

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA PAULA DE CARVALHO DELMAESTRO

**OS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: A EXPERIÊNCIA
DO IFES**

VITÓRIA, 2013

MARIA PAULA DE CARVALHO DELMAESTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para o Mestrado em Educação MINTER/UFES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho de Araújo.

VITÓRIA, 30 de OUTUBRO DE 2013.

“Temos formado conformistas incompetentes e precisamos de rebeldes competentes”.

(Boaventura de Sousa Santos)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: a
experiência do Ifes

Maria Paula de Carvalho Delmaestro

Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho de Araújo

Banca: Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho de Araújo (PPGE/UFES)
Prof^a. Dr^a. Gilda Araújo (PPGE/UFES)
Prof^a. Dr^a. Valdete Coco (PPGE/UFES)
Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto..... (Educimat/UFES)

Agradecimentos

À Deus pelo sustento, pelas bênçãos e livramentos que me deu até aqui, pois sem Seu amor e misericórdia eu nada seria.

Aos meus pais que sempre me ensinaram o valor do conhecimento, que me motivaram, me auxiliaram e entenderam o meu momento.

À minha orientadora, Professora Vânia Carvalho de Araújo, pela confiança e acolhimento nessa tão importante caminhada.

Às minhas irmãs, meu irmão e meus sobrinhos por encherem o meu tanque de amor quando minhas forças pareciam se esgotar, me dando novo fôlego.

Ao Professor Thalmo de Paiva Coelho Junior, usado por Deus para tocar meu coração e incentivar para que hoje eu pudesse estar aqui.

Aos meus irmãos em Cristo pelos joelhos dobrados e pelas orações em prol da minha vida, em especial para meus pastores, Simone Quintela e Maria Sezini.

Aos colegas de mestrado que me proporcionaram experiências de vida, me fazendo buscar a cada dia mais ser um ser humano melhor.

Aos colegas de trabalho pela paciência e compreensão pelo meu momento.

Às minhas poucas e verdadeiras amigas pela paciência, perseverança, acolhimento, colo, amor e dedicação durante meu percurso.

À Heloisa Machado Tozzi, minha irmã-amiga, por sua dedicação, amor, atenção, cumplicidade, parceria e pelas madrugadas despendidas com meu trabalho.

Ao colega e amigo Edson Maciel Peixoto pelo socorro e palavras de incentivo nos momentos de angústia.

RESUMO

A globalização ganhou notoriedade a partir do Século XX impactando de forma direta o sistema acadêmico internacional, com destaque para o ensino superior. Esse impacto gerou nas instituições educacionais uma discussão acerca da internacionalização da educação e que tem como marco o Processo de Bolonha. No que tange a educação profissional técnica brasileira seu processo de internacionalização é recente e ainda não há material disponível acerca de como ele vem sendo construído, o que confere relevância ao presente estudo, que tem por objetivo identificar quais são os desafios que se colocam a essa modalidade de ensino. Utilizamos como instrumentos de pesquisa um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), mais especificamente o Memorando de Entendimento de Programa Educacional Conjunto entre o Instituto Federal, a empresa Sempcorp Marine Ltd e a instituição educacional Ngee Ann Polytechnic; e entrevista semiestruturada, bem como análise documental. As conceituações utilizadas são as mesmas adotadas para o ensino superior. Buscamos conceituar os termos globalização, internacionalização e neoliberalismo, identificar os principais organismos multilaterais e suas ações, bem como contextualizar os acontecimentos socioeconômicos das últimas décadas para analisarmos suas influências sobre a educação e suas políticas. Os desafios identificados nas análises desse estudo foram: romper com o modelo de internacionalização da educação profissional no nível técnico com foco direto no mercado, buscando pensar e estruturar um processo com o mesmo pensamento com que se faz o da educação superior; institucionalizar nas diretrizes e normativas do Instituto Federal ações que visem internacionalizar a educação profissional no nível técnico, com regras claras, metas e objetivos bem delimitados e especificados; criar e estruturar de forma sólida uma Assessoria de Relações Internacionais com uma equipe de apoio contínua e ofertar um ensino de línguas estrangeiras fugindo do modelo *pro-forma* tradicionalmente ofertado.

Palavras-chave: Globalização, Internacionalização, Educação Profissional

ABSTRACT

Globalization has gained notoriety from Twentieth Century impacting directly the international academic system, with an emphasis on higher education. This impact generated in educational institutions a discussion about the internationalization of education and which has marked by the Bologna Process. Regarding the Brazilian technical vocational education its internationalization process is recent and there is still no material available about how it has been constructed, which gives relevance to this study, which aims to identify what are the challenges for this teaching modality. We use as research tools a case study at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo (Ifes), more specifically the Memorandum of Understanding of Educational Program Set between the Federal Institute, the company Sempcorp Marine Ltd and educational institution Ngee Ann Polytechnic; and semi-structured interviews and documentary analysis. The concepts used are the same as those adopted for higher education. We seek to conceptualize the terms globalization, internationalization and neoliberalism, identify the main multilateral organizations and their actions, as well as contextualize the socioeconomic events of the last few decades to analyze their influence on education and its policies.

The challenges identified in the analyzes of this study were : to break with the pattern of internationalization of vocational education at the technical level with direct focus on the market, trying to think and structure a process with the same thought that it makes higher education; institutionalize guidelines and regulations of the Federal Institute actions aimed at internationalizing vocational education at the technical level, with clear rules, goals and objectives clearly delimited and specified; create and structure an International Relations Office with a continuous support team and offer a foreign language education fleeing from the template traditionally offered.

Keywords: Globalization, Internacionalization, Technical Vocational Education

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BM | Banco Mundial |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| IFMs | Instituições Financeiras Multilaterais |
| OM | Organismos Multilaterais |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROMED | Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| GATT | Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio |
| WTO | World Trade Organization |
| GATS | Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| SETEC | Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia |
| MEC | Ministério da Educação |
| BRICS | Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul |
| FIESP | Federação das Indústrias de São Paulo |
| EJA | Estaleiro Jurong Aracruz Ltda |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modo de fornecimento das atividades comerciais no GATS ... 89

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. Introdução .. | 11 |
| 1.1. Caminho metodológico .. | 23 |
| 2. Considerações acerca da Internacionalização, da Globalização e sua relação com a Educação .. | 31 |
| 2.1. A globalização e o contexto brasileiro .. | 58 |
| 2.2. Os Organismos Multilaterais: sua inserção nas políticas educacionais .. | 75 |
| 2.2.1. O Banco Mundial .. | 80 |
| 2.2.2. A Organização Mundial do Comércio .. | 87 |
| 2.2.3. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico .. | 93 |
| 3. A história das Instituições de Ensino Profissional Técnico: alguns apontamentos .. | 99 |
| 4. Os desafios da internacionalização na educação profissional | 106 |
| 4.1. Convênio IFES e Estaleiro Jurong: por dentro da internacionalização .. | 110 |
| 5. À Guisa de Conclusão .. | 119 |
| 6. Referências .. | 127 |
| Apêndice .. | 132 |
| Apêndice A .. | 133 |
| Apêndice B .. | 135 |
| Anexos .. | 136 |
| Anexo 1 .. | 137 |
| Anexo 2 .. | 140 |

1- INTRODUÇÃO

O interesse pela questão da “Internacionalização da Educação Profissional Técnica” surgiu quando atuava como Assessora de Comunicação do CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e, ao pesquisar a disposição dos sites de instituições de ensino no Brasil e no exterior como método de “benchmarking¹” para a elaboração de uma proposta para o site da Instituição constatei que algumas instituições brasileiras ofertavam a possibilidade de navegação em outra língua, mas a maioria dos sites das instituições estrangeiras oferecia a alternativa de navegação em até três línguas que não a sua língua pátria.

Concluí, então, que, com um simples toque no teclado, poder-se-ia dar visibilidade à nossa Instituição de forma a permitir que o mundo conhecesse nossas potencialidades, ou seja, era possível ao CEFETES se integrar ao processo de internacionalização junto a outras instituições de ensino.

O planeta Terra, que muitos denominam mundo ou “globo”, literalmente não possui mais fronteiras, tornou-se plano, não somente quanto à questão do capital, mas também quanto da educação. Nações estão alargando suas fronteiras e adentrando outras nações, em um processo de interseção, tal qual estudado na matemática. Tal processo evolutivo não tem retorno e é inevitável, ainda que muitos busquem retardá-lo ao máximo.

Se o atual estágio em que se encontra a sociedade mundial é conseqüência de uma economia neoliberal, das crises que esta produziu/produz e do “desaparecimento” das fronteiras, estas são questões que serão colocadas do decorrer desse trabalho.

Com a descaracterização de que as fronteiras físicas são fator impeditivo para que as sociedades se expandam, surgem questões como e acerca das conseqüências dessa expansão. Iniciando-se com a internacionalização do capital, quanto este passa a se deslocar de forma rápida e motivado obviamente por questões

¹ “Benchmarking é a arte de aprender com as empresas que apresentam um desempenho superior em algumas tarefas. Pode haver até dez vezes mais diferenças em termos de qualidade, rapidez e custos entre uma empresa de classe mundial e uma empresa média.” (KOTLER, 2000, p.249)

econômicas internas a cada nação, percebe-se um movimento de internacionalização da educação, vide o Processo de Bolonha².

Lançado pela Declaração de Bolonha – do qual leva o nome, que foi assinada em 19 de junho de 1999, os objetivos do Processo são: a introdução de um sistema de graduação acadêmica de fácil reconhecimento e comparação, auxiliando na conversão “dos sistemas de ensino superior divergentes para sistemas mais transparentes, baseados em três ciclos: Licenciatura – Mestrado – Doutorado”; promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no ensino superior.

Essa Declaração foi inicialmente assinada por trinta países europeus e hoje conta com a participação de mais de quarenta e sete países. Ainda que seja necessário o cumprimento de condicionalidades e trâmites de adesão, “é um compromisso voluntário de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino: essa reforma não é imposta aos governos nacionais nem às universidades” (EUROPA.EU).

O Brasil, hoje considerado um país em desenvolvimento, tem se engendrado de forma ativa nesse processo de globalização, a exemplo de sua participação junto ao G-20³. Atualmente, vê-se a questão da educação sendo envolvida no processo. As instituições educacionais brasileiras, pouco a pouco vão se adequando, pois, como capacitadoras e fornecedoras de mão-de-obra, percebem que a força de trabalho precisa estar em sintonia com o mercado que irá recebê-la.

As instituições brasileiras de ensino superior já iniciaram o seu processo de internacionalização, haja vista a considerável produção acadêmica e literária acerca

² Os países interessados em aderir ao Processo de Bolonha devem explicitar em seus pedidos de adesão a forma como viabilizarão os princípios desse processo e suas intenções. (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm)

³ G20 – O “Grupo dos 20” foi criado ao final dos anos 1990 e é formado por 19 países mais a União Europeia. “[...] é um fórum informal que promove debate aberto e construtivo entre países industrializados e emergentes sobre assuntos-chave relacionados à estabilidade econômica global. O G-20 apoia o crescimento e o desenvolvimento mundial por meio do fortalecimento da arquitetura financeira internacional e via oportunidades de diálogo sobre políticas nacionais, cooperação internacional e instituições econômico-financeiras internacionais.” (<http://www.bcb.gov.br/?G20>)

desse assunto. Já a educação profissional está iniciando e institucionalizando esse processo pouco a pouco, buscando sua inserção e de seus egressos no mercado de trabalho mundial.

Diante deste fato, serão utilizados, para efeito de conceituação e entendimento, os mesmos conceitos aplicados ao ensino superior, sendo destacados igualmente alguns eventos e profissionais estudiosos dessa temática. Os termos mais relacionados ao tema são, de fato “*internacionalização*” e “*globalização*”.

Conforme evidencia Harari (PEDROZO, apud HARARI, 2009) ao tratar apenas do ensino superior, apesar de o referencial apontar para estudos sobre internacionalização, ainda não há estudos e literatura específica (livros, teses e artigos) na área do ensino técnico.

A relevância desse estudo está no fato de não haver material disponível, sejam pesquisas ou obras literárias, que discorram como está se dando a internacionalização da educação profissional brasileira, e da necessidade de se buscar compreender o seu funcionamento. Entendendo como se dá o processo e fazendo uma análise, podem-se fazer as correções necessárias ao longo do percurso e dar subsídio para a sua ampliação assim como servir de intercâmbio de experiências com outras instituições que ofertam educação profissional e que ainda não iniciaram ou estão na mesma fase de internacionalização.

Em momento posterior, discorrerei de forma breve que este processo passou a ser construído recentemente no Brasil e que, assim como a educação superior, a educação profissional também está inserida no atual contexto de desenvolvimento socioeconômico.

Século XX: a globalização ganha notoriedade impactando diretamente o sistema acadêmico internacional que, frente às novas circunstâncias e demandas, se vê pressionado a abrir suas fronteiras e incrementar as discussões sobre a internacionalização da educação. Porém, para se chegar até esse ponto, faz-se necessária uma breve contextualização socioeconômica das últimas décadas desse século.

Durante o período de 1964 a 1985 desenvolveu-se todo um processo de modernização da estrutura produtiva do país à custa de endividamento externo e a

elaboração de dois Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico - PNDE: o primeiro, elaborado em 1971, com programas de implantação de Corredores de Transportes, Programa Petroquímico e Programa de Comunicações, o que fez com que fossem implantados em todo o país cursos técnicos afins a essas áreas; o segundo que vigorou de 1975 a 1979, previa a aceleração do crescimento econômico a partir de mudanças na política da educação profissional, garantidas pela Lei 5692/71 (BRASIL, 2008).

Com a crise do petróleo ao fim dos anos 1970, o aumento dos juros internacionais e a escassez do dinheiro estrangeiro, o governo direciona os seus esforços às exportações, para superar e atravessar a crise. Porém a atividade industrial brasileira necessitava de um incremento, e sem condições de competir com a concorrência internacional, condições essas que deveriam ser dadas pelo governo, constatou-se o afastamento da indústria brasileira da modernidade e do desenvolvimento tecnológico (SILVA, 2002; SOARES, 2009).

Quando nos anos 1980, os países ricos, liderados pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, abraçaram a política neoliberal e os investimentos em pesquisa tecnológica avolumaram-se, tornou-se claro que era preciso, reorganizar a produção, as relações de trabalho e repensar a educação. Nesse momento o Brasil, com o esgotamento do regime militar e a crise de 80, vê a ideologia privatista ganhar força, quando a iniciativa privada, por meio da mídia, alardeia a sociedade da "incompetência administrativa do Estado" e a excelência do setor privado. Entenda-se aqui que o privado na lógica neoliberal inclui a administração do ensino (SILVA, 2002; SOARES, 2009).

A década de 1980, considerada "década perdida", caracterizou-se por pífios índices de crescimento econômico e produtividade, sucateamento e falta de competitividade da indústria nacional, pelo aumento exacerbado da dívida externa brasileira, pelo inchaço das empresas estatais decorrente de um estado intervencionista, e uma inflação galopante cujos índices batiam à casa dos 80% ao mês – o que fez com que se optasse por privatizações (BRUM, 1995; SILVA, 2002; SOARES, 2009).

Ao final dos anos 80 e no início dos anos 90, o Brasil passa por mais uma crise econômica, que se caracterizou pelo aumento da inflação, pela queda do crescimento econômico e pelo descontrole da economia. Assim sendo, fica clara a

opção, na década de 1990, por um modelo econômico pautado pelos princípios neoliberais que propugnam o fim da intervenção estatal na economia e a entrada de capital estrangeiro no país (SOARES, 2009).

Nesse momento da economia brasileira, ao final dos anos de 1980, dá-se a abertura do comércio no Governo de Fernando Collor de Mello, iniciando assim um processo de crescimento do país onde a educação se integra a esse crescimento. Com o neoliberalismo, o Estado passa a ser gerenciador da economia, que ganha estabilidade com o Plano Real, em 1994, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo o britânico Andrew Heywood⁴ (2010) o neoliberalismo surgiu como um projeto ideológico que objetivava “unir a economia do *laissez-faire*⁵ a uma filosofia social essencialmente conservadora” e teve seu maior impacto no Reino Unido (personificado historicamente na figura de Margareth Thatcher ou “Dama de Ferro” como era mais conhecida e referenciada) e nos Estados Unidos (personificado historicamente na figura de Ronald Reagan) por ambos os países terem fortemente arraigados em suas sociedades, os princípios econômicos do livre mercado.

Heywood (2010) destaca que

[...] o neoliberalismo, às vezes chamado liberalismo neoclássico, refere-se ao ressurgimento do liberalismo econômico, fenômeno que tem ocorrido desde os anos de 1970 [...] seu objetivo é impedir, e se possível reverter, a tendência ao “grande” governo e à intervenção estatal que caracterizou a maior parte do século XX [...] foi moldado por forças mais amplas, em especial as da globalização econômica, teve efeito sobre os partidos liberais e socialistas e também sobre os conservadores, e sua influência vai muito além de seu berço anglo-americano (HEYWOOD, 2012, p. 63).

Ainda de acordo com Heywood (2010), no neoliberalismo “o mercado é concebido, em termos práticos e morais, como superior ao governo e a toda forma de controle político” (p. 63) e nele encontra-se solução não somente para problemas econômicos, mas também para os sociais.

Teodoro (2011) refere-se ao neoliberalismo “[...] como a forma dominante da globalização hegemônica [...] arrazoando que “[...] mais do que uma teoria

⁴ Vice-diretor da Faculdade de Croydon e ex-chefe do Departamento de Ciências Políticas da Faculdade de Orpington, ambas na região metropolitana de Londres, Inglaterra. Autor do livro “Ideologias Políticas”, que trata de forma clara e concisa das ideologias clássicas as ideologias mais recentes.

⁵ “Doutrina segundo a qual a atividade econômica deve ser totalmente livre da interferência do governo; crença extrema no livre mercado” (Heywood, 2010. p. 61).

econômica, ele deve ser estudado como uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos” (p. 16).

De acordo com Silva (2002) a característica do neoliberalismo é “[...] pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado” (p. 26).

No caso do Brasil, Silva (2002) destaca que o projeto neoliberal brasileiro não pode ser compreendido de forma isolada, mas como parte integrante de “um processo internacional mais amplo”, enfatizando que “numa era de globalização e internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional” (p. 14). Ele continua descrevendo o que para ele é esse “projeto global” que busca redefinir a educação no tocante ao mercado, ou seja, na visão capitalista ou neoliberal. Tal projeto visa

[...] a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente público se transforma em agente econômico e o cidadão consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global” (SILVA, 2002, p. 15).

Silva (2002) enfatiza a existência de “estratégias neoliberais específicas para a educação institucionalizada” colocando como necessário se ter em mente o entendimento dessa “nova economia do afeto e sentimento” (p. 15), uma habilidade onde a mídia, utilizada de forma apropriada aos interesses neoliberais, tem papel central na compreensão dessa nova economia em busca da conquista do apoio da população.

Ele destaca que “Collor representou a manifestação mais refinada dessa habilidade, mas, contrariamente à interpretação corrente, essa nova definição da pedagogia dos sentimentos populares não se extinguiu com ele” (p. 15). Para Silva (2002) deve-se pensar a “ofensiva neoliberal” não somente no aspecto econômico, mas também no social e político, onde o neoliberalismo possa engendrar suas raízes, inclusive nas políticas públicas educacionais.

Quanto à retórica liberal, Silva (2002) diz que ela

[...] pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana (p. 16).

Ele continua dizendo que

[...] Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea eles já não são mesmo centralizados. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social (p. 16).

Na leitura de Silva (2002) o que se deseja no âmbito da educação é menos regulação, uma maior liberdade e então, com ela saindo da esfera pública e indo para a esfera privada, passa a ser regida pelas leis de mercado, os alunos então passam a ser consumidores, o governo a não ter mais gerência sobre ela e como consequência, a educação passa a não ser mais um “direito de todos”, mas dos que podem pagar por ela.

Como educação é um direito constitucional e firmado na Carta dos Direitos Humanos, as pressões exercidas pelos Organismos Multilaterais é que permaneça sob a responsabilidade do governo somente a educação básica, ficando assim “garantido” uma educação como direito e com uma melhor qualidade. “Nesse caso, menos governo significa mais “governo”” (p. 18), ou seja, menos poder e gerência dele e mais governo por parte do mercado.

Outro ponto importante do pensamento neoliberal destacado por Silva (2002), e que deve ser observado é a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas. No caso da educação, os problemas que ela atravessa ou apresenta são meros problemas técnicos de ingerência por parte dos gestores, desperdício de recursos, currículos inadequados, metodologias atrasadas e até mesmo improdutividade e indolência por parte dos professores. Baseado nesse pensamento basta soluções técnicas para o enfrentamento e correção desses “problemas técnicos”.

Contudo Silva segue sua análise e suas ponderações enfatizando que a situação/crise na esfera educacional não pode nem deve ser analisada fora do seu contexto. Se existem problemas nas escolas públicas que não se encontram nas instituições privadas, isso se deve ao fato de que essas últimas têm em mãos

recursos e autonomia (e por que não falar em poder?) que aquelas não tem, justamente porque se apegou a acumulação, os lucros, a liberalidade do mercado, contexto que foge a realidade das instituições públicas vitimadas por haver “[...] um conflito na [...] crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação”, ou seja, um conflito de interesses na distribuição dos recursos e o que terá/dará um retorno imediato.

Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social (p. 22).

Sendo assim Silva (2002) lembra que sem espaços para discussões públicas e coletivas acerca das desigualdades e justiça sociais, visto que tudo será reduzido a mercado, quando vierem os fracassos e os problemas, não haverá quem responsabilizar, já que não é possível localizar a “mão invisível do mercado” e os espaços públicos de discussão já não existem.

As chamadas “soluções neoliberais” para o campo educacional não tratam apenas da privatização da educação, mas também de implementar a lógica de funcionamento do mercado na educação pública, uma vez que os males que afligem a educação são, em essência, decorrentes de uma má administração. (SILVA, 2002)

Ainda no tocante a educação Silva (2002) diz que ela “é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória história e dos sujeitos sociais” (p. 28). Uma vez integrada ao pensamento neoliberal, o mesmo poderá forjar as identidades pessoais e sociais em consonância com seus interesses e objetivos. Dado esse motivo, ele ressalta a importância de os educadores assumirem suas identidades principalmente como formadores de sujeitos sociais, pois

[...] o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia⁶ (p. 28).

Silva (2002, p. 24-25) destaca ainda que, mesmo que se faça uma análise e se constate as mesmas mazelas descritas pelo pensamento neoliberal acerca da

⁶ “Predominância ou dominação de um elemento de um sistema sobre outros; para os marxistas [...] implica dominação ideológica” (Heywood, 2010. p. 21).

educação, deve-se ressaltar que há uma diferença de suma importância quanto ao “ponto de referência”, que na ótica neoliberal se desloca do social para uma questão meramente econômica. Ele deixa claro que deve haver uma sintonia com o mercado de trabalho, mas não em detrimento da preocupação como campo social.

Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente as necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos – sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas – e não as especificações e exigências do capital (p. 25).

Na visão de Castanhos (2009)

O neoliberalismo marca o fim do capitalismo industrial na sua fase monopolista de expansão associativa em escala internacional e o advento do capitalismo, ainda monopolista, pós-industrial, de hegemonia financeira e de globalização em escala transnacional (p. 27- 28).

Ele conclui seu posicionamento relacionando o que, para ele, são as principais diretrizes do neoliberalismo, quais sejam:

- [...]
- a) restrição ao poder “excessivo” do movimento operário e do sindicalismo [...];
 - b) manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda;
 - c) [...] minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social;
 - d) disciplina orçamentária;
 - e) restauração da taxa “natural” de desemprego e recriação do “exército de reserva” de trabalhadores;
 - f) estabilidade monetária;
 - g) restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade (p. 28).

Como premissas liberais, reafirmadas pelo neoliberalismo, Silva (2002) destaca:

1. O mercado é o mecanismo ideal de regulação da economia e da vida social;
2. a educação, como a saúde e outros domínios da vida social, pode e deve funcionar tal como o mercado na economia (p. 28).

Dalarosa (2009) define neoliberalismo como uma filosofia política que surge como reação ao mercantilismo, posto que esse se sustentava na orla da intervenção do Estado na economia. O que se propugna era que a lógica do capital, do mercado, gerenciasse todo e qualquer setor da sociedade. Quanto ao neoliberalismo ele conclui dizendo nada ter de novo, ainda que a palavra *neo* signifique novo, visto que se trata do liberalismo clássico vivenciado na atualidade. Ele explica que “[...] a rigor nada há de novo porque o liberalismo não se define pela forma e sim pela lógica na

qual se fundamenta. Essa lógica, em tese, não mudou nada desde sua origem” (p. 198). Sua conclusão baseia-se na constatação de que a atual crise econômica é decorrente da excessiva intervenção do Estado na economia e, portanto, o que se almeja é a mesma “[...] filosofia da não intervenção [...] na economia” (p. 199) e sim as leis do mercado como seu regente.

Dalarosa (2009) ressalta que sob a ótica do (neo)liberalismo a exclusão social é um fator de ordem natural e não decorrente de políticas, e cita a teoria da qualidade total e sua busca pela obtenção da mais valia, no que tange a educação, como “uma das concepções de “qualidade” [...] veiculada nos meios educacionais para estabelecer uma “qualidade” em educação [...] centrada na produtividade para a qual o produto final é mais importante que o processo [...]” (p. 200). Para os neoliberais propugnar que a educação pública seja posta de lado e privatizada justifica-se no que afirmam ser a ineficiência do Estado, e buscam impregnar e incutir no seio da sociedade tal lógica.

Quanto a essas questões ele arrazoa que “a questão central não é privatizar para moralizar” quando o que de fato se almeja é que a ação do Estado seja gerida pelo e para o interesse dos donos do capital. O interesse real é que o mesmo Estado minimize seus gastos com suas políticas sociais, dentre elas a educação, para que haja recurso abundante para o capitalismo e suas “necessidades”.

No que tange a política neoliberal e a educação, Dalarosa (2009) diz que a mesma deve estar alinhada com o mercado e se basear na demanda que ele expõe. Assim sendo, a política educacional deve formular um currículo nos moldes do ideário neoliberal. Fala-se então em mercado educacional com um *ranking* que disponha informações sobre as instituições educacionais de acordo com os seguintes quesitos: produtividade, eficiência e qualidade.

Vaidergorn (2001) destaca a política do liberalismo e o papel dos Organismos Multilaterais caracterizando-os da seguinte forma:

“A política liberal é de garantir o funcionamento do sistema econômico capitalista em todo o mundo, e o papel de instituições como [...] o Banco Mundial é a de resguardar a sua continuidade sem sobressaltos”.

Ele ressalta que os Estados modernos que nas décadas de 1970 e 1980 apontavam um futuro promissor onde a economia não sofreria intervenção por parte do Estado,

são os mesmos que incrementaram sua participação em suas economias, no mesmo período.

Outra contradição do neoliberalismo apontada por ele é que, enquanto os países hegemônicos pressionam os menos favorecidos a derrubarem gradativamente suas barreiras comerciais, eles aumentam as suas, o que repercute criticamente em seus mercados dependentes.

Ainda que no decorrer de sua trajetória rumo a se tornar um país em franco desenvolvimento, o Brasil tenha atravessado crises em seus governos, passa a ser visto não meramente como um país subdesenvolvido, mas obtendo superávit em suas balanças e sendo reconhecido junto aos países de Primeiro Mundo como uma possível potência, o que se confirmará quando da criação do BRICS.

Então, de um país colônia, que demandava todos os tipos de modelo para implantação em todas as áreas, incluindo a área da educação, passou a ser um país república, que tem seus modelos exportados para países em (re)construção como o continente africano. Esta construção foi se dando de forma paulatina, ao longo das décadas, em que o Brasil era somente fornecedor de matérias-primas para os países do primeiro mundo passando a construir a própria história e trajetória forjada pelas lutas de classes, pela abertura de novos canais de comunicação e pela internacionalização, provocada pela abertura de nossas fronteiras para o intercâmbio com os continentes norte-americano e europeu.

No entanto, deve-se observar que o Brasil é um grande exportador de “commodities” agrícolas (como soja e açúcar, por exemplo), de petróleo e siderurgia, que não geram valor agregado. O desafio que se põe ao Brasil é criar condições infraestruturais para que o mercado brasileiro seja competitivo, facilitando setores de alto valor agregado (automobilístico, naval, siderúrgico, aéreo, químico, tecnologia em cabos subterrâneos e submarinos, por exemplo) e fazendo frente a países como a China e a Índia, países estes com desenvolvimento industrial em Ciência e Tecnologia, com grandes investimentos nestas áreas.

O economista e diretor britânico Jim O'Neill, chefe de pesquisa econômica global do grupo financeiro Goldman Sachs, criou em 2001 o conceito identificado pela sigla BRICS, que é acrônimo, referente a um grupo de países emergentes (nomenclatura

utilizada à época) que devem superar as maiores nações da atualidade, até o ano de 2025. Esse grupo reúne Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, esta última admitida ao grupo desde abril de 2011, e representa cerca de 25% da população mundial. Posteriormente, o próprio idealizador do conceito entendeu que, com o crescimento exponencial da China em relação à economia e igualmente o Brasil, possuidor da maior economia da América Latina, China e Brasil não permanecem mais na categoria de emergentes. O termo, cunhado pelo economista britânico, ganhou força no mercado econômico e tornou-se um dos maiores símbolos da nova ordem econômica global. A inclusão do Brasil no grupo, decorrente principalmente da estabilidade e de seu crescimento econômico em 2005, trouxe uma projeção considerável que não seria alcançada da mesma forma por outro meio e período, gerando como resultado a representação do país nas principais cúpulas internacionais como no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas - ONU e no G20.

A ISTOÉ Independente publicou, em dezembro de 2010, um artigo intitulado “Uma visão do futuro”, em que seus autores relatam o pensamento de diversos economistas quanto às previsões de como se comportará a economia no futuro, dando ênfase à economia brasileira. Os destaques no artigo vão para o consenso acerca da educação como “chave mestra para destravar o potencial de crescimento do Brasil”, coroada de forma contundente pelo presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP, Paulo Skaf ao dizer que “nunca vamos chegar lá se não resolvermos o problema da educação, esse é o ponto básico”.

Com todo o crescimento econômico e fortalecimento do Brasil nas últimas décadas do século XX, a constatação de que a educação é um ponto crucial para que o desenvolvimento previsto seja de fato alcançado e ainda com a abertura do comércio no governo Collor, não somente a economia é impactada pela cultura de outros povos como também a educação. Torna-se então necessária a construção, instituição e institucionalização da educação como forma de manter o país com capacidade para continuar a galgar os caminhos para tornar-se a potência econômica projetada, sendo partícipe e contribuinte nessa tarefa.

Neste momento, precisamos então compreender que, conforme nos relatam Franco e Sauerbronn (1987), o surgimento e desenvolvimento da formação técnico-

profissional no Brasil aconteceram de acordo com o desenrolar de seu desenvolvimento histórico-social, como forma de se buscar respostas para as questões impostas pelas exigências concretas que a sociedade revela ao longo de sua evolução. E assim o é até os dias de hoje.

