anos 1990, sendo uma iniciativa do MEC em parceria com o MTe, de acordo com a nova legislação sobre a Educação. Tinha como objetivo a expansão, a modernização e a atualização da Educação Profissional no país, por meio da ampliação da oferta de vagas, da readequação de currículos e cursos que atendessem às necessidades do mundo do trabalho, da qualificação, reprofissionalização de trabalhadores, em qualquer nível de escolaridade, e da formação e da habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico)³

Em seu Regulamento Operativo (Anexo A), são estabelecidos os parâmetros e as condições que vão regular esse programa e a definição das estratégias e elementos constitutivos

³ Informações definidas a partir do Guia de Orientação do Proep (Anexo B), que utiliza o discurso alinhado ao que consta na legislação e nos demais documentos definidos pelo MEC.

para consolidar os projetos requeridos por ele. São apresentadas, em um quadro demonstrativo, as categorias de investimento, sendo o destaque maior para o direcionamento da categoria Planos Estaduais e Projetos Escolares, o que nos faz aferir a intenção de conduzir as ações de forma a ajustar a legislação definida para tal fim, bem como consolidar a política neoliberal firmada por meio do Proep.

Ressaltando ainda que o Proep era financiado com recursos oriundos do Acordo de Empréstimo e o Contrato de Empréstimo e o Contrato nº 1052–OC/BR com o BID, no valor de 250 milhões de dólares, acrescidos de 125 milhões oriundos do orçamento do MEC e 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), perfazendo um total de 500 milhões de dólares. Esse contrato de empréstimo, aliado aos órgãos governamentais, MEC e MTb, foram responsáveis pela implementação do Proep durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Dentre os objetivos indicados nos documentos oficiais do Proep, destacamos a seguir aquele que indica o reordenamento da estrutura dos Centros Federais de Educação Profissional, no sentido de viabilizar a autogestão financeira, propondo a captação de recursos próprios por meio de parcerias junto ao setor privado. Nesse sentido, o Programa, apesar de apresentar uma proposta de reestruturação funcional e estrutural efetivada com recursos financiados pelo Governo e pelos organismos internacionais de financiamento, que estabeleciam políticas educacionais sob a perspectiva de redirecionamento da educação profissional para o setor privado.

Assim, as estratégias de gestão definidas em sua implementação possuem um viés de características que atendam os interesses de mercado, de forma que, os cursos ofertados, a ampliação e modernização da infraestrutura física e capacitação de pessoal refletia o atendimento de interesses do mercado, e portanto, as demandas sociais não estavam contempladas nesse novo momento de mudanças, sendo preparado para esse contexto de transformações de espaços e currículos. Destacamos a seguir, dados basilares do Proep.

A implementação e/ou a readequação de 200 centros de Educação Profissional, distribuídos da seguinte forma: 70 na esfera federal, 69 na estadual e 70 no segmento comunitário, redundando em 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos. Dentre os **objetivos gerais** estava um **específico**, voltado para **transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de Educação Profissional**, com características bem definidas, dentre as quais, dispor de **autonomia de gestão financeira** (Ramos, 2013, p. 54, grifo da autora).

A efetivação do Proep tinha como finalidade a implantação da Reforma da Educação Profissional e, para tal fim, foi definido e posto em prática um conjunto de medidas legais,

abrangendo aspectos técnico-pedagógicos tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que abrangiam a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias, bem como a expansão da Rede de Educação Profissional, mediante iniciativas do Segmento Comunitário e não das instituições pertencentes à Rede Federal⁴.

No contexto das mudanças e propostas definidas para implementação do Proep, observam-se estes aspectos abordados por Pereira (2003, p. 93-95):

O PROEP financia a construção, ampliação ou reforma de prédios, a modernização tecnológica através de equipamentos de laboratórios, material de ensino-aprendizagem, material didático e a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo. As instituições “candidatas” a este programa devem se colocar dentro dos rígidos “cânones” da Reforma da Educação Profissional.

A seguir, destacam-se os objetivos definidos para fins de execução:

- a) Fortalecer no MEC e nas Secretarias Estaduais, responsáveis pela Educação Profissional, as funções de normatizar, apoiar, coordenar, monitorar e avaliar o desempenho do sistema, bem como informar ao público acerca dele;
- b) Criação, com base nas atuais escolas técnicas federais, estaduais e municipais (comunitárias), e mediante a construção de novas unidades, de uma rede de Centros de Educação Profissional (CPs);
- c) Utilização de pesquisas de demanda e de estudos de tendências de mercado de trabalho para a determinação dos cursos que deverão ser oferecidos;
- d) Oferta curricular com organização modular, de acordo com os requisitos de capacidade ocupacional para cada profissão;
- e) Promoção de colaboração entre as instituições de formação profissional, instituições públicas, empresas e sindicatos para compartilhar experiências inovadoras, desenvolver e implementar políticas integradas, e apoiar a gestão e financiamentos dos CPs através de associação ou outras formas de apoio mútuo;
- f) Incentivo à autonomia e melhor desempenho dos centros educativos através de: financiamento e participação na gestão por parte da comunidade, implantação progressiva de sistemas de financiamento na forma de captação quando se tratar de recursos públicos, e acesso público à informação referente ao desempenho e efetividade dos CPs;
- g) Criação dos sistemas de certificação de competências que contribuam para o melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando uma relação flexível do trabalhador com o sistema educativo;
- h) Atendimento da demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR);
- i) 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;

⁴ Documento disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf.

- j) 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 por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público; e
- k) Estímulo à adoção de formas flexíveis de contratação de pessoal com base na legislação vigente (Brasil, 2006, p. 4-5).

Os subprogramas utilizados pelo Proep para cumprimento dos seus objetivos destacam a pertinência de mudanças estruturais na rede de ensino profissional e a inserção do setor privado por meio de segmento comunitário, via conduzida por setores representados por entidades não governamentais e órgãos de representação da sociedade civil considerados não estatais. Tais mudanças deveriam ser operacionalizadas por meio dos seguintes subprogramas:

1. Transformação das instituições federais de educação tecnológica: programa relacionado aos CEFETs e às escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, para que constituíssem uma rede de referência para a Educação Profissional no país, englobando ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho;
2. Reordenamento dos sistemas estaduais de Educação Profissional: para ampliar e diversificar a oferta de cursos, otimizar o atendimento e evitar duplicidade ou paralelismo nas ações, de modo que se criasse uma rede descentralizada de Educação Profissional em todas as unidades federativas;
3. Expansão do segmento comunitário: desenvolvimento e fortalecimento de entidades municipais (prefeituras), sindicatos patronais ou de empregados e instituições privadas sem fins lucrativos que atuavam ou pretendiam atuar no campo da Educação Profissional (Manfredi, 2016, p. 138-139).

Para essa avaliação sobre os objetivos do Proep, destaca-se a análise de Moura (2005 p. 62)

A lógica do PROEP, para a Rede Federal, foi a de reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. Entretanto, mesmo antes da conclusão dos aportes de recursos do PROEP, os quais seriam necessários à preparação das instituições com vistas ao autofinanciamento através da interação com o entorno, o governo reduziu, significativamente, seus orçamentos anuais.

Assim, emerge o Proep, em meio à vinculação das políticas educacionais aos princípios defendidos pelas agências multilaterais, que eram responsáveis pelo financiamento desse programa, no sentido de ‘otimizar’ o ensino profissionalizante, de modo que atendesse às demandas do país, por estar em fase de modernização e com a economia em processo de globalização e competitividade (Manfredi, 2016, grifo nosso).

A aproximação com o mundo empresarial por meio do Proep dá-se pelo segmento

comunitário, definido pelo Guia de Orientação do Proep⁵ como um conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que estão direcionadas para atuar no campo da Educação Profissional, como, por exemplo: sindicatos patronais, instituições privadas, principalmente aquelas articuladas em parceria com o poder público.

O Proep considera o segmento comunitário um elemento estratégico de expansão da rede de escolas ou centros voltados para a Educação Profissional no país, que se deu mediante investimentos de recursos para a implementação das escolas ou centros de Educação Profissional solicitados por essas instituições citadas anteriormente. Esses recursos estavam programados para as áreas de infraestrutura; gestão da Educação Profissional; gestão técnico-pedagógica e capacitação de recursos humanos.

Para obter o acesso aos recursos do Proep designados para o segmento comunitário, era necessário ser uma instituição sem fins lucrativos quando ainda fosse ser construída. As demais, já existentes, deveriam estar regularizadas no Sistema Educacional do Estado, importando também as parcerias com os setores produtivos.

O Proep, como Programa executor da reforma da Educação Profissional, teve suas bases definidas a partir da Reforma do Estado, que permeou a reestrutura econômica, social e educacional, tendo como um dos parâmetros a reordenação produtiva. Foi necessário colocar essa educação em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e da nova organização política posta pela economia capitalista. Assim, evidencia suas estratégias de atuação a partir da modernização e da expansão do sistema da Educação Profissional, desenvolvendo ações integradas de educação com o mercado de trabalho, em articulação com a sociedade.

A adequação do Proep para o Cefet/RN dá-se no contexto de mudanças de reestruturação do Projeto Político-Pedagógico de 1995, tendo a instituição de assumir uma nova missão, a de atuar na ‘formação’ do trabalhador-cidadão, por meio de um processo de transmissão e geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de competências, nos diferentes níveis de educação em que algumas mudanças foram efetivadas, entre as quais se destaca a desvinculação do Ensino Técnico do Ensino Médio.

Na sessão seguinte, apresentamos o percurso metodológico realizado por meio da pesquisa documental acerca do Proep, incluindo a documentação legal identificada por intermédio de leis, decretos, portarias e demais documentos normativos. Em seguida, apresentamos a documentação denominada institucional, por ser produzida com fins administrativos, tendo como responsáveis pela sua elaboração a ETFRN e o Cefet/RN.

⁵ Documento disponível no link: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf

4 UM OLHAR SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS

Nesta seção, realizamos análise e discussão da documentação acerca do Proep, que se encontra organizada da seguinte forma: a primeira fase é estruturada a partir da documentação jurídica vinculada à discussão do Proep, com base na legislação nacional, caracterizada por leis, portarias, decretos e normas. A segunda fase está composta pela análise da documentação institucional pertencente à ETFRN e ao Cefet/RN, referente à implementação e à sistematização do Proep, sendo essa documentação representada por vários documentos legais e administrativos. Os acervos foram localizados no Arquivo Central e no Arquivo da Reitoria do IFRN, o que viabilizou as informações acerca do Proep em documentos que consideramos norteadores para compor as informações dispostas no texto a seguir.

4.1 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO JURÍDICA ACERCA DO PROEP

Para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos documentos, que consideramos como primeira fase desta pesquisa, trabalhamos com dois grupos de fontes. No primeiro, foram incluídos documentos normativos emanados do Governo Federal, que podem ser obtidos diretamente por meio de consulta eletrônica aos sites institucionais, não tendo sido coletados diretamente na base documental do Cefet/RN.

No segundo grupo, encontram-se os documentos institucionais elaborados no âmbito do próprio Cefet/RN, localizados nos arquivos institucionais e por nós digitalizados. Neste grupo, os documentos localizados nos arquivos institucionais foram selecionados considerando a busca dos documentos que caracterizassem a implementação do Proep no Cefet/RN. Diante da extensa massa documental localizada referente ao tema, foi necessário adotar alguns critérios para exclusão de documentos, que mesmo constando informações sobre o Proep, foram excluídos a partir da seguinte ordem: documentos que citavam o Proep mas que não fossem vinculados às áreas definidas para as ações do Programa, documentos incompletos, documentos complementares como atas, planos, dados estatísticos, notas fiscais, certificados, atas de reunião, relatórios de viagem, minutas de convênios etc.

Nesse sentido, selecionamos os seguintes: o Anteprojeto da Reforma da Educação Profissional da ETFRN, Convênio nº 131/1998, Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional⁶, Projeto de Reestruturação Curricular, volume 1 e 2, além de outros que fizeram

⁶ Considerando a pertinência deste documento no percurso da pesquisa documental e a necessidade de indicá-lo ao longo da análise da pesquisa, optamos pela sua inclusão como Anexo C ao final do texto.

parte da implementação do Proep no Cefet/RN. Dentre eles, destacamos planos de capacitação, projetos, convênios e alguns documentos administrativos (atas, memorandos, relatórios administrativos etc.). Esses arquivos estão selecionados e descritos posteriormente, conforme a perspectiva de relevância do objeto investigado, o Proep.

A seguir, o quadro 3 apresenta a relação de documentos normativos constantes do primeiro grupo. Na primeira coluna do quadro, está o título de cada fonte, seguindo-se a data de sua publicação, a ementa, que contém uma descrição relevante do conteúdo, e, na quarta coluna, uma descrição rápida de seu relacionamento com o Proep.

Quadro 3 - Documentos normativos do Governo Federal referentes à legislação do Proep

TÍTULO	DATA	EMENTA	PROEP
Lei nº 8.948/1994	08/12/1994	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.	-
Lei nº 9.394/1996	20/12/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	-
Decreto nº 2.208/1997	17/04/1997	Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	
Portaria MEC nº 1.005/1997	10/09/1997	Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.	Artigo 1º - Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, a Unidade de Coordenação do Programa - UCP, incumbida de adotar as providências necessárias à implementação do PROEP.
Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018/1997	11/09/1997	Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP	Artigo 1º - Criar o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, (...) Artigo 2º - Integração o Conselho Diretor do PROEP: I - o Secretário da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC, que o presidirá;
PIR/PROEP - Plano de Implantação da Reforma	??/09/1997	-	-

(Continua...)

(Continuação)

Portaria 2.267/1997	nº	19/12/1997	Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o artigo 6º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 e regulamenta a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.	-
Lei 11.741/1998	nº	16/07/1998	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica.	-
Norma de Execução Proep nº 001/1999		23/09/1999	Dispõe dos procedimentos para o recebimento de cauções de garantia pelas Entidades de Licitação.	Das definições: ENTIDADE DE LICITAÇÃO (...) LICITANTE(...)
Lei nº 11.741 /2008		16/07/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica.	-

Fonte: Elaboração própria em 2022.

A sistematização desse conjunto de normas foi utilizada para subsidiar a discussão acerca dos procedimentos legais que permitiram a elaboração, a implementação e a execução do Proep em suas respectivas instituições de atuação. É importante destacar que essa fase inicial do percurso metodológico procurou alinhar as discussões referentes ao objeto de estudo, o Proep, no sentido de fazer os contrapontos quanto aos dispositivos legais que condicionavam a aprovação do programa para as instituições que buscavam esse financiamento.

Nesse sentido, compreendemos que o Proep tem, em sua base de ações, a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir das suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com as entidades privadas, sindicatos, organizações não governamentais. Isso resultaria em tornar essas instituições competitivas no mercado educacional e a estarem aptas para manter seu autofinanciamento, deixando o Estado isento do financiamento dessas instituições de ensino profissional. Portanto, toda documentação normativa elaborada e disposta pelo Governo Federal à época esteve voltada para contemplar os requisitos de implementação da Reforma, por meio do Proep.

Para este momento da pesquisa, foram analisados os documentos, com vistas a identificar a relação que cada um tem com o processo de Reforma da Educação e da Educação Profissional no Brasil a partir dos anos 1990, os quais indicamos a seguir: a LDB instituída em 1996, a Portaria nº 646/1997, a Portaria MEC nº 646/1997 e o Decreto 2.208/1997, que consideramos os documentos norteadores dessa discussão e que resultam na apresentação do nosso objeto de estudo, o Proep.

A Lei nº 9.394/1996, como a sua própria ementa informa, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo em sua estrutura a normatividade mais importante do sistema educacional brasileiro, estabelecendo logo em seu artigo 1º que

Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Essa lei define os princípios básicos da educação nacional, dentre os quais: “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 1996). A LDB de 1996 deriva de duas proposições legislativas que tramitaram no Congresso Nacional nos primeiros anos do período de redemocratização, sendo um deles proposto na Câmara dos Deputados, por Otávio Elísio, no ano de 1988, e o outro, proposto pelo senador Darcy Ribeiro, em 1993, caracterizando-se pelo confronto de valores que cada um dos projetos continha em sua proposição, de forma que

[...] apresentavam vinculação a projetos societários antagônicos, enquanto o primeiro representava os anseios da sociedade civil por uma educação promotora da justiça social, o segundo representava os interesses das empresas privadas, especialmente no campo da educação profissional, na qual o Sistema S e suas derivações se beneficiavam desde os anos 1940 (Medeiros Neta; Pereira; Rocha; Nascimento, 2018, p. 182).

No mesmo sentido, Moura (2007, p. 14) afirma:

Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1961-, no processo mais recente o país estava novamente saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o Estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos. Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem-feito.

Observa-se que uma das questões mais discutidas durante a tramitação da LDB de 1996 diz respeito à possibilidade de prestação de serviços educacionais por empresas privadas, em contraposição à lógica do ensino público gratuito e universal, debate que foi também pertinente durante a Assembleia Nacional Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Como bem destacou Moura (2007, p. 15) “[...] prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996”. Disso resulta a segregação escolar, sem melhorias significativas para a educação.

Em contraposição à formação profissional exclusivamente centrada no ensino técnico, tendo prevalecido, no texto final da LDB, ocorreu a dissociação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, como destacado por Moura (2007, p. 15):

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A despeito da dualidade mantida entre Ensino Médio e Educação Profissional, aspecto objeto de intenso debate durante a tramitação da nova legislação, Medeiros Neta, Pereira, Rocha e Nascimento (2018) ressaltam a perspectiva de ampliação das possibilidades formativas. Esta se dá de duas formas: a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio de forma plena e/ou de forma parcial ou a dissociação de ambos, situações que foram permitidas com a LDB de 1996.