Se a opção por uma economia neoliberal gerou, para a educação profissional, conseqüências como quantidade e qualificação de professores insuficientes para se adequarem à nova demanda e a ausência de garantia de absorção desses novos profissionais técnicos no mercado de trabalho, essas são questões que em algum momento do processo de internacionalização se farão notar.

Ainda que a formação de profissionais tenha sido motivada, primeiramente, pela necessidade de subsistência, seguida de obtenção de lucro, não podemos deixar de ter em mente que é o capital quem direciona o mercado. Quando dissertarmos sobre o tema objeto do presente trabalho, veremos que o que motiva a internacionalização da educação senão o capitalismo e seu mercado que transpassa fronteiras. Como cita Ianni (2007) “desde o princípio, o capitalismo revela-se como um modo de produção internacional [...]” sendo “[...] um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções [...]” (p. 171).

1.1- CAMINHO METODOLÓGICO

O presente trabalho visa a identificar quais são os processos de implementação dos programas de internacionalização que estão relacionados à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Ifes no Estado do Espírito Santo. Diante do exposto, nosso caminho metodológico será um estudo de caso do tipo exploratório, cujo objetivo é identificar esses processos dentro do Instituto, bem como analisar como eles se apresentam, a forma de sua implementação e seus desafios.

A pesquisa do presente trabalho será realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. Os sujeitos desta investigação são os servidores que ocupam cargos de gestão que estão ligados diretamente à gestão

máxima, à área de extensão e um gestor estadual, ligado à área de ciência, tecnologia e educação profissional, quais sejam:

- Reitor;
- Pró-reitor de Extensão;
- Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho do Estado do Espírito Santo - SECTTI.

O objeto de estudo será um acordo de cooperação internacional denominado “Memorando de Entendimento de Programa Educacional Conjunto”, em execução na área da educação profissional técnica, no Instituto Federal do Espírito Santo.

Esse Memorando de Entendimento, conhecido e tratado dentro da comunidade acadêmica e institucional do Ifes como “Convênio Jurong”, trata de um programa de ensino acordado entre Brasil e Cingapura, mais precisamente entre O Instituto Federal do Espírito Santo, a empresa multinacional Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic, ambas de Cingapura.

O objetivo desse convênio é a especialização de estudantes e de professores do Ifes, sendo aqueles em Tecnologia Naval e Oceânica e estes em um Programa de Formação de Formadores em Tecnologia Naval e Oceânica, assim como comissionar o Ngee Ann Polytechnic como consultor e executor desse programa.

Tanto os estudantes quanto os professores selecionados para esse processo, deslocar-se-ão a Cingapura para levar a efeito a especialização. Ao final dessa especialização, a Sembcorp Marine Ltd “... oferecerá aos estudantes treinamento em serviço, por meio de um programa de estágio no Estaleiro Jurong de Cingapura, para promover o desenvolvimento das suas competências e habilidades”. (Memorando de Entendimento de Programa Educacional Conjunto, 25 de abril de 2012, p. 2)

As motivações bem como os processos que envolvem esse convênio serão discutidos em capítulo à parte. Contudo, há que se ressaltar o interesse comum entre todas as instituições envolvidas nesse acordo de cooperação internacional com o aval do Governador do Estado do Espírito Santo: ocupação em postos de trabalho no Estaleiro Jurong Aracruz Ltda - EJA, empresa brasileira subsidiária da

Sembcorp Marine Ltd, por profissionais brasileiros, notadamente os egressos patrocinados e certificados pelo Ngee Ann Polytechnic.

Este trabalho trata de uma “*pesquisa de ponta*”, de acordo com Santos (2007), posto que no nível profissional em que se encontram os estudantes após suas graduações, seja pela aquisição dos resultados oferecidos nas diversas ciências estudadas, seja pelo concomitante preparo construído para criticá-las e buscar aprimorá-las de maneira metódica e intencional, são considerados os mais aptos a desenvolver novas soluções para velhas necessidades, ou ainda, para as que estão e/ou irão surgir.

[...] a pesquisa “de ponta” caracteriza-se como a atividade típica do indivíduo que, tendo dominado as respostas comuns, já incorporadas à rotina de uma ciência ou profissão, parte em busca do novo, do ignorado, com intenção e método. [...] é tentativa de negação/superação científica e existencial, a oferta de um dado novo para a Humanidade (p. 27).

Para esse autor, o profissional de nível superior é naturalmente convidado a integrar-se na pesquisa “de ponta”, a lidar com a problematização, a buscar a solução e a resposta às necessidades que ainda perduram, ou por não terem sido trabalhadas de modo satisfatório ou por continuarem sem respostas. No caso do presente trabalho, conforme mencionado no caput desse capítulo buscar-se-á estudar aspectos na internacionalização da educação profissional.

Para tanto, iremos analisar um programa de cooperação, buscando identificar quais os desafios que mais sobressaíram durante a sua implementação, assim como discorrer sobre as expectativas iniciais em torno do programa e seus efeitos tanto no processo de formação profissional dos alunos quanto no processo e na política de internacionalização do Ifes.

Antonio Carlos Gil (2010) define estudo de caso como um estudo profundo e exaustivo de um ou vários objetos a fim de se obter o seu conhecimento amplo e detalhado, fato que não se torna possível via outras formas de pesquisa. Esta pesquisa é empírica e investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto real, permitindo-nos explorar situações reais e sem limites claramente definidos, analisando as variáveis que interferem no fenômeno estudado.

Adelman, Jenkins e Kemmis (apud ANDRÉ, 2005, p. 15), em documento originado pela conferência de Cambridge, realizada em dezembro de 1975, na Inglaterra,

mostram que, na conceituação de estudo de caso, um ponto encontrado em comum é que “sempre envolve uma instância em ação”. Relatam, ainda, que os estudos de caso não devem ser tomados como “modelos pré-experimentais de pesquisa”, posto que o conhecimento produzido pelos estudos de casos têm valor em si, e ainda, que não são um método específico, mas uma forma de estudo que utiliza técnicas de coleta de dados tanto em estudos sociológicos quanto nos antropológicos, entre elas: observação, entrevista e análise de documentos. Ele conclui que o que realmente define o tipo de estudo não são as técnicas que o pesquisador utiliza, mas o real conhecimento que ele gera.

Stake (apud ANDRÉ, 2005, p. 16, 19-22) corrobora com os autores e apresenta como questão fundamental o que se aprende ao estudar o caso e não as técnicas utilizadas. De acordo com ele [...] “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” [...]. Ele continua dizendo que em sua concepção “[...] o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Stake classifica o estudo de caso em três tipos, que além de atenderem a interesses diferenciados podem igualmente requerer diferentes orientações metodológicas, que são:

- [...] intrínseco – quando o pesquisador tem um interesse naquele caso em particular [...],
- [...] instrumental – quando o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar [...],
- [...] coletivo – quando o pesquisador não se concentra num caso, mas em vários [...].

A explicação para essa diferenciação se deve ao fato de que para cada tipo de estudo de caso poderão ocorrer diferentes métodos de coleta. Seguindo a lógica de Stake, a orientação metodológica utilizada é a instrumental.

De acordo com Pádua (2012, p. 74), o estudo de caso “[...] é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando, bem como seu processo de desenvolvimento [...]”.

O caso particular a ser estudado será o chamado “Convênio Jurong”, por meio de análise documental e entrevistas, com vistas à identificação da maneira como vem

sendo implementada a internacionalização da educação profissional no Ifes, assim como análise desse processo.

Pádua (2012, p. 68-69) descreve pesquisa documental, utilizada amplamente nas ciências sociais, como aquela realizada a partir de documentos (no caso o Memorando de Entendimento), “[...] a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]”. Para uma compreensão mais ampla do que seja um documento, ela o conceitua como “[...] toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta, estudo ou prova* [...]”.

Triviños (1987, p. 133-134) caracteriza o estudo de caso como um dos tipos de pesquisa qualitativa mais relevante cujo objeto “[...] é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”, o que determina que suas características são dadas, principalmente, por duas circunstâncias: pela natureza e abrangência da unidade e pelos suportes teóricos que orientam o investigador em seu trabalho. O autor ressalta que à medida que o investigador se aprofunda no assunto a complexidade de sua análise aumenta.

Um tipo de estudo de caso citado por Triviños (1987, p. 136) e que entendo ser o caso do presente trabalho, é o denominado *Análise Situacional*, que se refere ao estudo de eventos específicos, no nosso caso, o estudo de um programa de cooperação internacional, buscando conhecer os pontos de vista e as peculiaridades de todos os envolvidos, o Instituto Federal do Espírito Santo, a empresa multinacional Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic.

Inicialmente, foi feito um apanhado bibliográfico dos estudos e produções acadêmicas em torno do tema proposto, tendo sido encontrados somente trabalhos relacionados à internacionalização da educação superior. Assim, serão apropriadas as terminologias utilizadas para a educação superior, tais como internacionalização e globalização, tendo em vista que estas também se enquadram e são utilizadas com o mesmo sentido na educação profissional.

Foi igualmente feita uma análise dos documentos existentes sobre a internacionalização enquanto política educacional formulada no âmbito do MEC e do Ifes. Também foram feitas análises quanto à criação da Escola de Artífices e sua

evolução até a sua transformação em Instituto Federal assim como da expansão deste, levando em conta a evolução da educação profissional.

Há que se considerar em relação a essas análises a concepção de internacionalização e globalização, tendo em vista que estes conceitos têm atravessado as discussões e as experiências em torno da internacionalização, para um embasamento e delimitação do objeto de investigação que se pretende pesquisar, qual seja, a “Internacionalização do Ensino Profissional”.

Como instrumento de recolha e análise dos dados, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, visando à identificação do entendimento e intencionalidade acerca da implantação do processo de internacionalização como política pública educacional, por meio do “Convênio Jurong”. Esta etapa da pesquisa foi de suma importância visto que a internacionalização é um assunto novo e aparentemente não compreendido e/ou conhecido em sua amplitude e totalidade, ou seja, muitos parecem entender internacionalização apenas como mobilidade docente e discente.

Pádua (2012, p. 70) conceitua entrevista como sendo uma técnica alternativa na coleta de dados não documentados, destacando que se deve atentar para não haver a distorção das informações obtidas. Ela continua sua conceituação colocando que a forma semiestruturada dessa técnica, ainda que previamente organizada sob a forma de questões, permite e possibilita incentivar, fazer com que o sujeito investigado discorra livremente sobre assuntos decorrentes do tema central da entrevista.

Para análise das informações obtidas a partir das entrevistas e do referencial teórico, foram estabelecidos diálogos que possibilitaram identificar nexos sobre a internacionalização do Ensino Profissional como política pública e prática educativa institucional.

Ao mesmo tempo em que é utilizada a conceituação dos termos já colocados ao longo da introdução e objeto deste trabalho, buscar-se-á conceituar a internacionalização da educação profissional, identificar quais são os desafios dessa internacionalização, como se tem feito a sua implementação e seu *benchmarking*.

O que me impeliu ao mundo da pesquisa foi a inquietude ao perceber, seja por meio de palestras, trabalhos seja por meio de escritos, que o Brasil fez uma passagem em

cinco séculos de colônia (instituição dominada e demandadora de toda a sorte de modelo) a uma república (agora instituição que tem modelos demandados por outros países). São apenas quinhentos anos de história frente a longa existência do velho continente, e ainda assim, o país tem acompanhado par e passo o movimento de internacionalização, guardadas as devidas temporalidades.

É nesse contexto de transformação e construção de uma nação que nos deparamos com nosso objeto de pesquisa, qual seja: a internacionalização da educação profissional e os desafios que esta enseja para as instituições educacionais e para o Estado, principalmente no que tange a educação profissional pública, já que o estudo será feito em uma instituição de ensino federal.

O desdobramento do presente trabalho dar-se-á da seguinte forma: no segundo capítulo traremos algumas considerações e conceituações dos principais termos que norteiam e contextualizam a pesquisa, descrever a conjuntura acerca do desenvolvimento socioeconômico mundial que culminou em termos como “globalização” e “internacionalização”, e como esse desenvolvimento da sociedade de forma geral e global afetou a educação profissional brasileira.

Ainda nesse capítulo, serão destacados autores que tratam da educação e dialogam sobre a globalização e seus impactos na educação, como Boaventura de Sousa Santos, Octavio Ianni, Renato Ortiz, Milton Santos, entre outros profissionais que discursam acerca da educação profissional brasileira. Nessa contextualização, também discorrer-se-á sobre os conceitos do “neoliberalismo”. Da mesma forma também serão conceituados e contextualizados os principais Organismos Multilaterais que se inserem, por meio de intervenções, nas políticas educacionais

No terceiro capítulo faremos alguns apontamentos sobre a história das Instituições de Ensino Profissional Técnico e um breve histórico do Instituto, contextualizando o momento em que a internacionalização da educação engendra-se como política ou prática educativa

O quarto capítulo o foco de estudo serão dois. Primeiro abordaremos os desafios da internacionalização, sempre levando em consideração a educação profissional. São as entrevistas semiestruturadas o principal instrumento de provimento de informações acerca desses desafios.

Em seguida traremos uma análise acerca do convênio entre o Instituto Federal do Espírito Santo, a empresa multinacional Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic, como se deu o processo de internacionalização no Ifes, por meio de um Memorando de Entendimento de Programa Educacional Conjunto assinado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Brasil), o grupo Sembcorp Marine Ltd (Cingapura) e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic (Cingapura), identificando a participação de cada membro, seus deveres, como será a execução e, ainda, analisando e buscando identificar os pontos fortes e fracos desse processo.

As considerações finais serão destinadas à análise dos desafios que se colocam à internacionalização da educação profissional do Ifes bem como para um diálogo e inferências junto às colocações dos autores utilizados.

2-CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO, DA GLOBALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A internacionalização das universidades tem sua origem na Idade Média, com a criação das primeiras escolas europeias (Paris, Bolonha, Oxford) que recebiam estudantes de várias partes do mundo e contavam com docentes igualmente estrangeiros, formando verdadeiras comunidades internacionais, reunidas em torno de um objetivo comum: o conhecimento (STALLIVIERI, apud CHARLE & VERGER, 2004).

Ela perpassa pela era a.C. – antes de Cristo – quando a sociedade romana ia à Grécia em busca do conhecimento e de seus professores para fundar escolas em Roma. De acordo com Tiffin (2007, p.34) a “[...] primeira prova real de algo que poderia ser considerado como universidade vem do que sabemos dos últimos escritos da Escola de Pitágoras, fundada em Crotona, no sul da Itália, em 518 a.C.”. Contudo, o Cairo alega possuir a universidade mais antiga fundada em 969 – a Universidade de al-Aghar, enquanto a Tunísia faz igual alegação acerca da Faculdade-mesquita de al-Zaituna (Tiffin, 2007, p. 34).

Contudo, ele igualmente relata que já por volta dos anos 500 a.C. Confúncio era tido como precursor da educação superior na China, enquanto em 600 a.C. na Índia já existiam estabelecimentos de homens instruídos e envolvidos com o ensino superior, o que indica ser a origem da Universidade da Taxila, no norte. Tais dados corroboram para afirmar que o ensino superior surgiu há quase três milênios (Tiffin, 2009, p. 34-35).

Quanto à difusão das universidades pelos continentes, Tiffin (2007) esclarece que

O primeiro florescimento das universidades na Ásia, [...] apagou-se ao longo dos séculos. Ao contrário, os últimos 500 anos presenciaram o paradigma da universidade europeia se espalhar pelo mundo. Inicialmente, em especial na América do Norte e do Sul, as universidades foram parte de um processo de colonização e apoiavam a tradição teológica medieval. Porém, os últimos 200 anos presenciaram a difusão da universidade moderna, a qual se provou excepcionalmente adaptável a qualquer lugar onde foi implantada. [...] Foi nos Estados Unidos que a universidade moderna atingiu seu apogeu, e é a partir dos Estados Unidos, e também da Europa, que a universidade moderna se espalhou pela América Latina, África e Ásia (p. 35-36).

Nos séculos XII e XIII, estabeleceu-se o conceito de Universidade na Europa. Nos séculos que se seguem, ocorre a difusão do conhecimento por áreas de excelência (teologia, direito e medicina); o estímulo à mobilidade estudantil e docente (Renascença – séculos XIV ao XVI, Revolução Industrial - séculos XVII e XIX - e Pós-guerra – século XX).

Para Tiffin (2007, p. 43) “um dos encantos da globalização das universidades é a proliferação de conferências internacionais. Aqui e no mundo pré e pós-conferências feitas por trocas de e-mail, as faculdades passaram a ser globais [...]”.

No caso do sistema universitário brasileiro foi a Universidade de São Paulo – USP, criada em 1934 conforme o modelo europeu, quem o inaugurou. Logo após deu-se o início do movimento de programas governamentais para intercâmbio cultural (1950); a criação das primeiras Assessorias de Relações Internacionais nas Universidades Brasileiras (1978); a criação da Associação das Assessorias de Instituições de Ensino Superior Brasileiras para Assuntos Internacionais - FAUBAI⁷ (1988) e, finalmente, a determinação, por parte da UNESCO, de que a cooperação internacional deve ser buscada por todas as Instituições de Ensino Superior (1998) (Vaidergorn, 2001; Stallivieri, 2004).

Isso permite perceber que a internacionalização, sobretudo na Educação Profissional Técnica, entendida como prática educativa, perpassa pela estrutura política institucional, e, em âmbito macro, pela política educacional e da compreensão que há mundialmente sobre a internacionalização.

Ainda que as instituições federais de ensino superior não sejam centenárias como os institutos federais e demais componentes da rede federal, aquelas sempre tiveram instituída a política de internacionalização, ainda que mais presente somente na pesquisa e por meio dos contatos pessoais de seus docentes. O mesmo não aconteceu na história da educação profissional, mas percebe-se hoje um movimento em crescente evolução no sentido de buscar o resgate deste hiato em sua história.

Renato Ortiz (2006), na obra intitulada “Mundialização e Cultura”, constata que os estudos sobre “o mundo como sistema” teve seu início nos anos 1970, nos Estados

⁷ Originalmente foi criada como Fórum de assessorias das universidades brasileiras para assuntos internacionais. Em 2010, percebeu-se a necessidade da mudança, pois havia representantes de instituições que ofertavam ensino superior além das universidades, a exemplo dos Institutos Federais.

Unidos, iniciando-se na Europa somente uma década depois. Seu entendimento acerca do motivo dessa defasagem de tempo e daquele país ter sido o primeiro a iniciar os estudos, é de que “provavelmente, sua posição hegemônica no cenário internacional desafia e instiga a imaginação dos intelectuais” (p. 20).

Ao longo dos meus vinte anos na área da educação, dos quais os três últimos frente ao ESCAI – Escritório de Cooperação e Assuntos Internacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes, pude observar o incremento na internacionalização do ensino superior brasileiro por meio da mobilidade estudantil. Com a transformação dos CEFET’s – Centros Federais de Educação Tecnológica em IF’s - Institutos Federais de Educação Tecnológica no ano de 2009, observei este interesse criar corpo dentro desses Institutos. Contudo, foi no primeiro semestre de 2009 que o Ministro da Educação, Prof. Fernando Haddad, por meio da Subchefe de Relações Internacionais de seu gabinete, expôs a necessidade de estruturação da área internacional dos ainda CEFET’s para, assessorando seus dirigentes e trabalhando em rede, internacionalizarem suas autarquias como parte da política do governo brasileiro. Atualmente, o Brasil é demandado por países do continente africano, Timor-Leste, China entre outros.

Uma das metas do Ministério da Educação é estruturar os Institutos Federais para estarem aptos a desenvolver cooperação de mão dupla com os países ditos de Primeiro Mundo, como Alemanha, França e Estados Unidos, por exemplo. Desta forma, o IFES e os demais membros da Rede Federal foram desafiados a compor um novo processo de abertura e interação não somente entre si, mas também com seus atuais e futuros pares, quais sejam: países desenvolvidos, em desenvolvimento ou em vistas de.

A meta de internacionalizar a educação profissional de forma consistente e institucionalizada gera desafios que precisam ser identificados, estratificados e elencados por ordem de prioridade e viabilidade, para que esses desafios gerem experiências produtivas que tornem o “caminho das pedras” mais estruturado. Sem esses pontos, corre-se o risco de se ter e de se repetir experiências frustrantes tanto para os Institutos Federais, na figura de seu público interno, quanto para os parceiros, que irão vê-los como desestruturados e sem preparo técnico-profissional

para estabelecer convênios nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, reconhecidos como o “tripé da educação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996 contempla no Capítulo III do Título V a Educação Profissional, tratando-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” e objetivando a construção de um indivíduo que tenha uma formação em “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. De acordo com a referida legislação a educação profissional deve estar articulada com o ensino médio, sendo esse nível classificado como educação profissional de nível técnico o qual trata o presente trabalho (Regattieri e Castro, 2009; LDB).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais concernentes à Educação Profissional de Nível Técnico, estas foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 que, posteriormente, foram remodeladas conforme as disposições do Decreto nº 5.154/2004, da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Regattieri e Castro, 2009; MEC/SETEC).

Assim como na educação superior busca-se integrar a educação profissional de forma que esta se insira no mercado internacional no campo da pesquisa, recebendo e enviando acadêmicos e pesquisadores de ponta, renomados, para produção de conhecimento a ser disseminado pelo globo. Essas e outras motivações decorreram como resposta ao incremento dos convênios e acordos internacionais de cooperação técnica, firmados pelo governo brasileiro, e ainda com o crescimento do número de intercâmbios docente e discente (principalmente) em busca de um maior aprimoramento e capacitação para incursão no mercado.

Em maio de 2008, quando recebi o convite para cooperar na estruturação e coordenar o setor responsável por assessorar os dirigentes do IFES quanto às políticas de internacionalização, entre outras tarefas, abracei o desafio com a premissa de que me empenharia para que a educação profissional, ao menos do IFES, tivesse sua conhecida competência e qualidade reconhecidas além de nossas fronteiras territoriais. Um ano após assumir a coordenação do ESCAI, participei de uma reunião em Brasília, no Ministério da Educação, junto com os responsáveis pela área internacional dos outros institutos, na época CEFET's, ocasião em que

recebemos do Ministro da Educação a incumbência de estruturarmos a área internacional buscando, de fato, a internacionalização de nossas instituições, trabalhando em rede.

A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, à qual me refiro ao falar de “trabalho em rede”, vem sendo utilizada de forma consensual fazendo referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. O termo, associado à educação profissional, aparecia somente no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, no item 7, Educação Tecnológica e Formação Profissional, como: “rede federal de escolas técnicas; rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico; rede de educação técnica federal; rede de instituições de educação profissional; rede de educação profissional; e rede de escolas agrotécnicas”.

Porém, a Lei nº 8.948 de 1994, que instituiu o sistema nacional de educação tecnológica, não menciona o termo “rede”. Posteriormente, três decretos mencionaram o termo, quais sejam: o de nº 5.840, de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; o de nº 6.095, de 2007, que estabeleceu as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais; e o de nº 6.320, de 2007, que aprovou a estrutura regimental do Ministério da Educação - MEC, na denominação da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Observa-se, então, que o uso do termo “rede federal” tem correspondido a uma identidade estabelecida pelo fato de tais instituições de ensino atuarem de forma a ofertar educação profissional e tecnológica, e de estarem subordinadas ao mesmo órgão do MEC, possuindo a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão.

Na Lei nº 11.892/2008, o termo é compreendido ainda como forma e estrutura de organização e funcionamento. É preciso considerar que o conceito de rede tem vários enfoques. Sob a ótica etimológica, refere-se ao entrelaçamento de fios que estabelece uma trama, malha ou tecido. Muitas áreas do conhecimento têm se utilizado dessa concepção a partir da noção de estrutura entrelaçada. É nesse sentido que tem se utilizado a perspectiva de rede no âmbito dos Institutos Federais,

com um trabalho entrelaçado, em parceria, cooperação, uns articulados com os outros, interagindo de forma colaborativa. Conforme descreve Silva (2009, p. 16),

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede.

Em face dessa demanda do governo, organizou-se, em março de 2009, e criou-se, oficialmente ao final do mesmo ano, o Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica - FORINTER, que teve como uma de suas primeiras atividades estruturar um curso para os seus gestores da área internacional com vistas a melhor capacitá-los para que adquiram, ampliem e/ou burilem suas competências com vistas ao assessoramento de suas chefias e/ou reitores no que concerne à política de internacionalização de seus institutos.

Os responsáveis pela área internacional dos IF's, para quem foi direcionada a capacitação sobre Gestão da Internacionalização, serão aqui denominados Assessores Internacionais – AI's, embora a nomenclatura não seja comum a todos.

Esse movimento fez com que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC desse início a “um processo de incentivo” à internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse processo decorre da globalização cada vez mais forte e em face às novas demandas por integração e cooperação. Há um consenso entre os que gerenciam a área internacional dos IF's, a quem chamaremos de Assessores Internacionais – AI's, embora a nomenclatura não seja comum a todos; de que não existe uma política de internacionalização devidamente estruturada. Esse fator decorre da recente criação dos Institutos Federais que, entre outros fatores, incorporaram Escolas Agrotécnicas e criaram outros *campi*, como parte da expansão da Rede Federal.

Observa-se que há uma política instituída, mas não instituinte, tornando-se notório que a ausência de uma política de internacionalização devidamente implantada e não somente institucionalizada desfavorece, e até mesmo inviabiliza práticas

educativas, como uma educação bilíngue. Tal política precisa estar implantada e de forma clara e legal dentro das instituições de educação. O objetivo é que o processo de internacionalização englobe não somente a cooperação e o intercâmbio com outros países, mas também que contenha a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa, de forma a construir um processo fluído e contínuo.

Com a criação do FORINTER, foi clara a compreensão de que as relações internacionais representam importante instrumento para a melhoria da educação. Esta é imprescindível para o desenvolvimento econômico e social do país. As políticas de relações internacionais discutidas no âmbito dos Institutos Federais, servirão como base para que eles cumpram com os seguintes objetivos traçados pelo próprio fórum em parceria com a Assessoria Internacional da SETEC/MEC:

- Desenvolver gestões articuladas entre os Institutos Federais e a SETEC/MEC, por meio da Assessoria Internacional desta Secretaria de Governo;
- Proporcionar visibilidade às ações dos Institutos Federais, em âmbito nacional e internacional;
- Promover atividades que proporcionem a ampliação dos processos de cooperação e de intercâmbio internacionais dos Institutos Federais, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Estimular a inserção internacional dos Institutos Federais, visando ao aperfeiçoamento e à qualificação dos estudantes, professores e técnicos administrativos destas instituições e das instituições parceiras internacionais;
- Promover atividades de relações internacionais sintonizadas com o princípio da educação como um bem público;
- Promover eventos para possibilitar o debate e o aperfeiçoamento da política internacional das instituições de ensino técnico e tecnológico;
- Promover a realização de cursos e oficinas para a qualificação das equipes que integram o sistema de relações internacionais dos Institutos Federais;
- Debater e apresentar ideias, projetos, programas e ações que contribuam para o desenvolvimento das unidades responsáveis pelas relações internacionais dos Institutos;

- Buscar mecanismos para disseminar a visão internacional no âmbito das instituições de ensino profissional e tecnológico, de maneira que o processo de internacionalização seja uma atividade que inclua, além da cooperação e do intercâmbio, a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa;
- Conhecer diferentes práticas de políticas públicas da Educação Profissional e Tecnológica, além de outras culturas e idiomas.

Destacam-se, ainda, os motivos que corroboram para a importância da internacionalização dos Institutos Federais, a saber:

- Internacionalização como intercâmbio de conhecimentos e aprimoramento de estudantes, professores e técnicos administrativos;
- Internacionalização como estratégia de desenvolvimento;
- Internacionalização como promoção da solidariedade entre os países;
- Internacionalização como difusão das atividades dos Institutos Federais.

De acordo com a Declaração da UNESCO (1998), as instituições devem

[...] tomar a iniciativa de internacionalização no lugar de somente reagirem diante das forças externas resultantes da globalização; conceber a cooperação internacional como parte integrante das suas missões institucionais e estruturas apropriadas para promovê-la e organizá-la [...].

Durante a XX Reunião Anual do FAUBAI – Associação de Assessorias de Instituições de Ensino Superior Brasileiras para Assuntos Internacionais, na cidade de Bonito - MS no ano de 2008, Luciane Stallivieri, conceituada docente e Assessora de Relações Internacionais da UCS – Universidade de Caxias do Sul, apontou as seguintes questões que devem ser consideradas ao se pensar internacionalização, quais sejam:

- O que é internacionalização?
- Por que internacionalizar?
- Como internacionalizar? De que forma?
- Onde ocorre a internacionalização?
- Por onde começar?

Entretanto, para que ocorra internacionalização, é necessário que também aconteça, entre outros fatores, o envolvimento de toda a comunidade acadêmica interna, vontade política dos dirigentes e uma política definida (STALLIVIERI, 2004).

Teles (2005), em seu artigo “Internacionalização acadêmica: um percurso de desafios”, publicado na Revista da UFG, entende internacionalização como “[...] uma

inserção da universidade no contexto global, com a finalidade de geração de conhecimento de alto nível e cidadãos com ampla capacidade técnica e crítica”.

Durante o III Seminário de Internacionalização do Ensino Superior, realizado em novembro de 2010 na Universidade Federal de Alagoas, a reitora da instituição, Profa. Ana Dayse, ressaltou a importância do que considera o quarto pilar da formação cidadã, a internacionalização, enquanto o vice-reitor, Eurico Lôbo, enfatizou que “[...] a internacionalização é, sobretudo, fazer-se conhecer, trocar conhecimentos, inserindo-se no mundo globalizado”.

Stallivieri (2004) corrobora ao apontar que a internacionalização é um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento do corpo educativo como um todo e a busca pelo aprimoramento das capacidades e expertises das universidades.

Outra conceituação do termo internacionalização feita por Lima e Maranhão (2009) no artigo intitulado “O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva”, que definem o conceito de *internacionalização ativa e passiva* no âmbito da Educação. De acordo com sua análise, a *ativa* é limitada a poucos países, cria condições que favorecem o surgimento de uma espécie de *internacionalização hegemônica* (apud DALE, 2004 e outros) e, por essa característica, exerce irrefutável influência sobre a organização da educação mundial; enquanto a *passiva* está presente na maioria dos países semiperiféricos e periféricos, com resultados que tendem a responder mais com foco comercial que cultural.

Para Sebastián (STALLIVIERI, apud SEBASTIÁN, 2004), a internacionalização ocorre quando há “[...] o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de formação, investigação e extensão, e no processo da oferta e de capacidades da universidade”.

A Prof^a. Nancy Gondim Pedrozo (2009), ao ministrar a disciplina de Gestão da Internacionalização Universitária do curso da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, conceitua internacionalização como

[...] processo de inclusão das dimensões do global, do internacional e do intercultural nos currículos, no processo ensino/aprendizagem, na pesquisa, na extensão e na cultura organizacional da universidade com o objetivo de proporcionar à sua comunidade uma diversidade de conceitos, ideologias e princípios gerenciais contemporâneos sem, contudo, perder de vista suas origens e suas motivações próprias

Ainda de acordo com Pedrozo (2009)

[...] Internacionalizar não é só mobilidade!! Também é: considerar currículos diferenciados; oferecer disciplinas em outros idiomas; reconhecer, institucionalmente, carga horária cumprida no exterior; apoiar, criticamente, cursos resultando em dupla titulação; facilitar atividades de cunho internacional no interior das instituições e ter a dimensão do internacional integrada à cultura institucional.

A doutora em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, professora Marília Costa Morosini, tem uma considerável produção acerca da internacionalização da educação superior. De acordo com Morosini (2006), “a internacionalização é marca das relações entre universidades” e “por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador”. Em contrapartida, o ensino, por ser controlado e regulado pelo governo, não goza da mesma autonomia e, portanto, de liberdade e flexibilidade. Ainda de acordo com ela, “o formalismo e a dependência das políticas estatais dificultam a autonomia do ensino no contexto da internacionalização da educação superior” (p. 118).

Em palestra proferida no Seminário Internacional de Educação Superior na CPLP/PUCRS, em 2009, Morosini classifica em dois tipos os modelos de cooperação internacional, a saber: Tradicional e Horizontal. O primeiro possui ênfase nos contatos internacionais e em atividades que fortalecem a competitividade das instituições de ensino superior, principalmente as de pesquisa e pós-graduação; e o segundo tem como base a solidariedade e a consciência internacional e busca integrar os sujeitos envolvidos na cooperação horizontal. Em tempo: um dos indicadores das estratégias da Cooperação Internacional Horizontal é o trabalho em redes, o ponto forte e chave da Rede Federal. A pesquisadora também identifica outros dois tipos de modelo de internacionalização da educação superior, mas em nível institucional, a saber: modelo Periférico e modelo Central. O primeiro com a presença de atividades internacionais em alguns pontos e/ou setores das instituições superiores, e o segundo, com a presença de uma dimensão mais abrangente no escopo da missão e afins das instituições.

Em artigo publicado na Revista Educar em 2006, Morosini utiliza conceituações de autoria de Knight (2004, p. 117), acerca da internacionalização universitária e da relação entre internacionalização e globalização, quais sejam:

- Internacionalização universitária é *o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária;*
- [...] a relação entre globalização e internacionalização: internacionalização está transformando o mundo e a globalização está transformando o mundo da internacionalização.

Morosini (2006) continua seu artigo fazendo uma constatação que já se faz notória também na educação profissional e não somente na superior, apresentada como desafios decorrentes do fenômeno da globalização que requerem estudantes internacionais, como estudantes de cursos técnicos que estagiem e que trabalhem em empresas estrangeiras, que necessitam de um currículo diferenciado, voltado para o pensamento do mercado internacional e de suas culturas.

Prosseguindo, Morosini (2006) diz que

A partir da década de 90 a internacionalização da educação superior se fortifica no panorama mundial. Corrobora para isto a tendência de categorizar a educação como serviço, regulamentada pela OMC – Organização Mundial do Comércio, paralelo ao predomínio da concepção de transnacionalização frente à soberania do estado-nação (p. 109).

Ou seja, transformada em mercadoria, a educação segue os mesmos trâmites de comércio que outros produtos no que tange a eliminação de fronteiras e ao seu alcance.

Renato Ortiz (2006), logo nas primeiras páginas de sua obra “Mundialização e Cultura” ressalta que os sinais da globalização e seu avanço são incontestáveis. “Vemos seus sinais na mídia, na economia e, até mesmo, na política”. Como exemplo, utiliza a Terra e todo o movimento social e ecológico existente em torno dessa, referindo-se a sociedade envolvida como “sociedade civil global”. Torna-se claro que, ainda que aconteçam ações locais, essas estão engendradas em uma ação que abarca todo o globo: cuidar do planeta em que vivemos (p. 7).

Atualmente não se pode afirmar que, quando um fato acontece em outro país, em outro continente, ele não irá interferir de alguma forma em nosso cotidiano, direta ou indiretamente. O contrário também acontece. De acordo com Ortiz (2006)

“Se as transformações recentes nos levam a afirmar a existência de uma sociedade global, isto significa que a problemática nacional adquire um outro sentido”. (p. 9)

Segundo Ortiz (2006), são os interesses políticos e econômicos que impulsionam o processo de globalização (p. 102).

Sobre a globalização, eis a reflexão com a qual Ortiz (2006) encerra sua obra:

A reflexão sobre a globalização das sociedades se faz sob o signo do “fim”, do “término”. “Fim” do Estado, que teria se dissolvido diante das instâncias internacionais; do espaço, que se anulava pelo movimento da desterritorialização; [...] O “fim” é um sintoma das mudanças ocorridas em nível mundial. Dentro desta perspectiva [...] Importa sublinhar, no seio das sociedades globalizadas, sua nova configuração. [...] as nações deixam de se constituir em espaços hegemônicos de coesão social. A mundialidade começa a superá-las. [...] A existência de mundos que se excluem podem assim ser mensurada através de índices (econômicos, demográficos, sociais), ordenando os países segundo uma gradação aparentemente convincente – desenvolvido, em desenvolvimento e subdesenvolvido. [...] O mundo, ao se tornar único, aproxima suas partes, fundindo-as em um processo civilizatório comum a todas.

Porém, apesar do desenvolvimento espetacular das tecnologias, não devemos imaginar que vivemos em um mundo sem fronteiras, [...] Seria mais correto dizer que a modernidade, ao romper com a geografia tradicional, cria novos limites. Se a diferença entre o “Primeiro” e o “Terceiro” mundo é diluída, outras surgem no seu interior, agrupando ou excluindo pessoas (p. 218-220).

Milton Santos (2008, p. 18) nos faz uma colocação interessante em sua obra “Por uma outra globalização” quando a fraciona em três vertentes, de forma coerente e contundente, com vistas a melhorar a visualização de como ela é percebida pelas pessoas de um modo geral, concatenando três percepções básicas. Ele nos diz que

De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só: o primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (p. 18).

Detalhando de forma sucinta, Santos (2008, p. 18-20) explica que a visão como fábula se deve ao grande número do que chama de “fantasias” colocadas e repetidas como verdades. O mundo como aldeia global com as informações chegando a todos, uma cidadania universal e um mercado global homogêneo são, segundo ele, algumas dessas fantasias que quando analisadas revelam a verdadeira face da realidade onde: a informação não alcança todos os recantos do planeta, o mundo se divide mais por questões de interesse de “atores hegemônicos” e onde as desigualdades locais se acentuam em detrimento do global.

Quanto à visão da “globalização como perversidade” Santos destaca ainda que essa é que acomete a maior parcela do mundo, que sente os efeitos no seu dia a dia, com o aumento da pobreza, o desemprego como uma doença crônica, ressurgimento de enfermidades tidas como extintas, uma pandemia de corrupção, entre outras moléstias da sociedade. Segundo ele “todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização”.

Ao expor sua visão “por uma outra globalização” Santo (2008, p. 20-21; 37-38) mostra a possibilidade de se construir uma “globalização mais humana” utilizando as mesmas bases que constroem a “globalização perversa” desde que alicerçadas por fundamentos sociais e políticos que corroborem para tal. Ele adjetiva como “perversa” devido ao fato de ela buscar uma unificação mundial, derribando as fronteiras, mas sem levar em conta as relações sociais, os que formam esse mundo, essa sociedade mundializada. Assim sendo a maioria da humanidade afetada dessa forma negativa, se vê desprovida de amparo pelo Estado, que tem suas funções sociais e políticas retraídas, o que se pode constatar, entre outras questões, com o aumento da pobreza. Para Santos (p. 65) “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e [...] reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada”.

Relacionando, ao mesmo tempo em que difere os conceitos, Santos (2008, p. 23-26) define que “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” e deve ser analisada sob a ótica do “estado das técnicas” – que trabalham como sistema e evoluem par e passo com a história – e do “estado da política” – por meio de seus processos e uso, pois as técnicas somente são utilizadas por meio das políticas. De acordo com ele (p. 30) “[...] nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação”.

Ao se referir ao momento atual da história do capitalismo Santos (2008, p. 33-36) classifica a mesma “como período e como crise”, pois ao mesmo tempo que suas idéias adentram e influenciam onde alcançam elas também se chocam, provocando e urgindo novos contornos. Para ele o momento é de uma crise global observada no

todo e também nas partes que o compõe, ou seja, também percebidas em países e momentos específicos.

Classificando essa crise como estrutural, ele ressalta que os atores hegemônicos – países e organismos – apontam soluções que tenham congruência com seus interesses, o que acaba por gerar mais crise. Como consequência, tais atores propõe uma série de normativas que não observam e/ou não atendem as particularidades dos demais atores envolvidos no processo. Essas normativas são de um modo geral as condicionalidades para concessão de financiamentos e, por esse motivo, ele nos traz que a “tirania do dinheiro e [...] da informação são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado” (Santos, M. 2008, p. 35).

Boaventura de Sousa Santos (2002) define globalização como um fenômeno: “a extraordinária amplitude e profundidade das interações transnacionais que levaram a que alguns autores as vissem como ruptura em relação às anteriores formas de interações transfronteiriças” (p. 01). Outra conceituação que Santos (2011) nos traz refere-se a globalização enquanto processo: “as interações econômicas, sociais, políticas e culturais intensificaram-se extraordinariamente nas três últimas décadas, um fenômeno que ficou conhecido pelo nome genérico e globalização” (p. 11).

Ele ainda utiliza outras definições como a de Giddens (apud BOAVENTURA, 2002) que define globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa” (p. 01) e acusa os sociólogos de uma acomodação indevida à ideia de “sociedade” enquanto um sistema fechado, mas não será este o tema de nosso trabalho.

Ele ainda nos relata que os debates ocorridos acerca da globalização têm uma tendência a reduzi-la somente no âmbito econômico e que, apesar da importância de tal dimensão, é necessário dar igual atenção às dimensões social, política e cultural, o que nos leva ao campo da educação.

Santos (2002) ainda diz que

[...] a globalização das últimas três décadas, em vez de se encaixar no padrão moderno ocidental de globalização - globalização como homogeneização e uniformização - sustentado tanto por Leibniz, como por Marx, tanto pelas teorias da modernização, como pelas teorias do desenvolvimento dependente, parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro (p. 01).

Para o professor e doutor em História Social Afonso de Alencastro Graça Filho (2009, p. 63-64) “uma nova noção de território é proclamada pelos teóricos da globalização” e assim como Ortiz e Boaventura Santos, ele faz um destaque em relação à cultura, cujo conceito é sobremaneira amplo dentro das ciências humanas e sociais, sendo um deles o de identidade como pertencimento. Tal destaque se dá pelo fato de a comunicação entre culturas distintas e, portanto diversas, ser parte do processo atual da mundialização econômica. Para ele “demarcar fronteiras culturais num mundo globalizado implica perceber a formação das identidades nacionais, sua unificação na construção de nações e dos estados” (p. 64).

Graça Filho (2009, p. 77-88) nos diz que “a globalização torna fluidas as fronteiras entre o centro e a periferia” e que “[...] a interpenetração e a fusão cultural transpõem os limites do nacional e do regional”. Ele afirma que, apesar dessa fluidez e dessa interpenetração das identidades nacionais, falar em “uniformização da cultura” ou mesmo a superação dessas identidades é exagero. Contudo, o entrelaçamento das culturas, acaba por gerar o que classifica como “novas identificações locais”, resultantes de uma articulação entre o global e o local.

Sob sua ótica, Graça Filho arrazoia que uma uniformização cultural (portanto uma uniformização também das identidades nacionais) não é passível na atualidade, visto que a globalização não é uma realidade – ou não atinge – todos os cantos e recantos da Terra e tampouco todos os seus habitantes, mas que se configura uma ameaça.

Já para Berthelot (apud AKKARI, 2011, p.21), “a globalização é uma consequência da ideologia neoliberal, a qual postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas apenas sob o prisma econômico”. Portanto, várias são as conceituações dadas ao termo “globalização” e à sua dimensão, perpassando sempre e, enfaticamente, pela questão econômica, o que definitiva e

consequentemente reflete no campo da educação e na (re)construção e grandeza de uma nação.

O pesquisador e doutor em Ciências da Educação, professor Abdeljalil Akkari (2011) relata que a globalização evoca a universalização dos desafios nacionais e o advento de um mundo de interdependências. Ele conceitua o termo globalização como um conceito amplo e com diferentes dimensões, que resume da seguinte forma:

- globalização econômica: atividades estratégicas em escala planetária, em tempo real;
- troca e/ou comunicação de informações à medida que elas são produzidas;
- ação à distância;
- redução do espaço-tempo;
- aceleração das interdependências (econômicas, sociais, culturais, financeiras, energéticas, climáticas, etc.);
- mundo virtual (on-line, redes);
- reorganização das relações de poder globais e regionais (emergência de novos atores globais como China, Índia ou Brasil).

Para Akkari (2011), a questão econômica é apenas um componente entre tantos outros, dentro da globalização. Na verdade, para o pesquisador, a globalização tem várias implicações sobre a educação, já que ela está no centro das tensões entre o global e o local e tem, em relação às suas conseqüências, uma das questões mais relevantes, que se refere ao poder do Estado: ser ou não ser enfraquecido pela globalização.

Corroborando com Akkari, Ortiz (2006) classifica tais questões como escala. Quanto maior a delimitação do objeto a ser estudado, ou seja, quanto mais isolado para estudo ele estiver, a escala se torna mais restrita. Os antropólogos ao estudarem sociedades primitivas, delimitavam um objeto coeso para efeito de estudos, dentro de um limite preciso. Nesse contexto é que Ortiz faz sua classificação. No que tange a globalização, ele diz que “[...] é também uma questão de escala, por isso requer uma estratégia compreensiva distinta”, e explica que tal pensamento se impõe “[...] devido às profundas transformações por que passa o mundo moderno. Uma cultura mundializada corresponde a mudanças de ordem estrutural” (p. 21-22).

Philippe Moreau Defarges (1993), professor no Instituto de Estudos Políticos de Paris, caracteriza a globalização da seguinte forma:

[...] a mundialização – ou globalização, segundo a terminologia anglo-americana – caracteriza-se em primeiro lugar pela explosão e pela aceleração de fluxos de toda a ordem: mercadorias, serviços, informações, imagens, modas, idéias, valores, numa palavra, tudo aquilo que o homem inventa e produz, enquanto este mesmo homem surge ainda enraizado numa terra, ainda que seja ele também arrastado pelo frenesim da deslocação (viagens profissionais, turismo, migrações temporárias ou definitivas) (p. 41).

Contudo, no decorrer de sua obra intitulada “A mundialização: o fim das fronteiras”, Defarges (1993) faz uma diferenciação entre mundialização e globalização:

A mundialização tem um sentido primordialmente geográfico, que se refere à unificação do espaço terrestre; a globalização vai para além da geografia, insistindo nas ligações, nas interações entre ramos do saber humano e entre problemas (p. 78).

Para ele, a divisão ou distinção entre os termos é necessária apenas para facilitar ao homem, já que “a globalização implica não a fusão dos níveis, mas talvez uma clarificação, uma redistribuição das responsabilidades (DEFARGES, 1993. p. 78).

E exemplifica utilizando a natureza, onde qualquer problema ecológico tem níveis “(local, regional, nacional, continental, planetário)” e facetas “(análises científicas; medidas técnicas, industriais, financeiras,...)”, mas que estes foram criados pelo homem e nada significam para ela. Portanto, quando se utilizar o termo “mundialização” o mesmo terá a conotação aferida pelo autor francês.

Por fim, buscamos analisar o todo e suas partes, conforme Defarges (1993) salienta ao alertar que

A globalização desloca as fronteiras (entre Estados, entre disciplinas, entre modos de gestão) e ao mesmo tempo sublinha a necessidade, para as sociedades, de não esquecerem a exigência de diversas perspectivas, de diversos níveis: nível científico, nível moral, nível econômico, nível político [...] Cada um destes níveis traduz uma determinada abordagem e por conseguinte exclui as restantes. Se a globalização esbate qualquer limite, qualquer barreira, o homem, por seu lado, não pode construir senão dissociando, separando (p. 80).

Se a “globalização desloca as fronteiras” conforme nos coloca Defarges (1993) e tal processo envolve as mais diversas áreas, inclusive a educação, essa deve buscar seus processos e formas de ser partícipe desse movimento, buscando continuamente melhorar sua qualidade, tornar-se acessível o quanto possível e intercambiar não somente alunos e professores, mas conhecimento acima de tudo.

Vaidergorn (2001) traz duas concepções distintas sobre globalização: a primeira, crítica, afirma ser esse termo uma alegoria criada para justificar as crises decorrentes do neoliberalismo como inevitáveis conseqüências da modernidade. A segunda classifica o termo “[...] mais como adjetivo do que como substantivo [...]”, utilizado como uma releitura moderna do imperialismo, sendo que sua sede não se encontra em um único lugar, mas distribuída nas suas (ex) colônias.

Em sua visão, domínio das tecnologias virou sinônimo de força de trabalho capacitada em conformidade com a demanda da modernidade. Nesse sentido, a educação é considerada um dos caminhos para um Estado se inserir no mercado mundial. Dominar e produzir conhecimento tornou-se um bem no mundo moderno.

Vaidergorn (2001) faz uma analogia entre o olhar sobre o ensino superior brasileiro, sob a ótica da globalização e o Mito da Caverna, de Platão. Os processos que decorrem com a globalização mostram partes, mas não a totalidade de suas formas e conseqüências. Assim a educação superior no Brasil, e no caso do presente trabalho o ensino técnico, sofrem uma pressão para se adequarem as formas no que se refere à educação. Em sua visão termos como globalização, neoliberalismo e modernidade/modernização têm sido repetidos e utilizados como argumentos para obscurecer “o predomínio econômico capitalista e as decorrências do imperialismo a ele associados”.

No caso do Brasil a modernização baseou-se na concepção do neoliberalismo e, de acordo com Vaidergorn, legitima-se desde a restituição do direito de escolher o Presidente da República, no ano de 1989. Desde então utilizou-se modelos de outros países e, a *posteriori*, submeteu-se as inferências dos Organismos Multinacionais que apregoam a anulação do Estado a si mesmo como a solução das mazelas e atrasos no país. No tocante a educação, reafirma-se que a mesma é o caminho para o desenvolvimento econômico atrelado ao crescente avanço tecnológico. Porém deve ficar a cargo do Estado somente a educação básica, sendo os demais níveis entregues à iniciativa privada.

Sanfelice (2009, p. 07-11) afirma que “pós-modernidade [...] é um fenômeno [...] que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal”, sendo que sua base material é a globalização da economia que está atrelada a ideologia neoliberal, que por sua vez preconiza a liberalização dos mercados. Ele afirma ainda que a pós-

modernidade é uma sinalética que aponta o estágio em que se encontra o modo de produção que vigora na atualidade. Para ele pós-modernidade e globalização são fenômenos que se sobrepõem, interligados e abarcados na ideologia do neoliberalismo.

Ele destaca dois eixos centrais que vem sendo utilizados para se orientar as políticas educacionais: o conceito de mercado, sob a égide capitalista, e a defesa da não intervenção do Estado – Estado mínimo. Ainda que haja um financiamento internacional na educação e que os organismos multilaterais estejam intervindo mediante propostas para a reestruturação dos sistemas educacionais, é a lógica de mercado que se apregoa, onde a educação é mais um produto a ser posto para consumo, em especial, nos níveis médio e superior.

Quanto as finalidade educacionais propugnadas pelo neoliberalismo, Sanfelice (2009, p. 10-11) afirma ser a teoria do capital humano o que mais se adéqua a elas, visto que seu objetivo é reducionista: formar força de trabalho para suprir a demanda do mercado, mais especificamente à estrutura da produção.

Na visão de Brinhosa (2009, p. 40-41) as políticas sociais implantadas no Brasil estão vinculadas econômica, social e politicamente com as políticas internacionais. Portanto, trabalhar a política educacional sem vinculá-las ao modo de produção capitalista se torna tarefa árdua. Nelas estão igualmente imbricadas as relações sociais de produção. Assim sendo, as políticas vão sendo constituídas conforme e de encontro às mudanças do comportamento global.

No âmbito da educação se observa uma busca pela qualidade do ensino e diminuição das desigualdades sociais. Para Brinhosa, a retórica da qualidade, equidade e cidadania está diretamente vinculada à inserção no mercado internacional, o que requer um alto investimento. Sob essa ótica, “a forma de gestão estatal [...] passa a ser entendida como aquela que redundou no fracasso educacional” (p. 40). Com essa análise ele entende que essas propostas acabam por exigir que o Estado assuma uma postura sob a luz das políticas sociais capitalistas, o que se traduz, entre outras coisas, na sua desobrigação no que tange a educação pública.

Assim sendo, ele faz sua leitura sobre a destinação dos recursos “excedentes” por conta dessa “desobrigação” e sua consequência, ao afirmar que

Como expressão do capital, o Estado centralizador dos recursos que não serão minimamente destinados ao setor educacional, poderá então subsidiar o setor produtivo e financeiro, aprofundando ainda mais as precárias e desiguais condições econômico-educacionais da população (BRINHOSA, 2009, p. 51).

Castanho (2009, p. 13-14) nos traz a memória, a luz de Marx, o capitalismo é um sistema irracional, baseado em demanda estimulada e não produzida de forma natural, e que em dado momento de excesso de produção sem mercado que consoma, entra em colapso. Ele também ressalta que as crises geradas pelo sistema capitalista são cíclicas, ou seja, de tempos em tempos elas eclodem em algum ponto do planeta. Referente aos últimos “dias” ele diz que “a atual crise capitalista é prolongada e segue sem sinais de recuperação”.

Quanto à globalização, ele defende que a mesma é um fenômeno tão antigo quanto o capitalismo, algo em torno de 500 anos. Castanho cunha um novo termo para se referir à globalização contemporânea: *neoglobalização*. No caso do Brasil, afirma que o mesmo não escaparia a “[...] um dos efeitos mais notáveis [...]” da *neoglobalização* “[...] que é a necessidade de redefinição dos Estados nacionais, centrais e periféricos” (p. 14); sendo o Brasil, em sua concepção, um Estado periférico.

Decorrente de suas pesquisas e ratificando sua visão de que a globalização é um fenômeno nascido juntamente com o capitalismo e que “[...] não é senão um capítulo [...] com muitas especificidades, do movimento geral de internacionalização, insito ao capitalismo”, Castanho (2009, p. 16-22) formulou um quadro ao qual denominou “*Marés de globalização*”, composto por seis grandes movimentos, quais sejam:

1. *Maré anti-feudal de totalização nacional* (entre os séculos XV e XVI), onde o sistema feudal se parte surgindo o Estado nação;
2. *Maré da globalização mercantil* (entre os séculos XV/XVI e XVII), de tal modo imbricado com o movimento anterior que não há como mensurar onde termina um e inicia o outro. É nesse movimento que se dá o início da história do Brasil, com sua colonização;

3. *Maré globalizante da indústria* (entre os séculos XVIII e XIX), onde o capitalismo, ainda global, tem seu curso mudado pela Revolução Industrial, onde as colônias são induzidas à independência para se transformar em novos mercados. O Brasil tornou-se independente em 1822 demorando, contudo, quase 100 anos para se constituir um Estado nacional com “contornos mais definidos”;

4. *Maré globalizante do imperialismo* (entre os séculos XIX e XX, onde a livre concorrência gera a concentração da produção, que por sua vez gera os monopólios. Esses passam do mercado interno para os externos, dividindo-os em mercados cativos distribuídos pelo mundo, sendo denominado historiograficamente de *imperialismo*;

5. *Maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista* (século XX), onde o sistema capitalista internacional sofre dois abalos: um com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e outro com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929), fazendo surgir a segunda onda de internacionalização do capitalismo monopolista. Nesse momento os Estados nacionais periféricos se fortalecem;

6. *Maré da globalização contemporânea* (desde a segunda metade do século XX), detonada de fato pela crise do petróleo (1973) aliada as grandes mudanças de ordem tecnológica em curso no mundo.

De acordo com Castanho (2009, p. 23 – 27) a *maré* que mais se chocou com a educação e a cultura nacional foi a da *globalização contemporânea*, colidindo de frente com o Estado nacional; este que se fortaleceu na *maré* anterior. Sendo o Estado nacional abalroado como um todo, seu embasamento legal também foi atingido, e em outras questões, as políticas sociais foram postas em xeque por meio da reforma educacional. O Estado nacional, que tem seu apogeu entre os anos de 1964 e 1980, entra em crise nas décadas de 1980 e 1990, chegando ao seu esgotamento e sendo substituído por tal globalização.

A crise do Estado nacional e o início de sua redefinição coincide com a posse de Fernando Collor (1990) na Presidência da República e suas proclamações em favor da abertura econômica reclamada pela globalização. (CASTANHO, 2009, p.27)

Para correlacionar a educação e o desenvolvimento através das *marés da globalização* e o Estado nacional, Castanho (2009, p. 30-32) se apropria dos comentários de Saviani, feitos à luz de Luzuriaga, em um de seus textos que trata

sobre a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, distinguindo quatro momentos da evolução da *educação pública européia*, a saber: “[...] o da *educação pública religiosa*, nos séculos XVI e XVII [...]; [...] o da *educação pública estatal*, no século XVIII [...]; [...] o da *educação pública nacional*, no século XIX [...] e [...] o da *educação pública democrática*, no século XX”. No tocante a educação brasileira, Castanhos diz que a mesma sequer completou a fase da educação pública nacional, quiçá a última fase descrita por Luzuriaga.

Para Castanho (2009, p. 34-35) a realidade educacional brasileira continua sendo um “mosaico de regionalidades dissonantes”, e nada tem de unicidade, já que ainda propala uma educação dual, “com um ensino médio propedêutico à academia para a elite e um ensino dito “profissionalizante” para as camadas populares”. Em sua visão o conflito existente entre globalização e Estado nacional permeia o capitalismo desde a sua gênese.

Rosar (2009, p. 61-63) entende que a globalização é um processo que dissimula a realidade vivida entre os países hegemônicos e os demais, qual seja, a desigualdade instalada entre ambos. Ela afirma que “[...] a “economia globalizada” não se concretiza de forma a que se estabeleça um nivelamento entre todos os países, reduzindo a diferenciação e a competição”.

Ela legitima sua colocação enfatizando ser um traço constante desse processo a subordinação por parte dos países em desenvolvimento, fato esse visível face às diferenças marcantes entre os países frente as condições políticas, econômicas e sociais dos mesmos. Tal subordinação garante a concentração do capital de forma cada vez mais discrepante.

No Brasil, [...] desde a década de 1970, acentuou-se essa subordinação aos países centrais por meio da sua dependência de empréstimos externos, o que tornou seu processo de desenvolvimento aberto aos investimentos de capitais estrangeiros, ou seja, às flutuações das conjunturas externas (p. 63).

Findado o século XX, um novo século iniciou carregando dilemas antigos e novas promessas abarcadas nos processos da pós-modernidade e da globalização. Fronteiras são derribadas juntamente com as formas de identidade e cultura, tal qual as conhecíamos. Em contrapartida erguem-se novas fronteiras e outras questões surgem, motivadas pelos interesses hegemônicos que têm o mundo como palco e

platéia, mercado e consumidores. Como afirma Gamboa (2009, p. 79): “Nesse universo de contradições, a educação parece sobreviver às quedas e às destruições, entretanto é pressionada a assumir novos papéis”.

Gamboa (2009, p. 80-83) nos mostra a ambigüidade construída no século XIX pelo ideário liberal-iluminista quanto à educação. Em uma era denominada “da razão” a escola deveria ser “[...] capacitada para disseminar os conhecimentos acumulados e as luzes da razão: uma escola pública, obrigatória, universal e laica”. Contudo esse mesmo ideário limitava a educação para a grande massa, aos elementos essenciais: ler, escrever e fazer contas. A educação que disseminava “os conhecimentos acumulados” seria ofertada apenas para os abastados, ficando a cargo da iniciativa privada tal oferta e ao Estado a função de oferecer uma educação mínima. “A escola se transformou, assim, num instrumento de discriminação social”.

Contudo, mesmo com toda essa diferenciação e desigualdade, o que se vê após um século é o fracasso de tal ideário no que tange a oferta de uma educação para todos, mínima e limitada, por parte do Estado. Os países que se propuseram a trilhar tal caminho não só fracassaram como “[...] apresentam hoje um quadro de permanentes crises econômicas e políticas que comprometeram a qualidade do ensino público”.

A política educacional decorrente do crescente intervencionismo internacional e que se traduziu por meio das reformas, que ocorreram a partir da década de 1970, como conseqüência do desenvolvimento industrial, expressam tão somente os interesses dos países hegemônicos. Com o capitalismo imbuído de um novo fôlego, era necessário reestruturar o sistema educativo para que o mesmo formasse uma mão-de-obra capaz de atender aos seus propósitos e ao momento vigente. “Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”.” (GAMBOA, 2009, p. 85).

De acordo com Gamboa (2009) nos anos finais do século XX constata-se a mão do capitalismo global por meio do que denomina “tecnicismo educativo”, que pode ser lido como um processo na qual a proposta pedagógica deve ser concebida apenas como a aplicação de técnicas ou metodologias sem qualquer articulação com outras áreas como cultura, política entre outras.

No rastro das revoluções técnico-científicas o século XXI traz a revolução informacional, nascida ao final do século anterior. É o momento onde as funções intelectuais do homem são transferidas para as máquinas. Essa revolução tal qual a industrial potencializa o trabalho do homem, e mais, também a sua comunicação. Contudo, apesar da velocidade e capacidade de disseminar a informação que abarca tal transformação, as relações de poder permanecem praticamente inalteradas. Ainda que o mercado seja visto como global, onde milhares de novos consumidores aguardam novos produtos, as informações disseminadas em escala mundial não são acessíveis a todos, já que são os meios eletrônicos os veículos utilizados e grande parte da população mundial não dispões do poder financeiro necessário para a aquisição desses meios. Surge assim mais uma forma de exclusão: a digital (GAMBOA, 2009).

No tocante a globalização e a revolução informacional, Gamboa (2009) constata que, ainda que se façam maciços investimentos na modernização da educação, com a informatização das mesmas, o que se percebe é a alfabetização de crianças para “[...] novas formas de codificação e comunicação [...]”, o que não se traduz necessariamente na leitura e escrita tradicionais, não eliminando a existência do analfabetismo no Brasil.

Ainda de acordo com Gamboa, o que hoje se configura é a expansão do capitalismo levando na bagagem suas crises à sociedade global. E é nessa sociedade sem fronteiras nacionais, com redes de poder reformuladas, com a volatilização do dinheiro, que a globalização da economia capitalista, intensificada a partir dos anos de 1980, vai ganhando força. Inclusão e exclusão acontecem simultaneamente por conta dos interesses dos que detêm o poder. Quanto a educação, seu papel nesse cenário é o de formar força de trabalho em conformidade com o ideário do capitalismo vigente.