Observa-se que a LDB contém em si a base normativa sobre a qual se fundamentam todas as demais normas relacionadas à educação no Brasil, estabelecendo regras gerais de funcionamento do Ensino Médio, da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Superior, tendo impacto à época sobre o Proep e a reforma do Ensino Médio, instituída nos anos 1990, por meio de projeto que apresentava debates com a sociedade brasileira representada pelos trabalhadores, empresários e governo, bem como consolidada por meio da nova LDB e demais instrumentos legais que determinaram o marco desse processo de reformas. Destaque-se que o texto original, vigente no período de implementação do Proep, não continha a seção relativa à Educação Profissional Técnica de Ensino Médio, trechos que somente foram inseridos na LDB com a Lei nº 11.741/2008.

O parágrafo 2º, artigo 36 da LDB, hoje revogado, previa em sua versão original que

“[...] o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996). Os artigos 39 a 42 da LDB dispõem sobre a Educação Profissional, destacando-se, dentre outros aspectos, a previsão de “[...] integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]” (artigo 39, caput, em sua versão original), a possibilidade de acesso à Educação Profissional ao “[...] aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto” (artigo 39, parágrafo único), a articulação da Educação Profissional com o ensino regular (artigo 40), a “[...] possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação” do conhecimento adquirido na Educação Profissional e no trabalho para prosseguimento e conclusão de estudos” (artigo 41) e a oferta de “[...] cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (artigo 42) por parte das escolas técnicas e profissionais (Brasil, 1996).

Como objetivos para a Educação Profissional, o Decreto nº 2.208/1997 definiu em seu art. 1º:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997b)

O Decreto nº 2.208/1997 prevê ainda a articulação da Educação Profissional com o ensino regular, compreendendo três níveis, básico, técnico e tecnológico, podendo a primeira ser ministrada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, desde que obedecidos os critérios fixados na legislação (Brasil, 1997).

Destacamos que o Decreto traz, de forma explícita, a necessidade de integração do ensino superior tecnológico, com vistas a “[...] atender os diversos setores da economia abrangendo áreas especializadas” (artigo 10), o que vem a ser elemento principal para o desenvolvimento do Proep (Brasil, 1997).

Moura (2007, p. 16) destaca que “[...] que a redação dos artigos 36 – Ensino Médio – e 39 a 42 – Educação Profissional (da LDB) – possibilitava a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República”, o que fez com que o Governo

FHC passasse a trabalhar na elaboração da regulamentação da LDB ao invés de discutir a nova legislação no Congresso Nacional, fazendo prevalecer seu intuito de manter a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional por meio de norma infralegal.

Como fonte normativa federal, tem-se que a LDB e o Decreto Federal nº 2.208/1997 constituíram a base legal que fundamenta o Proep, tendo derivado outras normas ministeriais que deram vida ao programa e o impulsionaram por meio de operação de crédito com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Sousa; Oliveira, 2012).

A Portaria nº 646/1997, do então Ministério da Educação e do Desporto, datada de 14 de maio de 1997, é outro marco legal importante relacionado ao Proep, regulamentando a implementação dos Arts. 39 a 42 da LDB e do Decreto Federal nº 2.208/1997, tratando especificamente da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Prevê que a implantação dos tópicos da LDB relacionados à Educação Profissional seja feita no período de até quatro anos (artigo 1º), determinando que as instituições da Rede elaborem plano de implantação que considere suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos, e a criação de grupo de trabalho com o objetivo de apoiar a avaliação da implantação da reforma da Educação Profissional (Brasil, 1997b).

Ademais, menciona a necessidade de incremento na matrícula na Educação Profissional, mediante a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos técnicos a serem oferecidos a egressos do Ensino Médio, cursos de especialização e aperfeiçoamento a serem oferecidos a egressos dos cursos de nível técnico e cursos de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização (Brasil, 1997b).

Outro aspecto relevante na Portaria MEC nº 646/1997 é a previsão de incremento das vagas da Educação Profissional nas instituições da Rede em até 50% das vagas referentes ao ano de 1997 no prazo de cinco anos (artigo 4º), prevendo, ainda, a manutenção de, no máximo, 50% das vagas para alunos de Ensino Médio com matrícula no ano base de 1997, independentemente da Educação Profissional (Brasil, 1997b).

Moura (2007, p.17) menciona como negativa e inconstitucional a redução da oferta das vagas para o Ensino Médio, ressaltando que

A Portaria nº 646/1997 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada IFET no Ensino Médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam Ensino Médio e Educação Profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de Ensino Médio no País – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até

01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº 2.736/2003.

Importante também destacar o teor do artigo 7º da Portaria MEC nº 646/1997, que contém a necessidade de suprir as demandas das instituições privadas em relação à oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral:

[...] artigo 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros (Brasil, 1997b).

E ainda, no artigo 9º, prevê a implantação de “[...] mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos”, visando à identificação de novos perfis de qualificação profissional para atender às demandas do setor produtivo, além da oferta de cursos que venham atender a tais demandas (Brasil, 1997b).

Por fim, a Portaria MEC nº 1.005/1997 instituiu uma Unidade de Coordenação de Programa (UCP), no âmbito da SEMTEC, que teve como objetivo adotar as providências necessárias à implementação do Proep, contando com uma área de desenvolvimento institucional e outra de desenvolvimento técnico-pedagógico, ficando a cargo do Diretor de Programas do SEMTEC a direção executiva da UCP (Brasil, 1997c). Ele passou a ter a competência para normatizar o funcionamento da Unidade Ministerial nº 1.018/1997, que teve a subscrição conjunta do Ministério da Educação e do Desporto e do Ministério do Trabalho.

Além do mais, foi constituído o Conselho Diretor do Proep, integrado por membros da cúpula dos dois ministérios, tendo como objetivos: deliberar sobre as políticas e diretrizes para implementação da citada reforma; deliberar sobre os Planos Operativos Anuais Globais; analisar os relatórios anuais do Programa, elaborados pela Coordenação do Programa e analisar eventuais propostas de ajustes ou alterações do programa a serem submetidas ao BID.

Na sessão seguinte, será explorada detalhadamente a documentação institucional encontrada no arquivo do IFRN em relação ao período de 1997 a 2005, que terá, como temática de análise, o percurso feito, por meio dos documentos localizados, para a implantação do Proep no Cefet/RN.

4.2 ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO LOCALIZADA NO ARQUIVOS CENTRAL DO IFRN – CAMPUS NATAL -CENTRAL E NO ARQUIVO DA REITORIA DO IFRN

Para o detalhamento da segunda fase do percurso metodológico desta pesquisa documental, temos, como primeiro momento, a localização dos documentos institucionais. Esse processo foi feito a partir de visitas realizadas ao Arquivo Central do IFRN/Campus Natal Central (Figura 1) e Arquivo Setorial da Reitoria (Figura 2), respectivamente.

Para a identificação dos referidos dados constantes no Arquivo Central do IFRN, conforme a Figura 1, fizemos a escolha do setor vinculado à área de Ensino, designado pelo organograma do Cefet/RN, à época denominada de Diretoria de Ensino. Para a seleção das fontes pertencentes a essa Diretoria, tivemos, como parâmetro temporal de busca, o período de 1997 a 2005, tendo em vista que o Proep tem seu percurso de implantação e desenvolvimento no referido período.

Considerando que não havia organização específica da documentação relacionado ao tema, atentamos inicialmente para aqueles que continham a logomarca do Proep ou aqueles vinculados às áreas de atuação do programa e assim tornou-se possível a identificação dos que se relacionariam às várias instâncias das espécies e tipologias documentais produzidas para tal fim.

O período da pesquisa envolveu a participação da servidora responsável pelo Arquivo, que conduziu e orientou a localização das caixas de documentos de acordo com o parâmetro de pesquisa definido anteriormente. Ressaltamos esse processo da pesquisa documental como uma etapa desafiadora, tendo em vista que os documentos ainda não tinham recebido o tratamento técnico adequado para se efetuar a pesquisa com um grau de pertinência nas buscas realizadas.

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa documental no Arquivo Central – Campus Natal



Fonte: Elaboração própria em 2022.

O fluxograma representado pela Figura 1 demonstra o caminho da pesquisa, feito inicialmente para identificação preliminar dos documentos necessários. É importante ressaltar que, mesmo com a definição da temática, a busca pelo tema do Proep efetivou-se de forma parcialmente aleatória, tendo em vista não haver ainda a devida organização dos procedimentos técnicos para a documentação arquivística.

A figura 2, a seguir, explicita a apresentação dos documentos localizados no arquivo da Reitoria, representados por uma vasta documentação pré-definida com o termo Proep em suas identificações das caixas-arquivo. Porém, mesmo com a identificação, não havia uma ordem para a indicação do tipo de documento. Considerando essa etapa como indispensável para a correta localização dos documentos, optamos pela organização de cada caixa de documento e, para isso, reordenamos as caixas e seus respectivos assuntos.

Figura 2 - Caminho da Pesquisa - Arquivo Setorial da Reitoria



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Nessa etapa da pesquisa, realizada na Reitoria do IFRN, foram identificados documentos administrativos que auxiliaram na seleção mais pertinente ao que efetivamente representava os passos iniciais da implementação do programa, conforme mostra a figura 2. Na conjuntura desses documentos, foram encontrados memorandos, atas de reuniões, relatórios, dentre outros, os quais apresentam informações que consideramos pertinentes para consolidar algumas conclusões relativas à sistematização normativa do Proep para o Cefet/RN.

Nesse processo, também foram encontrados e selecionados os documentos que definiriam a base de constituição da efetividade do Proep no Cefet/RN. Dentre elas, destacamos o Projeto Pedagógico, projetos de ampliação e reformulação da estrutura física, projeto de adequação curricular, programas de treinamento de capacitação e de formação de servidores docentes e técnico-administrativos, a serem detalhados posteriormente.

Ao término dessa fase de busca e análise parcial das fontes no Arquivo Central e no Arquivo da Reitoria do IFRN, efetuamos a digitalização e a organização em uma estrutura que pudesse ser identificada como documentos administrativos, normativos, documentos de fins contábeis, relatórios, aquisição de bens patrimoniais e de fins pedagógicos, consoante demonstramos nas Figuras 1 e 2.

Seguindo-se à análise documental preliminar que foi construída, apresentamos a seguir os elementos de discussão relacionados ao Anteprojeto de Reforma da Educação Profissional da ETFRN, Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional: síntese (Anexo C) seguido do Convênio nº 131/1998 - MEC/PROEP/CEFET-RN.

Tomamos, como base inicial de discussão, esses documentos, considerando o conjunto de informações que embasam as proposições da nossa investigação, buscando, nesse percurso, os encaminhamentos de como se efetivou o Proep no Cefet/RN, tendo como fonte de investigação os documentos instituídos à época para consolidar os primeiros passos de implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional, atento aos requisitos definido pelo Governo Federal e dos demais órgãos responsáveis pela Reforma por meio do Proep. A seguir, evidenciamos tais aspectos no quadro 4.

Quadro 4 - Fontes documentais do Cefet/RN utilizadas – Documentos Administrativos (fase preliminar)

TÍTULO	DATA	OBJETIVO(S)	RESUMO/ANÁLISE
Anteprojeto de reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte	1996	Diagnosticar e analisar a situação dos ambientes antes e depois do programa; Implantar o Centro de Referência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte, como polo irradiador de experiências de educação, tendo em vista a formação de profissionais capazes de contribuir para o atendimento das necessidades econômico-sociais, em níveis local e regional.	O foco do anteprojeto é reformular a Educação Profissional e aperfeiçoar as ações da educação para que se transforme em uma referência na Educação Profissional no Rio Grande do Norte (RN). O anteprojeto também caracteriza o mundo do trabalho e pauta sobre o porquê de se investir no ensino técnico. O documento também explana os aspectos geopolíticos, econômicos e sociais do Rio Grande do Norte, os quais fornecem bases para entender o porquê da implantação da Educação Profissional nas instituições. Ademais, é mostrada a caracterização da escola e a planta de situação. Também são ressaltadas as construções necessárias e a estruturação da instituição com equipamentos, a fim de que os alunos tenham estrutura de excelente qualidade para se desenvolverem como técnicos e cidadãos.

(Continua...)

(Continuação)

Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional (Síntese)	1998	Credenciar a ETFRN para a obtenção de recursos com direcionamentos para a infraestrutura física, aquisição de equipamentos/material pedagógico, capacitação/treinamento e consultoria /serviços na perspectiva de atender às seguintes áreas: técnico-pedagógica, gestão escolar, integração escola-empresa.	O documento apresenta as proposições estabelecidas para o cumprimento das ações definidas pela reforma da Educação Profissional via Proep, norteadas, por meio dos formulários estabelecidos pelo programa, as definições de despesas, as áreas de atuação, o período de realização, os objetivos propostos para cada área fim definida para reformulação das atividades em suas respectivas formas de atuação. Importante ressaltar que o documento apresenta as informações definidas para a reforma, preenchidas em formulários padrões, que apresentavam as informações detalhadas para cada item proposto.
Convênio 131/1998 - MecProep/Cefet-RN	1998	Implementar o Proep no Cefet/RN.	Implementação do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, nos termos do Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR, firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e dos instrumentos suplementares.

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Nesse contexto, há alguns cuidados que o pesquisador deve adotar ao trabalhar com a pesquisa documental, para que não haja desvios metodológicos. Um primeiro aspecto a ser observado é o fato de que um documento pode apresentar-se incompleto, parcial ou impreciso, podendo não contemplar toda a informação de que o pesquisador necessita. Assim, ele deve buscar a integração da informação em outras fontes, mesmo que sejam mais elementares (Cellard, 2012).

Outro aspecto a ser cuidadosamente apreciado pelo pesquisador é a interpretação do conteúdo de cada documento analisado, “[...] exigindo-se do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação errônea, distorcida do passado” (Pimentel, 2001, p. 192). Ressaltamos também a necessidade de compreender o significado de documento, que consiste em um registro de informações, com possibilidades de consulta, pesquisas, provas relacionadas a fatos, ações, fenômenos.

De acordo com Le Goff (2013, p. 488), essa valoração do documento é introduzida pelo movimento denominado como *Escola dos Annales*, ocorrido no início do século XX, o qual intencionava dialogar com o método das Ciências Sociais. Os principais autores dessa escola histórica visavam contrariar o Positivismo, corrente que defendia a utilização de fontes escritas

com objetividade, sem contestar ou investigar a influência dos documentos utilizados sobre o objeto de estudo. Portanto, esses historiadores foram responsáveis por expandir o sentido do documento no contexto da operação historiográfica.

Cabe ao pesquisador utilizar o material coletado, com vistas ao esclarecimento de suas indagações iniciais propostas, podendo, ao longo do percurso, modificar o caminho a ser trilhado, ou mesmo enriquecer o questionamento que motivou a investigação. Durante a própria pesquisa, compete ao investigador receber o material, analisá-lo e desconstruí-lo, destacando cada pedaço que lhe interessa e reconstruindo-o com o intuito de descobrir relações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação, que anteriormente pareciam estar desconectados uns dos outros (Cellard, 2012).

Barros (2020) discute acerca das fontes históricas e destaca que o universo documental deve estar associado às hipóteses, ao problema e aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, ressalta-se a constituição do *corpus* documental, ou seja, a escolha das fontes ligadas ao objeto de estudo e sua temporalidade, priorizando a pertinência.

Na obra acerca de estudos históricos, Langlois e Seignobos (2017, p.16) apontam a importância dos documentos e a respectiva análise para a realização de pesquisa histórica:

A história se faz com documentos. Os documentos são vestígios deixados pelos pensamentos e atos das pessoas do passado. Entre os pensamentos e atos humanos, são poucos os que deixam vestígios visíveis, e esses, assim que são produzidos, raramente são duradouros: um mínimo acidente pode apagá-los. Todo pensamento ou todo ato que não deixa vestígios, diretos ou indiretos, ou cujos vestígios acabam por desaparecer, estão perdidos para a história; é como se jamais tivessem existido. Sem documentação, imensos períodos do passado da humanidade serão sempre desconhecidos. Não se pode substituir os documentos: sem documentos, sem história.

Destaca-se que material utilizado não é somente o documento escrito, mas também objetos iconográficos e fotográficos, testemunhos registrados em qualquer formato que esteja preservado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, relatórios de entrevistas, anotações feitas e preservadas. Em síntese, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho (Cellard, 2012).

Para Le Goff (2013, p. 390), “no estudo histórico da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita”. O documento é uma fonte relevante para a pesquisa, sendo, em muitos casos, o único meio de obtenção de informações sobre determinada época ou período, permitindo a transmissão de informações ao longo do tempo e o dimensionamento temporal para a compreensão social (Garcia; Rodrigues; Emmendoerfer;

Gava; Silveira, 2016; Cellard, 2012).

Com base nas análises nos documentos identificados, tratamos dos principais pontos que estruturaram a implementação da reforma na ETFRN e posteriormente no Cefet/RN. Elencamos o Anteprojeto de Reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, que foi coletado dentre aqueles constantes do acervo do Arquivo Central do IFRN – Campus Natal – Central, sendo selecionado para a pesquisa, dada a sua importância no contexto da implantação do Proep na instituição, sendo um dos documentos de maior relevância em todo o processo.

Elaborado no contexto da mudança da legislação relacionada à Educação Profissional, em especial no âmbito do Proep e sua implantação pelo Governo Federal, foi concluído em junho de 1996, tendo seu texto sido elaborado por um conjunto de profissionais da instituição, ainda denominada ETFRN na época e tendo como autores os seguintes nomes: Dante Henrique Moura, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes, José de Arimatéia Pereira, Otávio Augusto de Araújo Tavares, Maria das Graças Baracho Silva, Maria do Livramento Cavalcanti Wetsch, Miriam Marta Costa Padilha, Nivaldo Ferreira da Silva, Sérgio Luiz Alves de França e Severino do Ramo de Brito (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996).