Para atender as formas do capital global, dois fatores devem ser considerados: os níveis da organização capitalista e a divisão internacional do trabalho. Assim sendo, a população economicamente ativa – PEA deverá ser escolarizada de tal forma que: 0,1 a 0,3% componham a elite altamente instruída, para conduzir a economia e os altos escalões do Estado; 10 a 15% recebam formação satisfatória para conduzir empresas e cargos medianos no Estado; e 20 a 30% sejam preparados para

abastecer as empresas de montagem e os setores primários e terciários (percentual formado, particularmente, nas escolas técnicas). O restante, na faixa de 45 a 70%, dará corpo à massa dos excluídos ou ocupantes de postos de trabalhos precários. Percebe-se então a distância entre o pensamento do Banco Mundial e a implementação das políticas propugnadas por seu intermédio: a população que compõe a força de trabalho deve ser escolarizada, mas não dotada de “armas intelectuais”, para que a estabilidade da ordem mundial não sofra nenhum risco político (GAMBOA, 2009).

Dessa forma, como consequência do jogo de poder e do estrangulamento dos Estados nacionais, por conta de suas vultosas dívidas, estes transferem suas responsabilidades sociais para o setor privado, de acordo com as diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial. Políticas públicas, educacionais e investimentos em educação, sob a tutela da economia privada, torna cada vez mais distante o ideário de uma educação de qualidade para todos (GAMBOA, 2009).

Para Gamboa (2009) as perspectivas para a educação pública nesse milênio são sombrias. Sua leitura baseia-se no impacto (processo) da globalização da economia nos dias atuais e nos desdobramentos da pós-modernidade, onde um aumento contínuo da violência, fome, miséria e marginalidade “[...] indicam um avanço da barbárie em proporções mundiais”. Para ele, deve-se recuperar o objetivo da educação, articulando o intelecto, a consciência e a vontade, no intuito de formar um homem e não somente uma máquina produtiva.

Ao tratar sobre globalização Dalarosa (2009, p. 201-202) conceitua o termo como um fenômeno que diz respeito tanto a evolução quanto a organização do sistema econômico capitalista mundial, fazendo uma ressalva de que não se trata de um fenômeno restrito a esfera econômica. Contudo ele revela a dicotomia que há nesse fenômeno: “[...] a de que uma coisa é globalizar (ter capital e tecnologia para vender e impor) e outra coisa é ser globalizado (não possuir capital e tecnologia e ter de comprar ou submeter-se às políticas externas)”, revelando a desigualdade entre as nações na competição do/pelo mercado mundial.

Percebe-se assim a lógica neoliberal intimamente vinculada ao processo de globalização, onde mercados com mínima intervenção do Estado estão mais abertos para o capital global, que se beneficia das políticas econômicas desenhadas tendo

como molde “[...] os interesses “globais” (de grandes potências e conglomerados econômico-financeiros)” e tudo sendo orquestrado pelos detentores do poder político mundial, quais sejam, os países mais ricos do globo.

Ainda em referência a globalização, Dalarosa (2009) diz que

[...] o termo [...] induz pensar que o globo terrestre (todos seus países) está interligado pela política e pela economia e que todos teriam vantagens com isso. Na verdade, há uma série de contradições e desigualdades neste processo em que uns globalizam e outros são globalizados (p. 201).

Dalarosa (2009) nos diz que, por trás do compêndio ideológico que permeia a globalização, está a busca do que denomina “alta burguesia internacional” de garantir sua acumulação de capital e seu controle político sobre os demais. Trata-se apenas de uma adequação e/ou (r)evolução em sua forma de dominar os meios de produção, seus resultados e a força de trabalho que faz girar esse sistema, basicamente o mesmo procedimento quando da formação da burguesia e da efetivação do ideário capitalista.

No caso específico do Brasil, ele diz que o capitalismo aportou na Terra Brasilis juntamente com os portugueses que trouxeram sua bagagem impregnada pelo pensamento capitalista europeu, referente à acumulação de capital. Tal fato é enfatizado por ele ao expressar que “[...] isso se deu no âmbito da expansão (**globalização**) da economia capitalista da época” (p. 203). (grifo nosso)

Ainda no tocante ao caso brasileiro, Dalarosa relata que a globalização, como tem sido apregoada atualmente, desponta no cenário nacional de forma mais contundente a partir de 1964, face às condicionalidades propostas pelos Organismos Multilaterais, alinhadas com as diretrizes norte-americanas que, no caso específico da educação, influenciou tanto a reforma universitária de 1968 quanto as políticas educacionais para o ensino fundamental e médio. Atualmente as políticas educacionais brasileiras são traçadas em consonância com o momento atual global, bastando analisar a nova LDB para se fazer essa verificação (DALAROSA, 2009, p. 204).

Entendo que internacionalização do ensino é uma forma de universalização deste, ou seja, tornar o ensino de um país acessível a outro país e vice-versa, difundir, quer seja por meio de mobilidade docente, discente ou do *staff* que compõe uma instituição, quer seja por meio de troca de conhecimento, entre outros. Portanto,

como universalizar a aprendizagem, sem sequer ter como prática educativa a oferta de disciplina que não seja em nossa língua materna? Se universalizar, tornar universal, significa tão somente tornar disponível a toda e qualquer pessoa que desejar aprender/apreender além dos limites físicos da Instituição e do país?

A Alemanha, exemplo na área de educação com suas conceituadas universidades, só ministrava suas aulas em alemão. Porém, entendeu que a prática de ofertar disciplinas em outra língua é uma das questões para a internacionalização e instituiu disciplinas em outro idioma, o inglês, e aumentou, assim, o seu leque de possibilidades para a mobilidade acadêmica e troca de conhecimentos.

A maioria das instituições de ensino no Brasil inicia seu processo de internacionalização por meio da mobilidade estudantil, contudo, enviando mais alunos para além das fronteiras do que recebendo mentes ávidas por novos conhecimentos, conceitos e culturas. Já as instituições de ensino superior iniciam seu processo por meio dos contatos pessoais de seus docentes (geralmente seus orientadores), quando estes retornam de seus cursos *strictu sensu* ou doutorados realizados no exterior. Porém, como essas ações são isoladas e, em sua maioria, feitas na informalidade, as relações entre as instituições tanto de docentes quanto de orientadores tendem a não se consolidarem. Entendamos “informalidade” como uma relação não oficial, ou seja, não realizada e documentada por meio de convênios.

Em pleno século XXI, quando já não existem mais fronteiras para a educação, por conta dos seus avanços e das tecnologias mundiais, vide os cursos de Ensino a Distância - EAD, não se pode nem se tem o direito de negar a inserção de nossa comunidade no TGV (Trem de Grande Velocidade) da história da humanidade. As informações são trocadas em ambiente virtual, mas em tempo real. Cirurgiões realizam procedimentos em seus pacientes estando eles em países diversos, portanto, distantes fisicamente; conferências são realizadas entre seus participantes, palestras são proferidas para públicos diversos e aulas são ministradas para alunos, todos situados a milhares de quilômetros de distância de seus interlocutores. É público e notório, e igualmente inevitável, que é necessário não somente pensar, mas também instituir políticas e estratégias de internacionalização para que se possa fazer parte desse movimento mundial.

2.1 A GLOBALIZAÇÃO E O CONTEXTO BRASILEIRO

Rodriguez (2009, p. 219-221) declara que por conta das características do neoliberalismo, que defende um Estado de poder limitado sob a farsa de ser ágil e eficiente, a América Latina foi palco de profundas reformas na década de 1980. Tais reformas decorreram das propostas de “descentralização, privatização e desconcentração das funções do Estado”. É nesse cenário de crise que a globalização se expande e que, sob um discurso contrário ao do neoliberalismo, Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso se elegem. Todavia as políticas efetivadas por ambos eram totalmente de caráter neoliberal.

No que tange a educação é na década de 1990 que são implementadas mudanças no sistema educativo, com vistas a adequá-lo ao “projeto neoliberal global”, sob a retórica de uma educação pública de qualidade e eficiência, com oportunidades de acesso para todos e adequada às “necessidades do mercado”. Tais mudanças também englobam a modernização da gestão da educação, capacitação docente e financiamento da educação.

Como destaca Rodrigues (2009, p. 221-227) “a maioria dos países da América Latina modificou as leis da educação, objetivando “reorganizar o sistema educativo” e torná-lo coerente com o projeto neoliberal global”. No caso específico do Brasil promulgou-se no ano de 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Contudo ela enfatiza que essas reformas foram propugnadas pelos organismos internacionais sob a alcunha de “recomendações” que

[...] têm focalizado a necessidade de oferecer condições materiais para assegurar o processo de democratização [...] e evitar o aumento do número de pobres e excluídos como consequência da radicalização da “globalização” econômica [...] (p. 221).

Tais reformas, que igualmente aconteceram nas áreas econômicas, previdenciárias, entre outras, foram colocadas como “panacéias para todos os males”.

O termo “direito à educação” presente nos discursos, leis educacionais e nas Cartas Magnas da América Latina até os anos de 1980 foi substituído pelo conceito de equidade, sendo esse vinculado ao interesse de garantir o acesso à educação para os grupos marginalizados. Segundo Rodrigues, tal substituição realizada na década

de 1990 corrobora com a justificativa das desigualdades, onde as classes sociais são tratadas de forma diferente de acordo com suas próprias especificidades (RODRIGUES, 2009. p. 223).

Alcoforado (1998) é da opinião de que

Todos os governantes do Brasil que assumiram o poder após o regime militar, de Sarney a FHC, fracassaram no esforço de promover o crescimento da economia brasileira e de atender à imensa demanda social existente (p. 11).

Dentre os fatos decisivos para o futuro do país, Alcoforado (1998, p. 11-12) destaca, entre outros, “[...] a introdução no Brasil, a partir do governo Collor, do modelo neoliberal de abertura da economia brasileira [...] bem como o processo de globalização da economia”. Contudo, em sua visão, a soberania nacional ficou “ameaçada pela nova ordem mundial centrada” nesse processo.

Durante a década de 1980 o Brasil passou por profunda decomposição tanto na área econômica quanto na social. Foi em meio a essa crise que ocorreram as eleições presidenciais de 1989, tendo como vitorioso o candidato Fernando Collor de Mello. Em seu governo teve como principais objetivos: extinguir a inflação galopante que chegou a casa dos 80% ao mês e implantar na economia brasileira o modelo neoliberal. No tocante a área econômica, Collor não obteve sucesso, embora tenha implementado os Planos Collor I e II. Quanto ao modelo neoliberal, seus planos igualmente naufragaram, pois renunciou ao cargo no ano de 1992 para não sofrer um processo de *impeachment* (ALCOFORADO, 1998. p. 14-15).

Após a implementação do Plano Collor de estabilização econômica, surgiram inúmeras críticas que se concentravam basicamente em questões relativas aos limites adotados para retiradas dos recursos de cadernetas de poupança, na inexistência de casos de exceção para acesso aos recursos bloqueados no Banco Central, além de aspectos relacionados com a inconstitucionalidade das medidas provisórias, entre outras (ALCOFORADO, 1998. p. 15).

Antunes (2005, p. 07-09) faz uma analogia entre Collor e Luís Bonaparte, sobrinho do histórico líder francês Napoleão Bonaparte, no que concerne ao fenômeno social e político do bonapartismo em uma “dimensão universalizante”. Uma das dimensões que destaca é o discurso de ambos quanto à defesa do interesse das massas, ainda que os interesses das classes dominantes fossem enfrentados, de forma a desconsiderar seus representantes parlamentares em uma “constante regressão” de seu poder. Ele cita como exemplo o fato de que logo após a aprovação da Medida

Provisória nº 168, “Collor vetou praticamente todos os acordos feitos por seus parlamentares”, demonstrando os mesmos traços autocráticos e ditatoriais comuns ao governante francês. E vai além, ao dar uma dimensão “aventureira” ao governo Collor posto que este foi “um improviso necessário da ordem ante os riscos presentes no quadro eleitoral” vigente à época.

Era opinião da maioria que o Plano Collor reduziria, a curto prazo, os altos índices inflacionários que assolavam o Brasil. Todavia, era unânime que se produziria um impacto negativo nas atividades econômicas brasileiras, com aumento gritante do desemprego, além da falência de várias empresas e níveis de produção em queda livre (ALCOFORADO, 1998. p. 16).

A queda que já se registra nos preços após a implementação do Plano Collor demonstra, sem sombra de dúvidas, a sua eficiência na redução das taxas de inflação. No entanto, nada assegura que o Plano Collor de estabilização econômica será eficaz, por si só, no sentido de dar início a um novo ciclo de desenvolvimento para a economia brasileira (ALCOFORADO, 1998. p. 16).

Tal afirmativa de Alcoforado (1998, p. 16-17) se deu mediante o fato do Plano não contemplar a adoção de medidas que visassem conter a crise social que se instalava no país, com um período de recessão, altas taxas de desemprego, estagnação do desenvolvimento da nação e do seu crescimento econômico, e ainda, com a falência das empresas que geravam grande parte dos empregos, quais sejam, as micro, pequenas e médias. O Plano Collor também contemplou diretrizes de financiamento visando o desenvolvimento do Brasil ao mesmo tempo em que não mencionou o destino do recurso financeiro – na ordem de U\$ 115 bilhões – bloqueados pelo Banco Central.

“Existem dois riscos tremendamente prejudiciais ao País que poderão resultar do Plano Collor: a desnacionalização da economia brasileira e o sucateamento do seu parque industrial.” (ALCOFORADO, 1998. p. 17).

Na análise de Alcoforado (1998, p. 18) no que se refere à abertura da economia brasileira, proposta do Plano Collor e efetivada pelo então Presidente é de que “[...] deveria ser colocada não como uma questão de princípio, [...] mas sim de forma pragmática no contexto da negociação da dívida externa e tendo em vista os interesses nacionais”. Ele conclui dizendo que “a abertura da economia associada à ameaça de sucateamento da indústria brasileira pode significar, em última análise, a desnacionalização do sistema produtivo nacional”.

Quanto à entrada do Brasil na Era da Globalização, nos anos de 1990 e sob a égide do ideário neoliberal, Antunes (2005) faz a seguinte leitura:

O Brasil integrava-se à chamada fase da mundialização ou globalização, ampliando enormemente sua dívida externa. Adaptava-se *externamente* ao mundo globalizado e desintegrava-se *internamente*, aumentando significativamente o grau de dependência aos capitais forâneos (p. 133).

Já na visão de Alcoforado (1998, p. 60) “outra falácia neoliberal é a da globalização da economia mundial como justificativa para abrir o mercado brasileiro à penetração do capital estrangeiro”.

Quanto à introdução do Brasil na economia mundial através da globalização, Rosar (2009) entende que

Na realidade, é esse modo de inserção subordinada do país na economia internacional que vem aprofundando a adoção de uma política neoliberal, em que se acentua a ênfase na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado,, atingindo-se particularmente toda a área de investimento social, sob o pretexto do equilíbrio das contas públicas (p. 65).

Quanto ao Plano Collor, Antunes (2005, p. 09-11) afirma que o mesmo não deixava dúvidas quanto a sua integração com o ideário neoliberal e declara que em essência se tratava de “um “neojuscelinismo” mesclado com o ideário do pós-1964, contextualizado para os anos de 1990”. Franquear a produção brasileira aos monopólios estrangeiros, diminuir o déficit público, praticar o arrocho salarial, foram algumas das medidas amargas apregoadas como remédio em conformidade com o receituário neoliberal indicado pelo FMI que o governo Collor buscou aplicar a risca, adicionando uma dose de intervencionismo que Antunes disse ser “a simbiose entre a proposição política autocrática e a essencialidade de fundo neoliberal” (p. 10).

Contudo ele ressalta que o Plano não referenciava em momento algum uma reforma profunda tanto na política econômica quanto ao padrão de acumulação típico do capitalismo neoliberal, ao fim do arrocho salarial ou mesmo sinalizando uma reforma agrária no país. As greves com ocupação de fábricas ocorridas tanto em São Bernardo como em Volta Redonda foi o confronto de categorias organizadas objetivando manter seus empregos face a crise econômica e social instalada no Brasil.

Durante o governo Collor medidas provisórias foram aprovadas pelo Congresso Nacional como fármacos para a diminuição do déficit público, tido como principal responsável pela mazela econômica que assolava o país. Todavia, tais medidas contemplavam somente a redução da máquina administrativa – pessoal, o corte das mordomias, a extinção de órgãos e a privatização de empresas. Incentivos fiscais, combate à sonegação, entre outros, não foram igualmente contemplados. Vale ressaltar que a privatização das estatais diminuiu o poder do Estado intervir na atividade econômica brasileira, o que “[...] significa, em última instância, a desnacionalização da economia brasileira” (ALCOFORADO, 1998. p. 19-20).

Na visão de Alcoforado (1998. p. 41; 59) “seria inimaginável integrar-se o Brasil, competitivamente, à economia mundial com um Estado Mínimo como preconizava o governo Collor.” Para ele interessava às empresas multinacionais tal redução do papel do Estado por meio da desestatização, pois elas ocupariam a lacuna deixada pelas empresas estatais, e ainda, “a crise [...] enfrentada pelas estatais deve-se mais à subordinação delas às políticas econômicas do governo federal a partir da década de 70 e menos à sua ineficácia gerencial”.

Após três meses de sua implantação, o Plano Collor já sinalizava seu fracasso. Com a inflação retomando seu galope crescente, o Governo Collor, então, patrocina a livre negociação salarial entre patrões e empregados, o que teve como consequência “um arrocho salarial sem precedentes”. Esse arrocho decorreu do fato de as empresas não poderem repassar os reajustes concedidos aos trabalhadores para seus produtos/serviços e, com isso, qualquer movimento a favor dos empregados implicaria na diminuição do lucro das empresas (ALCOFORADO, 1998. pp. 21-22).

O estabelecimento da política de liberação de preços e da livre negociação salarial, preconizada pelo atual governo no contexto do programa econômico liberal, tem sido profundamente danoso para o País (ALCOFORADO, 1998. p. 26).

Com o embate capital versus trabalho criado, o passo seguinte foi o aperto monetário e fiscal levando a fatura a toda nação brasileira, sob a forma de recessão e desemprego, aumentando “[...] ainda mais o sofrimento [...], principalmente dos “descamisados” e “pés descalços” que acreditaram nas promessas do então

candidato à Presidência da República. O que se presenciou a partir de então foi o aumento de falências e concordatas, do desemprego, da violência urbana e rural, da corrupção, a diminuição do poder aquisitivo e a descredibilidade das instituições nacionais. O que se presenciou no governo Collor foi uma política antinacional e anti-social (ALCOFORADO, 1998. p. 22-25; 37).

Segundo Alcoforado (1998, p. 28-29) a abertura às importações gerou o sucateamento do parque industrial brasileiro, o que ocasionou a queda da produção e, conseqüentemente, o aumento do nível de desemprego. O que o governo Collor almejava era a modernização do parque, mas o efeito foi rebote, ou seja, contrário, pois faltaram incentivos fiscais e sistemas compatíveis de financiamento. Para ele a abertura às importações “elimina empregos no Brasil e incentiva a criação de empregos lá fora” (p. 109).

Corroborando com Alcoforado, Antunes (2005, p. 17) aponta como consequência dessa modernização “a eliminação de elementos nucleares deste parque industrial”. Com o sucateamento do parque industrial brasileiro, a falência de várias indústrias e, conseqüentemente, com o aumento do desemprego, os egressos dos cursos técnicos ofertados pelas Escolas Técnicas Federais engrossam as filas dos desempregados, uma vez que ficam sem postos de trabalhos para os quais foram capacitados.

Antunes (2005, p. 17) ainda pondera que “não é demasiado lembrar que a modernização neoliberal para o Terceiro Mundo penaliza de maneira muito mais brutal e nefasta o mundo do trabalho”.

Antunes (2005, p. 12-15) lança seu olhar sobre o que chamou de “Projeto Collor”, expresso por meio dos Planos Collor I e II, emitindo sua análise sobre o mesmo. Moldado conforme preconiza o ideário neoliberal, tal projeto fez a nação retroceder. A modernização capitalista gerou o sucateamento do capital estatal, com a abertura do parque tecnológico brasileiro aniquilando a tecnologia nacional, já que o mesmo capital estrangeiro que abarcou as empresas brasileiras trouxe o aporte de suas tecnologias, mais modernas.

Segundo Antunes, o Plano Collor I trouxe na bagagem sua contribuição para o retrocesso com arrocho salarial, além da desestatização, o enxugamento da liquidez

e a diminuição do déficit público, tudo sob a roupagem de ser a saída para o estancamento da inflação. Quanto ao Plano Collor II ele diz não ter sido uma continuidade do primeiro, mas o reconhecimento de seu fracasso e um ato de desespero em busca da reparação do caos que ele gerou, e ainda, utilizando o mesmo ideário, agora com o congelamento de preços e salários.

Para ele, a novidade contemplada no Plano Collor II foi a unificação das datas-base para o reajuste salarial dos trabalhadores, contudo sem prévia consulta aos sindicatos das categorias. Uma vez mais ele conclui que “[...] a ortodoxia econômica neoliberal combinou-se [...] à prática bonapartista” e que “o desenho do Plano é, economicamente, neoliberal e a forma da sua proposição política é mais que autocrática”.

Acusado pelo irmão Pedro Collor de participar dos esquemas de corrupção do seu tesoureiro de sua campanha presidencial Paulo César Farias, Collor viu seu governo mergulhar na mais profunda crise, no momento mais crítico, onde o Brasil vivenciou uma “crise econômica, dramaticidade social, erosão política, descontentamento militar, dissensão empresarial, ásperas tensões e até possibilidades de fratura institucional”. Enquadrado nos delitos identificados durante as investigações da CPI de Paulo César Farias e aguardado o pronunciamento do Congresso Nacional quanto à aprovação ou não do seu *impeachment*, Collor renunciou ao cargo momentos antes do Congresso Nacional aprovar tal processo. Tal ato teve como intuito evitar com que respondesse pelos atos de corrupção. Todavia, ficou inelegível pelo período de oito anos (ALCOFORADO, 1998. ANTUNES, 2005).

Antunes (2005, p. 18) define o momento final do governo Collor como uma gestão que “[...] levou a uma crise inusitada e catastrófica, dada a simultaneidade e intensidade com que despontou”. Ainda que Collor tenha feito um rearranjo ministerial sem seu governo, como estratégia para driblar a crise instalada, tal ação fracassou. Assume então o vice-presidente Itamar Franco, que completou o governo de seu antecessor nos anos de 1993 e 1994 (ALCOFORADO, 1998. ANTUNES, 2005).

Ao assumir o governo, Itamar Franco afirmou que empenharia esforços para reverter o quadro caótico, tanto de ordem econômica quanto social, em que o Brasil se encontrava. Todavia, não foi o que de fato ocorreu. Dos problemas de ordem

econômica e social enfrentados nas últimas décadas do século XX, um foi controlado, qual seja, “[...] a estabilização macroeconômica [...] com a introdução do Plano Real” capitaneado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que sucedeu Itamar Franco no pleito seguinte (ALCOFORADO, 1998. p. 31-36).

O governo Itamar Franco, embora encontrando o país afundado em uma crise sem precedentes na história, foi visto inicialmente de forma favorável tendo em seu Ministério representantes de vários partidos, desde os de centro-direita até os de centro-esquerda, mostrando um quadro político de aglutinação em busca de sanar o caos instalado. Contudo tal governo viveu uma ambigüidade: enquanto seu discurso era a favor do social, do combate à miséria, suas ações demonstravam ser, seu projeto, uma continuidade do seu antecessor (ANTUNES, 2005, p. 20-21).

Numa contextualidade marcada por agudas e profundas mudanças tecnológicas e produtivas, que reconfiguram agudamente a divisão internacional do trabalho, não se encontra nada sobre os contornos básicos de um projeto econômico alternativo que não aceite uma globalização imposta pela lógica do capital forâneo, integradora para fora e desintegradora para dentro. (Antunes, 2005. p. 25)

Assim ele avaliou o governo Itamar Franco, com uma continua aceitação e implementação do ideário neoliberal para a economia, processo deflagrado pelo governo Collor.

Antunes (2005, p. 24-26) traz à reflexão de que na primeira metade da década de 1990 o mundo assistiu a crise do modelo neoliberal atingir o Primeiro Mundo. A busca desenfreada pelo avanço tecnológico desconsiderando as reais necessidades humanas e sociais levou ao desmantelamento de parques produtivos completos. Segundo ele “a Inglaterra, laboratório europeu do neoliberalismo, talvez seja o exemplo mais gritante, no universo dos países centrais. Os Estados Unidos também sentem diretamente este processo”.

Segundo Alcoforado (1998. p. 36-37) o governo Itamar Franco deu continuidade às práticas neoliberais baseadas no Consenso de Washington e apregoadas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Se por um lado o Plano Real seguiu as rédeas da inflação mantendo-a em baixos patamares, os demais problemas vividos pela nação brasileira continuaram a se agravar: estagnação da economia, não desenvolvimento do país, aumento da exclusão social, entre outros. Nesse sentido, ele afirma que

A crise financeira do Estado brasileiro se agravou ainda mais, fazendo com que o governo federal perdesse ainda mais sua capacidade de operar e investir no cumprimento de suas funções básicas relativas à **educação**, saúde e previdência social (p. 37). (grifo nosso)

Importante salientar que foi a vitória sobre a inflação, através do Plano Real, que viabilizou ao então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso candidatar-se à Presidência da República, apoiado pelas classes média e baixa – beneficiadas pelo Plano e tendo poder aquisitivo real -, e pelos setores empresariais (ALCOFORADO, 1998. p. 37).

A ascensão ao poder do ex-presidente Collor significou a implementação do liberalismo à vida econômica do país. A privatização de empresas estatais, a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, a política de livre negociação salarial, a desregulamentação no plano econômico, entre outras medidas, foram proclamadas pelos seus defensores como o caminho que levaria o Brasil à modernidade. (ALCOFORADO, 1998. p. 39)

Na visão de Alcoforado (1998, p. 41) uma convivência harmoniosa entre Estado e setor privado deveria ser o caminho trilhado para o desenvolvimento do Brasil, onde caberia ao Estado atuar na educação, inclusive como investidor, ao contrário do que apregoa o liberalismo preconizado pelo governo Collor. Para ele “[...] liberalismo representa retrocesso e não desenvolvimento econômico e social”.

Os fatos vêm demonstrando que o liberalismo econômico posto em prática pelo governo Collor se constituiu, ao contrário do que apregoava, em retrocesso para o Brasil, da mesma forma que representa uma posição retrógrada defender o seu oposto – o dirigismo absoluto da economia pelo Estado (ALCOFORADO, 1998. p. 40).

Para Alcoforado (1998, p. 42-44) outro fato importante que marcou o governo Itamar Franco foi o plebiscito de 21 de abril de 1993, onde a nação foi convocada para decidir a forma e o sistema de governo que deveria reger o Brasil. Quanto à forma a escolha seria entre república e monarquia, e quanto ao sistema, presidencialismo ou parlamentarismo, sendo que esse último permitia tanto república quanto monarquia no concernente à forma de governo, ao passo que no presidencialismo a forma seria república. As urnas revelaram que o desejo do povo brasileiro era por manter a república como forma de governo.

Na análise de Alcoforado (1998, p. 27, 50-51) se a ideia preconizada no governo Collor, e seqüenciada no governo Itamar Franco, era combater os oligopólios e cartéis, o Plano Real foi omissivo quanto a essa questão. Outra questão não contemplada foram medidas objetivando enquadrar os bancos privados para uma

baixa imediata nas taxas de juros. Por fim, ainda que detentor de aspectos positivos, o Plano equivocou-se ao “[...] considerar a privatização como um passo necessário da “mudança de rumo” do governo federal”.

Havendo no país uma crise de lideranças, onde não se vislumbrava esperança alguma no horizonte para as eleições de 1994, e onde a classe trabalhadora se acendia por meio da liderança sindical de Lula, Alcoforado (1998, p. 52) diz que

O próprio Lula, surgido no seio do movimento sindical, apesar da sua inteligência e competência como liderança sindical e político militante não reúne as condições de aglutinar a maioria da nação em torno de um projeto que reflita os interesses das maiorias. As limitações intelectuais de Lula e o preconceito de alguns segmentos sociais contra ele constituem obstáculo de difícil superação. Isso significa dizer que o problema de liderança não se constitui em monopólio das classes dominantes.

O Plano Real implementado no governo Itamar Franco contou com medidas tidas como imprescindíveis no combate a alta inflação vigente a época. Uma dessas medidas foi a busca da eliminação do déficit público, com destaque para a ação do governo federal através do combate à sonegação fiscal. Outra medida foi

a abertura às importações objetivando provocar a queda dos preços de bens e serviços por meio da concorrência. Nesse mesmo sentido, contra os preços abusivos promovidos pelos oligopólios e cartéis, foi a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei Antitruste. De acordo com Alcoforado (1998) foram três os passos de ajustamento econômico baseados no ideário neoliberal, sendo que a conquista mais importante desse ideário foi a vitória de FHC no pleito de 1993 (ALCOFORADO, 1998. p. 96-100, 103).

Alcoforado (1998, p. 102-108) deixou clara sua visão – no ano de 1994 - acerca das eleições que proclamariam o governante para o período de 1995 – 1998. Na sua ótica a vitória de FHC significaria a continuação da implementação do ideário neoliberal quanto ao ajuste econômico preconizado por este, dentre eles, a estabilização da economia – através do combate à inflação – e a realização de reformas estruturais – por meio de privatizações, desregulamentação de mercados e liberalização financeira e comercial. Por sua vez, a vitória do então líder Luis Inácio Lula da Silva, Lula, não apenas promoveria os reajustes estruturais, mas implementaria um modelo de desenvolvimento tendo como base o mercado interno

sem comprometer a necessidade de integração do Brasil à economia mundial. Seu diferencial seria o reforço a soberania nacional e o seu poder de decisão acerca do desenvolvimento do país, mesmo porque as forças que apoiavam Lula não abririam mão de tais prerrogativas.

Segundo Alcoforado (1998, p. 112) a vitória de Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda durante a gestão do governo Itamar Franco, foi decorrente de dois fatores básicos: sucesso no combate a inflação por meio do Plano Real e por força de alianças políticas. Assim sendo, empossado como Presidente da República, direcionou suas forças visando implementar as ações correlatas ao ideário neoliberal. Contudo, a abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro juntamente com o processo de desestatização teria sido fator contributivo para desnacionalizar a economia do país, “elem de adotar uma política anti-social que supera a que foi praticada pela ditadura militar”.

Eleito no pleito de 1994, Fernando Henrique Cardoso, FHC, iniciou seu governo amargando, no primeiro semestre, a greve dos petroleiros que durou 31 dias e que, segundo Antunes (2005) “abalou o país”. Tal greve foi deflagrada essencialmente por conta do arrocho salarial vivido desde o governo Collor e para fazer frente à ideia de privatização do monopólio estatal do petróleo. A histórica greve dos petroleiros foi a crise que deixou claro o perfil neoliberal de FHC e o que se deveria esperar de seu governo, que por sua vez, virou sinônimo de “governo das privatizações” (ANTUNES, 2005. p. 31-36).

Ao assumir o governo do Brasil, FHC encontrou um sistema educacional não passível de corresponder à altura das demandas por parte da globalização, desde o ensino fundamental até o superior. Havia urgência em uma profunda reforma articulada com uma política de desenvolvimento tanto no campo científico quanto no tecnológico, de forma a se enquadrar nas políticas globais e dos diversos setores do desenvolvimento. Os desafios que se colocavam eram vários, dentre eles, redução do desemprego e aumento da capacidade de prestação de serviços sociais básicos por parte do Estado, tais como: educação e cultura, saúde e segurança pública (ALCOFORADO, 1998. p. 114-115).