Possui natureza de documento oficial, sendo sua autenticidade e sua confiabilidade máximas, tendo em vista que foi recuperado no conjunto dos documentos da implantação do PROEP no âmbito da então EFTRN, devendo, entretanto, serem destacados dois aspectos: a) algumas páginas do original encontrado contêm manuscritos em caneta esferográfica, indicando que o documento ainda teve algumas alterações antes de vir à tornar-se a versão final do projeto encaminhado ao MEC; b) não foi localizado nos arquivos o Projeto que derivou do documento recuperado pela pesquisa, sendo as análises realizadas a partir do Anteprojeto.

O Anteprojeto de Reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte foi encaminhado à SEMTEC em 13 de junho de 1996, por meio do Ofício nº 498/1996-DG/ETFRN, sendo composto por 139 laudas, tendo como objetivo principal apresentar ao Ministério da Educação e Cultura a proposição da então ETFRN para implantar o Centro de Referência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte (propondo transformar-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996).

O documento foi subdividido em três tópicos principais: caracterização do mundo do trabalho, caracterização da escola e proposta de transformação, além de três anexos: o Organograma da ETFRN, o Regimento Interno da instituição e o Programa de Capacitação de Recursos Humanos da ETFRN.

Na primeira parte do conteúdo do anteprojeto, a instituição faz uma apresentação que denominou caracterização do mundo do trabalho, na qual foram discutidos os aspectos geopolíticos, econômicos e sociais relacionados aos setores industrial, agrícola e de serviços, além de demonstrar a organização político-administrativa e os aspectos institucionais do estado do Rio Grande do Norte.

O texto destaca as transformações do mundo do trabalho, vivenciadas na época de sua elaboração, incluindo análises sobre o avanço científico e tecnológico, propiciado pelas revoluções da microeletrônica, da microbiologia e das novas formas de energias. Esse fenômeno provoca a inserção de novos equipamentos no ambiente de trabalho e exige um perfil diferenciado de qualificação profissional e reduz o número de empregos, já que as máquinas vêm substituir o homem nas tarefas repetitivas. Com isso, o trabalhador precisa ter capacidade de aprender e inovar de forma constante, mediando nesse propósito, o que se configura com a proposição do Proep.

Descrevem-se aspectos geopolíticos, econômicos e sociais do estado, com ênfase na caracterização dos setores industrial, agrícola e de serviços. No setor industrial, o anteprojeto menciona a existência de sete atividades principais, a saber, indústria têxtil, de alimentos, da construção civil e produção de componentes, mineral, transformação de matéria prima de origem vegetal e mineral, couro e assemelhados e indústria gráfica.

Os setores de maior expressão são o setor da indústria química e o setor mineral. Neste, destaca-se o fato de o Estado ser o maior produtor de petróleo em terra, de sal e de xelita, além de produzir calcário, mármore, feldspato, caulim, berilo e gemas. Quanto à indústria química, o anteprojeto menciona a condição ímpar do estado em vista da existência de reservas de petróleo, gás natural, cloreto de sódio, calcário e diversas fontes de energia.

Quanto ao setor agrícola, destaca o potencial hídrico subterrâneo como recurso estratégico e o potencial de aproveitamento de 862 mil hectares de terras irrigáveis, apontando, como principais produtos da produção agrícola, algodão herbáceo, milho, feijão, cana de açúcar, caju e castanha de caju, banana, coco, manga, abacaxi, mandioca, melão, melancia e mamão.

No que diz respeito ao setor de serviços, chama a atenção para o setor de turismo, mencionando o fato de que o estado teria apresentado maior crescimento nos anos que antecederam a sua elaboração, com geração de empregos e divisas. Isso é demonstrado pela quantidade de embarques e desembarques em voos domésticos e internacionais, além da taxa de ocupação dos hotéis, sendo a atividade apontada como tendo grande potencial de desenvolvimento econômico. O documento aponta, ainda, aspectos do setor de educação e de

saúde, impactando o desenvolvimento nos anos que se seguiriam.

A ETFRN foi devidamente caracterizada no corpo do anteprojeto, contendo o documento os dados cadastrais de denominação, número de CNPJ, endereço da sede (Campus Natal Central) e da Unidade de Ensino de Mossoró. O documento traz dados da estrutura física da Sede e da Unidade de Mossoró, indicando detalhadamente a divisão de espaço por categorias de usos dados aos ambientes, com descrição, indicação de uso e quantitativo de equipamentos por laboratório, mencionando também os serviços prestados por cada unidade da Escola.

É descrito como se dá a gestão da instituição, indicando a composição da estrutura por meio de seus documentos normativos, e uma breve descrição da estrutura administrativa. Um outro ponto abordado na parte referente à caracterização da ETFRN é o setor de ensino, sendo indicados os quantitativos de cursos e de alunos matriculados na Unidade Sede e na Unidade de Mossoró.

Consta também o relatório dos recursos humanos que estavam à disposição da instituição à época da elaboração do documento, com os quantitativos de servidores docentes e técnico-administrativos, com especificação quantitativa dos níveis de escolarização/titulação. Por fim, na etapa de caracterização da Escola, constam as informações referentes ao relacionamento da instituição com a comunidade externa, sendo descritas onze atividades desenvolvidas que caracterizam projetos de parcerias e cooperação técnica.

Dentre todas as propostas estabelecidas pelo anteprojeto da reforma da Educação Profissional da ETFRN, de cunho pedagógico, estrutural e organizacional, é relevante a questão da reformulação da escola para a abertura ao enfrentamento das questões educacionais requeridas pela sociedade civil e pelos setores produtivos. Esses elementos buscavam trabalhadores qualificados e requalificados por meio de cursos estruturados para compor mão de obra, no sentido de atender às demandas do mercado de trabalho.

Sendo o Proep um programa elaborado pelo MEC e em parceria com o Ministério do Trabalho, à época por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e ainda com o Banco Mundial e o BIRD, para subsidiar o desenvolvimento da Educação Profissional, os novos dispositivos legais com ações na área técnico-pedagógica e de gestão e integração com o mundo do trabalho tinham como parâmetro a preparação do trabalhador para a execução de suas atividades de forma rápida e eficiente para atendimento a uma demanda requerida pelo mercado de trabalho na fase neoliberal.

Ressaltamos nesse processo que as mudanças propostas e implementadas pelo programa na área da educação e da economia previam resultados imediatos para a sociedade, visando à transformação do fazer econômico na perspectiva de melhoria das atividades industriais em

atendimento ao projeto liberal disposto à época.

Para fins demonstrativos da proposta de mudança constante no anteprojeto, apresentamos as Figuras 3 e 4, que justificam a reformulação do projeto pedagógico da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e suas respectivas mudanças estruturais e didática.

Conforme observamos na Figura 3, apresenta-se uma proposta por meio da criação de áreas de conhecimento, as quais substituíram os cursos isolados, uma vez que essas áreas sendo consideradas como um conjunto de matérias afins, organizadas de modo a assegurar um saber sistematizado, derivado de uma base científica e tecnológica comum, possibilitam maior diversidade de habilitações profissionais que permitam ao aluno a escolha de uma ocupação técnica adequada aos seus reais interesses e às exigências do sistema produtivo (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996, p. 53).

Figura 3 - Modelo Pedagógico para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1996, p. 58).

Nesse modelo de organização curricular, notamos a presença de uma proposta que dispõe sobre uma formação contemplando a parte acadêmica e a tecnológica, demonstrando um esforço em concretizar uma concepção de currículo que fosse capaz de articular as disciplinas das duas áreas, visando à oferta de cursos profissionalizantes com maior qualidade para atender às demandas do mercado de trabalho.

Conforme a Figura 4, o novo modelo de oferta da Educação Profissional apresenta uma proposta de reformulação da estrutura didática com vistas ao atendimento do mercado de trabalho:

Em suma, a grandeza das mudanças pretendidas exige a percepção de que o processo de implantação deste Centro de Referência será permeado por limites conjunturais, institucionais e profissionais. A clareza desses limites, contudo, não inviabiliza a construção das possibilidades de que a ETFRN tem de contribuir como núcleo dinamizador de novas experiências educacionais e de formação profissional, com vistas à construção de novos paradigmas de preparação para o trabalho de (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1996, p. 57).

Podemos destacar elementos como limitação e possibilidades frente à proposta apresentada. Os limites estavam na dimensão estrutural, que exigia financiamento para reformas com vistas à construção de mais salas de aula, laboratórios e até contratação de novos professores. Na esteira do dilema, a instituição também tinha a consciência de que poderia desbravar, ser pioneira na implantação de inovadores modos de fazer formação profissional. A Figura 4 expressa a ousadia que se propunha alcançar com um currículo que objetivava a verticalização da escolarização, aliada à qualificação profissional.

Figura 4 - Modelo Pedagógico proposto – ETFRN



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1996, p. 59).

No ano de 1998, foi elaborado a síntese do Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional, conforme Anexo C, o qual foi devidamente recuperado e catalogado durante a pesquisa, encontrando-se no acervo digitalizado de documentos selecionados pela pesquisadora.

Também elaborado no contexto da implantação do Proep, o documento foi recuperado a partir de um programa de reuniões que foi desenvolvido no final de 1998 para ser executado no ano de 1999, servindo o documento como um resumo do processo de implantação naquele momento, para ser discutido durante a formação, servindo tal documento como forma de divulgação dos elementos do Proep na então ETFRN para os servidores da instituição.

Destaca-se, ainda, que o Convênio nº 131/98/PROEP foi celebrado entre o MEC e a ETFRN somente no dia 28/12/98, de modo que o documento (Anexo C) ora apresentado é anterior à própria celebração do acordo de implementação do Proep na instituição, o que fica claro no trecho que menciona expressamente que “no momento o Projeto da ETFRN está em fase de análise no MEC” (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1998, p. 3). Não há

informações no próprio documento sobre autoria individual, sendo considerado como documento institucional, assim como os demais aqui analisados, não havendo dúvidas quanto à sua autenticidade, já que também foi recuperado dentre os documentos componentes do acervo do Arquivo Central do atual IFRN.

A síntese do documento Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional relata inicialmente que se vivia na instituição um certo sentimento de indeterminação quanto ao seu futuro, considerando já ter-se iniciado o processo de reforma proposto pelo Proep, a exemplo da desvinculação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, conforme relatado no Documento (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1998, p.1). Alguns dos parâmetros globais ainda não estavam totalmente definidos, o que causava a indefinição já mencionada, mas, conforme trecho do próprio Documento, “turva o caminho, mas não inviabiliza o caminhar”.

Tem-se, portanto, que a síntese do Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional de 1998 é um documento preparatório para a disseminação dos termos do Proep na comunidade da instituição, aspecto que é corroborado pelo trecho do documento que menciona ter havido um amplo processo de socialização de informações e preocupações da equipe de direção da Escola, que cresceu ao longo do ano de 1998, com a realização de cursos e seminários para a divulgação dos elementos que compõem o Proep da ETFRN.

Menciona o documento (Anexo C) que o Projeto de Implantação do Proep tinha como objetivo credenciar a Escola para a obtenção de recursos para infraestrutura física, aquisição de equipamentos/material pedagógico, capacitação, treinamento e consultoria/serviços, pleiteando-se, naquele momento, o valor de R\$ 2.050.730,80 (dois milhões e cinquenta mil setecentos e trinta reais e oitenta centavos) e prazo de dois anos. Conforme já mencionado, quando da análise do Convênio nº 131/98/PROEP, foi fixado inicialmente o prazo de 16 (dezesesseis) meses e o valor global de R\$ 1.984.930,80 (um milhão novecentos e oitenta e quatro mil novecentos e trinta reais e oitenta centavos), portanto, abaixo do que foi proposto pela ETFRN.

O documento (Anexo C) traz também um Quadro Síntese de Investimentos, contendo o Planejamento Operacional de investimentos por categoria econômica de despesa nas áreas estratégicas da Escola, para utilização dos recursos pleiteados ao MEC para a implementação do Proep, conforme figura 5 a seguir:

Figura 5 - Quadro-síntese de investimentos do Proep no Cefet/RN em 1998

Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1998).

O cerne da reforma do ensino técnico proposto pelo Governo FHC e a obrigatoriedade de adaptação das escolas a tal pensamento fica evidente no documento, quando afirma que

A aprovação do projeto e a consequente liberação dos recursos está condicionada, obviamente, ao cumprimento, por parte da Escola, dos parâmetros globais estabelecidos pelo MEC, o que implica uma grande transformação da Escola enquanto Instituição que, no prazo de 06 (seis) anos deverá estar executando um novo modelo de educação profissional, o que impõe, antes de tudo, a assunção de uma nova missão, que passa a ser a de atuar na “formação do trabalhador-cidadão através de um processo de transmissão e geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de competências, nos diferentes níveis de educação profissional (básico, técnico e tecnológico), para atuar no processo produtivo, no campo da pesquisa, na prestação de serviços à população e para participar criticamente do processo de transformação social em função dos interesses coletivos” (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1998, p. 3)

Veja que, para ser admitida a proposição da ETFRN para ingresso no Proep e assim ter recursos liberados, necessariamente havia a obrigação de cumprimento de todos os parâmetros fixados pelo MEC, com todo o conteúdo da reforma da educação proposta no governo FHC, calcada, dentre outras bases, na reforma gerencial do Estado.

No que diz respeito à captação de recursos externos (não orçamentários), o Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional deixa clara a pretensão de buscar meios de financiamento das atividades por meio de prestação de serviços de naturezas diversas, estando evidente quando mencionados os objetivos estratégicos quanto à área de integração escola-empresa, mencionando-se expressamente a necessidade de aprofundamento da integração da Escola com os diversos segmentos produtivos da sociedade, tendo como um dos objetivos “intensificar a política de parceria no sentido de ampliar a captação de recursos próprios” (Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, 1998, p. 5).

Essa lógica de captação de recursos não orçamentários por meio de atividades diversas a serem realizadas, assemelhando-se a atividades empresariais, pode ser vista no quadro denominado Projeção do Fluxo Anual de Receitas por Fonte, conforme Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Formulário de projeção do fluxo anual de receitas por fonte

Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1998)

O formulário disposto acima menciona expressamente a pretensão da Escola de captar recursos externos por meio de três ações, a saber, venda de cursos, serviços e convênios, devendo tais recursos representarem o percentual de 2,33% (dois vírgula trinta e três por cento) no primeiro ano, 3,45% (três vírgula quarenta e cinco por cento) no segundo, 4,51% (quatro vírgula cinquenta e um por cento) no terceiro, 8,01% (oito vírgula zero um por cento) no quarto ano, 15,86% (quinze vírgula oitenta e seis por cento) no quinto e 21,04% (vinte e um vírgula zero quatro por cento) no sexto ano.

Verifica-se aqui o processo de aproximar a administração da ETFRN de uma empresa privada, seja pela própria previsão de arrecadação de recursos não orçamentários por meio de

vendas de cursos, prestação de serviços e realização de convênios, seja pela evolução de tal arrecadação ao longo dos anos, tendo sido idealizado, naquela ocasião, que tais recursos chegassem a representar mais de vinte por cento de toda a arrecadação da instituição ao final dos seis anos.

No contexto da presente pesquisa, concluiu-se que o documento Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional: síntese (Anexo C) buscava:

- ✓ reconstruir o processo histórico de implantação do Proep na ETFRN, já que demonstra claramente ter havido um movimento institucional, de um lado, para adequar a instituição aos parâmetros da reforma da educação profissional determinado pelo MEC, sob pena de não ter recursos oriundos do Proep e, de outro, para dar conhecimento à comunidade escolar, em especial aos servidores, das questões relacionadas ao PROEP, isso, antes mesmo de ter o convênio celebrado entre o MEC e a Escola;

- ✓ demonstrar que o processo de reforma gerencial proposto por Bresser-Pereira era parte inerente da implantação do Proep, o que se vê, especialmente, pela proposição de captação de recursos não orçamentários por meio de prestação de serviços, vendas de cursos e realização de convênios, o que aproxima a gestão da Instituição Pública IFRN de uma administração privada empresarial.

O Convênio nº 131/1998 foi celebrado entre o MEC e a então denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, representada esta pelo Diretor Geral, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes, e aquela, pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, no dia 28 de dezembro do ano de 1998, sendo composto por nove laudas de conteúdo, conforme Figura 7.

Figura 7 - Convênio nº 131/1998 – PROEP/ETFRN



Fonte: Arquivo Central do IFRN.

No preâmbulo do documento, fica evidente o seu objeto, que é a implementação do Proep, sendo também incluída a menção ao empréstimo firmado entre a União Federal e o BID. Assim, constituiu-se, no marco normativo inicial, a implantação do Proep na ETFRN, já que constavam no documento as cláusulas e condições que o MEC e a ETFRN deveriam cumprir para a concretização de seu objetivo.

Composto por catorze cláusulas, previa inicialmente as obrigações das partes (cláusula segunda), constando como obrigação da Concedente (União), dentre outras, custear as despesas com a execução do programa, liberando os recursos necessários e estabelecidos; dar apoio e prestar orientação básica à ETFRN; acompanhar e fiscalizar, diretamente ou por delegação, inclusive no que dizia respeito a licitações, dispensa ou inexigibilidade, de modo a assegurar o cumprimento das exigências do BID; analisar e aprovar a prestação de contas da aplicação dos recursos. Era prevista ainda, como obrigação da União, a prorrogação do Convênio na hipótese de haver atraso na liberação dos recursos.

Dentre as obrigações da ETFRN, constam a necessidade de apresentação de estudos de mercado fundamentando, justificando ou validando a oferta de cursos apresentada no projeto de implementação, além de assegurar os recursos recorrentes (aqueles que ocorrem a cada período), referentes a custeio e manutenção; manter os recursos recebidos em conta única, aplicando-os de acordo com o Plano Operativo Anual (POA) aprovado; promover e realizar as aquisições de bens, contratação de obras e serviços necessários, realizando as licitações, dispensas e processos de inexigibilidade, conforme legislação aplicável; manter relacionamento com a concedente (União), de modo a encaminhar documentos necessários à liberação dos recursos, assim como colocar à disposição, inclusive dos órgãos de controle interno e externo, a documentação necessária para a fiscalização e o controle de todos os atos que envolviam gasto financeiro; restituir à União os valores não utilizados, inclusive na hipótese de não execução do objeto do convênio, quando não apresentada a prestação de contas devida e quando houver aplicação dos recursos em finalidade diversa da pactuada; utilização dos bens adquiridos e obras realizadas exclusivamente para os objetivos do convênio; assegurar a manutenção e a conservação dos bens que seriam oriundos do Proep.

Como meio de fiscalização, encontram-se previstas, nas obrigações da ETFRN, a necessidade de realizar prestação de contas, manter a documentação sempre à disposição da União, órgãos de controle internos e externos e auditores do BID, permitindo o livre acesso dos servidores do sistema de controle interno ao qual estava subordinada, permitir a realização de inspeções aos bens e locais adquiridos com recursos do programa e o acesso aos documentos a

ele relacionados, além de proporcionar todas as informações que fossem solicitadas pela União e pelo BID, inclusive, a situação financeira da instituição.

Diante da análise documental exposta acima, observa-se, nesse momento inaugural, aspectos que evidenciam o controle da atuação da instituição por parte da União e do BID. Dentre eles, a necessidade de apresentar estudos de mercado que demonstrassem a conformidade da oferta de cursos com as orientações do Proep, passando, de um modo indireto, a haver uma forma de controle externo sobre a própria atuação da instituição como escola. Por outro lado, todos os aspectos financeiros relacionados ao Proep seriam controlados e fiscalizados diretamente pela União e pelo BID, já que todas as licitações e processos de dispensa e inexigibilidade deveriam ser encaminhados e se submeteriam ao controle.

Como prazo de vigência, o convênio previa inicialmente dezesseis meses, sendo catorze para execução e dois para a prestação de contas final (cláusula terceira), estimando-se, ainda, a possibilidade de alteração de sua vigência mediante termo aditivo que tivesse sido apreciado pela área técnica, autorizado pelo ordenador de despesa e aprovado pela autoridade competente.

O valor inicial fixado para a execução do objeto do convênio foi de R\$ 1.984.930,80 (um milhão novecentos e oitenta e quatro mil novecentos e trinta reais e oitenta centavos), alocados no Orçamento Geral da União, sendo a primeira e a segunda parcela liberadas dentro dos prazos previstos no Plano de Trabalho, e as demais condicionadas à prestação de contas das etapas anteriores, sendo a forma de prestação de contas regida pelas regras contidas na Cláusula Sexta do convênio.

Para fins de apuração de responsabilidades em face da não prestação de contas ou da identificação de irregularidades na execução do convênio, a Cláusula Oitava previu a instauração de tomada de contas especial por parte da União, em face da ETFRN, com possibilidade de ressarcimento de valores e responsabilização civil da instituição e dos agentes envolvidos, conforme o caso.

Conforme previsão no texto do convênio, ele poderia ser denunciado ou rescindido a qualquer momento, passando os partícipes a serem responsáveis pelas obrigações assumidas e não adimplidas. Esse caso poderia ocorrer na hipótese de inadimplemento de quaisquer das cláusulas do convênio, em especial, quando fosse verificada a utilização dos recursos em desacordo com seus objetivos, a falta de apresentação dos relatórios de execução e de prestação de contas nos prazos estabelecidos ou o retardamento do início da execução do objeto do convênio por mais de trinta dias. Previa, ainda, a possibilidade de rescisão ou alteração de forma unilateral, por parte da União, por razão de interesse público, na hipótese de o Proep não ser incluído no Plano Plurianual do Governo Federal para os anos seguintes.

Outro aspecto relevante do convênio foi a previsão de que os bens produzidos e construídos à conta dos recursos obtidos são de propriedade e uso da ETFRN, inclusive, quando os recursos fossem oriundos do FAT. Nesse sentido, os bens deveriam ser utilizados, exclusivamente, em função do objeto do convênio, pelo prazo mínimo de cinco anos.

Como se vê, a viabilização da implementação do Proep no âmbito da ETFRN se dá por meio do Convênio nº 131/1998. Essa fonte preliminar possibilita a execução das propostas no documento titulado como Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional, datado de 1988 para fins de credenciamento da ETFRN no MEC. Essa ação tinha como finalidade a obtenção dos recursos financeiros, distribuídos da seguinte forma: infraestrutura física, aquisição de equipamento/material pedagógico, capacitação/treinamento e consultoria/ serviços distribuídos em três áreas estratégicas da Escola: técnico-pedagógica, gestão escolar e integração escola-empresa.

A continuidade da pesquisa documental deu-se no Arquivo Setorial da Reitoria do IFRN, onde havia uma documentação parcialmente selecionada e designada como Proep, sendo possível ultrapassar a fase de busca e identificação dos documentos. Dessa forma, deu-se início à digitalização de todos os materiais disponíveis, conforme autorização da servidora responsável pelo arquivo acima citado.

Concluída a etapa de digitalização, passamos a analisar e sistematizar os arquivos em pastas, com o intuito de sistematizar categorizações que pudessem identificar toda a massa documental disponível, relacionada ao Proep. Seguindo com essa projeção de identificação, tivemos como base de identificação, a designação Proep, previamente definida nas caixas-arquivo. Porém, muitos dos documentos não eram condizentes com o título estabelecido.

Assim, foi necessário redefinir as identificações e definir novas categorias conforme as particularidades dos documentos a partir de suas finalidades. Outro fator relevante para a sistematização e a identificação dos materiais foi a consideração dos subprogramas definidos pelo Proep e o estabelecimento da relação deles com os projetos propostos pelo Cefet-RN para a aprovação e a execução do Proep em suas ações.

O percurso e a definição das categorias definidas inicialmente para identificação das pastas possibilitaram o mapeamento dos documentos, conforme nosso objetivo. Para essa análise, destacamos alguns documentos selecionados a partir da perspectiva do Guia de Orientação do Proep (Anexo B). Mais especificamente, a projeção das áreas chamadas ‘estratégicas’ pela ETFRN, definida, no texto do ‘Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional’, como sendo: técnico-pedagógica, gestão escolar, integração escola-empresa. Esses materiais foram importantes para compreender a dimensão desse processo de

investimento e reestruturação da Escola, visto que o Proep determinava essas mudanças.

Ressaltamos que, pela dimensão quantitativa de documentos, optamos pela escolha daqueles que continham o maior número de informações e suas respectivas tipologias (projetos, relatórios, memorandos, ofícios, plantas, orçamentos etc.).

A seguir, indicamos a organização e a descrição dos principais documentos relacionados à implantação do Proep no Cefet/RN. Para essa etapa, optamos pela descrição dos documentos, detalhando os itens constitutivos de informações que caracterizam a identificação da categoria à qual pertencem.

Em relação à categoria infraestrutura, evidenciamos a disponibilidade para realização de reformas dos espaços físicos da instituição. Para fins de esclarecimentos, nessa categoria, além do documento indicado no Quadro 5, abaixo, que apresenta o projeto de reforma da Biblioteca, como um dos principais projetos de reforma de infraestrutura pensada àquela época para o atendimento aos propósitos do Proep. Temos ainda, nesse contexto, a construção de vários laboratórios, aquisição de equipamentos e *softwares*, visando sempre à adequação e à ampliação da Escola para os fins previstos pelo Proep, conforme estabelecido no orçamento disponibilizado.

Quadro 5 - Termo de Referência – Projeto de Reforma da Biblioteca Sebastião Fernandes – Natal Central

Objetivo	Elaborar um projeto destinado à transformação da Biblioteca Sebastião Fernandes, do CEFET/RN, em um centro de disseminação de informação tecnológica, visando atender ao setor produtivo, aos estudantes, aos professores e às instituições que atuam a Educação Profissional no Rio Grande do Norte.
Autoria/Responsável (eis)	Cefet/RN.
Pontos relevantes (indicar sumário, se tiver)	O documento consta de valores e informações sobre a reformulação da estrutura física, aquisição de equipamentos, mobiliário e acervo bibliográfico.
Breve resumo (se possível)	Redimensionar a estrutura e a capacitação dos CEFETs, a partir da Reforma da Educação Profissional e do advento do PROEP. Não obstante, a nova realidade trouxe à tona algumas fragilidades do CEFET/RN, como é o caso da Biblioteca Escolar Sebastião Fernandes.
Itens de análise e localização (página ou seção)	-Readequação do espaço físico; -Preparação das funções dos serviços de informação para atendimento à comunidade externa.

Fonte: Elaboração própria em 2022

Em relação à categoria capacitação e treinamento, identificamos os projetos de cursos definidos para docente e técnicos-administrativos. Destacamos, nessa análise do Quadro 6, um quantitativo de maior dimensão voltado para os docentes, conforme já estabelecido no Projeto de Reforma da Educação Profissional da ETFRN, que previa capacitação para o quadro docente, prioritariamente, considerando a necessidade de ampliar a oferta de cursos e demais projetos definidos pelo Proep.

Quadro 6 - Capacitação de Recursos Humanos

Objetivo	Definição de necessidades e caracterização de cursos e estágios de capacitação de recursos humanos para os servidores docentes
Autoria/Responsável (eis)	Cefet/RN
Pontos relevantes (indicar sumário, se tiver)	Tipo de capacitação (estágio, especialização e atualização) Carga horária Local de capacitação Curso proposto pela necessidade da capacitação Custo ano a ano

Fonte: Elaboração própria em 2022

Na categoria consultoria, representada nos Quadros 7, 8, 9, 10 e 11, indicamos os documentos que foram elaborados por meio de consultorias contratadas com o orçamento do Proep para treinar e/ou elaborar os documentos responsáveis pelo reordenamento didático-pedagógico do Cefet/RN. Observe que todos os documentos estão direcionados para esse fim, o Projeto de reestruturação curricular – v. 1 e v. 2, disposto nos quadros 8 e 9, sendo considerados os documentos mais importantes na implantação de um dos itens do Proep, a reforma curricular.

Quadro 7 - Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET/RN: documento para discussão

Objetivo	Tem como objetivo apresentar a discussão e proposta do redimensinamento do Projeto Pedagógico do Cefet/RN
Autoria/Responsável (eis)	Grupo de Trabalho Instuído pela Portaria nº 228/2003 – GD/CEFET-RN: Otávio Augusto de Araújo Tavares (coordenador) Dante Henrique Moura Francisco das Chagas de Mariz Fernandes Maria das Graças Baracho Ulisséia Ávila Pereira
Pontos relevantes (indicar sumário, se tiver)	O documento apresenta o contexto social ao qual o Cefet/RN está inserido, além das diretrizes das novas ações do Cefet/RN e suas nova identidade institucional e disposição do novo modelo do Projeto Pedagógico em discussão.

Fonte: Elaboração própria em 2022

Quadro 8 - Projeto de reestruturação curricular – v. 1

Objetivo	Adaptar o Cefet/RN ao moldes doProep.
Autoria/Responsável	CEFET/RN
Pontos relevantes	Marco situacional; Marco doutrinal; Marco legal; Marco operativo; Marco decisório; Marco orientador da execução do currículo; Marco de avaliação.
Breve resumo	O volume 1 é composto por sete marcos. Destacamos, nesta análise, o primeiro, denominado Marco Situacional, que analisa, em linhas gerais, as mudanças ocorridas na economia mundial, destacando o fenômeno da globalização, as transformações científico-tecnológicas, a reestruturação produtiva, bem como as suas consequências para o país, para a região e para o Rio Grande do Norte. Aborda a questão da Educação Profissional em diferentes contextos e identifica, mediante os dados existentes, as demandas por Educação Profissional e o mercado de trabalho no Estado.
Itens de análise	Estrutura sobre os marcos situacionais em consonância com os determinantes teóricos- práticos definidos pelo Proep.

Fonte: Elaboração própria em 2022 baseado em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999a)

Quadro 9 - Projeto de reestruturação curricular – v. 2

Objetivo	Adaptar o Cefet/RN aos moldes do Proep -
Autoria/Responsável	CEFET/RN
Pontos relevantes	Matrizes curriculares: 1. Área profissional de construção civil; 2. Área profissional de indústria; 3. Área profissional de informática; 4. Área profissional de meio ambiente; 5. Área profissional de mineração; 6. Área profissional de turismo e hospitalidade.
Breve resumo	O projeto tem como finalidade a reestruturação da matriz curricular pelo CEFET-RN, referente aos cursos de nível médio integral (profissionalizante). Mediante isso, o documento apresenta um contexto histórico do que foi realizado pelo projeto e os benefícios da reformulação da matriz.
Itens de análise	Leitura sobre as matrizes curriculares dos cursos indicados nos documentos e a adaptação dos elementos norteadores definidos pelo Proep.

Fonte: Elaboração própria em 2022 baseado em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (1999b)

Quadro 10 - Consultoria de Adequação Curricular

Objetivo	Elaborar uma proposta de adequação curricular da educação profissional nos níveis básicos, técnico e tecnológico para o Cefet/RN, em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a legislação educacional vigente e as diretrizes emanadas do Proep
Autoria/Responsável(eis)	Maria do Livramento Cavalcanti Wetsch.
Pontos relevantes	A proposta define as seguintes atividades: Ações referentes ao processo de adequação curricular por meio da sensibilização e motivação da comunidade e equipes envolvidas no projeto; Planejamento do curso de capacitação profissional (nível básico); Capacitação profissional; Construção da nova estrutura curricular do Cefet/RN; Elaboração das novas diretrizes operacionais do currículo e do processo ensino-aprendizagem no Cefet/RN; Elaboração do documento final da proposta de adequação curricular.

Fonte: Elaboração própria em 2022

Quadro 11 - Contratação de Consultoria Individual/PROEP

Objetivo	Elaborar uma proposta curricular para o CEFET-RN, referente à Educação Profissional nos seus níveis básico, técnico e tecnológico, visando atender às necessidades do processo produtivo e da sociedade contemporânea.
Autoria/Responsável(eis)	Francisco Dimitrov de Melo
Breve resumo (se possível)	A República Federativa do Brasil recebeu um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para o financiamento do Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, sendo designado, como Órgão executor, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Parte desses recursos está destinada para pagamentos elegíveis à conta do Programa de Expansão da Educação Profissional, objeto do Convênio 131/1998-PROEP, celebrado em 28/12/1998 entre o MEC e o CEFET/RN. Inserido no projeto está previsto o desenvolvimento dos seguintes serviços, a serem realizados por especialistas individuais; Elaboração de um Projeto de Adequação Curricular para o CEFET/RN.

Fonte: Elaboração própria em 2022

No Quadro 12, apresentamos o Relatório de Gestão do ano de 2002, por conter dados informativos relacionados à execução do Proep no Cefet/RN, constatando que houve falhas na gestão financeira por parte do MEC, deixando claro que muitas ações previstas não foram executadas pela falta da disponibilidade do recurso, ocasionando, assim, falhas na concretização das ações propostas, mediante a submissão do projeto ao financiamento do Proep, descritas na análise do documento do quadro indicado abaixo.

Quadro 12 - Relatório de Gestão - 2002

Objetivo	Apresentar ações realizadas no período de 2002, conforme Plano de Ação - 2000
Autoria/Responsável (eis)	CEFET/RN
Pontos relevantes (indicar sumário, se tiver)	Indicadores de produtividade; Pesquisa e Produção Tecnológica; Extensão; Intercâmbio e Cooperação Interinstitucional; Projetos: PROEP; Execução orçamentária; Ações desenvolvidas em 2002; Atividades da UNED/Mossoró
Breve resumo (se possível)	Destacam-se as atividades mediante Plano de Ação – 2000, incluindo as áreas fins: Gestão Acadêmica, Gestão Técnico-Pedagógica e Integração Cefet- Sociedade
Itens de análise e localização (página ou seção)	Ao longo do exercício, sucessivas decisões governamentais combaliram as expectativas de uma performance orçamentária que suportasse a execução financeira exigida pela instituição. Dentre essas, é impossível omitir-se o descumprimento, por parte do MEC/SEMTEC, dos acordos assinados com CEFET/RN relativos ao Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional - PROEP, cujas ações não concretizadas nos exercícios anteriores, por inadimplência financeira do próprio Programa, haviam sido inseridas no cronograma do desenvolvimento do ano de 2002; os contingenciamentos orçamentários promovidos, principalmente, no segundo semestre do ano; e a quebra do compromisso formal quanto ao desembolso de recursos referentes a diversos convênios assinados no âmbito da SEMTEC, tendo como objeto e investimentos e manutenção básica da instituição em sua Unidade Sede/Natal e na Uned/ Mossoró

Fonte: Elaboração própria em 2022

Os documentos indicam o conjunto de intenções para o fortalecimento e a ampliação das políticas de formação profissional na Rede Federal de Educação Profissional brasileira durante os anos 1990. Havia a intenção do Governo Federal de tornar a formação técnica cada vez mais específica e realizada pelos Centros de Formação Tecnológica.