O principal argumento utilizado pelo governo FHC para quebrar o “monopólio das estatais” foi o de atrair capitais privados, principalmente do exterior. Entretanto tal

iniciativa ensejou às forças contrárias a questionar se a economia brasileira não se tornaria vulnerável à especulação dos capitais estrangeiros. Outro importante questionamento referiu-se à perda do direito da nação decidir sobre investimentos em áreas estratégicas como petróleo, energia elétrica e telecomunicações. Os contra-argumentos foram de que, a exceção da área petrolífera, as outras duas deveriam ser abertas à iniciativa privada em parceria com as estatais (ALCOFORADO, 1998. p. 117-120).

Para Alcoforado (1998, p. 126-127) “a opção do governo Fernando Henrique Cardoso nessa era de globalização [...] foi [...] integrar o País à economia mundial”. Todavia sua análise foi de que tal política contribuiu ainda mais para desnacionalizar o país.

Quanto ao Plano FHC Alcoforado (1998. p. 69, 78) faz uma leitura de que “o caráter anti-social do Plano FHC se traduzirá, também, no agravamento do desemprego no País em consequência do aprofundamento da recessão”. Ele distinguiu três fases no Plano FHC de estabilização da economia brasileira: a primeira de ajuste fiscal, onde foi aprovado o Fundo Social de Emergência; a segunda com a criação da Unidade Real de Valor – URV e a terceira com a implantação do real, moeda vigente até a atualidade.

Foi no governo FHC que uma Emenda Parlamentar, proposta pelo mesmo e que permitia a reeleição presidencial, foi aprovada (ALCOFORADO, 1998. p. 133).

Ainda que não tenha ocorrido na época prevista pelo governo devido à mobilização de vários setores da sociedade brasileira, ma das principais estatais privatizadas no governo FHC foi a Vale do Rio Doce. Todavia, ao contrário do motivo preconizado a favor da desestatização – estatais como parte responsável pelo déficit público – a empresa não somente não onerava o Tesouro da União como o contrário, seu lucro líquido ultrapassava o patamar dos R\$ 500 milhões, além de ser a maior empresa de mineração do mundo (ALCOFORADO, 1998. p. 135, 142).

Antunes (2005, p. 37-40, 41-43) destaca que além da onda de privatizações do governo FHC abarcando empresas de energia elétrica, telecomunicações entre outras, o mesmo governo foi marcado pela forma “truculenta” quanto ao seu relacionamento com os movimentos sindicais e as greves, forma essa tornada

pública e notória a partir da greve dos petroleiros e seu *modus operandis* foi comparado ao da *dama de ferro* Margaret Thatcher.

De acordo com Alcoforado (1998, p. 138-139) as práticas adotadas por FHC demonstraram claramente seu posicionamento neoliberal. A desestatização, a política social implantada em sua gestão, além dos cortes nos benefícios sociais dos trabalhadores – benefícios esses estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 – são evidências notórias quanto à sua postura neoliberal. Ele ainda destaca que “o Brasil é um dos poucos países do mundo que vem adotando ao pé da letra o receituário neoliberal”, e enfatiza que até os Estados Unidos só adotam tal receituário no plano da retórica.

Corroborando com Alcoforado, Antunes (2005) faz a seguinte leitura:

O neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrava com FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país (p. 01).

Para Alcoforado (1998, p. 151) o mais grave da política econômica implantada no governo FHC foi a mesma restringir o crescimento econômico brasileiro, por meio de suas ações neoliberais.

Segundo Antunes (2005, p. 44-47) o governo FHC não somente promoveu uma onda de privatizações, como também altos níveis de desemprego – o que conferiu ao Brasil o título de “quarto país em desemprego absoluto mundial” – e um aprofundamento maior na crise que já afligia a área social do país. A sociedade brasileira viu-se inserida em uma verdadeira guerra civil, com os índices de criminalidade atingindo patamares alarmantes e com o narcotráfico dominando suas entranhas. Agravando a crise geral o governo FHC iniciou uma reforma previdenciária onde coube ao funcionalismo público arcar com a fatura. Engrossando a fileira das manifestações encontravam-se a greve dos trabalhadores metalúrgicos e as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, que buscavam resgatar a dignidade humana do povo brasileiro.

No que tange à reforma da previdência, onde o tempo de trabalho foi substituído pelo tempo de contribuição, o governo FHC não somente aniquilou antigas conquistas da classe trabalhadora como também excluiu milhares de pessoas que se encontravam no mercado sem, contudo, terem carteira de trabalho assinada e

ficando, portanto desprovidos de qualquer direito. Ele então conclui que “nesta desordem mundial globalizada, o desemprego é sinônimo de pobreza e indignidade social” (ANTUNES, 2005, p. 48-52).

No tocante à Ciência e à Tecnologia, Alcoforado (1998, p. 161) é de opinião que a defasagem entre o Brasil e os países industrializados aumentou ainda mais com o processo de globalização.

Segundo Dalarosa (2009, p. 206-207) face às mudanças no mundo, onde a partir da década de 1990 a forma de produzir e circular os bens de consumo sofreram uma reformulação em sua concepção, fez-se necessário adequar a força de trabalho dentro desse novo contexto: um profissional adequado aos novos padrões mundiais, o que impactou nas estratégias educacionais dessa década. Como forma de sanar os males que afetavam a educação brasileira o governo FHC, a partir de 1996, propagou por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma proposta com vistas a (re)organizar o ensino brasileiro.

Todavia, o que seria uma proposta se mostrou um processo compulsório. Ele pondera que os PCNs são simultaneamente bons e ruins, desde que se leve em conta que tipo e para que tipo de sociedade foram elaborados. Os mesmos são bons se a concepção de sociedade for de quem pense de igual forma aos que os conceberam.

Antunes (2005, p. 02) nos chama a atenção logo no início de sua obra “A desertificação neoliberal no Brasil” que, perante a história, tanto FHC quanto Margareth Thatcher – primeira ministra inglesa – são retratados como inimigos dos trabalhadores, sendo conhecidos também pela alcunha de *príncipe do Real e dama de ferro*. Ele também coloca sua visão, com um que de frustração, acerca do início do governo Lula, que foi aguardado ansiosamente pela nação como aquele que faria frente as políticas neoliberais e suas consequências, decorrentes das ações de seu antecessor, ao dizer que “[...] foi pesaroso ver que a primeira “reforma” [...] foi agendada pelo FMI, imposição que o governo aceitou sem resistência, desestruturando um setor importante da classe trabalhadora brasileira, composta pelos funcionários público”.

No tocante as privatizações e ao endividamento do país que atravessou os governos Collor, Itamar Franco e FHC, Rosar (2009) diz que

Na década de 1990, apesar de ter se ultrapassado o período de transição democrática, a concentração de poder político da burguesia dominante no Executivo e no Legislativo garante a realização de um amplo programa de privatização nos setores econômicos estratégicos, tais como a produção de minério, a industrialização do aço, a distribuição de petróleo, o setor das telecomunicações; bem como a realização de um processo continuado de endividamento (p. 64).

De acordo com Castanho (2009, p. 28-29) FHC desempenhou o papel de líder do ajuste neoliberal da economia e da política brasileira de forma consciente, assumindo posturas “para as quais já estava preparado há tempos”. Tal afirmação baseia-se em pesquisa feita nos textos produzidos por FHC durante o período da ditadura onde, de acordo com ele, o sociólogo “preparou-se pessoalmente como solução política para a transição da ditadura militar”.

Ele continua dizendo ainda baseado nos textos, que na visão de FHC o grande inimigo do desenvolvimento era senão o próprio Estado brasileiro. Ele finaliza sua assertiva ao declarar a coerência entre a linha ideológica dos textos e a contida em uma entrevista concedida pelo então Presidente FHC, vinte anos depois, ao jornal Folha de São Paulo.

Para Castanho (2009, p. 29-30) dentre as medidas promovidas no governo FHC, balizadas pelo ajuste neoliberal, têm destaque:

- a) a Reforma do Estado [...] visando a diminuição geral das atribuições diretas do Poder Público e sua gradativa transferência para o setor privado;
- b) o ajuste monetário, consistente no Plano Real;
- c) a flexibilização das relações de trabalho;
- d) a Reforma da Previdência;
- e) a Reforma Educacional, [...] tendo como núcleo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9.394/96;
- f) o ajuste fiscal, [...] promovido gradativamente; e
- g) o controle do déficit público, que já estava previsto no receituário do ajuste neoliberal.

Afundado em uma crise histórica, sob a regência da política neoliberal iniciada no governo Collor e consolidada no governo FHC, o Brasil elege no ano de 2002 o líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, ou simplesmente Lula, na esperança de pôr fim à política apregoada pelo ideário neoliberal (ANTUNES, 2005).

O que se esperava de um governo esquerdista, como o governo Lula, era uma reforma previdenciária que resgatasse a dignidade humana e que buscasse atender

as reivindicações das classes trabalhadoras, no seio da qual Lula se criou e que o elegeu. Contudo os trabalhadores brasileiros sofreram outro golpe: o tempo de trabalho foi ampliado, objetivando com que o tempo de contribuição fosse maior (ANTUNES, 2005).

Na análise de Antunes (2005) nos primeiros dois anos do primeiro mandato de Lula, o desemprego aumentou quando o esperado era o oposto. A perda salarial sofrida pelas classes trabalhadoras mostrava que o Brasil continuava afundado no projeto neoliberal e sem sinais de recuperação, sendo classificado por ele como projeto político “social-liberal”.

Na visão de Leher (2010) a *Carta aos brasileiros*, documento elaborado em nome de Lula onde este afirmava manter a agenda macroeconômica do governo FHC, caso eleito, mais do que “uma peça puramente eleitoral” foi o que balizou as medidas de seu governo. A indicação de seu *staff* confirmou, segundo ele, que os caminhos trilhados por FHC seriam os que Lula seguiria.

“Já na posse do primeiro ministro da educação do novo governo, Cristóvam Buarque, era perceptível a desenvoltura do Banco Mundial” (p. 377).

Segundo a visão do autor, o primeiro grande conflito entre o novo governo e os servidores públicos, principalmente os da área da educação, foi decorrente da reforma da previdência destes, ocorrida em 2003, tendo uma grande greve como reação imediata. As tensões se agravaram com seu segundo ministro da educação, Tarso Genro – que assumiu o cargo no ano de 2004, e seu secretário executivo, Fernando Haddad, devido ao Programa Universidade para Todos - Prouni, pois o mesmo ia de encontro ao princípio que embasava o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, ou seja, verbas públicas para escolas públicas, já que o programa previa uma isenção tributária quase total para as instituições de ensino superior privadas.

Para ele, as tensões aumentaram quando, no segundo mandato do governo Lula, foi definido que o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, organizado pelos principais grupos econômicos dominantes, seria seu principal interlocutor nas questões educacionais. “A presença empresarial na formação direta de um quarto da população brasileira possui dimensão conhecida na história recente da educação brasileira” (LEHER, 2010, p. 378).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE criado no governo Lula por meio de um decreto, incorporou a agenda do empresariado ao assumir a agenda do “Compromisso de Todos pela Educação”, apresentando os grupos empresariais como os que orquestram o movimento tido como uma iniciativa da sociedade civil, mas que no entanto se apresenta como de iniciativa privada.

No que se refere à educação profissional, o que se esperava, principalmente em função da Conferência Nacional da Educação Profissional de 2003, era que o Decreto 2.208/97⁸ fosse revogado, o que só acontece dezoito meses após o início do Governo Lula. Todavia, cabe a ressalva de que esse governo não desfez o ato do decreto, qual seja o fim do ensino integrado, mas aumentou a oferta de modalidades ao ofertar além das já existentes, a modalidade do ensino técnico integrado.

Referente a essa modalidade de educação, Leher (2010) traz a tona a relação de mais de quatro décadas entre o Mec e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid revelando sua análise de que “o desenho institucional de um dos programas de maior visibilidade nas estratégias publicitárias do Executivo: o Ifet” (p. 396) do Governo Lula é uma provável repercussão de estudos comparativos entre os *community colleges* estadunidenses e as escolas profissionais, demonstrando um entusiasmo desse governo pelo modelo americano e suas premissas, balizando-se o autor no relatório *Higher Education for Development – Usaid (Annual Report, 2007)*.

O estudo denominado “Estudo comparativo entre as faculdades comunitárias dos EUA e a educação profissional e tecnológica do Brasil”, publicado pelo governo no ano de 2007 e fruto de um trabalho conjunto entre especialistas de ambos os governos, corrobora com a análise do autor ao trazer em suas linhas iniciais que uma das prioridades estabelecidas pelo Mec é o aperfeiçoamento da Rede Profissional e Tecnológica, apontando como objetivo a formação de “profissionais qualificados para o desenvolvimento econômico e social do país” (p. 09), e para tanto, os especialistas visitariam mutuamente instituições educacionais objetivando “analisar modelos e práticas que possam servir de base para a construção de ações comuns entres os dois países” (p. 09).

⁸ Legislação que regula os artigos da Lei nº 9.394, no tocante a educação profissional.

Desde o Governo FHC tem-se enfatizado, por meio de larga publicidade, um empenho na diminuição do índice de desemprego e o aumento do número de brasileiros tendo acesso à escolaridade formal. Contudo, os índices alardeados pelos governos não devem ser analisados separadamente, fora de todo o contexto sócio-econômico-cultural brasileiro. Deve-se atentar igualmente para o fato de que os atuais postos de trabalho, em sua maioria, não demandam alto nível de conhecimento e, com isso, a elevação do grau de escolaridade não se atrela a uma elevação técnico-científica da população, em especial da classe trabalhadora (LEHER, 2010).

Percebe-se que a globalização adentra as fronteiras brasileiras tecida nas/pelas teias das políticas neoliberais, presentes nos governos apresentados, ocasionando impactos relevantes ainda que por meio de expressivas crises, nas mais diversas áreas da sociedade brasileira. Na educação profissional igualmente percebe-se, diante do exposto, o ideário neoliberal atuando nas políticas educacionais brasileiras sob a égide de se reorganizar tal modalidade objetivando formar força de trabalho qualificada para alavancar o desenvolvimento da nação brasileira.

2.2 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS: SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Antes de empreender uma análise do contexto econômico/educacional brasileiro, é preciso entender como a globalização repercute nas políticas educacionais por meio dos organismos multilaterais, analisando suas relações com a educação, como se desenham, o que eles prescrevem e o porquê de prescreverem alterações nas políticas públicas dos países tomadores de seus empréstimos/financiamentos.

De acordo com Secchi (2010), que faz uma abordagem multicêntrica, estes organismos estabelecem e lideram um processo de política pública no Brasil, sendo o financiamento a contrapartida que permite tais inferências. Esta abordagem considera tanto os atores estatais quanto os organismos multilaterais partícipes na

construção das políticas públicas e considera ainda “o adjetivo ‘pública’ a uma política, quando o problema que se enfrentar é público” (SECCHI, 2009, p.2).

O cenário que será desenhado bem como as questões que serão levantadas neste tópico não pretende buscar respostas definitivas, suscitar polêmicas nem tampouco ser uma crítica ideológica, mas sim gerar uma reflexão sobre um momento, um caminho que se tem colocado para todos: a internacionalização da educação.

Ainda que muitos não aceitem ou busquem retardar este processo, ele está posto e é concreto. A partir desta realidade devemos refletir sobre algumas questões importantes: qual o preço que será pago ao se trilhar este caminho, como segui-lo, onde se pretende chegar ou aonde ele irá nos levar, e por fim e de suma importância, quem irá de fato pagar esta fatura.

Outro ponto importante que deve ser motivo de reflexões e análise é qual a real intencionalidade destes organismos ao se tornarem atores na concepção das políticas públicas, se preocupação com o público (coletivo) ou com o mercado, já que a política neoliberal, e conseqüentemente a globalização imposta por ela, torna o mercado mundial sem fronteiras.

Fato inegável, a globalização não é algo novo, ainda que muitos pensem desta forma por ter se tornado o assunto em voga. Ela vem engendrada no capitalismo neoliberal. Este é um processo contínuo e sem retorno, que leva não somente à internacionalização da economia, mas também da educação, visto que esta é quem prepara e capacita a força de trabalho que irá impelir a mola geradora de lucro, de acúmulo de capital, objeto do capitalismo.

Com isso, Silveira (2012) afirma que

O processo de internacionalização, no Brasil ..., tem se concretizado não só pela cooperação entre Estados-nações ao abrigo de acordos, programas de intercâmbio bilaterais e integração regional como também por mediação de organismos supranacionais...

Os organismos multilaterais que compõe este cenário são o Banco Mundial – BM, a Organização Mundial do Comércio – OMC e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, instituições estas que advogam por ajustes estruturais nas políticas públicas interferindo de forma incisiva nas políticas educacionais. Eles procuram “desenvolver políticas mutuamente complementares,

nas quais o impacto comercial é fator importante na estratégia global do capital internacional” (HADDAD, 2008).

Sendo a globalização a atual bandeira empunhada pelas IFMs como motivo para propugnarem seus ajustes estruturais, Arruda (2009) faz uma importante consideração: de que não são a globalização nem tampouco o desenvolvimento simplesmente, os causadores do empobrecimento das nações credoras, mas a forma como estes vem sendo efetivados em acordo com as propostas de tais instituições.

Silva (2002) reforça a colocação de Arruda, ao afirmar em seu livro que é exatamente a direção da política, tanto no âmbito internacional quanto nacional, empreendida pelos Organismos Multilaterais é que

“vem produzindo o desmantelamento das instituições do Estado nacional, o crescimento da dívida externa e interna dos países, a compreensão das atividades econômico-industriais e o empobrecimento regional e social (p. 9)”.

Nesta mesma linha de pensamento, Arruda revela que os Estados Unidos, ainda que seja um país altamente industrializado e de Primeiro Mundo, tem sofrido as conseqüências desta globalização neoliberal, contrapondo sua riqueza com o elevado número de doutores e mestres trabalhando longe das academias, como motoristas de táxis e garçons. Constata-se, portanto, que esta globalização desejada pelo neoliberalismo também afeta aos países ricos, gerando uma inusitada crise econômica mundial, conforme se pode ver nos noticiários de todo o mundo (ARRUDA, 2009, p 45, 59).

Corroborando com a consideração de Arruda, Deitos (2006) escreve que, baseado nos estudos e documentos que referenciam sua análise sobre as “implicações do financiamento externo e do processo de ajustamento estrutural implantado no Brasil”, ainda que motivados por uma preocupação com a área social, inserem-se nos modelos de financiamentos convencionais para os setores econômicos e produtivos, e “estão envolvidos na mesma dinâmica financeira, contratual e econômico-operacional que move a acumulação de capital”. Sua afirmativa relaciona-se, principalmente, aos programas educacionais. Ainda que sua afirmativa se baseie nos financiamentos concedidos entre os anos de 1950 até 1980, percebe-se que a leitura continua atual. (p. 98)

Outro ponto destacado por Deitos (2006) diz respeito aos empréstimos concedidos ao Brasil para programas e projetos educacionais, em particular o Banco Mundial, dando conta de que as chamadas condicionalidades contratuais, em particular a contrapartida nacional⁹, chega a atingir 70% do montante global envolvido, ou seja, visto que a educação não gera algo palpável, um produto que gere “lucro” imediato, o país necessita buscar recursos internos visando quitar a sua dívida no prazo previsto. A questão que fica é de onde esses recursos serão retirados, visto que a educação não oferece um retorno que se pode chamar de imediato, já que a formação de um cidadão necessita de um tempo maior do que o estipulado em um cronograma de pagamento (DEITOS, 2006, p. 98-99).

Deitos (2006) evidencia que os empréstimos concedidos para programas e projetos educacionais brasileiros inseridos em um processo de ajustamento estrutural e setorial, no caso a educação, propugnado pelos Organismos Multilaterais, tem inserido em suas condicionalidades contratuais tanto contrapartidas institucionais, quanto econômicas e ideológicas, e que tais condicionantes estão articuladas com os interesses externos. E revela dois pontos importantes que são o insucesso dos financiamentos quando diz que “não acrescentaram quase nada, sob o aspecto das necessidades geradas pelos problemas educacionais nacionais, e pouco serviram e servem para minimizá-los”, e as implicações que esse processo de ajustamento articulado tem sobre a política educacional brasileira, ao expor sua compreensão sobre a política educacional

[...] como uma política social que emerge desse processo e é concebida e dirigida pelo Estado Capitalista, gerando um processo que medeia as tensões e as contradições socialmente produzidas e hegemonicamente determinadas pela luta de classes (p. 105).

Sobre as intervenções dos Organismos Multilaterais no campo da educação Silveira (2012) enfatiza que, ao se propugnar processos de ajustamento estrutural como caminho para a adequação dos Estados-nações ao processo de globalização, devemos ter em mente que a globalização da economia tem atrelada em si também a globalização do trabalho e seu correlato, a educação. Portanto, as ações que tais organismos propõem irão impactar nas políticas educacionais dos países tomadores de seus empréstimos, no nosso caso, o Brasil.

⁹ Contrapartida Nacional: condicionalidade do financiamento externo, particularmente dos realizados com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e o BM, e constitui uma exigência a ser realizada no prazo previsto para o desembolso. (Deitos, 2006)

Sob a bandeira de melhorias e desenvolvimentos sociais, como combate à fome e à pobreza, os Organismos vão interpenetrando seus ideais sob a égide de assessoramento técnico e financeiro, buscando uma reforma que abrange não somente a parte cultural de uma sociedade, mas também a intelectual e moral. Se ancorando no apelo do desenvolvimento e crescimento dos países em desenvolvimento, eles buscam de fato “afirmar o capitalismo como um modo de relação social e produção insuperável, escamoteando, assim, o antagonismo entre classes” (SILVEIRA, 2012c).

Tal afirmação de Silveira nos remete a fala de Arruda (2009) quando menciona o problema que esta visão sob a ótica do capitalismo neoliberal tem causado nos Estados Unidos da América, onde há um grande número de profissionais altamente qualificados, mas que não encontram postos de trabalhos adequados à sua formação, para sua inserção. Como consequência da não existência de postos suficientes que os cabem, ocupam postos de trabalhos que não necessitam de titulação e deixam desempregados os cidadãos que, não tendo alcançado níveis culturais elevados (leia-se aqui titulação de mestre e doutor), se vêem sem alternativas perante o mercado de trabalho.

Sendo assim, percebemos um antagonismo dentro da própria classe trabalhadora, com um derramamento de mão de obra altamente qualificada sobre postos que não necessitam de suas habilidades e competências, mas que suprem suas necessidades básicas de sobrevivência. O que gera outro antagonismo: o investimento em uma educação sem analisar as peculiaridades do próprio mercado de trabalho e seu impacto, de forma negativo, sobre a sociedade, como por exemplo, a subutilização de uma mão de obra altamente especializada versus um aumento do índice de desemprego da classe de nível intelectual mais básico¹⁰.

O que se apreende ao analisar tanto a criação, como concepção e objetivos dos Organismos Multilaterais, bem como das condicionalidades quando dos financiamentos, é que suas ações são entrelaçadas, ou seja, um não age sem o referendo do outro ou sem estar com seus ideais alinhados. Assim, compactuam “da

¹⁰ Entenda-se que não há desmerecimento de uma classe em detrimento da outra, somente a simples conclusão de que as classes que não puderam continuar a vida acadêmica, por qualquer que seja o motivo, conseqüentemente irão se enquadrar em um nível intelectual mais básico.

ideologia do desenvolvimento capitalista e de formação do capital humano em todos os níveis de ensino.” (SILVEIRA, 2012c).

2.2.1 O Banco Mundial

Criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD surgiu com a finalidade de assistir tanto na reconstrução quanto no desenvolvimento de seus países-membros destruídos pela Segunda Guerra Mundial, como forma de se estabelecer uma nova ordem internacional garantindo desta forma uma estabilidade do sistema cambial, sendo sua fundação vinculada à do Fundo Monetário Internacional – FMI. (De Tommasi, 2009; Haddad, 2008). O termo Banco Mundial – BM encontrado na literatura e que utilizaremos neste trabalho foi criado pelo periódico “The Economist”, após uma série de decisões tomadas quando de sua criação (Medvedeff, 2012). Ambas as instituições trabalham em parceria com vistas a influenciar/propor ajustes estruturais (nas despesas públicas e nas políticas nacionais) e no desenvolvimento de políticas educacionais que levem em conta as especificidades dos países.

Conforme relata Haddad (2008)

Tais instituições financeiras multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global (p. 7).

Ainda de acordo com Haddad (2008) a disposição destes organismos se deu para que as principais nações do mundo “pudessem reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental” (p.7).

O que se percebe de pronto é que estas nações já se estruturavam, desde a criação das Instituições Financeiras Multilaterais - IFMs, em conformidade com as premissas da globalização tal qual a conhecemos hoje, preocupados com o capital global, ou seja, a questão econômica mundial. Estas organizações têm presença global e sua influência é significativa no contexto da economia global (HADDAD, 2008).

A relação do BM com o Brasil teve seu início no ano de 1946 (Medvedeff, 2012), com o país tornando-se membro e contraindo seu primeiro empréstimo em 1949. No que tange à educação, desde o início desta relação, e ainda nos dias atuais, a prioridade é dada a educação básica. Soares infere colocando que apesar das várias décadas de relacionamento entre o Banco e o Brasil, o mesmo “tem sido mais acidentado do que pacífico” (SOARES, 2009. p 31).

Com o advento da Guerra Fria e as crescentes tensões com a extinta União Soviética, em meados da década de 1950, houve um redirecionamento das políticas do Banco visando à inclusão dos países de Terceiro Mundo, sob a justificativa de uma preocupação com a crescente pobreza. Tal preocupação levou o BM a criar programas assistencialistas na área econômica e conceder empréstimos, estes voltados às políticas de industrialização como forma de preparar os países para se inserirem no sistema comercial mundial. O entendimento era de que com o crescimento desses países a pobreza diminuiria até desaparecer, o que ficou constatado com o passar de duas décadas ser uma compreensão equivocada. Além do aumento da pobreza, a desigualdade entre países ricos e pobres se tornou gritante (SILVA, 2008).

Com a inundação do mercado financeiro internacional pelos dólares provenientes do *boom* do petróleo – os petrodólares - durante a década de 1970 e a crescente oferta de crédito por parte das instituições privadas neste mesmo período, o Banco já não era mais visto como principal (ou talvez única) fonte de recursos externos. Ainda assim, de acordo com Soares (2009) o Brasil se tornou um dos maiores credores do Banco nos anos de 1970.

Na década de 1980, em face da crise financeira instalada nos países de Terceiro Mundo afundados em dívidas, cujo centro era a América Latina, aconteceu um novo redirecionamento tanto do papel quanto das políticas do Banco e de sua relação com esses países. Como os principais credores eram instituições privadas, o BM percebeu que estava diante de um contexto político altamente favorável e se posicionou tornando-se responsável pela renegociação e garantia do pagamento das dívidas externas contraídas junto aos grandes credores internacionais, na reestruturação e abertura dessas economias, de forma a adequá-las ao acelerado processo de globalização do capital internacional.

Neste contexto instituiu as condicionalidades para a obtenção de novos empréstimos, como acontece até os dias de hoje. Estas condições perpassam as contrapartidas exigidas em projetos específicos e as colocadas para ajustes estruturais – modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, advogados pelo Banco, intervindo desde as políticas internas dos países até mesmo o sistema legislativo dos mesmos. Foi nesta década que, como parte das condicionalidades, deu-se início as políticas de abertura comercial das economias dos países endividados, sua desregulamentação e o início das privatizações.

Ao final da década as políticas do BM foram nominadas de “Consenso de Washington” que dentro de seus cinco eixos tem contemplado a redução dos gastos públicos e a privatização das empresas e dos serviços públicos. Posteriormente veremos que o corte de gastos incide sobre a educação e o salário dos professores, e que há um pleito para se considerar a educação como serviço, tornando-a uma mercadoria passível de ser regida pelas leis de mercado, como outra mercadoria qualquer (SOARES, 2009).

Ainda segundo Soares (2009) “os programas neoliberais de ajustes” propostos pelo Consenso de Washington não somente frustraram as expectativas do BM de que tais ajustes estruturais resolveriam o problema da dívida, como geraram o que a autora chama de “década perdida dos anos 80”, visto que os mesmos mostraram ser

[...] um conjunto extremamente contraditório de políticas e instrumentos econômicos, não apenas incapaz de construir as bases para o desenvolvimento sustentável, como ainda responsável pela desestruturação da sociedade e da economia de diversos países onde vem sendo aplicado (p. 25).

Nesta década o relacionamento entre Brasil e o BM não foi o mais cordato, pois as políticas propostas não eram compatíveis com a estrutura econômica que vigorava no país, o que fez com que o mesmo não cedesse sempre às pressões tanto do Banco quanto de seu parceiro, o FMI. Outra consequência desta instabilidade na relação foi a queda do número de créditos solicitados pelo Brasil. Ainda que em no início dos anos 1980 o país tenha assinado um acordo de estabilização econômica e se adequado às propostas destas instituições, ao final da mesma década “decretou moratória parcial da dívida externa”, causando reação imediata por parte das mesmas (SOARES, 2009).

A autora continua destacando um dos fatores desencadeadores do aumento do endividamento dos países credores, a partir da segunda metade da década de 1980, que foi o fato de que tais países passaram a pagar o “serviço da dívida”, item que integra os empréstimos efetuados junto ao Banco.

O período que se segue após e a partir da segunda metade da década de 1990 é de continuidade das reformas deflagradas na década anterior, que agregaram recomendações visando à flexibilidade do mercado de trabalho e reformas nas legislações trabalhistas, previdenciárias e no sistema educacional.

Mesmo sendo denominado de rebelde frente as políticas do Consenso de Washington, a partir do Governo de Fernando Collor (1990-1992) o Brasil passou a acolher uma série de propostas de ajustes advogadas, dentre elas, a promoção da abertura comercial, estímulo do ingresso de capital estrangeiro e o desmantelamento das políticas públicas, pois tanta inferência não poderia deixar de ter consequências de âmbito nacional (SOARES, 2009).

Cabe ressaltar aqui que tanto nos Governos de Fernando Henrique Cardoso quanto no de Luis Inácio Lula da Silva, houve continuidade das adoções das reformas preconizadas pelo Banco, sendo que no governo deste último, no ano de 2004, acatou-se a recomendação e promoveu-se uma reforma na previdência social brasileira (SILVA, 2008; SOARES, 2009).

De acordo com Soares (2009), nos anos de 1990 o BM contratou diversas auditorias para fazer um balanço de seu desempenho, e a constatação foi de que muito pouco havia evoluído ou mudado. Chamamos a atenção para o relatório de Wapenhans, do ano de 1992, que mostra que a maior parte das diretrizes internas do próprio Banco não foram seguidas, o que gerou recomendações das quais destacamos a seguinte:

[...]

* que se mude a cultura da instituição, onde só contam critérios econômicos e financeiros; pontua-se, nesse caso, para uma questão central a ser considerada: a contradição entre a instituição financeira que hoje é o Banco e a agência de desenvolvimento que deveria ser (p. 27).