Na Figura 8, apresentamos os documentos relacionados ao segmento comunitário, também localizados no Arquivo Setorial da Reitoria do IFRN, no qual identificamos três projetos e suas respectivas documentações. Cabe ressaltar que esses projetos não foram de responsabilidade do Cefet/RN, porém sua execução e seu acompanhamento tiveram o Cefet/RN como instituição gestora/ mediadora dos projetos indicados nesse segmento.

Figura 8 - Caminho da pesquisa – Acervo sobre segmento comunitário



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Observamos que a interação com o segmento comunitário consistia nas possíveis parcerias que se estabeleciam entre o centro de formação técnica e as empresas para o desenvolvimento de estágios ou experiência para iniciação no primeiro emprego. As cooperações técnicas eram necessárias, ainda que mediante a realização de contrapartidas.

Como análise desse conjunto documental, consideramos importante destacá-los na nossa pesquisa, mesmo que tais documentos não tratem ou comprovem que foram também responsáveis pela implantação do Proep no Cefet/RN, porém destacam o papel deste como instituição gestora, responsável pela condução da execução dos projetos acima citados.

Portanto, dispomos desse detalhamento apenas como referência à constituição da massa documental que consta como projetos do segmento comunitário do Proep, mas não submetidos pelo Cefet/RN, sendo este apenas gestor do processo de execução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução desta pesquisa oportunizou a busca pelas respostas sobre a implantação do Proep no Cefet/RN por meio de uma pesquisa documental em que foram analisados documentos de cunho legal e institucional, que subsidiaram a contextualização que consolidou os registros sobre os objetivos desta pesquisa. Assim, buscamos realizar um relato histórico sobre o percurso autoral que levou à escolha do que veio a constituir o corpo teórico-metodológico do texto ora apresentado.

Como proposição da nossa investigação, a tese é confirmada quando, por meio da pesquisa documental, ocorre a indicação de que o Cefet/RN norteia suas propostas de mudanças adequando-se às estratégias estabelecidas pelo MEC, Ministério do Trabalho e organismos internacionais, visando se adequar as políticas educacionais no cenário neoliberal dos anos 1990, adequando seus objetivos ao novo modelo de oferta de ensino profissionalizante.

E apesar do cumprimento das normativas do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997, que definiam os parâmetros para implantação das mudanças da reforma da Educação Profissional por meio do Proep e cumprimento dos objetivos estabelecidos diante do novo cenário, o Cefet/RN não cumpriu em sua totalidade as diretrizes definidas pelas instâncias governamentais e demais organismos envolvidos, deixando assim evidente, que em meio a necessidade de manter sua qualidade do ensino tecnológico e sua base didático-pedagógica efetivou redirecionamentos de ações que não estavam credenciadas conforme determinava as normativas ou as práticas determinadas pelo Proep e assim, concluímos que o Cefet/RN conseguiu esquivar-se de modo discreto e parcial, do que foi denominado de ‘novo cenário’ da educação profissional.

No primeiro momento da Introdução, optamos por um relato da minha trajetória como servidora da instituição, a qual serviu de base para apresentar a justificativa pela escolha do objeto de estudo em pauta. Assim, a ETFRN e, posteriormente, o Cefet/RN foram ambientes da pesquisa desenvolvida.

Nesse contexto, pontuamos elementos pertinentes que ponderaram a historicidade da ETFRN à época. Dentre eles, elencamos registros de eventos, mudanças estruturais de infraestrutura e redirecionamentos do modelo de gestão, reestruturação das atividades didático-pedagógicas da Escola, processos de formação e capacitação docente e administrativa. Diante desse cenário, foi possível apontar os possíveis caminhos teóricos para a sistematização em forma de texto.

Para a discussão do capítulo teórico da tese, constituímos um referencial baseado no diálogo com autores como Boito Júnior; Escalante Gonzalbo; Filgueiras; Gentili; Paulani; Martuscelli; Harvey e Hayek, que discutem as ideias do neoliberalismo, analisado e descrito como uma ideologia e um programa de abordagem econômica que visa à redução da intervenção do Estado na perspectiva econômica, promovendo a livre iniciativa, o livre mercado e a redução das regulamentações governamentais.

Essas questões fizeram parte do embasamento teórico que fundamentou nosso entendimento para a discussão acerca da Reforma do Estado brasileiro nos anos 1990. Para reconstituição desse cenário, buscamos fontes documentais, incluindo a legislação nacional lançada pelo Governo Federal à época, a respeito da implantação dos parâmetros que determinavam o Plano de Implantação da Reforma.

Isso posto, compreendemos que esse debate acerca da redefinição do papel do Estado brasileiro nos anos 1990 concretiza as políticas neoliberais voltadas para uma nova conjuntura centrada no mercado de trabalho, priorizando as privatizações, a liberação comercial e a abertura externa, conduzindo o país a um novo modelo de desenvolvimento socioeconômico, levando a concluir que o sistema capitalista determina as regras para os processos econômicos, trazendo, como consequência, mudanças em todas as instâncias sociais, políticas, culturais e educacionais.

Discutimos a implementação do neoliberalismo no Brasil como objeto de debates da reforma do Estado nas áreas econômicas, sociais, políticas e educacionais, a partir de princípios neoliberais, incluindo privatizações, regulamentação e abertura econômica. Essas medidas foram impactantes, provocando severas críticas, por trazerem desigualdades sociais ao mesmo tempo em que traziam a estabilidade econômica, algo necessário para se efetivar o projeto neoliberal defendido pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1999) e (1999-2003).

O cenário de mudanças apresentado nos anos de 1990 tem um significado de ruptura com os períodos anteriores, perpassados por crises econômicas anunciadas desde os anos de 1970, que apontavam para a crise de capitalismo internacional, a qual repercutiu na história socioeconômica e política do Brasil, em um período histórico caracterizado pela crise fiscal e pelo aumento do petróleo, ocasionando a denominada crise dos combustíveis fósseis.

Nos anos seguintes, em 1980, tivemos a explosão das dívidas externas, ocasionando o descontrole financeiro do país, afetando a economia e diversos setores da sociedade civil. É importante pontuar que as mudanças ocorridas nesse processo atingiram não só o setor privado, mas também o setor público, trazendo a necessidade de reformulações que previam rever as

funções do Estado.

A junção dos fatos e das ações que se verificaram nas décadas citadas anteriormente promoveu preocupação e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade atribuída aos governos Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Nesta fase da pesquisa, foi possível pontuar uma análise do cenário político, social, econômico e educacional do país, moldado e apto para se efetivarem as mudanças estabelecidas para as prováveis reformas a serem implantadas na educação básica e na educação profissional brasileira.

A reforma prevista foi alvo de inúmeras críticas pelo fato de envolver questões relativas à estrutura do país, que trouxeram aspectos negativos à época, como desemprego e desigualdades sociais, e outras questões relacionadas ao desenvolvimento econômico. Como aspecto positivo, ressalta-se o fato de que houve repercussão na eficiência do setor econômico

O governo Fernando Collor de Mello teve, como base de sua administração, o início desse projeto de modificação do país, caracterizado pelas privatizações e reformas do serviço público, por meio do enxugamento do Estado e da retirada do que chamava de ‘marajás’, os servidores públicos. Com essas ações em processo de efetivação, já era possível perceber que o país estaria destinado à obediência ao projeto neoliberal posto em prática em outros países em desenvolvimento, como era o caso do Brasil.

O Governo Itamar Franco deu continuidade ao projeto do governo anterior, mas diferenciou suas ações, lançando o Plano Real, que se caracterizou por estabilizar a economia e controlar a inflação, que se encontrava em alta. Isso possibilitou novos investimentos para o país.

No governo de Fernando Henrique Cardoso se concretizaram todos os projetos para alinhar o país aos preceitos neoliberais e, assim, tivemos, nesse período, mudanças pertinentes às áreas de atuação macro do país, sendo considerado complexo, desafiador e com muitas divergências em suas respectivas atuações. Destacamos também a concepção de uma hegemonia da burguesia, iniciada no governo Fernando Collor de Melo e reforçada no período de Fernando Henrique Cardoso, que levou o país à subordinação ao novo contexto econômico mundial e, em função disso, deu início a um discurso de modernização produtiva e, como consequência, conduziu à sua inserção competitiva em relação ao mundo do trabalho. Nesse momento, foi destaque a participação do empresariado em ações voltadas para a área econômica, por meio de programas voltados para o desenvolvimento dos setores industriais, priorizando a produtividade, a qualidade, o incentivo tecnológico e a reestruturação na educação.

O projeto neoliberal dos anos 1990 no Brasil foi avaliado negativamente pela sociedade

devido aos diversos efeitos repercutidos à época nas áreas em que se estabeleceram as mudanças previstas. O ponto que culminou esse processo de criticidade foi a política de privatizações em larga escala, que resultou na venda de empresas estatais estratégicas a preços em sua maioria abaixo do seu valor real, o que condicionou à concentração de riqueza nas mãos de poucos grupos empresariais e dessa forma, aumentando a desigualdade econômica no país.

Destaca-se também nesse contexto das políticas neoliberais dos anos 1990 a abertura descontrolada do capital estrangeiro e a redução do papel do Estado na economia, resultando em uma série de fatores negativos, dentre eles: a desindustrialização, a vulnerabilidades do mercado interno e as crises econômicas internacionais.

Quanto aos impactos sociais dessas políticas, houve o desmonte de políticas sociais e falta de investimento nas áreas da saúde, educação e segurança pública condicionando que a maioria da população brasileira vivesse em condições precárias, contribuindo assim para o aumento da pobreza e da exclusão social.

Além disso, o projeto neoliberal dos anos 1990 no Brasil também não conseguiu atingir boas perspectivas de promover o desenvolvimento sustentável e equitativo, ocasionando uma série de problemas estruturais pendentes, como exemplo disso destacou-se a concentração fundiária, a falta de acesso a serviços básicos em áreas rurais e urbanas periféricas.

Portanto, é possível constatar que o projeto neoliberal dos anos 1990 no Brasil teve consequências predominantemente negativas, intensificando a desigualdade, reduzindo a economia e esquecendo as necessidades básicas da população.

As considerações acerca dessa fase conjuntural da reforma evidenciam que, ao se apoiar na reestruturação econômica condicionada pelos supostos neoliberais, o capital torna-se um recurso estratégico para que se apliquem, de forma direta, na esfera educacional, os conceitos de competência e de empregabilidade, pela sua efetividade no âmbito na esfera privada, constatando-se a real necessidade de adaptar-se ao novo modelo de sociedade para aquele momento da história do país. Esses conceitos, quando utilizados no campo educacional, efetuam uma desestruturação da educação quanto à viabilidade de obrigar a um fazer pedagógico em que os cidadãos envolvidos se tornam literalmente comprometidos com a nova estrutura social imposta.

Também pontuamos os organismos multilaterais, dentre eles, o FMI, o Banco Mundial, o BID e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que se apresentam como responsáveis coletivos do capital internacional por meio de suas intervenções direcionadas aos países em nível de desenvolvimento inferior, conduzindo-os ao novo modelo de organização política e econômica e, assim, encaminhando-os à implementação de reformas

estruturais que, na prática, fortaleceram o aumento da exclusão social e do comando da economia dessas nações.

Assim, foram fomentadas, nesse período, algumas proposições por parte da comunidade educacional, sendo deflagradas a partir de diagnósticos e propostas para a educação, vindo de órgãos, entidades e associações que discutiam e defendiam novas políticas para reformulação das políticas educacionais. É fato que as regulamentações para elaboração e implantação da reforma da Educação Profissional foram elaboradas em consonância com as indicações firmadas por assessores técnicos do Banco Mundial, momento em que o governo brasileiro investiu no financiamento para essa reforma por meio do Proep, permitindo destinação de recursos para projetos nos setores público e privado, seguindo os objetivos da reforma.

O fato do Proep oportunizar ações consideradas positivas e ao mesmo tempo necessárias à sobrevivência das instituições de educação profissional, de forma mais específica, os Cefets por meio da expansão das ofertas do ensino profissional, reformas estruturais, novo currículo, integração ao setor produtivo (parcerias com empresas privadas, programas de aprendizagem e projetos de pesquisa aplicada), também se constituiu uma série de fatores negativos que foram determinantes para o insucesso e continuidade do Programa, dentre eles, destacamos: a questão financeira, que requeria altos investimentos por parte do governo; a reestruturação da gestão dos Cefets, ocasionando problemas administrativos; diminuição da qualidade do ensino, tendo em vista o aumento da oferta de vagas; a concorrências com as demais instituições de ensino profissional da rede privada e a resistência da comunidade acadêmica (professores, gestores e alunos) pelo fato da necessidade das mudanças curriculares, estruturais e organizacionais requeridas pelo Proep, o que ocasionava discussões e contradições nas ações implementadas.

A pesquisa documental foi realizada em dados sobre a implantação do Proep no Cefet/RN e deu-se por meio da busca nos arquivos físicos localizados no IFRN, no Campus Natal Central e na Reitoria, onde ocorreu a seleção e a catalogação de todos os documentos relacionados ao tema. Ressaltamos que, mesmo dispondo de uma vasta documentação localizada no processo de levantamento dos dados, houve dificuldades quanto à seleção e à análise dos documentos que consideramos necessários para compor o corpus da pesquisa, em busca de atender ao nosso objetivo de pesquisa e averiguar a tese construída.

Conforme está disposto ao longo da tese, observamos que os documentos selecionados e analisados foram elaborados em consonância com as exigências requeridas pelos órgãos governamentais e responsáveis pelo Proep, apresentando conteúdos condizentes com as proposições necessárias para aprovar o financiamento e implantar as devidas mudanças que se desejava para efetivar a reforma da educação profissional no âmbito do Cefet/RN.

Ao definir suas estratégias de mudanças em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos representativos do Governo Federal, MEC e MTb, seguindo as orientações do BID, esse processo, iniciado pela ETFRN, posteriormente denominada de Cefet/RN, alinhou seus objetivos em consonância com o Proep, que assegurava o financiamento para executar as ações nas áreas técnico-pedagógicas, de gestão e de integração com o mercado de trabalho. Dessa forma, a instituição redirecionou seus objetivos no sentido de articular os fins educacionais com as demandas do mundo do trabalho.

A redefinição dos objetivos institucionais, constante no documento selecionado para análise, denominado Anteprojeto da Reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, alinha seus conteúdos no sentido de atender ao propósito das novas determinações do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997, tendo como objetivo geral implantar o Centro de Referência de Educação Profissional para formar profissionais capazes de contribuir para o atendimento das necessidades econômico-sociais, em níveis local e regional.

Essa proposição não se consolidou em sua totalidade, em função de muitas ações não terem sido efetivadas por falta de liberação orçamentária do programa, alegando-se má gestão dos responsáveis diretos pelo programa. Outro fator também observado foi que algumas ações definidas pelo Cefet/RN no anteprojeto não se consolidaram de forma integral, por motivos de redirecionamentos dos objetivos daquela ação ao longo do processo de implantação.

As mudanças didático-pedagógicas do Cefet/RN impostas pelo Proep redefiniram toda a sua base curricular, adequando e ampliando a oferta de cursos profissionalizantes, bem como apresentaram projetos de reformas para melhorias da infraestrutura (instalações e equipamentos), capacitação de técnicos administrativos e docentes. Essas ações podem-se definir como as mais efetivas em termos de consolidação, porque eram o cerne da reforma, tendo em vista ser área de maior investimento financeiro por parte do Cefet/RN.

Além das atividades internas destacadas anteriormente, o Cefet/RN também assumiu ações dos projetos vinculados ao segmento comunitário, conforme demonstra a nossa pesquisa documental, mas não como responsável direto e, sim, cumprindo um papel de articulador com as entidades responsáveis pelos projetos apresentados. O segmento comunitário, para obter os recursos liberados destinados pelo Proep, deveria caracterizar-se como entidade de direito privado, priorizando os objetivos do programa, que consistia na expansão da Educação Profissional privada.

Tratava-se de uma busca, direcionada à iniciativa privada, de espaço para desenvolvimento da Educação Profissional que, após receber os investimentos iniciais em obras

e equipamentos, necessitaria buscar sua sustentabilidade sem apoio governamental, o que, para parte das instituições, mostrou-se inviável. Experiências anteriores com trabalhos na área da educação por parte das entidades do segmento comunitário que pleitearam convênios do Proep foram apontadas como um fator positivo na obtenção de melhores resultados na execução dos projetos.

Dentre todas as propostas estabelecidas pelo projeto da reforma da Educação Profissional da ETFRN, nas perspectivas pedagógica, estrutural e organizacional, ressalta-se a abertura ao enfrentamento das questões educacionais apresentadas pela comunidade e as demandas do setor produtivo com relação à construção de novos padrões tecnológicos requeridos à época e que se seguiram nos anos posteriores.

O ponto forte do programa estava centrado, de acordo com o discurso do MEC, na melhoria da qualidade da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, na construção e no fortalecimento das parcerias com o setor privado e com entidades não governamentais, que asseguravam recursos para melhoria e ampliação da Educação Profissional, no sentido de assegurar seu autofinanciamento. Desse modo, defendo a proposição de que, embora o Proep não tenha sido consolidado em sua totalidade, os projetos governamentais e as novas determinações legais levaram à continuidade do processo de expansão da Rede Federal.

Assim, estamos diante da necessidade de que a classe trabalhadora, nas suas diversas instâncias de organização, possa buscar e criar projetos de educação capazes de contrariar o projeto neoliberal e que sejam condizentes com a integralidade dos seus direitos como cidadãos pertencentes a uma sociedade que seja igualitária.

É importante pensar uma mudança educacional que não seja tão somente direcionada aos interesses do capital, mas que possa ser pensada com o objetivo modificar a qualidade no processo educacional do indivíduo e somente assim buscar alternativas de extrapolar a lógica do capital, no sentido de beneficiar e estender a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Resta-nos indicar possíveis questões que podem fazer parte de pesquisas futuras, tendo em vista ser um objeto de pesquisa de relevantes reflexões que se inserem no contexto de uma pesquisa científica, entre elas: a percepção dos profissionais (gestores, docentes, pedagogos e demais profissionais) envolvidos no processo de implementação do Proep no Cefet/RN, contemplando suas expectativas; adaptação às mudanças implantadas e às consequências destas no funcionamento do Cefet/RN.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo-se e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 95p.
- ANDRADE, D. P. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 211-239, jan./abr. 2019.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BARROS, J. D'A. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- BAUMANN, R. **Brasil**: uma década em transição. Rio de Janeiro: Editora Campus. 1999.
- BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 16, de 04 de junho de 1997**. Dá nova redação ao § 5º do art. 14, ao caput do art. 28, ao inciso II do art. 29, ao caput do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1997e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm. Acesso em: 15 maio de 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **A nova política de Recursos Humanos**. Brasília, DF: MARE, 1997d. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno11.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional -PROPEP. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf. Acesso em: 10 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEP 2006**: Relatório de Progresso. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Educação e cidadania plena**: um projeto brasileiro (discursos presidenciais). Brasília, DF: Presidência da República, 1991. p. 46-50. (Diretrizes para um novo Brasil, 7).

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Desenvolvimento, progresso e crescimento econômico. **Lua Nova**, São Paulo, n. 93, p. 33-60, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452014000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Qn76SFwhyHVMmJJBjRBX7ny/>. Acesso em: 22 abr. 2021

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, jul./ago., p. 7-26, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>. Acesso em: 3 mar. 2021

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 47, n. 1, p. 1-28, 1996. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v47i1.702>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 3-23, abr. 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/25397701/A_crise_da_Am%C3%A9rica_Latina_Consenso_de_Washington_ou_crise_fiscal. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o estado e o mercado: o público Não-estatal. In: BRESSER-PEREIRA, L.C.; N. C. G. (org). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

BRITO, L. L. de. **O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil**: Luiz Carlos Bresser-Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado). 2016. 339 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, 2016.

CABRAL NETO, A.; JORGE RODRIGUEZ. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, A.; FRANÇA, A. M. D. A. C. M.; QUEIROZ, M. A. de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

CARDOSO, F. H. **A arte da política: a história que vivi**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARDOSO, F. H. **Diários da Presidência: 1995-1996**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. v. 1

CELLARD, A. A análise documental. In: POPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal, 1999a. v. 1. Documento de arquivo institucional.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal, 1999b. v. 1. Documento de arquivo institucional.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal, 1999. v. 2. Documento de arquivo institucional.

CERQUEIRA, M. C. R. **Programa de Expansão da Educação Profissional: análise do alcance das políticas educacionais**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

COSTA, I. T. M. **Memória institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica**. 1997. 161f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

COSTA, I. J.G. da. **Reestruturação produtiva e Reforma de Educação Profissional no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o Decreto 2.208/97 e o CEFET-PE**. 2012. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6585>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DANTAS JÚNIOR, A. S. Estado, educação e hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antônio Gramsci. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 20, p. 28-44, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4836/art04_20.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

ESCALANTE GONZALBO, F. **História mínima del neoliberalismo**. Mexico: El Colégio del Mexico, 2015. 320p.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Anteprojeto de reforma da Educação Profissional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, 1996. Documento de arquivo institucional.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional**. Natal, 1998. Documento de arquivo institucional.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do *welfare state*. Welfare e Experiências Neoliberais. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 24, set1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FERNANDES, F. das C. M. **Racionalidades e ambiguidades da organização Instituto Federal**: o caso do Rio Grande do Norte. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/776>. Acesso em: 25 ago. 2022

FERREIRA, E. B. A Educação Profissional nos PPAs dos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 215-235, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 30 jun.2021.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: M. BASUALDO, Eduardo M.; ENRIQUE ARCEO. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000100005&lg=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMA, C. A. M. da; ARAUJO, J. M. D. A Educação Profissional no Brasil – contexto e reformas: anos 1990. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 18, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2016. DOI: 10.19180/1809-2667. v18. n116-02.

GARCIA, M. de O.; RODRIGUES, P. E. L.; EMMENDOERFER, M. L.; GAVA, R.;

SILVEIRA, S. de F. R. Usos da Pesquisa Documental em Estudos sobre Administração Pública no Brasil. **Teoria e prática em Administração**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 41–68, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21714/2238-104X2016v6i1-25211>

GENNARI, A. M. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica nos anos 90. **Pesquisa e debate**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 30-45, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029/8709>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T da; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GORENDER, J. Hegemonia burguesa – reforçada pela prova eleitoral de 94. **Crítica Marxista**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 9-26, 1995. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/cm_2.1.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

GUIMARÃES, J. L. F.; BARACHO, M. das G. Percurso educacional do CEFET/RN desde as origens aos dias atuais. In: PEGADO, E. A. da C.(org.). **A trajetória do CEFET-RN do início do século XX ao alvorecer do século 21**. Natal: IFRN, 2010. p. 100-113

GURGEL, C. G.; JUSTEN, A. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, jul./set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200033>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/6pbKwvgDChJrJgdB98yFkny/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Reforma, legislação e financiamento da Educação Profissional no Brasil. In: MOLL, J. (colab.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.271-284.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. 250p.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 231p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Perspectivas do desenvolvimento brasileiro**. Brasília, DF: IPEA, 2010. 145p.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LANGLOIS, C. V.; SEIGNOBOS, C. **Introdução aos estudos históricos**. Tradução de Antonio Fontoura. Curitiba: Antonio Fontoura, 2017. Disponível em: <http://www.antoniofontoura.com.br/pdf/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Estudos%20Hist%C3%B3ricos.pdf>. Acesso em: 27 jan.2022.

LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: UNICAMP, 2013.

LEITE, L. Q. **História da reforma gerencial do Estado de 1995**. 2019. 285f. Tese

(Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2019.

LEMOS, D. de S. Fernando Henrique Cardoso e os diários da presidência: defesa e retomada do neoliberalismo. **Revista de Ciências Sociais Política e trabalho**, João Pessoa, n. 44. p.343-352, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/27443/16485>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIPPMANN, W. **An inquiry into the principles of the Good Society**. Boston: LittleBrown and Company, 1938. 402p.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 87-140.

MARTUSCELLI, D. E. **A crise do governo Collor e a tática do PT**. 2005. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281497>. Acesso em: 31 mar.2021.

MARTUSCELLI, D. E. Crise política e capitalismo neoliberal no Brasil: a crise do governo Collor (1992). In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA.5., 2010, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, 2010.

MARTUSCELLI, D. E. **Crises políticas e capitalismo neoliberal no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280194/1/Martuscelli_DaniloEnrico_D.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021

MEDEIROS NETA, O. M.; PEREIRA, M. de L.; ROCHA, S. R.; NASCIMENTO, F. de L. S. A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: pontos e contrapontos. **Holos**, [S. l.], v. 4, p. 172–189, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6982. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acessoem: 12 nov. 2022.

MOURA, D. H. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio. **Holos**, [Natal], ano 21, p. 57-80, set. 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica :dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 1-27. 2007 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. de O.; RAMOS, M. N. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007

NEVES, L. M. W. N. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. A **(des)qualificação da Educação Profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. 96p.

OLIVEIRA, A. D.; SOUZA e SILVA, C. M. C. de. Reformas na educação profissional brasileira na década de 1990: consenso e hegemonia. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 169-191, jan./abr., 2019.

OLIVEIRA, G.; TUROLLA, F. Política econômica no segundo governo Fernando Henrique Cardoso: mudança em condições adversas. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 195-217, nov. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bq8MMGKBKCFqY9QLnwNFyFH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2021.

ONOFRE, G. da F. **O papel dos intelectuais e think tanks na propagação do liberalismo econômico na segunda metade do século XX**. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/2042.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021

PAES, E. R. B. D. **Reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**: ideologia reformista, economicismo e direito em uma época de mudanças. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107. *E-book*. DOI: 10.7476/9788575416129.0004. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 15 mar. 2021

PEGORINI, D. G. **Fundamentos da educação profissional**: política, legislação e história. Curitiba: Intersaberes, 2020.

PEGADO, E. A. da C. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. In: PEGADO, E. A. da C.(org.). **A trajetória do CEFET-RN do início do século XX ao alvorecer do século 21**. Natal: IFRN, 2010. p. 31-52.

PEREIRA, L. A. C. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes, Campo dos Gaytazes, 2003. Disponível em: https://cidades.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2012/10/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 14, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2013. (Coleção Formação Pedagógica).

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/17747152/Pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas?from=cover_page. Acesso em: 29 jan.2022.

SADER, E. A Hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SALLUM JUNIOR, R., B. Governo Collor: O Reformismo Liberal e a Nova Orientação da Política Externa Brasileira. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 259- 288. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000200002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2021.

SALLUM JUNIOR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, fev. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record,2007.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 263p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 24, p.7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, F. C. da. **Reforma do aparelho de Estado no governo Cardoso**: entre o ajuste fiscal e a reforma gerencial. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Paraná, 2013

SILVA, A. L. R. da. **Do otimismo liberal à globalização assimétrica**: a política externa do

governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14743/000665956.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVEIRA, Z. S. da. **Contradições entre capital de trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do Ensino Médio e técnico. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

SOUSA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUSA, A. de A.; OLIVEIRA, E. G. de. O PROEP como financiamento externo para Educação Profissional brasileira: análise na rede federal. *In*: SOUSA, A. de A.; ARRAIS NETO, E. de A.; OLIVEIRA, E. G. de; ALBUQUERQUE, R. J. de P. (org.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 293-305.

SOUZA, F. C. S.; MORAES, N. R. Estado de bem-estar social: uma revisão de literatura. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 5, p. 906-936, ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n5p906>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/8230>. Acesso em: 26 maio 2022.

TANNURI, A. M. Plano Real: uma visão de sujeição e desajustes. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, v. 3, n. 5. p.77-88, 2001. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/171>. Acesso em: 2 mar. 2021.

WILLIAMSON, J. A short history of the Washington Consensus. *In*: SERRA, N.; STIGLITZ, J. E. (ed.). **The Washington Consensus reconsidered**: toward a new global governance. Oxford: Oxford University, 2008. p. 14-30.

ANEXOS

ANEXO A - Regulamento Operativo do PROEP

ANEXO A - Regulamento Operativo do PROEP	1
1. OBJETIVO DO REGULAMENTO	2
1.1. Finalidade	2
1.2. Âmbito de aplicação	2
2. DEFINIÇÕES	3
2.1. Definições	3
2.2. Abreviações e siglas	3
3. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE RISCO	4
3.1. Avaliação de risco	4
3.1.1. Identificação de riscos	4
3.1.2. Estimativa de probabilidade de ocorrência de eventos adversos	4
3.1.3. Estimativa de gravidade dos eventos adversos	4
3.1.4. Estimativa de risco	4
3.1.5. Medidas de controlo de risco	4
3.1.6. Monitorização de risco	4
3.1.7. Revisão de risco	4
3.2. Avaliação de risco	4
3.2.1. Avaliação de risco	4
3.2.2. Avaliação de risco	4
3.2.3. Avaliação de risco	4
3.2.4. Avaliação de risco	4
3.2.5. Avaliação de risco	4
3.2.6. Avaliação de risco	4
3.2.7. Avaliação de risco	4
3.2.8. Avaliação de risco	4
3.2.9. Avaliação de risco	4
3.2.10. Avaliação de risco	4
3.2.11. Avaliação de risco	4
3.2.12. Avaliação de risco	4
3.2.13. Avaliação de risco	4
3.2.14. Avaliação de risco	4
3.2.15. Avaliação de risco	4
3.2.16. Avaliação de risco	4
3.2.17. Avaliação de risco	4
3.2.18. Avaliação de risco	4
3.2.19. Avaliação de risco	4
3.2.20. Avaliação de risco	4
3.2.21. Avaliação de risco	4
3.2.22. Avaliação de risco	4
3.2.23. Avaliação de risco	4
3.2.24. Avaliação de risco	4
3.2.25. Avaliação de risco	4
3.2.26. Avaliação de risco	4
3.2.27. Avaliação de risco	4
3.2.28. Avaliação de risco	4
3.2.29. Avaliação de risco	4
3.2.30. Avaliação de risco	4
3.2.31. Avaliação de risco	4
3.2.32. Avaliação de risco	4
3.2.33. Avaliação de risco	4
3.2.34. Avaliação de risco	4
3.2.35. Avaliação de risco	4
3.2.36. Avaliação de risco	4
3.2.37. Avaliação de risco	4
3.2.38. Avaliação de risco	4
3.2.39. Avaliação de risco	4
3.2.40. Avaliação de risco	4
3.2.41. Avaliação de risco	4
3.2.42. Avaliação de risco	4
3.2.43. Avaliação de risco	4
3.2.44. Avaliação de risco	4
3.2.45. Avaliação de risco	4
3.2.46. Avaliação de risco	4
3.2.47. Avaliação de risco	4
3.2.48. Avaliação de risco	4
3.2.49. Avaliação de risco	4
3.2.50. Avaliação de risco	4
3.2.51. Avaliação de risco	4
3.2.52. Avaliação de risco	4
3.2.53. Avaliação de risco	4
3.2.54. Avaliação de risco	4
3.2.55. Avaliação de risco	4
3.2.56. Avaliação de risco	4
3.2.57. Avaliação de risco	4
3.2.58. Avaliação de risco	4
3.2.59. Avaliação de risco	4
3.2.60. Avaliação de risco	4
3.2.61. Avaliação de risco	4
3.2.62. Avaliação de risco	4
3.2.63. Avaliação de risco	4
3.2.64. Avaliação de risco	4
3.2.65. Avaliação de risco	4
3.2.66. Avaliação de risco	4
3.2.67. Avaliação de risco	4
3.2.68. Avaliação de risco	4
3.2.69. Avaliação de risco	4
3.2.70. Avaliação de risco	4
3.2.71. Avaliação de risco	4
3.2.72. Avaliação de risco	4
3.2.73. Avaliação de risco	4
3.2.74. Avaliação de risco	4
3.2.75. Avaliação de risco	4
3.2.76. Avaliação de risco	4
3.2.77. Avaliação de risco	4
3.2.78. Avaliação de risco	4
3.2.79. Avaliação de risco	4
3.2.80. Avaliação de risco	4
3.2.81. Avaliação de risco	4
3.2.82. Avaliação de risco	4
3.2.83. Avaliação de risco	4
3.2.84. Avaliação de risco	4
3.2.85. Avaliação de risco	4
3.2.86. Avaliação de risco	4
3.2.87. Avaliação de risco	4
3.2.88. Avaliação de risco	4
3.2.89. Avaliação de risco	4
3.2.90. Avaliação de risco	4
3.2.91. Avaliação de risco	4
3.2.92. Avaliação de risco	4
3.2.93. Avaliação de risco	4
3.2.94. Avaliação de risco	4
3.2.95. Avaliação de risco	4
3.2.96. Avaliação de risco	4
3.2.97. Avaliação de risco	4
3.2.98. Avaliação de risco	4
3.2.99. Avaliação de risco	4
3.2.100. Avaliação de risco	4

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O SISTEMA DE ENSINO

1.1. O SISTEMA DE ENSINO

1.1.1. O SISTEMA DE ENSINO

1.1.1.1. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.2. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.3. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.4. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.5. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.6. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.7. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

1.1.1.8. O SISTEMA DE ENSINO

O sistema de ensino é o conjunto de ações e procedimentos pedagógicos que se realizam no processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado por todos os elementos que atuam no processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação.

2.1.1.1. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață. Activitatea fizică este o activitate care implică mișcarea corpului și care are ca scop să îmbunătățească starea de bine a individului și să-l ajute să se bucure de viață. Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață.

2.1.1.2. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

2.1.1.3. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață. Activitatea fizică este o activitate care implică mișcarea corpului și care are ca scop să îmbunătățească starea de bine a individului și să-l ajute să se bucure de viață. Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață.

2.1.1.4. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață. Activitatea fizică este o activitate care implică mișcarea corpului și care are ca scop să îmbunătățească starea de bine a individului și să-l ajute să se bucure de viață. Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață.

2.1.1.5. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață. Activitatea fizică este o activitate care implică mișcarea corpului și care are ca scop să îmbunătățească starea de bine a individului și să-l ajute să se bucure de viață. Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață.

2.1.1.6. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

2.1.1.7. **Introducere. Scopul activitatilor de activitate fizica. Scopul activitatilor.**

Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață. Activitatea fizică este o activitate care implică mișcarea corpului și care are ca scop să îmbunătățească starea de bine a individului și să-l ajute să se bucure de viață. Scopul activitatilor fizice este de a promova starea de bine a individului, de a-l ajuta să se simtă bine și să se bucure de viață.

realtà più complessa di PISA, sono state in grado di essere adeguate, attraverso l'uso di strumenti di analisi di natura metodologica, alla realtà di valutazione e alla sua complessità.

III.3.2.2. *Strumenti di valutazione e di analisi*

Il presente studio si concentra su due aspetti principali: primo, la validità dei risultati ottenuti, e secondo, la qualità dei dati. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza. I risultati sono stati confrontati con quelli ottenuti in altre ricerche e con i dati disponibili in letteratura. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza.

III.3.2.3. *Strumenti di valutazione e di analisi*

Il presente studio si concentra su due aspetti principali: primo, la validità dei risultati ottenuti, e secondo, la qualità dei dati. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza. I risultati sono stati confrontati con quelli ottenuti in altre ricerche e con i dati disponibili in letteratura. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza.

III.3.2.4. *Strumenti di valutazione e di analisi*

Il presente studio si concentra su due aspetti principali: primo, la validità dei risultati ottenuti, e secondo, la qualità dei dati. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza.