Ou seja, a realidade mostra que por trás da cortina de preocupação com o desenvolvimento dos países menos abastados e do combate à pobreza, o que

ocorre de fato é um interesse puramente econômico como o de qualquer instituição financeira.

Um dos pontos impostos pelo Acordo que instituiu o BM era o “de cumprir o mandado de não intervir na política dos países-membros”, mas analisando o cenário traçado pelos fatos, sua trajetória e o trecho retirado do relatório de Wapenhans, conclui-se novamente que não foi e não é o que realmente acontece. Ainda que o Banco reconheça que as políticas de ajuste não tem sido suficientes para a redução e/ou controle da pobreza, apesar dos significativos avanços observados na América Latina, nos anos de 1990, como consequências das reformas econômicas propostas, ele aponta a má administração da economia como a causa do insucesso, como por exemplo, no caso do México.

No caso brasileiro, o referido relatório destaca que o país apresentou o maior índice de projetos financiados pelo Banco que fracassaram. Contudo, observou-se um aumento significativo no percentual de financiamento destinado à educação: do período de 1987/1990 ao período de 1991/1994, este aumento foi de 24%, ou seja, ainda que o índice de fracasso dos projetos tenha sido superior a 40%, houve um aumento de investimentos na área social (SOARES, 2009, p. 34-35).

Este aumento seria um sinalizador de uma real preocupação com a crescente miséria da maior parte da população do país ou uma estratégia para que, em um futuro não muito distante, se fizesse pressão acerca da mercantilização da educação? Eis uma constatação, seguida por uma incógnita, que merece uma reflexão por parte dos políticos, os detentores do real poder, dos comandantes da nação e dos comandados (SOARES, 2009; ARRUDA, 2009).

Pode-se dizer que a Crise do México, no ano de 1994, se tornou uma linha divisória para o período dos ajustes estruturais propostos pelo Banco. O momento que se iniciou após a crise ficou conhecido como “era pós-ajuste” ou “reformas de segunda geração”, onde a continuidade e aprofundamento da desregulamentação e abertura das economias tornaram-se sua base, concomitantemente aos programas sociais direcionados para a camada menos favorecida da sociedade. Entre as propostas de reforma, além das que já mencionamos, destacamos ainda a reforma no sistema educacional e a privatização para novos setores, dentre eles o de serviço.

É bem verdade que o Banco tem dado especial atenção à educação, pois além de ser importante instrumento de combate à pobreza é fator primordial para formação de “capital humano” necessário para aumentar a competitividade do país. Contudo não podemos esquecer que as IFMs tem se empenhado para transformar a educação em mercadoria (um serviço prestado) e, com isto, pressionar para que os países em desenvolvimento privatizem a maior parte da oferta desse serviço, uma ideia também proposta como corte nos gastos públicos.

Acerca desta questão, Coraggio (2009) afirma ser um contraponto investir na educação pública, ainda que básica, e falar de cortes de gastos públicos. Primeiramente porque estaria sendo criada uma massa populacional analfabeta funcional, sem reais condições de lutar pelos seus direitos de forma igualitária aos que tiverem condições de arcar com seus estudos. Uma população que saberia escrever o próprio nome, realizar as quatro operações básicas (e de forma básica), mas que não teria bagagem e estímulo para “pensar” politicamente.

Em segundo lugar, porque uma vez que a educação nos outros níveis não teria investimento por parte do governo, ela seria transferida paulatinamente para as instituições privadas e, conseqüentemente, somente os mais abastados teriam acesso a estes níveis. Sendo assim, a educação seria regida pelas leis do livre mercado conforme preconiza uma economia neoliberal.

Ainda que se busque amenizar tal fato com a retórica de que o Estado continuaria como regulador da educação, este é um assunto delicado, que merece destaque, muitos debates e profundas reflexões. De acordo com Soares (2009), salientar a educação como combate à pobreza é uma forma de se “evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas”, ainda que o Banco foque na educação básica “como um motor do desenvolvimento” (ARRUDA, 2009, p. 58).

Soares assim conclui seu artigo:

“Finalmente, os recursos do Banco mundial para o país deveriam se dirigir predominantemente para a promoção de políticas que erradiquem a pobreza, reduzam a desigualdade social e promovam o desenvolvimento sustentável no país.” (SOARES, 2009, p. 38).

Como diz Coraggio (2009, p. 75): “é preciso analisar em detalhe como essas idéias são produzidas e qual a sua validade, assim como analisar as condições e as

consequências dos empréstimos concedidos”. Neste caso, Coraggio se refere às propostas como ideias.

Deitos (2006) em artigo que trata do financiamento externo para a educação brasileira, nos faz a seguinte afirmativa:

As condicionalidades financeiras exigidas para o financiamento externo do Proep e do Promed são as mesmas adotadas e requeridas para o conjunto de empréstimos externos realizados pelo Brasil com o BID e o Banco Mundial (BM), de acordo com as exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, portanto, seguem as mesmas características do processo de financiamento adotado pelo capital financeiro internacional, visando, primeiro, à acumulação e, conseqüentemente, ao ajustamento estrutural das economias e países particularmente dos periféricos e endividados (p. 95-96).

Seu pensamento corrobora e justifica a leitura pelas lentes de uma economia neoliberal de se dar um claro tratamento à educação como um produto com vistas à obtenção de lucro, ainda que a mesma não esteja incluída na lista de serviços dispostos para negociação, como vem sendo preconizado.

Sabemos com qual finalidade o Banco Mundial foi criado e as mudanças de seus objetivos e foco ao longo de sua história, também podemos perceber que, ainda que a globalização seja uma trajetória pela qual todos estamos fadados a trilhar, não podemos deixar de levar em conta que esta globalização como está vigente é decorrência de uma política neoliberal que se expande pelo mundo, com aspectos positivos e negativos. Contudo, devemos analisar estes pontos e buscar o que seria o ideal e o que é possível (e por que não passível) de ser feito, de forma a minimizar os impactos negativos sobre as políticas educativas de nosso país. Sem fazer a análise da qual fala Coraggio, e conseqüentemente esquematizar um cenário futuro, não teremos como nos preparar e negociar as condicionalidades impostas, de forma a buscar um equilíbrio entre as partes sem prejudicar o crescimento e desenvolvimento do país, bem como sua autonomia.

2.2.2 A Organização Mundial do Comércio

Após o fim da Segunda Guerra Mundial e, sucessivamente à criação do Banco Mundial, foi assinado em 1947 um acordo cujo objetivo era regular

internacionalmente o comércio mundial bem como suas tarifas. O GATT, sigla em inglês para o Acordo Geral de Tarifas Aduaneiras e Comércio, também visava a reconstrução dos países devastados pela guerra assim como o Banco Mundial, por meio da criação de regras que diminuíssem as tarifas aduaneiras como forma de melhorar o comércio entre as nações (SILVA, 2009, p. 89).

Inicialmente composto por 23 nações, seu funcionamento se dava por meio de Rodadas de Negociação, sendo que na sua oitava rodada nominada de Rodada do Uruguai, que iniciou em 1986 e se estendeu até 1994, resultou na Organização Mundial do Comércio - OMC. Até o ano de 1994 era o GATT quem regulava, portanto, o comércio mundial. Este acordo ainda existe, mas nominado GATT 1994 (SILVA, 2009, p. 90).

De acordo com Silva (2009), ainda que o GATT exercesse as funções de uma organização mundial, não era de fato e de direito uma e, portanto, faltavam-lhe alguns atributos, como “funções judiciárias, de assistência técnica e de administração” (p. 90).

A OMC, cujo nome original é World Trade Organization – WTO, foi criada em 01 de janeiro de 1995, na cidade de Genebra, Suíça, onde se encontra instalada a sua secretaria. Conforme destaca em seu site, é a única organização mundial que trata das regras do comércio entre as 159 nações que hoje a compõe. Ainda de acordo com o sítio, seus acordos são negociados entre estas nações, também por meio de rodadas de negociações, e ratificados pelos seus parlamentos tendo como objetivo auxiliá-los nas negociações comerciais. As diferentes áreas comerciais contempladas pela OMC têm seu acordo específico. Com o GATT, somente a área de comércio de mercadorias era abarcado (SOARES, 2009).

Não significa, porém, que não sejam feitas negociações antes de cada rodada, mas que

“A cada rodada é estabelecido um objetivo e, apesar das negociações serem feitas de forma permanente, os grandes momentos das negociações são as conferências ministeriais, que ocorrem a cada dois anos.” (Silva, 2009, p. 90).

Caso algum país se sinta lesado ou prejudicado por outro país-membro, existe o “Órgão de Soluções de Controvérsias” cujo objetivo é solucionar de forma harmoniosa os conflitos existentes. Atualmente as negociações que estão sendo

realizadas são de acordo com a “Agenda de Doha para o Desenvolvimento”, cujo lançamento se deu em 2001 e envolve mais de 20 áreas.

A OMC possui duas categorias de participantes: os membros que podem ser Estados e Organizações de Estado, e os observadores, que podem ser Estados que ainda não fazem parte da categoria anterior e Organizações Internacionais e que têm direitos limitados.

O Brasil é membro da OMC desde a sua fundação e fazem parte de seu Conselho Geral o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Estes também compõem o Órgão para Análise da Política Comercial (Trade Policy Review Body) e o Conselho para o Comércio de Bens (Council for Trade in Goods). O BM ainda faz parte do Conselho para o Comércio de Serviços (Council for Trade in Services). (www.wto.org)

De acordo com a OMC, suas funções são:

- ** Administração dos acordos resultantes das negociações;
- * As rodadas de negociação;
- * Mediação de disputas comerciais;
- * Monitoramento das políticas comerciais;
- * Assistência técnica e treinamento para os países em desenvolvimento;
- * Cooperação com outras organizações internacionais.”.

Dentre os acordos assinados decorrentes das rodadas de negociações, um em particular é de interesse deste trabalho: o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – GATS¹¹, nascido no mesmo ano da criação da OMC. Este acordo tem o intuito de formar as bases que darão suporte às negociações para a “liberalização do comércio de serviço”, ou seja, para que prestadores de serviços nacionais e estrangeiros possam concorrer com igualdade de condições para atuar nos setores liberados pelos países membros.

De acordo com a OMC as negociações do GATS se iniciaram de fato no ano de 2000 e fazem parte da “Agenda de Doha para o Desenvolvimento” e seu objetivo é a liberalização progressiva do comércio de serviços, de forma a aumentar o nível de compromisso com a agenda.

¹¹ “O texto do GATS possui sete partes, três delas essenciais para a compreensão das negociações. O segundo capítulo expõe as disciplinas e obrigações, o terceiro capítulo explicita os compromissos específicos em termos de acessos ao mercado e trato nacional e, por fim, os anexos especificam as exceções em cada setor. (Silva, 2009 – p. 92)

O acordo divide os serviços em doze setores, dentre eles a “Educação”. Ele ainda estabelece uma divisão chamada de “modos de fornecimento”, conforme tabela a seguir:

TABELA 1 - MODO DE FORNECIMENTO DAS ATIVIDADES COMERCIAIS NO GATS

| Modo | O que é | Natureza |
|------|---|---|
| 1 | Comércio transfronteiriço | O serviço cruza as fronteiras, saindo de um país para ser consumido em outro. No setor educação, entram nessa categoria qualquer tipo de curso a distância ou por internet, qualquer prova material de educação que possa cruzar as fronteiras. |
| 2 | Consumo no exterior | O consumidor cruza as fronteiras. Representa a forma mais comum de comércio na educação, por meio da educação no exterior. |
| 3 | Presença comercial | O fornecedor cruza as fronteiras estabelecendo-se e investindo em um país estrangeiro. No setor da educação, manifesta-se quando universidades criam cursos ou instituições em países estrangeiros. |
| 4 | Movimento temporário de pessoas físicas | O fornecedor cruza as fronteiras na forma de um deslocamento de pessoas físicas. Na educação, remete ao deslocamento de professores e outros profissionais da área de educação. |

Fonte: Silva (2008. p. 91).

Os países-membros não são obrigados a liberalizar o comércio de todos os serviços constantes do acordo, mas quando aceitam devem cumprir as obrigações impostas pelas regras pré-definidas do GATS:

- Incorporar o setor a uma lista de compromissos específicos;
- Tratamento nacional e de acesso ao seu mercado igualitário aos prestadores de serviços dos outros membros, em conformidade com o Trato Nacional¹²;
- Caso deseje a anulação ou modificação do compromisso assumido, somente poderá fazê-lo mediante compensação a todos os países-membros afetados;

¹² O Trato Nacional é uma cláusula que proíbe a concessão de privilégios a empresas nacionais, discriminando as estrangeiras, por meio, por exemplo, de incentivos fiscais (SILVA, 2009, p. 92).

- Especificar de forma clara em sua “lista de intenções” se não desejar aplicar o tratamento de “Nação Mais Favorecida” – NMF¹³ a todos os setores de serviços, ainda que não tenha assumido compromissos nesses setores.

Os países desenvolvidos, no entanto, vêm questionando a flexibilização dada pelo GATS quanto a maior liberalização dos serviços com o argumento de que as negociações estão se dando de forma lenta, e as ofertas estão poucas e com baixa qualidade. Mediante estes fatos, eles têm proposto a criação de um parâmetro de negociação que tem sido recusado pela maioria dos países, que vêm neste parâmetro uma forma de pressão sobre os setores que não desejam liberalizar.

O Brasil tem se posicionado contra argumentando que esta proposta vai de encontro aos princípios e estrutura do Acordo e, ainda, que os países em desenvolvimentos seriam praticamente os únicos contribuintes das negociações, contrapondo a flexibilidade dos países em desenvolvimento dispostos em seus artigos. (Silva, 2009)

Outra questão polêmica trata da regulação doméstica e da obrigatoriedade de um “teste de necessidade” (SILVA, 2009), cujo objetivo é delegar ao Conselho de Comércio em Serviços a função de verificar se a regulação doméstica pleiteada por um dado país é de fato necessária ou uma forma de desobedecer ao Tratado Nacional. Na interpretação de Silva (2009)

Esse artigo abre um espaço sem limites para a intervenção da OMC nas questões de regulamentação doméstica, pois qualquer país poderá questionar a necessidade de regulamentações alegando que o verdadeiro objetivo é favorecer as empresas nacionais (SILVA, 2009, p. 93).

No âmbito do GATS nosso interesse recai sobre a questão da educação, mais propriamente sobre a sua concepção. Em suas negociações o Acordo tem reduzido a educação como mero serviço, e como tal, passível de ser regulada pelas leis de mercado conferindo-lhe o status de mero gerador de lucros para os investidores da área e como forma de pressão para a liberalização do setor.

Bandeira levantada pelas nações como alavanca para o desenvolvimento e conseqüente crescimento de um país, ela é postulada pela Organização das Nações Unidas – ONU como direito universal e forma de garantir a dignidade do ser

¹³ A cláusula da Nação mais Favorecida estabelece que um país que abrir seu mercado para outro em determinado setor deve estender esse privilégio a todos os países participantes do acordo. (SILVA, 2009, p. 92)

humano. No caso brasileiro tanto a Constituição Federal, de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, postulam a educação como direito fundamental de todo e qualquer cidadão e dever do Estado. Portanto, fica claro o conflito entre as concepções de educação como direito e como serviço (SILVA, 2009).

O que se tem observado no Brasil, tanto nas mídias sociais quanto nas demais (televisão, outdoor, folhetos, etc.), é um crescente investimento no marketing educacional que se sustenta nos preceitos da “qualidade total”, portanto, sob a concepção da educação como um serviço.

Silva (2009) destaca o impacto que a abordagem da educação como serviço gera sobre a “soberania nacional e a autonomia dos Estados”, visto que são estes quem definem e deliberam sobre as políticas educacionais adequadas para as suas realidades. E conclui lembrando que tal capacidade está atrelada a soberania nacional, a liberdade de cada país em desenvolver seu próprio projeto de desenvolvimento humano, social e econômico. Sendo assim, ele é “uma ameaça ao caráter público da educação e à compreensão da educação como direito humano”.

O GATS tem previsto em seu teor que alguns serviços, cuja prestação é de ordem exclusiva dos poderes públicos de cada nação, devem ser excluídos das negociações. Contudo a educação não está inclusa nesta categoria. Sendo assim, a OMC faz a seguinte divisão:

1. Educação primária;
2. Educação secundária (onde inclui ensino técnico e vocacional);
3. Educação superior (incluindo ensino técnico e vocacional de nível pós-secundário);
4. Educação de adultos, e
5. Outros setores não mencionados, com exceção de lazer.

(SILVA, 2009, p. 97)

Portanto, ainda que a liberalização da educação possa ferir a soberania nacional, a maioria dos países-membros em desenvolvimento fez suas ofertas em educação tendo como argumentos em comum a atratividade do setor para investimentos, parcerias com instituições estrangeiras, aumento da competitividade e melhoria da qualidade do ensino.

Mesmo que a liberalização da educação como serviço não seja uma questão de fato obrigatória no Acordo, a existência de pressão dos dois lados da balança é notória, ainda que a maioria dos países em desenvolvimento tenha aderido a este tópico. Contudo, devido à falta de publicidade dos documentos que compõem as negociações, o real posicionamento dos países em relação a esta questão bem como uma análise mais criteriosa, torna-se uma tarefa árdua e de difícil execução.

2.2.3 A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Com a devastação da Europa causada pela Segunda Guerra Mundial, organismos multilaterais foram criados, a exemplo do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Um desses organismos igualmente criado em 1947 para a reconstrução dos países foi a Organização Européia de Cooperação Econômica – OECE. Sua criação deu-se após discurso que George Catlett Marshall¹⁴ proferiu em Harvard em julho daquele ano acerca de um programa de reconstrução da Europa conhecido como Plano Marshall¹⁵, do qual foi criador e defensor.

Com o sucesso do intento da OECE, o Canadá e os Estados Unidos decidiram se unir ao organismo multilateral visando expandir seu trabalho e ampliar seus objetivos para o resto do mundo. Assim, assinaram juntamente com as 18 nações européias, membros da OECE, uma convenção no ano de 1960 que, entrando em vigor quase um ano depois, deu origem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE¹⁶. A partir de 1964 outras nações foram se tornando membros da organização e atualmente os membros totalizam 34 países.

¹⁴ Secretário de Estado dos Estados Unidos da América no período de 1947 até 1949.

¹⁵ Plano Marshall – plano criado pelo governo americano com o objetivo de ajudar aos países da Europa destruídos pela Segunda Guerra Mundial, devastados não só fisicamente, mas economicamente pela falência de sua economia interna, cujo capital foi deslocado para o investimento na máquina de guerra. Com o fim da guerra, a economia européia estava aniquilada e em colapso. O Plano não somente ajudaria a sanar a saúde econômica do bloco europeu como também evitaria um colapso na economia mundial. (<http://www.oecd.org/general/themarshallplanspeechatharvarduniversity5june1947.htm>)

¹⁶ A convenção que deu origem à OECE, reconstituída em OCDE é complementada pelos seguintes documentos:

- Protocolo Complementar n.º 1 - diz respeito à participação da Comunidade Européia no trabalho da Organização;

No ano de 2007 a OCDE convidou o Chile, a Estônia, Israel, a Rússia e a Eslovênia para aderirem a Organização, que hoje já fazem parte do seu corpo de membros, e ofereceu ao Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul uma parceria por meio de um programa de “compromisso intensificado” (tradução nossa). Ainda que não sejam membros, esses países parceiros chamados de *Key Partners* (Parceiros-Chave ou Parceiros Importantes)¹⁷ contribuem para os trabalhos de forma direta e ativa, de acordo com interesses mútuos.

A OCDE igualmente mantém acordos de cooperação com mais de 70 países ao redor do globo e por meio de uma secretaria específica, a Secretaria de Relações Globais, desenvolve e supervisiona estratégias que visam melhorar a governança pública e a gestão desses países não-membros. Outra ação desenvolvida pela Organização é manter relações oficiais com diversos outros organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, permitindo por meio do seu Fórum Anual¹⁸ que diversos setores e organizações trabalhistas e não governamentais discutam pontos-chaves de sua agenda com altos representantes dessas instituições.

A Organização ainda mantém cooperação, através de diálogos e consultas, com a sociedade civil por meio de órgãos consultivos do comércio e da indústria e comitês sindicais.

Percebe-se, portanto que a intervenção da Organização no Brasil é bem recente, tendo seu início no Governo Lula (2003-2010). Para Silveira (2012b) eis o que justifica a pouca visibilidade de sua intervenção. Ela ainda conclui que a busca pelo

-
- Protocolo Complementar n.º 2 – diz respeito à definição dos privilégios e imunidades da Organização, incluindo as previstas no Protocolo Complementar n.º 1, acerca da capacidade jurídica, privilégios e imunidades da Organização (16 de Abril de 1948);
 - Acordos Bilaterais de Privilégios e Imunidades com os países que se tornaram membros desde 1960.
 - Ratificação da Convenção – que ratifica o número de membros da organização, incluindo os 20 membros fundadores mais os 14 países inclusos posteriormente;
 - Declaração de determinados países-membros em relação à Convenção – diz respeito a declarações emitidas nominalmente por certos países em relação à aplicação territorial da Convenção.

(<http://www.oecd.org/about/conventionontheoecd.htm>)

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Fórum Anual da OCDE - é uma plataforma global para a troca de ideias, partilha de conhecimentos e construção de redes, desde chefes de Estado até a sociedade civil.

estreitamento de laços com tais países objetiva “continuar exercendo sua hegemonia na economia mundial”.

Dentre os comitês e grupos de trabalho existentes no âmbito da Organização, o Brasil participa de forma ativa em quinze, sendo quatro em áreas correlatas a educação. São eles: Conselho Diretivo do PISA, Comitê de Política Científica e Tecnológica, Órgãos Subsidiários do Comitê de Políticas para a Educação e Conselho Superior da Administração Institucional na Educação Superior (SILVEIRA, 2012b).

No que tange a educação a OCDE coordena estudo internacional, lançado por ela em 1997, denominado Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa¹⁹, cuja sigla vem do inglês “*Programme for International Student Assessment*”. Seu objetivo é avaliar os sistemas de ensino dos mais de setenta países que atualmente participam do mesmo, com a finalidade de produzir indicadores de desempenho estudantil voltado para as políticas educacionais.

Com base nesses dados, é feita uma análise que permite identificar quais sistemas educacionais estão ofertando a melhor formação que viabiliza a entrada na força de trabalho, bem como identificar o por quê. O resultado desta análise visa auxiliar na formulação das políticas educacionais dos países participantes.

No Brasil, o responsável pela implementação do Pisa é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que também responde também pela organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional (INEP, 2012).

¹⁹ Programa de avaliação aplicado a cada três anos que abrange os domínios de Leitura, Matemática, Ciências, Leitura Eletrônica e Resolução de Problemas, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais. Os instrumentos de aplicação (Cadernos de Teste, questionários e prova eletrônica) são comuns aos países participantes e definidos pelo Consórcio Internacional que administra o programa. Os dados resultantes são inseridos em um *software* desenvolvido especificamente para o Pisa. Os itens de cada aplicação principal são analisados por todos os países participantes e pré-testados com um ano de antecedência. O principal objetivo do programa é a produção de indicadores que forneçam orientações, incentivos e instrumentos para a melhoria da efetividade da educação, bem como possibilitar a comparação internacional. (Projeto Básico Pisa – 2012 – INEP)

Podemos observar que a OCDE tem na questão da educação e da formação do capital humano um fator determinante para o crescimento econômico, sendo sua abordagem conceitual contemporânea à Teoria do Capital Humano²⁰ e, portanto, propondo que a mesma seja aplicada “na educação formal em todos os níveis de ensino”. A organização desenvolve suas atividades no tocante à educação através de quatro setores, que atuam desde a pesquisa e estudos sobre as mais diversas áreas da educação, passando por programas relacionados à utilização dos recursos materiais por parte das instituições de ensino, até a gestão institucional (SILVEIRA, 2012b).

Silveira (2012b) destaca que o conceito desenvolvido pela Teoria foi encampado em programas de outras organizações multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, sendo utilizado a partir da década de 1970 para padronizar as estratégias de modernização e desenvolvimento econômico desenhadas desde então.

Em relação a OCDE e sua relação com a educação, Silveira (2012b) faz a seguinte análise:

“Com base no desenvolvimento e na análise quantitativa de indicadores internacionais comparáveis, a OCDE, junto à Unesco, vem alavancando não apenas a padronização da educação, contribuindo, assim, na formulação da agenda globalmente estruturada para a educação, mas também no processo de internacionalização do conhecimento, mediada pelo mecanismo de Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED), concebida pela Unesco nos anos de 1970”.

Publicação periódica disponibilizada no sítio da OCDE, os estudos realizados pela mesma, no caso brasileiro, *Estudos Econômicos da OCDE: Brasil* revela dados importantes e relevantes acerca de e para o país. Em sua última publicação, no ano de 2011, o documento dá conta de que o Brasil tem apresentado maior estabilidade econômica e financeira desde meados da década de 1990, portanto, a partir do início do Governo Collor, atribuindo esta situação a um aperfeiçoamento do quadro macroeconômico. Outros destaques são o progresso social, através da diminuição da pobreza e das desigualdades, e da crescente preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente.

²⁰ Teoria desenvolvida por um grupo de economistas neoclássico da Escola de Chicago entre os anos de 1955 e 1962, e difundida nos anos de 1963 e 1964, tem como principal formulador Theodore W. Schultz. Conceitualmente tem no trabalho humano, qualificado por meio da educação, um dos mais importantes meios para o crescimento econômico.

O estudo afirma que as autoridades devem continuar com as políticas macroeconômicas, sociais e ambientais adequadas, proceder a reformas estruturais visando o estímulo do investimento e favorecer o desenvolvimento das infraestruturas, visando acelerar o alcance de níveis de renda mais elevados. Contudo, ressalta a necessidade de ampliação do conjunto de instrumentos existentes para enfrentar os desafios advindos de “uma maior incerteza no cenário internacional e a crescente interdependência do Brasil em relação à economia mundial, o rápido envelhecimento da população e a dependência crescente das exportações de petróleo” (Estudos econômicos da OCDE: Brasil, Outubro 2011).

Buscando comprovar a relação entre os organismos internacionais, mais especificamente a OCDE, e a educação, Souza (2010) efetuou um estudo onde destaca que a ideia de mercantilizá-la remonta a período anterior a criação do GATS, conforme documento do próprio Acordo e um dos objetos de estudo da pesquisadora. Ele faz menção a alguns acordos acerca do comércio de serviços educacionais já assinados por alguns países, em sua maioria membros da OCDE.

Em seu trabalho, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED²¹ no ano de 2010, Souza relata a necessidade de estabelecer mediações após comprovar que

“as propostas de cooperação técnica entre o Governo e a OCDE se manifestam na esfera de avaliação dos sistemas de ensino e comparação de dados estatísticos sobre a educação” (p. 2).

e que, no seu entendimento “essa cooperação podia esconder estratégias econômicas e políticas”. Dessa forma, as variáveis elencadas em sua pesquisa podem ser apreendidas em sua totalidade contextual quando “identifica a ligação entre o conceito de formação humana, na ótica dos organismos internacionais, à formação de capital humano²² para o desenvolvimento sustentável do país”.

Outro ponto de destaque do trabalho de Souza é a relação que traça entre a cooperação econômica com a mercantilização da educação, ao mencionar o objetivo de um fórum criado pela OCDE, desde 1995, em parceria com o BM e o FMI. Denominado Fórum sobre Estabilidade Financeira objetivou “definir e organizar estratégias de **enquadramento** (grifo nosso) legislativo e institucional para

²¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que, entre outras atividades, realiza reunião anual para exposição de trabalhos e realização de debates em torno da e sobre a educação brasileira.

²² Vide Nota de rodapé nº 20 Teoria do Capital Humano.

pagamento da dívida pública, especificamente dos países periféricos/Latino-Americanos”(p. 8), que resultou no estabelecimento de normas que clarificam “os padrões e os códigos estabelecidos pelo FMI, o BM e o Banco de Pagamento Internacional para serem seguidos pelos países devedores”. (p. 8) Ela continua a exposição de seu entendimento ao afirmar que

“O objetivo foi regular as ações dos acionistas e gestores, cuja forma de controle estaria em ofertar **assistência técnica** na área político-econômica e social, com ênfase no desenvolvimento da governança e governabilidade” (p. 8. grifo nosso).

Souza (2010) finaliza seu parágrafo concluindo que

O diferencial, para a 1ª década do séc. XXI, é que a nova moeda de troca que propicia a reprodução do capital na área de bens e serviços é a exigência de investimento em educação básica para obtenção da **abertura** da educação superior para a **expansão do setor privado pela internacionalização** (p. 8-9. grifo nosso).

O que podemos apreender é que os organismos multilaterais de fato declaram que a capacitação do país através da educação de seus cidadãos tem o objetivo de alavancar o desenvolvimento da nação, bem como a diminuição da pobreza. Contudo deixa transparecer que abrir o sistema educacional ao setor privado é uma das formas de se alcançar este desenvolvimento, esta capacitação, bem como redirecionar o orçamento público da educação para outros setores sociais, tais como saúde e segurança, igualmente necessários.

3.A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO: ALGUNS APONTAMENTOS

Se se parar para pensar e analisar a história, constatar-se-á que a história da formação profissional do trabalhador brasileiro teve início nos tempos remotos da colonização. Os índios que habitavam a *Terra Brasilis* e os escravos para cá trazidos foram os primeiros aprendizes de ofícios brasileiros. Com a descoberta do ouro nas *Minas Gerais*, foi necessária a criação das Casas de Fundição e da Moeda e, por conseguinte, a necessidade da criação de um ensino mais profissional, mais especializado. Deve-se destacar que esse ensino, mais especializado, destinava-se aos filhos de homens brancos. Verifica-se, neste momento, que foi instituída uma banca examinadora com a finalidade de avaliar as habilidades adquiridas pelos aprendizes, com emissão de um certificado no caso de aprovação. Têm-se, assim, as primeiras certificações da educação profissional técnica.

Simultaneamente, a Marinha no Brasil criou os Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais, que traziam profissionais habilitados de Portugal para capacitar pessoas que eram recrutadas de dia e de noite pelas ruas ou, ainda, para capacitar presos que tivessem alguma condição de produzir. Verifica-se, nesse momento, a educação também como forma de recuperação social.

Contudo, devido à conscientização dos portugueses de que o Brasil dispunha de muitas riquezas naturais e de que, se manufaturassem esses recursos tornar-se-iam totalmente independentes de Portugal, ficou proibida a existência de fábricas em 1785 (SETEC, 2008).

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785 in SETEC, apud FONSECA, 1961).

De acordo com registros do Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, a história da educação profissional brasileira tem

várias experiências registradas no período que engloba os anos de 1800. O referido alvará foi revogado com a chegada da família real portuguesa, em 1808, e com a criação do Colégio das Fábricas, por D. João VI. Considera-se este o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (SETEC, apud GARCIA, 2000).

O ensino técnico no Brasil teve início por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906 por ordem do Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, que criou quatro escolas profissionais nesta unidade administrativa: Campos, Petrópolis e Niterói para o ensino de ofícios, e Paraíba do Sul, para o ensino agrícola. Esse ano foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil por meio das seguintes ações:

* Realização do ‘Congresso de Instrução’ que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

* A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

* Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906:

A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.

Grande parte das instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é oriunda das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Inicialmente, as escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e passaram para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, quando de sua criação. Foram transformadas em Liceus Industriais em 1937 e, em 1942, um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais e foram configuradas como autarquias. Paralelamente, outra rede foi se constituindo, uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda, e

vinculada ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passaram para o então Ministério da Educação e Cultura e receberam a denominação de Escolas Agrícolas. Em 1978, três escolas federais - Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná - foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs equiparando-se, no contexto da educação superior, aos centros universitários (Portal do MEC/SETEC).

Durante a década de 1990, várias escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando, assim, a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais. Simultaneamente, foi baixada uma série de atos normativos que obrigaram essas instituições a ofertar predominantemente cursos superiores e, de forma contraditória, o ensino médio regular, deixando a oferta de cursos técnicos sob a responsabilidade dos Estados e da iniciativa privada. Apesar da resistência oferecida por essas instituições, a desvinculação da educação técnica do ensino médio propedêutico e a orientação para a educação superior salientaram as divisões existentes. Em 2004, após sete anos de debates, deu-se início à reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiramente com a retomada da possibilidade de oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio. Já em 2005, aconteceu a alteração na lei que vetava a expansão da rede federal.

Até 2005, a rede federal era composta de 144 unidades de ensino, distribuídas entre os Cefets e suas Unidades de Ensino Descentralizadas – UnEDs, uma universidade tecnológica e seus *campi*, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais e ainda pelo Colégio Pedro II – RJ. Com o processo de expansão da rede federal, iniciado em 2005, evidenciou-se a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições assim como DE tornar claro o seu papel no desenvolvimento social do país. De acordo com o portal do MEC²³, o processo de expansão da rede federal já alcançou, em 2011, o número de 354 unidades e pretende entregar, ainda no primeiro semestre de 2012, mais 81 novas unidades (MEC).

²³ <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em 03/03/2012.

A Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultado desses debates, concebeu um novo modelo de instituição, integrando os CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Ainda que alguns CEFETs e a Universidade Tecnológica não tenham aderido ao modelo de Instituto Federal, eles continuam fazendo parte da rede federal. As demais instituições citadas se fundiram e se reestruturaram, de modo a se fortalecerem e gerarem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

A Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, atual Ifes, foi uma das instituições criadas em 1909 pelo Decreto Presidencial Nº 7.566, de 23 de setembro. Foi transformada em CEFET em 1999 e, em 2008, passou por nova transformação, agora para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por força da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro daquele ano.

De instituição criada para aqueles com os “pés descalços”, foi sofrendo diversas transformações não somente em seu nome, mas em seu foco, sua estrutura curricular e sua abrangência. De cursos de simples capacitação para uma classe sem perspectivas e nenhuma destreza manual, passou a oferecer cursos técnicos e, atualmente, oferece uma educação vertical, que vai desde o curso técnico concomitante até a pós-graduação *strictu sensu*, sem mudar o seu foco, qual seja: a educação profissional.

Denominações que o IFES já teve

- 1909 - Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo
- 1937 - Liceu Industrial de Vitória
- 1942 - Escola Técnica de Vitória – ETV
- 1965 - Escola Técnica Federal do Espírito Santo – Etfes
- 1999 - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes
- 2008 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes

Ainda que tenha atravessado o século sofrendo alterações conforme supramencionado, a instituição continua sua tarefa de capacitar mão de obra para o mercado e dar um encaminhamento aos que buscam uma qualificação profissional.

A transição pela qual o Ifes passou e ainda vem passando deu-se, do ponto de vista da História, de forma repentina, e, por este motivo, toda a sua estrutura vem sendo adaptada da melhor forma possível a essa realidade. Durante mais de 60 anos, foi uma instituição direcionada somente para cursos técnicos em nível de médio, ou seja, sua abrangência não englobava o nível superior. Igualmente, seu espaço físico se limitava a um *campus* somente, que à época era chamado de “unidade de ensino”.

Em meados dos anos 1990, ganhou a Unidade de Ensino Descentralizada de Colatina – Uned/Colatina e, posteriormente, em meados dos anos 2000, ganhou sua segunda unidade de ensino descentralizada no município de Serra. Esse crescimento foi acompanhado de forma paulatina. Porém, ao final da primeira década do século XXI, a instituição que ainda se enquadrava em sua nova realidade de Centro Federal de Educação Tecnológica em franca expansão, torna-se um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IF. Soma-se a tudo isso o fato de as chamadas Escolas Agrotécnicas Federais do Estado do Espírito Santo serem recebidas como parte da estrutura do instituto federal. Esse crescimento acelerado foi de extrema importância para o Estado do Espírito Santo e para a educação profissional, e teve, como consequência, um crescimento a ser apreendido com igual rapidez.

Em um mundo dito globalizado, o Ifes começou a perceber a importância de seu crescimento e a necessidade de buscar transpor fronteiras. Com seu corpo técnico que buscava se aperfeiçoar a cada dia mais, a mobilidade acadêmica – uma das vertentes da internacionalização – foi se avolumando corpo entre os docentes da instituição de forma mais consistente. Quando do retorno dos mestres e doutores, junto com seus contatos acadêmicos, começaram as primeiras ideias e motivações para se buscar acordos de cooperação e convênios com instituições estrangeiras. Mas por onde começar? A quem buscar? Como proceder?

Algumas iniciativas surgiram de forma mais institucional – fala-se aqui dos últimos cinco anos – e, entre elas, um pequeno número de acordos de cooperação e

convênios foi assinado. Deste, será estudado um convênio, conforme mencionado, que é o firmado com uma empresa multinacional e uma instituição de ensino, ambas de Cingapura. É público e notório que todo processo que está sendo realizado pela primeira vez, ou ainda, que ainda não faz parte do habitual de uma instituição, vem como um desafio para ela, carregando consigo uma série de ações que geram reações, indagações, anseios, dúvidas, expectativas e pontos de interrogação a serem solucionados... Ou não. No caso do Ifes, não foi diferente. Mas como este é um caminho que precisa ser trilhado para que a instituição mantenha a sua função de preparar profissionais gabaritados e prontos para o mercado, que está globalizado, é necessário buscar o entendimento de como é esse processo, do que dele está advindo e quais são os desafios que ele impõe para a instituição. De certo que, uma vez vencidos os primeiros desafios, outros tantos surgirão, mas esse é um caminho que deve ser trilhado passo-a-passo, desafio a desafio, como os degraus de uma escada rumo ao objetivo da internacionalização da educação profissional.

Como dito anteriormente, a prática da mobilidade docente foi e é uma realidade no Instituto. Todavia essa realidade sempre foi mais comum nas instituições de ensino superior, mas ainda que este seja um nível de ensino mais recente no Instituto, seus docentes não abriram mão de buscar uma melhor qualificação. Os que se qualificaram no exterior o fizeram por iniciativa própria, sem nenhum tipo de acordo de cooperação entre o Ifes e as instituições onde se qualificaram.

Atualmente, com os acordos e convênios assinados pelo Instituto e os que o mesmo articula para assinar, consta dentre as ações a capacitação não somente dos docentes, mas também do seu corpo também, qual seja, a parte administrativa, porque se entende que a internacionalização de uma instituição de ensino deve estar presente em todas as áreas e postas para todos os interessados em uma qualificação no exterior. A idéia é igualmente facilitar o acesso aos interessados bem como aprender com instituições que já praticam a internacionalização há mais tempo. Outro ponto importante no que se refere aos servidores administrativos é o incentivo á mobilidade com vistas ao treinamento nas suas áreas afins, pois atividades habituais igualmente sofrem alterações quando há a recepção de alunos e docentes estrangeiros, como por exemplo, na tramitação de documentos específicos, matrículas especiais, emissão de documentos, entre outros.

O movimento rumo à internacionalização de uma instituição altera todo um *modus operandi* da mesma e, igualmente, o pensamento e comportamento de seus servidores – docentes e administrativos – bem como de seu corpo discente. Com toda a comunidade interna envolvida, desde o gestor máximo – no caso do Ifes o reitor – até os administrativos que trabalham diretamente com os alunos, passando pelas equipes de ensino e dos setores de administração que não mantêm contato direto com alunos estrangeiros, mas atuam de forma indireta através de seu trabalho, o processo de internacionalização torna-se mais fluído e com menos ruídos quando de sua consecução.

4. OS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A internacionalização quer seja simplesmente do mercado, quer da educação é fato posto e concreto. O que me inquieta é o que tange a educação, mais precisamente a educação profissional. Para uma grande parcela da comunidade, mesmo a comunidade interna, o ato de internacionalizar fica reduzido somente à mobilidade acadêmica com parques convênios assinados. Mas será que é somente isto mesmo que se põe? Internacionalizar é muito mais do que simples vai e vem de alunos e professores, engloba até mesmo a existência de *campi* em outras paragens.

Mas será que internacionalizar a educação é algo simples ou mais complexo que o que ocorre com o mercado? Quais serão as questões que a internacionalização envolve? É certo que existem tanto aspectos positivos quanto negativos nesse fenômeno e, ainda, questões a serem levantadas, analisadas e discutidas. Porém, também é certo que o fato está posto e que uma instituição de educação, que forja profissionais para o mercado já globalizado, não pode deixar de ser partícipe dessa (r)evolução na qual vive o mundo atual.

Por se tratar de uma instituição federal, ou seja, do governo, se tem como objetivo o lucro do mercado capitalista, mas é para este mercado que se está preparando os alunos. Por este motivo, têm-se ameaças que podem se tornar oportunidade para que os institutos federais estejam presentes neste momento em que as fronteiras deixam de existir, e é necessário buscar identificar e levantar os desafios para que estes sejam trabalhados e suplantados pelos gestores de dessas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Federal nº 9.394 de 1996, que dispõe sobre a educação brasileira, traz em seu compêndio artigos que tratam especificamente acerca da educação profissional, quais sejam, os artigos 39 a 42 do Capítulo III do Título V.

Ainda que sucintamente, no seu artigo 39, ela conceitua o que é essa modalidade de educação. Por ser referida em capítulo próprio, têm-se a indicação de sua importância e da necessidade de sua regulamentação. (Parecer CNE/CEB nº 17/97)

“Artº 39. 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.” (Lei Federal nº 9.394, Capítulo III do Título V)

A referida regulamentação consolidou-se em 1997, durante o governo FHC, por meio do Decreto Federal nº 2.208, que estabeleceu os objetivos da educação profissional, bem como seus níveis, sua estruturação, formas de avaliação, formulação curricular e a forma como devem ser desenhadas suas diretrizes e formas de regulamentação de seus cursos. Cabe ressaltar que essa legislação desvinculou a formação profissional da propedêutica, sendo ofertada de forma independente. Coube ao MEC, através da Portaria MEC nº 646, que trata da rede federal de educação tecnológica, regulamentar a reforma da educação profissional.

Todavia, no ano de 2004, o governo Lula revoga o decreto supracitado por meio de outro, o Decreto Federal nº 5.154, e rearticula o ensino profissional com a formação propedêutica, podendo ser ofertada tanto de forma integrada ou não. Independentemente das reformas ocorridas a conceituação permaneceu a mesma, mas sua percepção talvez não.

Na visão do Gestor Ifes 01 a educação profissional é mais ampla do que reza a definição formal. Para ele é “qualquer ação que se faça para dar ao indivíduo habilidades, competências e conhecimentos para que ele exerça uma profissão [...] sendo assim, todo o ensino superior é educação profissional”.

Na visão do Gestor Ifes 01 o maior desafio encarado pela EPT é a questão do domínio de outra língua. A competência dos técnicos formados pelo Ifes, comparando com a formação de mesmo nível em outros países, é muito boa, mas quando se trata do domínio de outra língua nossa formação começa a apresentar deficiências. Ele ressalta ainda que tal deficiência também está presente quando se fala dos servidores, impactando na comunicação com as instituições estrangeiras. Essa fragilidade é o que causa alguns entraves na construção de cooperações técnicas. Com o Convênio Jurong esperasse iniciar um processo de reestruturação de forma a permitir um reordenamento curricular com vistas a preparar melhor os alunos, auxiliando a estruturar novas cooperações (GESTOR IFES 01).

“Nós temos ainda muito que organizar, estruturar, desenvolver em termo de nível de projeto de internacionalização na educação profissional de nível

técnico. [...] Mas o que impede hoje uma maior internacionalização é a barreira da língua [...]”.

Os Gestores Ifes 02 e ES 01 corroboram com tal afirmativa, enfatizando que as empresas ao prospectarem o mercado em busca de profissionais buscam primeiramente os que dominam uma segunda língua, preferencialmente a língua inglesa visto que seus ambientes são globalizados e multiculturais.

Outro desafio apontado pelo Gestor Ifes 01 diz respeito à disposição para aceitar os alunos do Instituto para estágios internacionais. Ele ressalta que Portugal, por exemplo, não tem a dificuldade da língua, mas pelo fato de a estrutura educacional ser diversa não sinalizou de forma positiva para receber os futuros técnicos para estagiarem em seu território. Fato que não aconteceu com a Alemanha, cujo fator impeditivo foi a língua alemã, pois os alunos deveriam dominá-la.

De acordo com o Gestor Ifes 01 no tocante ao nível técnico a idade foi mais um fator impeditivo para o estabelecimento de novas parcerias com instituições estrangeiras. A maior parte dos países acenou negativamente quanto a receber alunos com idade inferior a dezoito anos, alegando problemas os mais diversos por conta da menor idade. Assim sendo, a busca por parceiros para desenvolvimento de cooperação onde o aluno realiza sua vida acadêmica tanto no Brasil quanto no exterior, se torna mais difícil. Quando o aluno busca um intercâmbio pago ele obtém sucesso, mas no caso das cooperações internacionais a situação não é a mesma, não há tal receptividade nem tão pouco uma facilidade (GESTOR IFES 01).

No caso específico no Convênio Jurong o Gestor Ifes 01 relata que o grande desafio foi “estabelecer uma relação de confiança”, de ambas as partes, ou seja,

“[...] acreditar que iremos cumprir os compromissos, e nós acreditarmos que eles são bem intencionados do ponto de vista não apenas de cumprir os compromissos, mas que o que estamos fazendo é de interesse público”.

Ademais, outros desafios surgem no desdobramento e no decorrer do desenho da cooperação, tais como o que tange a legalidade e a parte burocrática em si. Por se tratar de uma instituição do Governo Federal, regida por uma legislação específica, transpor a prática para os documentos legais exige trabalho e estudo. Todo o processo precisa ser analisado e estruturado sob o ponto de vista dos princípios da administração pública. No caso do Convênio Jurong ele diz ter sido esse ponto algo

com alto grau de dificuldade, visto que a realidade daquele país é completamente diversa quanto às leis, cultura e formas de se estabelecer parcerias.

A falta de uma estrutura específica dentro da Instituição é um desafio que para os Gestores Ifes 01 e 02 também dificulta as relações internacionais. Foi criado o Escritório de Assuntos Internacionais – Escai, mas sua estrutura ainda é extremamente frágil. As cooperações internacionais necessitam de ter uma base de apoio definida, um setor onde exista profissionais qualificados e permanentes que possam dar continuidade aos processos iniciados, um setor onde as informações estejam alocadas para fácil acesso, consulta e que assessorem aos envolvidos nas negociações para novos acordos ou ainda os existentes, visto que a maioria dos acordos é de média duração, permitindo-se serem prorrogados indefinidamente.

Na ótica do Gestor Ifes 02 a ausência de um setor específico para tratar dos assuntos ligados a área internacional afeta inclusive o quesito de confiança por parte das instituições internacionais que buscam o Instituto para estabelecimento de cooperação nas mais variadas formas e áreas. Tal ausência impacta inclusive no que tange a uma cultura institucional, demonstrando a fragilidade interna e a falta de visão tanto das ações internacionais quanto de uma construção em si de uma visão sólida e compartilhada por todos os servidores.

Ele conclui que é necessário profissionalizar, criando relações de confiança, criando uma estrutura própria e sólida, consistente e com “muita robustez”, capaz de suportar eventuais crises que possam surgir e que funcione independentemente da equipe gestora, ou seja, ocorrendo a troca de gestores devido a eleições ou por outras motivações, o bom andamento dos processos internacionais não sofre interrupções e/ou atrasos, bem como garante uma continuidade dos mesmos e das relações com os parceiros internacionais estrangeiros.

De acordo com o Gestor Ifes 02 o mesmo fator motivador para a internacionalização da EPT também se torna um desafio. Muitas indústrias estão internacionalizadas e com um alto nível tecnológico. Formar profissionais de alto nível para atuarem nesses ambientes globalizados requer uma formação igualmente de porte internacional, capaz de prepará-los para se integrarem em equipes compostas por profissionais de outros países, que trazem não somente suas competências e habilidades, mas sua bagagem cultural.

Mediante o exposto, pode-se concluir que a deficiência no domínio de outra língua que não a pátria tanto por parte dos alunos como por parte dos servidores do Ifes, a ausência de uma estrutura definida, instituída e institucionalizada, sólida e bem preparada, são fatores que, se não impedem a realização de novos acordos de cooperação, dificultam sobremaneira seus processos de negociação e consolidação, mas não impedem o avanço no sentido da internacionalização da educação profissional no Ifes, somente o tornam mais lento.

4.1 CONVÊNIO IFES E ESTALEIRO JURONG: POR DENTRO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Os primeiros contatos com a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic - NP ocorreram no último trimestre do ano de 2009 que culminou em uma viagem do Gestor Ifes 02 a Cingapura, mais precisamente a NP, em janeiro do ano seguinte. Nesse encontro foi apresentado o modelo de educação brasileiro visando à busca dos pontos comuns e das cooperações viáveis entre aquela instituição e o Instituto. Dentre os assuntos discutidos foi comum a ambos, além do desejo de um acordo de cooperação, a necessidade de buscar traçar uma proposta na área naval posto que o Estado do Espírito Santo preparava-se para receber um grande incremento tanto no tocante aos portos existentes quanto da construção de novos, e ainda da instalação de uma indústria da área naval.

Todavia, ainda que a aproximação com a NP tenha sido iniciada em 2009, foi somente no ano de 2012 que foi assinado o Memorando de Entendimento de Programa Educacional Conjunto - PEC entre a Sempcorp Marine Ltd - SMC, o Ngee Ann Polytechnic – NP, ambos de Cingapura, e o Ifes. Este foi decorrente de uma ação governamental do Estado do Espírito Santo e não dos contatos iniciados em 2009.

Cabe ressaltar que, ainda no ano de 2010, foi assinado um Acordo de Cooperação Técnica entre o Instituto e a empresa Estaleiro Jurong Aracruz Ltda – EJA, empresa pertencente ao grupo SMC. É de relevância mencionar que tanto os primeiros

contatos com o NP quanto o acordo supracitado com o EJA foram importantes na escolha do Ifes para ser a instituição de formação profissional a ser selecionada para ser o terceiro pilar do PEC. Dentre as considerações que ensejaram a celebração do acordo de cooperação mencionado, três merecem destaque:

- 1) “[...] o interesse comum do IFES e do EJA [...] na busca da realização de atividades que garantam a sustentabilidade ambiental das atividades do EJA (“Empreendimento”) na região de sua implantação por meio de pesquisa básica e aplicada, da extensão comunitária e tecnológica [...];
- 2) [...] que a capacitação científica e tecnológica da população contribuem para a sustentabilidade do uso dos recursos naturais;
- 3) [...] que o conhecimento gerado pelas Instituições Científicas e Tecnológicas – ICT [...] bem como sua transferência à sociedade contribuem para a promoção do bem-estar coletivo e da sustentabilidade em âmbito local, regional, nacional e global.” (Anexo 1, p. 1)

Sustentabilidade ambiental e a capacitação da população, principalmente dos arredores do EJA, são pontos importantes e relevantes, pois garantem qualidade de vida e oportunidades de postos de trabalho para os habitantes da localidade de Aracruz e imediações.

Conforme mencionado inicialmente no caminho metodológico, será o PEC referenciado como “Convênio Jurong”, assinado em 2012, o objeto de estudo. Contudo, tais informações se tornam pertinentes para o entendimento do contexto em que o mesmo foi desenhado e efetivado.

De acordo com o Gestor Ifes 01 o que motivou o EJA a buscar o Ifes foi sua excelência em formar bons profissionais e que o acordo de cooperação assinado entre o Ifes e o Estaleiro em 2010 foi “um fator importante para que ele ficasse no Espírito Santo”.

O início do processo da vinda do EJA para o Estado do Espírito Santo se deu com um mapeamento da SCM. O objetivo era buscar a melhor localização pra instalar o estaleiro, visto que a empresa participava de licitação feita pela Petrobras e que já era vencedora de outro certame da mesma empresa, com objeto de seis plataformas. Todavia, era igualmente necessário que houvesse mão de obra técnica qualificada para a empreitada na área de construção naval de grande porte direcionada para a indústria petrolífera (GESTOR IFES 01).

Os Gestores Ifes 01 e 02 corroboraram entre si de que o Instituto foi procurado para que se pronunciasse quanto ao que poderia oferecer em termos de formação

profissional. Na visão do Gestor do Ifes 01 com a assinatura do Convênio Jurong garantiu uma boa colocação de seus egressos no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, uma mão de obra “de excelente qualidade” para o EJA, uma parceria em que, segundo ele “todo mundo ganha” (GESTORES IFES 01 E 02).

De acordo com o Gestor Ifes 01 a primeira maior motivação para a escolha do Instituto foi sua localização, com *campi* ao longo da região costeira e a existência de alguns portos. Outro fator motivador foi o fato de que no Estado do Espírito Santo “praticamente não tem construção naval”, ou seja, a indústria naval é incipiente. Em sua ótica esse acordo de cooperação vislumbra um caminho para o Ifes trilhar rumo à área de construção naval, não somente por conta da instalação do EJA, mas também pela vinda de outros armadores que construam embarcações de menor porte, como por exemplo, rebocadores.

“[...] é uma forma da gente tentar ingressar na área de construção naval em todos os desdobramentos possíveis, não só o Estaleiro Jurong, quanto outros armadores, que possam eventualmente [...] fazer construções de menor porte. Barcos de pesca, barco de apoio, rebocadores, etc, que são barcos de menor porte e que poderiam ser construídos aqui no Espírito Santo para atender a demanda regional. E a nossa contribuição seria formar pessoas com essa capacidade.” (GESTOR IFES 01).

O Gestor do Ifes 02 complementa relatando que o EJA veio para o Estado do Espírito Santo por uma ação governamental, que contou com missões do governo do Estado à Cingapura no ano de 2010. Ele corrobora com o Gestor do Ifes 01 ao afirmar que coube ao Estaleiro a decisão final de se instalar no Estado, frisando que tal decisão foi tomada após a iniciativa do governo em promover o Espírito Santo e suas potencialidades. Ele ainda relata que tal iniciativa acabou por gerar oportunidades em várias frentes, não só no tocante a área educacional.

“[...] então tem todo um conjunto de condicionantes que vêm sendo implementadas, beneficiando vários setores aí. São as contrapartidas que a empresa dá pra poder entrar e causar um impacto numa certa região onde ela entra com uma instalação industrial muito grande [...]. Então isso daí tem uma negociação longa também, que vem desde a análise de oportunidades pela empresa até as condições oferecidas pelo governo do Espírito Santo de atratividade, envolvendo inclusive a negociação do terreno.”

Traçado um paralelo entre os sistemas de ensino do Brasil e de Cingapura, bem como após a análise da grade curricular dos cursos técnicos do Ifes, com destaque para o curso de mecânica, percebeu-se a deficiência de um currículo formado para

atender as demandas, que fosse flexível e que conferisse competências mais específicas na área de construção naval sem ser, contudo, uma graduação.

Percebendo essa fragilidade do sistema educacional brasileiro, a SCM entendeu ser necessária uma capacitação maior aos alunos do curso técnico de mecânica, área escolhida como prioritária e para iniciar o acordo de cooperação. Após essa análise a NP é convidada para participar do projeto e desenha-se um Programa Educacional Conjunto, para viabilizar essa complementação em habilidades e competências dos técnicos, qualificando-os e capacitando-os para preencherem os postos de trabalho no EJA.

Com a descoberta de poços de petróleo ao largo da costa brasileira, divididos por blocos em “bacias”, a Agência Nacional de Petróleo – ANP deu início a uma série de Rodadas de Licitação com vistas a dispor de blocos para exploração de petróleo e gás. Dentre os vários setores envolvidos encontra-se a área de construção naval, posto que são necessárias embarcações de vários portes para atender a essa demanda.

A construção de *Supply-Boats*²⁴, de plataformas fixas e FPSO²⁵ atraíram armadores de outros países interessados em fazer parte da cadeia petrolífera brasileira, atendendo uma demanda crescente e com pouca oferta nacional. Em uma análise conjuntural e orçamentária, concluiu-se que para minimizar custos e tempo bem como aumentar os lucros, era necessário desenvolver a indústria naval brasileira, sucateada ao longo das últimas décadas.

Um dos itens do orçamento refere-se à mão de obra técnica especializada, que quando não encontrada no local de instalação de uma indústria, onera ao mesmo tornando-o não competitivo. O gasto com traslado alimentação e alojamento de mão de obra estrangeira acaba por elevar não somente o valor final da embarcação mas o dispêndio por parte da compradora e, conseqüentemente, faz com que não sejam ofertados postos de trabalhos aos moradores dos arredores da indústria.

²⁴ Embarcações de médio e grande porte que fazem o fornecimento/suprimento de gêneros necessários, desde alimentos até peças, para outras embarcações que estão em alto mar, bem como plataformas.

²⁵ São navios com capacidade para produzir, processar e/ou armazenar petróleo e gás natural, ancorados em locais definidos.

No tocante a situação do Estado do Espírito Santo, uma ação governamental foi iniciada não somente com a intenção de trazer para seu solo indústrias navais, mas com vistas a aproveitar as oportunidades e igualmente gerar empregos. Como dito anteriormente, o Estado dispõe de técnicos competentes formados pelo Ifes, Senai entre outros, mas ainda lhe faltam algumas competências e habilidades.

Após reuniões e conversações, entendeu-se que para absorver a mão de obra local técnica seria necessária uma capacitação maior. Delineados os gargalos e as possibilidades, o Ifes foi escolhido pela SCM como instituição educacional onde se buscaria tal força de trabalho para capacitação por parte de conceituada instituição de Cingapura com expertise na área naval.

Definiu-se no Convenio Jurong que tal capacitação seria ofertada para alunos em fase de conclusão do curso técnico de mecânica. Estando definido que o estaleiro seria instalado na cidade de Aracruz e que lá existe um campus do Ifes, foram selecionados alunos deste campus e também dos *campi* de São Mateus e Vitória. Aos alunos foi ofertado um Curso de Especialização em Tecnologia Naval e Oceânica - CETENO e um Curso de Inglês Técnico em Engenharia Mecânica. Ao final da especialização, os alunos estagiaram – treinamento em serviço - no Estaleiro Jurong de Cingapura “para promover o desenvolvimento das suas competências e habilidades”. Todo o processo seletivo foi efetivado pela área de Recursos Humanos da SCM no Brasil, devidamente acompanhado pela Instituição (ANEXO 2, p. 2).

Também foram selecionados três professores - um de cada *campi* envolvido – para estarem igualmente se capacitando na área naval. Tal capacitação será por meio de um Programa de Formação de Formadores em Tecnologia Naval e Oceânica – PROFOTENO. Cabe ressaltar que tanto alunos quanto docentes receberam bolsas de estudo para se manterem. De acordo com o Gestor Ifes 01 o intuito da ida dos docentes é a capacitação na área de construção naval (ANEXO 2, p. 1; GESTOR IFES 01).

Dois pontos do Convênio Jurong que merecem destaque no tocante aos alunos é a oferta de postos de trabalho e a assinatura de contrato destes antes do embarque.

[...]

9. A SCM oferecerá colocações em postos de trabalho no Estaleiro Jurong Aracruz Ltda (doravante denominado “EJA”), que é uma empresa brasileira subsidiária da SCM, para todos os estudantes do Ifes patrocinados e que forem certificados no CETENO.

13. A SCM oferecerá anualmente bolsas de estudo a estudantes do Ifes selecionados para o CETENO. Esses estudantes deverão assinar um contrato com a SCM para se comprometerem a trabalhar no EJA.

[...] (ANEXO 1, p. 2-3).

Como um programa educacional dessa magnitude envolve uma gama de conhecimento, descoberta e procedimento, entendeu-se que tanta expertise não poderia ficar ilhada em um determinado ponto ou sob o pertencimento de somente um grupo específico, Buscando compartilhar todo um aprendizado o Convênio Jurong traz a seguinte cláusula:

“8. Este MdE proporcionará uma plataforma para o compartilhamento entre a SCM, o NP e o Ifes das melhores práticas industriais, educacionais e pedagógicas em Tecnologia Naval e Oceânica.” (ANEXO 2, p. 2).

O Gestor Ifes 01 destaca que esse é o primeiro convênio assinado envolvendo uma empresa e uma instituição educacional simultaneamente, e onde uma empresa se dispõe a arcar com os custos oriundos do convênio. Segundo ele, além desse aspecto importante há outro: o fato de ser direcionada à educação profissional técnica, trazendo uma proposta de modelo para futuros acordos de cooperação e que propicia uma entrada na área de construção naval.

Na visão do Gestor Ifes 02 o Convênio Jurong “gera todo um contexto de motivação, de estímulo, de provocação de mudança, de atualização, de busca, de crescimento por conta dessas cooperações internacionais”. Isso implica dizer que não somente os alunos e docentes selecionados são impactados pelo convênio, nem tão pouco o curso técnico de mecânica, mas a Instituição como um todo. Toda uma visão do Ifes quanto a sua internacionalização e a forma de oferta dos cursos para um mercado globalizado é pensada. Ele ressalta o impacto gerado nos profissionais docentes selecionados que participaram tanto na formação dos alunos durante sua vida acadêmica no Ifes quanto na sua formação na NP.

Agora vamos começar por outras influências, o projeto do curso aqui, na proposição de novas formas de praticar a formação profissional, na pedagogia a ser adotada, os desafios tecnológicos que podem ser propostos no nível técnico para projetos integradores [...].

Ele continua sua análise sobre o impacto do convênio do que tange as expectativas que o mesmo gerou e gera no meio acadêmico e entre os gestores, que é a

melhoria constante dos cursos técnicos ofertados bem como de suas grades curriculares, e ainda, a possibilidade de ofertar cursos de especialização para técnicos, nos moldes oferecidos pela NP.

Outra possibilidade para o Gestor Ifes 02 é a demanda pela implantação de um curso de engenharia naval, em alguns anos, o que considera como “expectativas bastante razoáveis”. A materialização de um pólo naval no Estado do Espírito Santo é algo que pode ser vislumbrado. Contudo ele faz a ressalva de que não é a vinda de um único estaleiro que cria tal pólo, mas a vinda de vários que trazem abarcados fornecedores de seus insumos. Esse cenário futuro deve ser considerado no planejamento estratégico da Instituição no que chamou de “mapa de possibilidade” para futuramente se aumentar a oferta de cursos direcionados para essa área tecnológica.