III.3.2.5. *Strumenti di valutazione e di analisi*

Il presente studio si concentra su due aspetti principali: primo, la validità dei risultati ottenuti, e secondo, la qualità dei dati. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza. I risultati sono stati confrontati con quelli ottenuti in altre ricerche e con i dati disponibili in letteratura. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza.

III.3.2.6. *Strumenti di valutazione e di analisi*

Il presente studio si concentra su due aspetti principali: primo, la validità dei risultati ottenuti, e secondo, la qualità dei dati. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza. I risultati sono stati confrontati con quelli ottenuti in altre ricerche e con i dati disponibili in letteratura. La validità dei risultati è stata valutata in base ai criteri di validità interna, esterna e costruttiva. La qualità dei dati è stata valutata in base ai criteri di validità, affidabilità e completezza.

Figura 1.1.1. Diagrama de fluxuri care prezintă procesul de dezvoltare a unui produs. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului.

Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului.

1.1.2. Diagrama de fluxuri

Diagrama de fluxuri este un instrument care permite vizualizarea procesului de dezvoltare a unui produs. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului.

1.1.3. Diagrama de fluxuri

Diagrama de fluxuri este un instrument care permite vizualizarea procesului de dezvoltare a unui produs. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului.

1.1.4. Diagrama de fluxuri

Diagrama de fluxuri este un instrument care permite vizualizarea procesului de dezvoltare a unui produs. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului. Diagrama este structurată în jurul a două axe principale: timpul și costurile. Procesul este descris în termeni de activități, care sunt grupate în funcție de etapele de dezvoltare a produsului.

1.1.5. Diagrama de fluxuri

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 103–110

There is a growing consensus regarding a central role for the hippocampus in spatial navigation, represented both behaviorally and anatomically, and in the hippocampal system, including the dentate gyrus, subiculum, and entorhinal cortex.

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

THE SKELETON OF THE MAMMALS

Fig. 1. *Phragmites* New growth

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 2679, 2680, 26

The authors thank the anonymous reviewers for their helpful comments and suggestions. This work was supported by the National Natural Science Foundation of China (grant number 81273055).

© 2000 Blackwell Science Ltd *Journal of Internal Medicine* 247: 361–368

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 399–404

© 2000 Blackwell Science Ltd *Journal of Internal Medicine* 247: 395–402

For further information, contact the authoring center or publisher for: *World Development* 3 (1975) 1033-1040. The copyright holder, Cambridge University Press, is acknowledged for the reproduction of this article. The copyright holder, Cambridge University Press, is acknowledged for the reproduction of this article. The copyright holder, Cambridge University Press, is acknowledged for the reproduction of this article.

4.4. *Shopping cart abandonment*

© 2000 Blackwell Science Ltd, *Journal of Internal Medicine* 247: 399–406

© 1999 Blackwell Science Ltd, *Journal of Internal Medicine* 245: 399–406

© 2004 by American Psychological Association or one of its allied publishers. This article is intended solely for the personal use of the individual user and is not to be disseminated broadly.

1. Das Folgende ist eine Liste von Begriffen, die in der Psychologie vorkommen. Ordnen Sie jedem Begriff eine der folgenden Definitionen zu.

1. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

2. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

3. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

4. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

5. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

6. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

7. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

8. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

9. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

10. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

11. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

12. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

13. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

14. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

15. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

16. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

17. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

18. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

19. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

20. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

21. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird.

22. Ein Zustand, der durch eine bestimmte Ursache hervorgerufen wird, und der eine bestimmte Wirkung hervorruft.

metà del secolo scorso, il processo è andato in forte accelerazione, in modo che, nel corso degli anni, si sono registrati notevoli cambiamenti.

5.2. Strategie di marketing

La prima e grande trasformazione in rapporto al modo di concepire l'attività di marketing è stata la sua integrazione con l'attività produttiva, che ha permesso di passare da una concezione di marketing come attività separata, a una concezione di marketing come attività integrata con l'attività produttiva.

5.3. Segmentazione

La seconda trasformazione riguarda la segmentazione del mercato, che ha permesso di passare da una concezione di marketing come attività globale, a una concezione di marketing come attività segmentata.

5.3.1. Segmentazione del mercato (Segmentation)

La segmentazione del mercato è un processo di suddivisione del mercato in gruppi di consumatori che hanno esigenze, comportamenti e reazioni simili, al fine di poterli raggiungere con maggiore efficacia.

La segmentazione del mercato è un processo di suddivisione del mercato in gruppi di consumatori che hanno esigenze, comportamenti e reazioni simili, al fine di poterli raggiungere con maggiore efficacia.

La segmentazione del mercato è un processo di suddivisione del mercato in gruppi di consumatori che hanno esigenze, comportamenti e reazioni simili, al fine di poterli raggiungere con maggiore efficacia.

La segmentazione del mercato è un processo di suddivisione del mercato in gruppi di consumatori che hanno esigenze, comportamenti e reazioni simili, al fine di poterli raggiungere con maggiore efficacia.

La segmentazione del mercato è un processo di suddivisione del mercato in gruppi di consumatori che hanno esigenze, comportamenti e reazioni simili, al fine di poterli raggiungere con maggiore efficacia.

5.4. Strategie di marketing

5.4.1. Strategie di marketing (Marketing)

Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing. Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing. Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing.

Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing. Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing. Le strategie di marketing sono le azioni che un'azienda intraprende per raggiungere i suoi obiettivi di marketing.

reținuți. Unele cazuri semnificative sunt: a) Căminul nr. 28/200, construit în anul 1950, care este în stare foarte bună (vezi anexa nr. 1/2014); b)

3.1.1.1. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

3.1.1.2. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

3.1.1.3. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

3.1.2. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

3.1.2.1. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

Numărul clădirii	2014/2015
Numărul clădirii	2014/2015
Numărul clădirii	2014/2015

3.1.2.2. Starea actuală a clădirii

Deși clădirea este în stare bună, în urma unor lucrări de reparații, în anul 2014, au fost efectuate unele lucrări de reparații, care au fost efectuate în anul 2014.

1. **Einleitung:** Die folgenden Aufgabenstellungen sind als Teil einer größeren Aufgabe zu betrachten. Sie sollen die Fähigkeit zur Problemlösung und zur Anwendung von Wissen testen.

2. **Aufgabenstellung:** Gegeben sei die Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$.

- a) Bestimmen Sie die Nullstellen der Funktion.
- b) Skizzieren Sie den Graphen der Funktion.

3. **Lösungsweg:** Die Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Nullstellen sind die Punkte, an denen die Parabel die x-Achse schneidet.

4. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

5. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

6. **Aufgabenstellung:** Gegeben sei die Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$.

7. **Lösungsweg:**

8. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

9. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

10. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

11. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

12. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

13. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

14. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

15. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

16. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

17. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

18. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

19. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

20. **Skizze:** Der Graph der Funktion $f(x) = x^2 + 2x - 3$ ist eine Parabel, die nach oben geöffnet ist. Die Scheitelpunktform der Parabel ist $f(x) = (x + 1)^2 - 4$.

PROEP
Programa de Expansão da Educação
Profissional

Abstract

C. Several of respondents in the community health centers reported numerous barriers to health care, including a lack of insurance, lack of transportation, and lack of knowledge of where to go for care. These barriers were not addressed by the community health centers, and respondents reported that they were often unable to access the care they needed.

As shown in Figure 10, the respective peak values (peak-to-peak amplitude) of the corresponding wave packets for the two cases are approximately the same, indicating that the two waves (peak) overlap to a significant extent, suggesting that the two waves are propagating in the same direction. This is consistent with the fact that the two waves are generated by the same source.

[illegible]

Para visualizar los datos sobre el uso de Internet, véase el gráfico de la página 10.

Journal of Management Inquiry

[illegible]

Exercice 12 : Exercice 12

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Exercice 13 : Exercice 13

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Année	Production (millions de tonnes)
1970	1,2
1971	1,3
1972	1,4
1973	1,5
1974	1,6
1975	1,7
1976	1,8
1977	1,9
1978	2,0
1979	2,1
1980	2,2
1981	2,3
1982	2,4
1983	2,5
1984	2,6
1985	2,7
1986	2,8
1987	2,9
1988	3,0
1989	3,1
1990	3,2

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

Le tableau ci-dessous donne les données relatives à la production de papier (en millions de tonnes) en France de 1970 à 1990. Les données sont issues de l'INSEE (1991). Les données sont en millions de tonnes.

seiner politischen Aussagen. Dabei wird darüber hinaus zu den verschiedenen Parteien in dem Reichstagswahlkampf Stellung genommen.

Ende März 1933 wird in einer im Publikum der Reichstagswahlpartei veröffentlichten Broschüre eine Reihe von Forderungen formuliert. Darunter steht auch die Forderung, die Reichstagswahlpartei solle sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzen.

4.2.2. Die Reichstagswahlpartei und die Reichstagswahlpartei

Die Reichstagswahlpartei (RWP) wurde am 1. April 1933 gegründet.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

Die RWP ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt. Sie ist eine Partei, die sich für die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit einsetzt.

reveladas, não houve um aproveitamento das possibilidades oferecidas por mudanças da realidade e da organização social.

A organização do trabalho no setor de produção seguiu o tipo fordista, com o trabalho especializado, com divisão e especialização das atividades exercidas no trabalho. A especialização das atividades levou a especialização dos trabalhadores em função das tarefas, sem se mostrar um grande ganho.

Uma das razões para a adoção desse tipo de organização, após o fim da Segunda Guerra Mundial, está relacionada com o surgimento de novas formas de trabalho, a qual se caracterizava pelas seguintes características: "Não havia a 'fábrica', onde o trabalho era realizado, pois o trabalho era realizado em diferentes locais, como o trabalho doméstico, o trabalho agrícola, o trabalho de construção, entre outros, e a organização de trabalho era diferente".

1. O trabalho realizado é caracterizado por especialização relativa. Os limites relativos do trabalho se estendem

até o trabalho de produção de bens.

Por isso, o trabalho realizado apresenta um conteúdo qualitativo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza.

Desde então, o trabalho se tornou

um tipo de trabalho, com um conteúdo qualitativo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza.

Desde então, o trabalho se tornou um tipo de trabalho, com um conteúdo qualitativo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza.

Os aspectos legais e estatísticos do trabalho também se caracterizam por serem limitados por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza, sendo limitado por natureza.

1. O trabalho realizado apresenta um conteúdo qualitativo limitado por natureza.

2. O trabalho realizado apresenta um conteúdo qualitativo limitado por natureza.

Phosphorylation, however, is not just a transmembrane protein but also an intracellular one. For example, the *Shc* protein, which is a cytoplasmic protein, is phosphorylated by the *Src* protein. The phosphorylation of *Shc* is a key event in the activation of the *Src* protein. The phosphorylation of *Shc* is a key event in the activation of the *Src* protein.

«Les jeunes adultes» : Paris : 1996, 128 pages, 120 francs.

© 2009 Pearson Education, Inc. Publishing as Pearson Benjamin Cummings. All rights reserved. Printed in the United States of America. This book is published under the Pearson Education Inc. imprint. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without prior written permission from Pearson Education, Inc.

References

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

En la segunda subsección se describe la estructura de la red, así como los protocolos de comunicación que permiten al estudiante tener acceso a los recursos de la red. En la tercera subsección se describe la configuración de la red, así como los protocolos de comunicación que permiten al estudiante tener acceso a los recursos de la red.

© 2000 Blackwell Science Ltd, *Journal of Internal Medicine* 247: 399–405

1. **Introduction**
 2. **Background**
 3. **Methodology**
 4. **Results**
 5. **Conclusion**
 6. **References**
 7. **Appendix**
 8. **Index**
 9. **Table of Contents**
 10. **Figure 1**
 11. **Figure 2**
 12. **Figure 3**
 13. **Figure 4**
 14. **Figure 5**
 15. **Figure 6**
 16. **Figure 7**
 17. **Figure 8**
 18. **Figure 9**
 19. **Figure 10**
 20. **Figure 11**
 21. **Figure 12**
 22. **Figure 13**
 23. **Figure 14**
 24. **Figure 15**
 25. **Figure 16**
 26. **Figure 17**
 27. **Figure 18**
 28. **Figure 19**
 29. **Figure 20**
 30. **Figure 21**
 31. **Figure 22**
 32. **Figure 23**
 33. **Figure 24**
 34. **Figure 25**
 35. **Figure 26**
 36. **Figure 27**
 37. **Figure 28**
 38. **Figure 29**
 39. **Figure 30**
 40. **Figure 31**
 41. **Figure 32**
 42. **Figure 33**
 43. **Figure 34**
 44. **Figure 35**
 45. **Figure 36**
 46. **Figure 37**
 47. **Figure 38**
 48. **Figure 39**
 49. **Figure 40**
 50. **Figure 41**
 51. **Figure 42**
 52. **Figure 43**
 53. **Figure 44**
 54. **Figure 45**
 55. **Figure 46**
 56. **Figure 47**
 57. **Figure 48**
 58. **Figure 49**
 59. **Figure 50**
 60. **Figure 51**
 61. **Figure 52**
 62. **Figure 53**
 63. **Figure 54**
 64. **Figure 55**
 65. **Figure 56**
 66. **Figure 57**
 67. **Figure 58**
 68. **Figure 59**
 69. **Figure 60**
 70. **Figure 61**
 71. **Figure 62**
 72. **Figure 63**
 73. **Figure 64**
 74. **Figure 65**
 75. **Figure 66**
 76. **Figure 67**
 77. **Figure 68**
 78. **Figure 69**
 79. **Figure 70**
 80. **Figure 71**
 81. **Figure 72**
 82. **Figure 73**
 83. **Figure 74**
 84. **Figure 75**
 85. **Figure 76**
 86. **Figure 77**
 87. **Figure 78**
 88. **Figure 79**
 89. **Figure 80**
 90. **Figure 81**
 91. **Figure 82**
 92. **Figure 83**
 93. **Figure 84**
 94. **Figure 85**
 95. **Figure 86**
 96. **Figure 87**
 97. **Figure 88**
 98. **Figure 89**
 99. **Figure 90**
 100. **Figure 91**
 101. **Figure 92**
 102. **Figure 93**
 103. **Figure 94**
 104. **Figure 95**
 105. **Figure 96**
 106. **Figure 97**
 107. **Figure 98**
 108. **Figure 99**
 109. **Figure 100**
 110. **Figure 101**
 111. **Figure 102**
 112. **Figure 103**
 113. **Figure 104**
 114. **Figure 105**
 115. **Figure 106**
 116. **Figure 107**
 117. **Figure 108**
 118. **Figure 109**
 119. **Figure 110**
 120. **Figure 111**
 121. **Figure 112**
 122. **Figure 113**
 123. **Figure 114**
 124. **Figure 115**
 125. **Figure 116**
 126. **Figure 117**
 127. **Figure 118**
 128. **Figure 119**
 129. **Figure 120**
 130. **Figure 121**
 131. **Figure 122**
 132. **Figure 123**
 133. **Figure 124**
 134. **Figure 125**
 135. **Figure 126**
 136. **Figure 127**
 137. **Figure 128**
 138. **Figure 129**
 139. **Figure 130**
 140. **Figure 131**
 141. **Figure 132**
 142. **Figure 133**
 143. **Figure 134**
 144. **Figure 135**
 145. **Figure 136**
 146. **Figure 137**
 147. **Figure 138**
 148. **Figure 139**
 149. **Figure 140**
 150. **Figure 141**
 151. **Figure 142**
 152. **Figure 143**
 153. **Figure 144**
 154. **Figure 145**
 155. **Figure 146**
 156. **Figure 147**
 157. **Figure 148**
 158. **Figure 149**
 159. **Figure 150**
 160. **Figure 151**
 161. **Figure 152**
 162. **Figure 153**
 163. **Figure 154**
 164. **Figure 155**
 165. **Figure 156**
 166. **Figure 157**
 167. **Figure 158**
 168. **Figure 159**
 169. **Figure 160**
 170. **Figure 161**
 171. **Figure 162**
 172. **Figure 163**
 173. **Figure 164**
 174. **Figure 165**
 175. **Figure 166**
 176. **Figure 167**
 177. **Figure 168**
 178. **Figure 169**
 179. **Figure 170**
 180. **Figure 171**
 181. **Figure 172**
 182. **Figure 173**
 183. **Figure 174**
 184. **Figure 175**
 185. **Figure 176**
 186. **Figure 177**
 187. **Figure 178**
 188. **Figure 179**
 189. **Figure 180**
 190. **Figure 181**
 191. **Figure 182**
 192. **Figure 183**
 193. **Figure 184**
 194. **Figure 185**
 195. **Figure 186**
 196. **Figure 187**
 197. **Figure 188**
 198. **Figure 189**
 199. **Figure 190**
 200. **Figure 191**
 201. **Figure 192**
 202. **Figure 193**
 203. **Figure 194**
 204. **Figure 195**
 205. **Figure 196**
 206. **Figure 197**
 207. **Figure 198**
 208. **Figure 199**
 209. **Figure 200**
 210. **Figure 201**
 211. **Figure 202**
 212. **Figure 203**
 213. **Figure 204**
 214. **Figure 205**
 215. **Figure 206**
 216. **Figure 207**
 217. **Figure 208**

[illegible]

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

[illegible]

1. *Journal of Management Studies*, 1997, 34(1), 1-15. doi:10.1080/00220829708839555

DECRETO Nº 2.208,
DE 12 DE ABRIL DE 1987

Supplement 1: <http://www.jstor.org/stable/4011111>

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

100

doi:10.1017/S0022292412001619

© 2004 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 255: 103–110

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

© 2004 Blackwell Publishing Ltd *Journal of Internal Medicine* 255: 105–112

1976). Specifically, we argue that the self-regulatory process of inhibition has a role in controlling and regulating social behavior, as well as in the self-regulation of the self-regulatory process itself (e.g., Baumeister & Vohs, 2007).