Ainda no tocante ao impacto do convênio em questão está o fato de o Ifes ser visto como uma instituição diferenciada, de excelência, atraindo olhares de outras empresas globais. Em face disso, a motivação do corpo discente é buscar sua própria melhoria acadêmica e profissional, gerando uma competitividade sadia no meio acadêmico, onde os próprios alunos são os maiores beneficiados. “[...] é uma oportunidade muito grande pela iniciação da carreira profissional [...]” (GESTOR IFES 02).

Corroborando que essa visão, o Gestor Ifes 01 analisa o convênio como positivo para a imagem do Instituto, colocando a Instituição como parceira potencial para outros acordos no mesmo formato. Para ele o Convênio Jurong “é um cartão de visita muito importante para o Instituto frente a outras empresas”. Na sua ótica se trata de uma grande oportunidade de alinhar o trabalho do Ifes a realidade do mercado, quando da necessidade da formação de profissionais para atender a demanda de um estaleiro da envergadura do EJA, pois tais profissionais irão “trabalhar na parte que mais agrega valor da construção naval, que é a superestrutura dos navios [...] que exige, portanto, uma quantidade de tecnologia maior” (GESTOR IFES 01).

Para o Gestor Ifes 02 existem muitos intercâmbios acadêmicos sendo realizados e ofertados. Todavia ele faz uma importante consideração acerca do Convênio Jurong: o mesmo não se trata de um simples intercâmbio acadêmico e sim um convênio de

transferência de know how, onde o comprometimento de todos os envolvidos é muito maior. Na sua ótica, esse ponto faz toda a diferença transformando-o em um convênio ímpar.

“No nosso caso o intercâmbio da parceria com o Estaleiro Jurong não é um intercâmbio científico [...], é um intercâmbio tecnológico [...]. Nossos alunos vão buscar o domínio tecnológico de um know how.”

Quanto ao impacto do Convênio Jurong na formação dos alunos e sobre eles, o Gestor Ifes 01 traduz como “um efeito fantástico”, pois lhes propicia uma experiência em outro país, mantendo contato com uma cultura diversa como a oriental. Para ele, esses alunos, ainda que egressos do Ifes e funcionários do EJA “sempre serão embaixadores do Instituto Federal”. Outro ponto importante é que com essa formação específica para se atuar dentro de um estaleiro, os tornam profissionais visados e disputados pelo mercado (Anexo 03, p. 6, 10).

O Gestor Ifes 02 corrobora colocando que o convênio já atua antes mesmo de o aluno ingressar no Ifes. Seu olhar sobre o Ifes é muito mais que uma instituição que oferta curso técnico profissional, mas um local onde existe a probabilidade de se dar início a uma carreira profissional em uma empresa internacional. Segundo ele, o aluno se sente altamente motivado e com alto-estima elevada, passando “a olhar o ingresso no Ifes já como um ingresso na carreira profissional”. Sendo assim, ele passa a empenhar-se mais nos estudos visto que o processo seletivo tanto para o Ifes quanto o que foi realizado pela SCM tem elevado grau de dificuldade (GESTOR IFES 02).

No que tange a internacionalização da educação profissional técnica, o Gestor Ifes 01 relata que a mesma traz a possibilidade de contato entre o corpo docente e administrativo com pessoas de outros países, nas mesmas linhas de trabalho, permitindo não somente a mobilidade estudantil, mas a docente e do *staff* do Ifes, além de permitir desenvolver atividades dentro da área de educação propriamente dita, como troca de conhecimento, pesquisa em conjunto, nas áreas de educação, ciência e tecnologia como um todo (GESTOR IFES 01).

Nesse quesito, o Gestor Ifes 02 refere-se à inserção do Ifes na comunidade internacional, buscando um exercício profissional além das fronteiras do Brasil, com uma inserção social mais ampla, buscando formar profissionais com uma cidadania internacional, em um contexto multicultural, pronto para atuar tanto no exterior

quando em empresas situadas em solo brasileiro mas com mão de obra de outras partes do mundo.

[...] então é uma educação que tem que dar uma oportunidade a que a pessoa se prepare para esses âmbitos de convivência, de exercício de uma profissão, de ser um cidadão de uma sociedade e num contexto internacional, contexto territorial bem mais amplo que o seu próprio país ou região. [...] O que importa é que se você pratica uma educação que busca se internacionalizar, você vai formar pessoas, profissionais, cidadãos para o mundo [...] e isso vale tanto para a formação do técnico de nível médio como um técnico de nível superior [...] (GESTOR IFES 02).

O Gestor ES 01 traz a tona uma das primeiras iniciativas de internacionalização da EPT no nível técnico, ocorrida no ano de 2000, por meio de um *workshop* com a Alemanha promovido pelo Ifes, então Cefetes. O objetivo do evento era fazer uma comparação entre os sistemas de ensino de ambos os países, dando a conhecer um modelo diferenciado, uma proposta pedagógica para que o Cefetes desenhasse um modelo baseado e uma experiência de sucesso internacional adequado a sua realidade (GESTOR ES 01).

Em sua opinião, a iniciativa recente se deu por conta de um interesse específico de uma empresa com o objetivo de transferir conhecimento tecnológico ou de uma tecnologia para ser utilizado na empresa a ser implantada em solo espírito santense. Quanto a internacionalização da EPT no nível técnico estadual, as iniciativas no que tange a própria modalidade de educação são recentes, incipiente no momento, mas com muitos projetos em estudo (GESTOR ES 01).

Na visão do Gestor ES 01, analisando sob o ponto de vista do desenvolvimento do Espírito Santo, onde existe uma expectativa de investimento na ordem de cem bilhões de reais em diversas áreas como petróleo e gás, química, ferrovia entre outros, o crescimento econômico do Estado refletirá na formação profissional da população local. Ele conclui enfatizando que toda interferência econômica que ocorre e ou ocorrerá no Estado trará reflexos sobre a formação profissional, seja o incremento das atividades por meio de investimentos externos, seja uma crise econômica mundial como a última iniciada nos Estados Unidos (GESTOR ES 01).

5. À GUISA DE CONCLUSÃO

Ortiz (2006), ao relacionar globalização e cultura, diz que aquela sugere unicidade, uma estrutura única. Para tanto, exemplifica com por meio da economia global, “[...] subjacente a toda e qualquer economia [...], onde a mesma pode ser mensurada através de indicadores. Ele argumenta, porém que “[...] a esfera cultura não pode ser considerada na mesma maneira [...]”, já que uma cultura não anula outra – ou, pelo menos, não deveria anular -, ambas coexistindo e se retroalimentado (p. 26-27).

Mas e a educação? Ela pode ser considerada como estrutura única, tal qual a economia global, exemplo de Ortiz? Pode-se falar de uma educação global? Ou tal qual a cultura, ela pode coexistir e se retroalimentar em relação à educação – ou modelos educacionais - de outras nações?

Se se pensar a educação como cultura, sendo seus modelos análogos as manifestações culturais, pode-se dizer que sim. Não se fala de uma educação global, mas sim internacionalizada. Então quais os desafios que se descortinam quando se trata da internacionalização da educação profissional no nível técnico?

Na visão do Gestor Ifes 01 um dos grandes desafios do Instituto atualmente - senão o maior - e que impede uma maior internacionalização é a barreira lingüística, não somente em relação ao corpo discente, mas também em relação aos servidores. O que se espera, em sua opinião, é que o Convênio Jurong seja o início de um processo que venha a trabalhar essa questão e que auxilie, inclusive, na estruturação de futuras cooperações.

Outro desafio identificado por ele, que se tornou visível após esse convênio, é a necessidade de se organizar, estruturar e desenvolver um projeto de internacionalização direcionado para a educação profissional de nível técnico. Um aspecto que o Gestor Ifes 01 destaca é justamente o fato de ser o primeiro convênio na modalidade de educação profissional nesse nível e que ele nos traz uma proposta de modelo.

Ele relata que o Instituto tem um acordo de cooperação no nível técnico com uma instituição canadense onde o aluno arca com os gastos de passagens e seguro com

a contrapartida da instituição estrangeira de ofertar alojamento e alimentação, ou seja, se o aluno tiver condições financeiras de arcar com tais gastos têm a possibilidade do intercâmbio, mas o que o Convênio Jurong traz é a novidade de ser totalmente sem ônus para o interessado. Contudo, nesse caso específico, ele passar por um rigoroso processo seletivo e já deve estar em fase de conclusão do curso durante tal processo, estando com o curso concluído ao embarcar para o exterior.

Um detalhe importante ressaltado pelo Gestor Ifes 01 é o fato de que havia uma grande expectativa de que a internacionalização do nível técnico fosse ocorrer primeiramente com Portugal, pela questão de não existir a barreira da língua. Contudo ainda que a estrutura educacional do país se assemelhe ao do Brasil, não é igual e encontrou-se muita dificuldade em encontrar parceiros que se dispusessem a aceitar os alunos para estágios profissionais no nível técnico.

Segundo ele, a Alemanha sinaliza com a possibilidade de estágio de seis meses a um ano, contudo o aluno deve saber alemão. Caso não tenha o conhecimento da língua, precisará estudar de três a quatro anos, o que em sua opinião de que é pouco provável de acontecer. Devemos ponderar que, caso de faça um acordo de cooperação com uma instituição alemã, para se pleitear uma vaga de estágio tal aluno deveria ingressar no Instituto Federal com um conhecimento básico da língua e/ou iniciando seus estudos e já tendo como foco tal vaga.

Na categoria “idade” o Gestor Ifes 01 revela que a maioria dos países não tem interesse em receber o aluno menor de idade – menor de dezoito anos, sob a alegação de que são muitos os problemas advindos dessa menoridade. Portanto, ter um convênio onde se inicie um curso no Brasil, se cumpra uma parte do curso no exterior e se retorne para concluí-lo torna-se complicado. Ainda que o mercado privado ofereça intercâmbio estudantil para menores de idade, onde os mesmos arcam com todas as despesas, a instituição estrangeira receptora está sendo beneficiada financeiramente. O que se almeja é um acordo de cooperação no nível técnico onde o aluno tenha que pagar somente as taxas, que é uma questão comum a grande maioria dos acordos existentes oriundos de instituições públicas, entre elas o Ifes.

Outro desafio encontrado, de acordo com o Gestor Ifes 01, foi estabelecer uma relação de confiança, de ambas as partes. Por parte da empresa em acreditar que o

Instituto cumpriria com os compromissos estabelecidos e, por parte do Ifes de confiar na boa intencionalidade da empresa em relação ao fato de que nossas ações são de interesse público e não privado, ou seja, ambos estão agindo de boa fé.

Outro grande desafio elencado por ele refere-se às questões burocráticas. Em acordos de cooperação existem o interesse do público e do privado e essa é uma questão delicada, pois para as instituições públicas brasileiras todo o processo que envolve uma assinatura de Memorando de Entendimento, Convênios e Acordos de Cooperação deve ser analisado sob o ponto de vista dos princípios da administração pública, o que causa certa lentidão e em alguns casos um desinteresse por parte da instituição estrangeira, pois tais questões são vistas como barreiras e empecilhos.

O Gestor Ifes 02 ressalta a importância de se formar um profissional de nível técnico “internacionalizado”, posto que o mesmo deve ser preparado para trabalhar nas indústrias globais, cujos ambientes são globalizados, ou seja, com outros trabalhadores de culturas e línguas diversas. Preparar esse profissional se torna um desafio, pois para o gestor faz-se necessária uma “preparação internacional”, portanto, com novas propostas de se praticar a formação profissional, na pedagogia a ser adotada e com a proposição de novos desafios tecnológicos para projetos integradores. Para ele tudo isso deve ser considerado no planejamento estratégico do Ifes.

Outro desafio apontado pelo Gestor Ifes 02 é a falta de uma estrutura institucionalizada, de um setor de assessoria internacional, uma estrutura de base para cuidar dos detalhes que envolvem as questões internacionais da instituição. Para ele o Instituto tem uma estrutura internacional frágil o que traz complicações como, por exemplo, falta de uma cultura internacional, falta de profissionais correlatos com a área e um setor que seja a referência de negociação, o que gera fluidez no processo de confiança com as instituições estrangeiras. De acordo com o gestor “[...] tem que profissionalizar e criar estrutura. Internacionalizar implica em relações de confiança [...]”.

Quanto à questão linguística o Gestor Ifes 02 afirma que o Instituto necessita ter um ensino de inglês mais forte, pois para ele um ponto de destaque foi o interesse e

motivação dos alunos em buscar aprender a língua, se preparar para o convênio. Ele afirma que o problema não é o aluno, mas a oferta da língua que não atende ao nível exigido pelos parceiros do exterior.

Na opinião do Gestor Ifes 02 o Instituto deve estar mais atento a questão da globalização, posto que muitos de seus cursos não mantêm diálogo com a realidade mundial, ou seja, torna-se um desafio (re)estruturar e/ou adequar os currículos de forma que os cursos preparem seus alunos para o mundo. Ele utiliza como exemplo a Finlândia, onde há um currículo nacional comum, ao mesmo tempo em que faz uma comparação com o Brasil, onde são vários os currículos dentro de um mesmo modelo educacional como os dos Institutos Federais, onde alguns carregam em suas estruturas matérias desnecessárias.

Melhorar o modelo educacional se tornou o grande desafio a ser enfrentado. Preparar profissionais capazes de trabalhar em qualquer parte do mundo, ter uma proposta pedagógica modelo de formação de competência que mantenha um diálogo com a realidade mundial, onde se aprenda a concatenar os conhecimentos e não um modelo preso ao passado faz parte desse desafio, nas palavras do Gestor Ifes 02.

O Gestor ES 01 corrobora com os demais gestores no que tange a questão lingüística um dos principais desafios, mais precisamente a língua inglesa, considerada pelos investidores estrangeiros como uma competência técnica. De acordo com ele tal competência não é fator decisivo para contratação ou não, mas “[...] abre muitas portas para os profissionais da área técnica.”

Ele ressalta ainda que dominar a língua estrangeira tem elevado valor principalmente na área de petróleo e gás, citando o projeto de implantação do EJA. Quando das negociações, o primeiro questionamento é quanto ao domínio da língua inglesa: esses serão os primeiros profissionais procurados. Torna-se o diferencial visto que mão de obra técnica de qualidade existe disponível no mercado do Estado do Espírito Santo. Em sua opinião esse é o grande desafio que se coloca.

Analisando os fatos, refletindo sobre as falas e colocações dos entrevistados, contextualizando meu aprendizado tanto no decorrer de minha trajetória profissional

quanto no desenrolar do presente trabalho acadêmico, identifiquei quatro importantes desafios que se colocam ao Ifes.

O primeiro desafio, e que considero de maior importância, é o de romper com o modelo de internacionalização totalmente pensado e voltado para o mercado, buscando pensar e estruturar um processo de internacionalização da educação profissional no nível técnico com o mesmo pensamento com que se faz o da educação superior.

Como relata Stallivieri (2004)

“Diante do acelerado processo de internacionalização, percebido principalmente nas duas últimas décadas, mais efetivamente nos níveis científico e tecnológico, as universidades passam a buscar o seu espaço diante desse novo panorama que se apresenta. Trata-se até de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras.” (p. 15)

Entendo que se optamos por buscar a inserção e aceitação de nosso corpo discente em instituições educacionais estrangeiras e se desejamos atrair os olhares dos alunos estrangeiros para nosso Instituto, objetivando capacitar a todos com um nível de excelência nos campos científico e tecnológico, se faz necessário repensar o modelo que tem se desenhado para a educação profissional no nível técnico, almejando uma integração de culturas e pessoas no sentido de formar então um profissional apto para ingressar em um mercado globalizado seja ele local ou global.

O segundo desafio é a institucionalização no Planejamento de Desenvolvimento Institucional de ações que visem internacionalizar a educação profissional no nível técnico, ações essas unificadas dentro da instituição, em todos os setores e proreitorias; com regras claras, metas e objetivos bem delimitados e especificados. Tais ações, bem como uma estrutura definida para a área, não são identificados nos atuais documentos que regem e delineam os caminhos a serem trilhados pelo Instituto, quais sejam: seu Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional.

Conseqüentemente o terceiro desafio é criar e estruturar de forma sólida uma Assessoria de Relações Internacionais, com servidores de carreira e fixos, ou seja, que não sejam substituídos a cada troca de gestão, pois é necessária uma continuidade nos trabalhos e processos e uma rotatividade atrapalha não somente

essas questões, mas igualmente a questão de confiança, apontada pelos Gestores Ifes 01 e 02. Entendo que cargos de confiança devem ser ocupados por servidores que gozem da confiança da equipe gestora em vigor, mas a equipe que estrutura e trabalha nas questões técnicas e burocráticas do dia-a-dia dessa área precisa ser estável para não haver comprometimento da qualidade e continuidade dos processos em voga.

O quarto desafio que identifico é o ensino de línguas estrangeiras de forma mais eficaz e contundente dentro do Instituto Federal, fugindo do modelo *pro-forma* tradicionalmente ofertado nas instituições educacionais, que não preparam o aluno para uma vivência da língua. Ressalto que não apenas do ensino da língua inglesa, mas da língua espanhola – posto que fazemos parte do Mercosul e os demais países do continente Sul-americano (com poucas exceções) falam o espanhol - e da francesa – posto que a França oferece excelentes oportunidades de intercâmbio estudantil e estágio para alunos provenientes da área de exatas, traço forte do Ifes.

Cada sujeito – Organismos Multilaterais, Estado, gestores – coloca como pano de fundo para a internacionalização da educação o que bem lhe aprouver: uns condicionantes para empréstimos que visam ser “auxílio” para o desenvolvimento de outros, ideia essa “comprada” pelos tomadores do financiamento; enquanto outros apontam ser o capitalismo neoliberal e a contínua dominação do Primeiro Mundo sobre as demais nações, o que iniciou o processo de internacionalização.

Quando das reformas nas legislações educacionais, Castanhos (2009, p. 33) se refere à nova LDB como “de inspiração neoliberal”. Para ele a referida lei “[...] representa [...] um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e pela ampla democratização”.

Leher (2010, p. 373-375) analisa o período do governo FHC como exitoso quanto a implementação de uma política educacional fortemente favorável ao mercado, como apregoa o Banco Mundial. Dentre os pontos que destaca está o consenso em ampliar a oferta de formação profissional não instrumental e incentivar as parcerias público-privada em todos os níveis e modalidades de ensino. Outro ponto importante é a disjunção da educação profissional e da propedêutica. Ele considera como principais embates do governo FHC, no campo educacional, os travados pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação – PNE.

Cabe salientar que o governo Lula não desfez o ato do seu antecessor no quesito da disjunção da educação profissional e propedêutica, mas abriu uma nova possibilidade ao manter tal disjunção, ofertando também o modelo reintegrado, expandindo o leque de opções de oferta do ensino profissional técnico nos Instituto Federais.

Segundo Leher, para FHC era notória que a proposta de LDB ia de encontro ao ideário neoliberal que apregoa um Estado Mínimo, já que a nova lei fortaleceria o conceito de sistema nacional de educação e, conseqüentemente, o papel do Estado tanto na educação quanto sobre o setor privado. Assim sendo, os empreendedores educacionais privados seriam tolhidos em sua liberdade e o mercado continuaria restrito ou diminuto para sua atuação e expansão.

Os Gestores Ifes 01, 02 e ES 01 reiteram mutuamente suas falas ao afirmarem que os alunos devem estar preparados para atender a demanda de mercado e que a oferta de cursos, bem como sua reestruturação, deve estar igualmente articulada com o mesmo.

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. [...] De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclama as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 2002, p. 12).

O que podemos observar é que o discurso e as ações defendidas pelo neoliberalismo sobre preparar os alunos de modo que os mesmos sejam competitivos frente ao mercado nacional e internacional, e sobre a adequação dos currículos escolares em consonância com o mercado, continuam mais do que atuais e que não são de nenhuma forma uma novidade para os estudiosos da área da educação (SILVA, 2002).

Qualquer que seja o motivo, o processo está posto e em andamento, não pode ser evitado. Contudo, deve ser pensado, a fim de que o país não perca sua identidade, seu livre arbítrio, seu pensar próprio, enfim, sua autonomia.

Conforme pude apreender, tanto na análise documental, quanto nas entrevistas dos diferentes sujeitos de pesquisa, a internacionalização faz emergir desafios que dispensarão um esforço coletivo na busca de soluções viáveis e plausíveis para sua transposição.

A criação de uma cultura de internacionalização deve ser pensada e processos de sensibilização da comunidade interna devem ser pensados, formalizados e implementados. Todavia, o passo que percebo ser o mais importante, o inicial, é repensar toda a documentação, diretrizes e normativas que regem o Instituto Federal do Espírito Santo com vistas a que os mesmos contemplem de forma clara e pontual o rumo que a instituição deseja seguir no que tange a internacionalizar sua educação.

Deve-se levar em conta toda a expertise acadêmica de seus servidores bem como a bagagem que os mesmos adquiriram ao longo de suas trajetórias profissionais dentro da Instituição, em suas respectivas áreas de atuação, visando desenvolver um trabalho sistêmico que contemple o Ifes em sua integralidade, desde a parte administrativa até o corpo docente.

No quesito do ensino de línguas, ponto convergente dos entrevistados e do qual eu corroboro, entendo ser necessário ser feita uma análise mais profunda de como esta questão pode ser trabalhada a curto, médio e longo prazo, dadas as questões técnicas de quantitativo fixo de docentes bem como delimitações da LDB. Seja de forma direta buscando ofertar matérias extracurriculares, seja encorpando o conteúdo programático das línguas já ofertadas, ou seja, buscando incentivar aos alunos a buscarem o aprimoramento no aprendizado de outros idiomas.

Quanto as questões tocantes a dificuldade de se firmar parcerias com instituições educacionais estrangeiras para os alunos que não tem a maioria, entendo que se deva pensar outra estratégia junto aos parceiros do exterior envidando maiores esforços para a derribada das barreiras encontradas. Igualmente importante buscar envolver os órgãos governamentais para juntos participarem dessas discussões, sensibilizando-os quanto à importância dessa internacionalização na formação integral do jovem, a título das oportunidades oferecidas pelo programa governamental Ciências sem Fronteiras – CsF.

Tal qual um prisma, se a internacionalização é algo que se põe à sociedade ou se é de fato necessária, entendo que o ângulo por onde se observa e levando-se em conta o observador nos levará a respostas diversas. Contudo, acredito que devem se envidar esforços no sentido de ofertar o melhor para a formação daquele que é o motivo de existir o Instituto Federal: o aluno.

6. REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ALCOFORADO, Fernando. **De Collor a FCH: o Brasil e a nova (des)ordem mundial**. São Paulo: Nobel, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2ª Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. 6 ed.
- BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.
- CHAMBOULEYRON, R. **Jesuitas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009. (p 55-83)
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. 6 ed.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.
- CRIADOR DOS BRICS diz que Brasil vira potência com alta de 3,5% no PIB. **UOL ECONOMIA**. Pereira Fº, Armando. Veiculada em 14 de março de 2007. Disponível em < <http://economia.uol.com.br/ultnot/2007/03/14/criador-dos-brics-diz-que-brasil-vira-potencia-com-alta-de-35-no-pib.jhtm>>, Acesso em 29: mar. 2012.
- DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.
- DEFARGES, Philippe Moreau. **A Mundialização: o fim das fronteiras?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DEITOS, Roberto Antonio. Implicações do financiamento externo para a educação brasileira (1995 – 2005). **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, v. 8, p. 89-109, jan./jun. 2006.

DOCUMENTO de Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. FORINTER, 2010. Disponível em < <http://www.renapi.gov.br/epctinter/forinter/forum-de-ri-dos-ifs>>

DOCUMENTOS sobre educação profissional. SETEC. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798>

FERREIRA, M. O. Vieira; GUGLIANO, A. A. (Org.). **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FLEURY, Afonso & FLEURY, Maria Tereza Leme. **Internacionalização e os países emergentes**. São Paulo: Atlas, 2007.

FRANCO, L. A. C., SAUERBRONN, Sidnei. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAÇA FILHO, A. de A. **História, Região & Globalização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção História & ... Reflexões)

HADDAD, Sérgio. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas**, (v. 1): do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KOTLER, Philip; ARMSONG, Gary. **Introdução ao Marketing**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MEDVEDEFF, Matheus Carvalho, OLIVEIRA, Carlos Augusto Lopes de. **O Brasil e o Banco Mundial: As relações e os investimentos do Banco Mundial com o Brasil durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002)**. Disponível em: < http://www.ppgri.uerj.br/form/Matheus_Medvedeff.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e Internacionalização. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CPLP . **Palestra**. 2009.

O BRASIL depois do mito. **ISTOÉ Independente**. Edição 2147, publicada em 05 de janeiro de 2011. Disponível em < http://www.istoe.com.br/revista/indice-de-materias/620_O+BRASIL+DEPOIS+DO+MITO>, Acesso em 23: mar. 2012.

OCDE. **Estudos econômicos da OCDE: Brasil**, Outubro 2011

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 46-60.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 17ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PEDROZO, Nancy Gondim. **O Setor de Relações Internacionais das IFES e suas interfaces na universidade**. 2o. Curso ANDIFES de Gestão da Internacionalização Universitária. Setembro, 2009. Disponível em < www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc...> Acesso em 23/02/2011.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

RODRIGUEZ, M. V. Globalização das políticas públicas. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ROSAR, M. F. F. Articulação entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

RUETH, J. C. R.; MELLO, J. C. de; DEORCE, M. S.; NUNES, R. F. **A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs**. Vitória: IFES, 2009.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Eurozine, 2002. Disponível em <<http://www.eurozine.com/authors/Santos.html>> Acesso em 26/03/2012

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A Globalização e as ciências sociais**. 4ª e3d. São Paulo: Crotez, 2011

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008. 16 ed.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SIEGLER, J.M.B. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto. 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-05052009-142504/pt-br.php>> Acesso em 21/03/2011.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Camilla Croso (org). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. et al. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. A. de. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Sonia. **Introdução à internacionalização do ensino superior**. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/18_me8.html> Acesso em 23/02/2011.

SILVEIRA, Z. S. Ações e recomendações do BANCO MUNDIAL a Portugal e ao 'Brasil, em torno da internacionalização da educação e do conhecimento. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, 29 mai. 2012a. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0334_04.html>. Acesso em: 15 jan. 2013

SILVEIRA, Z. S. Ações e recomendações da OCDE na condição de “partido político”, para Portugal e Brasil, em torno da internacionalização da educação e do conhecimento. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, 29 mai. 2012b. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0334_02.html>. Acesso em: 15 jan. 2013

SILVEIRA, Z. S. O papel dos organismos supranacionais na construção de uma concepção de mundo – o caso do Brasil e de Portugal. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, 29 mai. 2012c. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0334_01.html>. Acesso em: 15 jan. 2013

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. 6 ed.

SOUZA, T. R. de. A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6632--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013

STALLIVIERI, Luciane. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caixas do Sul: EDUCS, 2004.

TELES, A. C. T. O. Internacionalização acadêmica: um percurso de desafios. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, online (www.proec.ufg.br) Disponível em <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/K-internacionaliza.html> Acesso em 23/02/2011.

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita (Org.). **A universidade virtual e global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998**. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>> Acesso em 21/03/2011.

VAIDERGORN, José. **Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira**. Cad. CEDES v. 21 n. 55, Campinas, Nov. 2001, acesso em: 25 jun. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Entrevista Pesquisa de Campo

1. O que o senhor considera como Internacionalização da Educação Profissional?
2. Como o senhor vê / analisa a cooperação técnica e financeira de organismos multilaterais ao setor educacional brasileiro?
3. Qual(is) interesse(s) na Internacionalização da Educação Profissional?
4. Qual o impacto do Convênio firmado entre o Ifes, o grupo Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic para o Instituto? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
5. Quais as expectativas do Convênio firmado entre o Ifes, o grupo Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic para o Estado do Espírito Santo? *(Para o Secretário de Desenvolvimento do Espírito Santo)*
6. De que forma este convênio se relaciona com as políticas públicas, em especial as educacionais, do Governo do ES? *(Para o Secretário de Desenvolvimento do Espírito Santo)*
7. De que forma este convênio se relaciona com as políticas educacionais, do Ifes? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
8. Quais são os efeitos mais importantes de internacionalização da educação profissional?
9. No caso dos alunos selecionados pelo EJA, como seus estudos serão validados? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*

10. Como se deu o processo de seleção dos alunos do Ifes? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
11. Quais as motivações para se estabelecer a cooperação com o grupo Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
12. Em sua opinião, qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) encontrado(s) para viabilizar esta cooperação?
13. Existe algum acompanhamento pedagógico dos alunos selecionados por parte do Ifes? Como ele é conduzido?
14. Na sua visão/opinião a Internacionalização da Educação Profissional é uma forma de mercantilizar a educação, visto que ainda que não haja um retorno financeiro há uma moeda de troca (contrapartidas)? No caso do Convênio com o grupo Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic, professores foram selecionados para se capacitarem em Singapura com o objetivo de retornarem ao Ifes e estruturarem um curso nas respectivas áreas de capacitação, para que não haja a necessidade de envio de mais alunos para se capacitarem (o que diminui substancialmente o investimento / dispêndio por parte do EJA)? (esta informação foi dada pelo pro-reitor de extensão) **REVER**
15. Como se deu o processo de entendimento com o grupo Sembcorp Marine Ltd e a instituição de ensino Ngee Ann Polytechnic, até a assinatura do MOU? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
16. Quais as ações que estão sendo – e que ainda serão - realizadas como parte do processo de Internacionalização da Educação Profissional no Ifes? *(Para o reitor e Pró-reitor de Extensão do Ifes)*
17. Quais as ações que estão sendo – e que ainda serão - realizadas por parte do Governo no Estado do Espírito Santo, para auxiliar no processo de Internacionalização da Educação Profissional no Estado, mais especificamente do Ifes? *(Para o Secretário de Desenvolvimento do Espírito Santo)*

APÊNDICE B – Consentimento Livre e Esclarecido

Em cumprimento à resolução nº (qual a norma que se refere ao consentimento?), apresento ao(à) colaborador(a) _____ a proposta e as condições da pesquisa qualitativa a ser realizada por **Maria Paula de Carvalho Delmaestro**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Considerando que a entrevista semiestruturada trata de um conjunto de perguntas abertas, será garantido o respeito, a autonomia e o desejo de ser registrado ou não, parte(s) das respostas emitidas, gravadas, transcritas e textualizadas.

A pessoa colaboradora terá acesso à organização de suas respostas e dos dados levantados, antes da defesa do trabalho, para que possa avaliar os conteúdos dos mesmos e autorizar sua oficialização. A guarda das falas gravadas é de responsabilidade da pesquisadora, que não autorizará o uso de terceiros para ouvi-las e/ ou usar citações.

Os dados colhidos por meio da entrevista serão tratados de forma ética, tomando-se os devidos cuidados para que a pessoa colaboradora, caso assim deseje, não venha a ser identificada no corpo do trabalho.

Vitória, ES, de de 2013.

Maria Paula de Carvalho Delmaestro

ANEXOS

ANEXO 1 – Acordo de Cooperação Técnica

ANEXO 2 – Memorando de Entendimiento de Programa Educativo Conjunto