Fig. 23. In this section, we consider the case where the initial data are smooth and the solution is smooth. In this case, the solution is smooth and the solution is smooth.

Fig. 1. — *Staphylinidae* collected from the same place in 1960 and 1961.

© 2007 Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Internal Medicine* 262: 103–110

El análisis estadístico de los resultados obtenidos en el estudio estadístico se representó a través de gráficos, con el fin de visualizar los datos y facilitar la interpretación de los resultados.

El **travestido**, un masculino a cargo de una mujer que se ha convertido en hombre se refiere al orden físico y sexual.

With 20% of the population suffering from the disease, and one in three children in the under-5s group being infected at all, the findings suggest that the long-term impact will be significant. Although the study did not include a comparison with other countries, given that, for example, only 10% of the population in the United States is infected, the findings are particularly alarming. The researchers conclude that the high prevalence of the disease in the study area is a cause for concern, and that the findings suggest the need for a long-term research programme.

§ 17. In collecting evidence in a suit filed pursuant to paragraph one of this section, evidence is presumed to be Public Policy, and evidence obtained otherwise is inadmissible, unless the party seeking to admit the evidence shows that the evidence was obtained lawfully and is not in violation of public policy.

3. If a child ever comes to you for advice or help, you should be able to help him or her. If you cannot, you should be able to refer him or her to someone who can.

[illegible]

Por lo tanto, la tesis de la identidad no es suficiente para la determinación de la especie de un objeto determinado, ya que es posible que el objeto sea de una especie, pero no de otra, y que la especie de un objeto determinado sea determinada por la estructura de su mundo. La tesis de la identidad no es suficiente para la determinación de la especie de un objeto determinado, ya que es posible que el objeto sea de una especie, pero no de otra, y que la especie de un objeto determinado sea determinada por la estructura de su mundo.

Bei $T = 0$ besteht das Kristallgitter aus einem einzigen Kristall. Es besteht aus einem einzigen Kristall.

1. In einem ersten Schritt ist festzustellen, ob das Projekt, welches in Betracht gezogen wird, zu einer Verbesserung der Situation der Betroffenen in der Hinsicht führt, dass sie weniger komplexen Schwierigkeiten des Lebens bei ihrer Abreise in andere Länder ausgesetzt sind. Insbesondere ist zu berücksichtigen, ob das Projekt zu einer

It is crucial, therefore, to make it as clear as possible to the user exactly how the system will be used. This is especially true for systems that are used by a large number of users, such as those used in a hospital or in a factory. The system must be designed so that it can be used by a large number of users, and it must be designed so that it can be used by a large number of users.

© 2001 by Blackwell Science Ltd, 10801 Wilshire Blvd., Los Angeles, California 90024
and copyright by Blackwell Science, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be
reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic,
mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without
prior permission in writing from Blackwell Science Ltd.

revelados:

Integridade física – Os proprietários, moradores ou terceiros responsáveis, não são responsáveis por danos materiais causados ao veículo ou à pessoa do Condutor ou Passageiro devido à utilização não correta do equipamento.

Art. 10. – O Condutor não poderá expor o veículo ou o equipamento a condições perigosas ou inadequadas, incluindo, mas não limitadas, ao uso do equipamento sob condições climáticas, de manutenção, ou condições de uso que possam causar danos.

Art. 11. – Os danos ao veículo e ao equipamento são de responsabilidade do usuário do equipamento, incluindo os danos causados por uso indevido ou negligência do usuário ou por danos causados por terceiros em conexão com o equipamento ou seu uso.

Integridade pessoal – O usuário do equipamento se responsabiliza por qualquer dano pessoal ou físico causado a si mesmo ou a terceiros em conexão com o uso do equipamento. O usuário do equipamento não será responsável por danos pessoais ou físicos causados a si mesmo ou a terceiros em conexão com o uso do equipamento.

Art. 12. – O usuário do equipamento não será responsável por danos pessoais ou físicos.

Exclusão de responsabilidade por danos pessoais ou físicos causados a terceiros

Exclusão de responsabilidade por danos pessoais ou físicos

Exclusão de responsabilidade

LEI Nº 019.701/2015 E SUAS NA PÓS-GRADUAÇÃO
NACIONAL - LEI Nº 13.009, DE 2016

See [Papers](#) for a full list of papers.

For the 2008-2009 season, the average temperature in the study area was 14.3°C, with a maximum of 20.5°C and a minimum of 8.1°C. The average precipitation was 100.5 mm, with a maximum of 145.0 mm and a minimum of 55.0 mm.

© 2004 by The McGraw-Hill Companies, Inc. All rights reserved. This publication is intended to provide accurate and authoritative information in regard to the subject matter covered. It is sold with the understanding that the publisher is not engaged in rendering any accounting, legal, or other professional service. If such service is required, the assistance of a competent professional person should be sought.

Figure 10 is a schematic diagram of the proposed system. The system is designed to be a self-contained unit that can be used in a variety of environments. The system is composed of a central processing unit (CPU) and a memory unit. The CPU is connected to the memory unit via a bus. The CPU is also connected to a display unit and a keyboard unit. The display unit is connected to the CPU via a video card. The keyboard unit is connected to the CPU via a keyboard controller. The system is designed to be a self-contained unit that can be used in a variety of environments. The system is composed of a central processing unit (CPU) and a memory unit. The CPU is connected to the memory unit via a bus. The CPU is also connected to a display unit and a keyboard unit. The display unit is connected to the CPU via a video card. The keyboard unit is connected to the CPU via a keyboard controller.

1. *What is the main purpose of the study?* The study aims to investigate the impact of social media on the mental health of teenagers.

¹ *Journal of Law and Economics*, Vol. 25, No. 1, Spring 1982, pp. 1-27.

© 2001 by Blackwell Science Ltd, *Journal of Internal Medicine* 250: 105–112

ANEXO C – Projeto do Programa de Expansão da Educação Profissional - Síntese







[illegible]

Table 1. Summary of the data collected from the 1000 Genomes Project									
Sample	Sex	Age	Height	Weight	Body Mass Index	Heart Rate	Respiratory Rate	Temperature	Pressure
1	Male	23	175	75	24.2	72	12	36.6	120/80
2	Female	25	165	65	23.8	70	11	36.5	115/75
3	Male	27	180	80	25.0	74	13	36.7	125/85
4	Female	29	170	70	24.1	71	12	36.8	120/80
5	Male	31	185	85	24.8	73	12	36.9	122/82
6	Female	33	160	60	23.4	69	11	36.4	118/78
7	Male	35	190	90	25.5	75	13	37.0	128/88
8	Female	37	175	75	24.5	72	12	36.9	122/82
9	Male	39	180	80	25.0	74	13	37.1	130/90
10	Female	41	165	65	23.8	70	11	36.6	118/78

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.

Il presente regolamento è approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Università e delle Facoltà di Lettere e di Scienze Sociali.





- (1) ...
- (2) ...
- (3) ...
- (4) ...
- (5) ...
- (6) ...
- (7) ...
- (8) ...
- (9) ...
- (10) ...
- (11) ...
- (12) ...
- (13) ...
- (14) ...
- (15) ...
- (16) ...
- (17) ...
- (18) ...
- (19) ...
- (20) ...
- (21) ...
- (22) ...
- (23) ...
- (24) ...
- (25) ...
- (26) ...
- (27) ...
- (28) ...
- (29) ...
- (30) ...
- (31) ...
- (32) ...
- (33) ...
- (34) ...
- (35) ...
- (36) ...
- (37) ...
- (38) ...
- (39) ...
- (40) ...
- (41) ...
- (42) ...
- (43) ...
- (44) ...
- (45) ...
- (46) ...
- (47) ...
- (48) ...
- (49) ...
- (50) ...
- (51) ...
- (52) ...
- (53) ...
- (54) ...
- (55) ...
- (56) ...
- (57) ...
- (58) ...
- (59) ...
- (60) ...
- (61) ...
- (62) ...
- (63) ...
- (64) ...
- (65) ...
- (66) ...
- (67) ...
- (68) ...
- (69) ...
- (70) ...
- (71) ...
- (72) ...
- (73) ...
- (74) ...
- (75) ...
- (76) ...
- (77) ...
- (78) ...
- (79) ...
- (80) ...
- (81) ...
- (82) ...
- (83) ...
- (84) ...
- (85) ...
- (86) ...
- (87) ...
- (88) ...
- (89) ...
- (90) ...
- (91) ...
- (92) ...
- (93) ...
- (94) ...
- (95) ...
- (96) ...
- (97) ...
- (98) ...
- (99) ...
- (100) ...

...

...

...







PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS

PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS

PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Nome: _____

Matrícula: _____

Assunto: _____

Data: _____

Local: _____

Assinatura: _____

INSTRUÇÕES:

1. A prova é dividida em duas partes: Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos.

2. O candidato deve responder a todas as questões de ambas as partes.

3. O tempo total para a prova é de 120 minutos.

4. O candidato deve escrever a resposta em uma única folha de papel.

5. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

6. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

7. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

8. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

9. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

10. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

QUESTÃO	RESPOSTA
1. Qual a capital do Brasil?	Brasília
2. Qual a maior cidade do Brasil?	São Paulo
3. Qual o maior rio do Brasil?	Paraná
4. Qual o maior lago do Brasil?	Lago de Itaipu
5. Qual o maior estado do Brasil?	Alagoas
6. Qual o maior município do Brasil?	Alagoa Nova
7. Qual o maior país do mundo?	Rússia
8. Qual o maior continente do mundo?	Ásia
9. Qual o maior planeta do sistema solar?	Júpiter
10. Qual o maior sistema solar do universo?	Sistema Solar

Observações:

1. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

2. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

3. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

4. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

5. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

6. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

7. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

8. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

9. O candidato deve assinar a prova ao final da prova.

10. O candidato deve entregar a prova ao fiscal de sala ao final da prova.

TABLE 1		PERCENTAGE OF TOTAL POPULATION									
Age Group		0-14	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75-84	85+	Total
Male	0-14	15.2	12.8	10.5	8.7	7.1	5.9	4.8	3.2	2.1	10.5
	15-24	12.8	15.1	13.2	11.4	9.6	7.8	6.5	4.9	3.3	11.2
	25-34	10.5	13.2	15.3	13.5	11.7	9.9	8.2	6.6	5.0	11.8
	35-44	8.7	11.4	13.5	15.6	13.8	12.0	10.3	8.7	7.1	12.4
	45-54	7.1	9.6	11.7	13.8	15.9	14.1	12.4	10.8	9.2	13.0
Female	0-14	14.8	12.4	10.1	8.3	6.7	5.5	4.4	3.1	2.0	10.2
	15-24	12.4	14.9	13.0	11.2	9.4	7.6	6.3	4.7	3.2	11.0
	25-34	10.1	13.0	15.1	13.3	11.5	9.7	8.0	6.4	4.9	11.6
	35-44	8.3	11.2	13.3	15.4	13.6	11.8	10.1	8.5	6.9	12.2
	45-54	6.7	9.4	11.5	13.6	15.7	13.9	12.2	10.6	9.0	12.8

The image is a very low-resolution, blurry scan of a document page. It appears to contain a table or form with multiple rows and columns. The text is completely illegible due to the blurriness. There are faint horizontal and vertical lines suggesting a grid structure. The overall appearance is that of a poor-quality photocopy or a scan of a document that was out of focus.







PROFORMA INVOICE

INVOICE NO. 12345

DATE: 12/12/2023

PRO

TO: ABC COMPANY

123 MAIN STREET

NEW YORK, NY 10001

FROM: DEF COMPANY

456 MAIN STREET

NEW YORK, NY 10001

ITEMS:

ITEM NO.	DESCRIPTION	QUANTITY	UNIT PRICE	TOTAL PRICE
1	ITEM 1	10	100.00	1000.00
2	ITEM 2	5	200.00	1000.00
3	ITEM 3	2	500.00	1000.00
4	ITEM 4	1	1000.00	1000.00
5	ITEM 5	1	1000.00	1000.00
6	ITEM 6	1	1000.00	1000.00
7	ITEM 7	1	1000.00	1000.00
8	ITEM 8	1	1000.00	1000.00
9	ITEM 9	1	1000.00	1000.00
10	ITEM 10	1	1000.00	1000.00
11	ITEM 11	1	1000.00	1000.00
12	ITEM 12	1	1000.00	1000.00
13	ITEM 13	1	1000.00	1000.00
14	ITEM 14	1	1000.00	1000.00
15	ITEM 15	1	1000.00	1000.00
16	ITEM 16	1	1000.00	1000.00
17	ITEM 17	1	1000.00	1000.00
18	ITEM 18	1	1000.00	1000.00
19	ITEM 19	1	1000.00	1000.00
20	ITEM 20	1	1000.00	1000.00
21	ITEM 21	1	1000.00	1000.00
22	ITEM 22	1	1000.00	1000.00
23	ITEM 23	1	1000.00	1000.00
24	ITEM 24	1	1000.00	1000.00
25	ITEM 25	1	1000.00	1000.00
26	ITEM 26	1	1000.00	1000.00
27	ITEM 27	1	1000.00	1000.00
28	ITEM 28	1	1000.00	1000.00
29	ITEM 29	1	1000.00	1000.00
30	ITEM 30	1	1000.00	1000.00
31	ITEM 31	1	1000.00	1000.00
32	ITEM 32	1	1000.00	1000.00
33	ITEM 33	1	1000.00	1000.00
34	ITEM 34	1	1000.00	1000.00
35	ITEM 35	1	1000.00	1000.00
36	ITEM 36	1	1000.00	1000.00
37	ITEM 37	1	1000.00	1000.00
38	ITEM 38	1	1000.00	1000.00
39	ITEM 39	1	1000.00	1000.00
40	ITEM 40	1	1000.00	1000.00
41	ITEM 41	1	1000.00	1000.00
42	ITEM 42	1	1000.00	1000.00
43	ITEM 43	1	1000.00	1000.00
44	ITEM 44	1	1000.00	1000.00
45	ITEM 45	1	1000.00	1000.00
46	ITEM 46	1	1000.00	1000.00
47	ITEM 47	1	1000.00	1000.00
48	ITEM 48	1	1000.00	1000.00
49	ITEM 49	1	1000.00	1000.00
50	ITEM 50	1	1000.00	1000.00
51	ITEM 51	1	1000.00	1000.00
52	ITEM 52	1	1000.00	1000.00
53	ITEM 53	1	1000.00	1000.00
54	ITEM 54	1	1000.00	1000.00
55	ITEM 55	1	1000.00	1000.00
56	ITEM 56	1	1000.00	1000.00
57	ITEM 57	1	1000.00	1000.00
58	ITEM 58	1	1000.00	1000.00
59	ITEM 59	1	1000.00	1000.00
60	ITEM 60	1	1000.00	1000.00
61	ITEM 61	1	1000.00	1000.00
62	ITEM 62	1	1000.00	1000.00
63	ITEM 63	1	1000.00	1000.00
64	ITEM 64	1	1000.00	1000.00
65	ITEM 65	1	1000.00	1000.00
66	ITEM 66	1	10	

[illegible]

1. **Project Name:** _____
 2. **Client:** _____
 3. **Project Manager:** _____
 4. **Project Start Date:** _____
 5. **Project End Date:** _____
 6. **Project Budget:** _____
 7. **Project Status:** _____
 8. **Project Description:** _____
 9. **Project Objectives:** _____
 10. **Project Risks:** _____
 11. **Project Deliverables:** _____
 12. **Project Milestones:** _____
 13. **Project Stakeholders:** _____
 14. **Project Communication Plan:** _____
 15. **Project Change Management:** _____
 16. **Project Quality Management:** _____
 17. **Project Risk Management:** _____
 18. **Project Resource Management:** _____
 19. **Project Time Management:** _____
 20. **Project Cost Management:** _____
 21. **Project Procurement Management:** _____
 22. **Project Stakeholder Management:** _____
 23. **Project Integration Management:** _____
 24. **Project Monitoring and Control:** _____
 25. **Project Closing:** _____

[illegible]

[illegible]

Table 1. Summary of the results of the regression analysis				
Variable	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	1.00	1.00	1.00	1.00
Age				
Gender				
Education				
Income				
Health				
Marital status				
Religion				
Political affiliation				
Occupation				
Region				
Year				
Adjusted R-squared	0.12	0.15	0.18	0.20
F-statistic	1.50	1.80	2.10	2.40
Probability > F	0.10	0.08	0.06	0.04
Standard error of the estimate	0.15	0.14	0.13	0.12

[illegible]





Table 1. Summary of the results of the regression analysis for the different variables.									
Variable	Mean	SD	Min	Max	Median	Mode	Skewness	Kurtosis	Normality
Age	35.5	10.5	20	55	35	35	0.1	3.0	0.95
Gender	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Marital status	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Education	12.5	2.5	9	16	12	12	0.1	3.0	0.95
Income	15.5	5.5	10	25	15	15	0.1	3.0	0.95
Health status	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Work status	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Life satisfaction	4.5	1.5	3	6	4	4	0.1	3.0	0.95
Depression	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Stress	1.5	0.5	1	2	1	1	0.0	0.0	0.99
Quality of life	4.5	1.5	3	6	4	4	0.1	3.0	0.95

Documento Digitalizado Restrito

Tese

Assunto: Tese
Assinado por: Monica Henrique
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Monica Maria Henrique de Lima Queiroz, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 20/05/2024 15:43:44.

Este documento foi armazenado no SUAP em 20/05/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1792242
Código de Autenticação: 44893cbd10

