

# A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DOS ANOS 90: DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS FORMAIS PARA TRABALHADORES

**Nilzete do S. F. da Silva<sup>1</sup>**  
**Aline G. B. da Silva<sup>2</sup>**  
**Marinete Sardinha<sup>3</sup>**

**Resumo:** O trabalho a seguir é um recorte da pesquisa de mestrado realizada com trabalhadores ribeirinhos, considerando as práticas formativas formais que lhes são ofertadas por meio das políticas educacionais destinadas a trabalhadores no Brasil. Faz-se uma abordagem sobre o processo histórico de desenvolvimento destas políticas de formação para trabalhadores no Brasil na década de 90, tema bastante discutido nos debates das Ciências Humanas e Sociais, tomando maiores proporções no período de reestruturação produtiva, momento em que se destaca a era da acumulação flexível e o advento do neoliberalismo como políticas de governo, dotados de forte caráter destrutivo, que tem originado a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente em escala globalizada. Temos como objetivo dialogar com a historicidade das políticas de formação para colocar em evidência os projetos de educação propostos neste contexto de reestruturação do capital, principalmente aos trabalhadores. A metodologia orienta-se por uma revisão bibliográfica de autores que estudam as políticas públicas brasileiras, a partir de uma concepção democrática, com uma abordagem qualitativa e enfoque no materialismo dialético para tecer uma análise crítica do conteúdo pesquisado.

**Palavras chave:** políticas públicas, educação profissional, formação para trabalhadores.

<sup>1</sup> Assistente Social; Especialista em Planejamento e Gestão; Especialista em Educação Inclusiva; Especialista em Docência para a Educação Profissional e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/NEB/UFGA.

<sup>2</sup> Pedagoga; Técnica em Informática; Especialista em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais pelo Centro Universitário de Maringá; Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará; Doutorado Sanduíche pelo Instituto Politécnico de Beja – Portugal; Doutoranda em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento local na Amazônia pela Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Licenciada Plena em Ciências Biológicas pela pela Faculdades Integradas Ipiranga; Especialização em Educação Especial; Especialização em Educação Profissional pelo IFPA; Mestra em Botânica Tropical pelo Programa de Pós – Graduação em Botânica da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA.

## Introdução

Levando em conta o cenário atual das práticas formativas formais disponíveis para os trabalhadores brasileiros, é essencial analisar o papel transformador das políticas educacionais. Neste contexto, é crucial destacar como essas políticas não apenas moldam o desenvolvimento profissional, mas também influenciam a equidade social e o empoderamento das comunidades trabalhadoras. A educação contínua e de qualidade emerge como uma ferramenta fundamental para a inclusão social e a redução das desigualdades, refletindo diretamente nos debates contemporâneos sobre justiça social e desenvolvimento sustentável. Portanto, investir na formação de trabalhadores não é apenas uma questão de melhorar competências, mas também de fortalecer a cidadania e construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Este tema ganha ainda mais relevância à luz dos desafios socioeconômicos e tecnológicos que emergem constantemente, reforçando a necessidade de políticas públicas robustas e inclusivas, e na tentativa de contextualizá-lo e aprofundar ainda mais o debate. Acontecimentos para além, do espaço brasileiro ajudam a compreender as relações históricas presentes na gênese das transformações estruturais no mundo do trabalho, o que estudiosos como Antunes<sup>4</sup> chamam hoje de reestruturação produtiva e/ou crise estrutural do capital. Antunes retrata esses acontecimentos atribuindo-lhes forte caráter destrutivo, acusa-os de originar a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, relação esta, marcada pela lógica societal que valoriza a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente em escala globalizada.

Nesse contexto de crise estrutural do capital, desenham-se como principais tendências a crescente substituição do padrão produtivo taylorista e fordista<sup>5</sup> pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais tem-se como exemplo a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo<sup>6</sup>, e a (des)regulação neoliberal privatizante e antissocial que derruba o modelo de regulação social democrata de sustentação do chamado Estado de Bem Estar Social<sup>7</sup>.

---

4 ANTUNES, R.. Reestruturação Produtiva e Mudanças no Mundo do Trabalho numa Ordem Neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.

5 Entendemos o taylorismo e o fordismo como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX, e que se fundamentou basicamente na produção em massa em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril. ANTUNES, R. Op. cit., p. 16.

6 Em seus traços mais gerais, o toyotismo pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasceu na fábrica Toyota no Japão e se expandiu para o ocidente capitalista, com as seguintes características básicas: 1) produção muito vinculada à demanda; 2) variada e bastante homogênea; 3) fundamentada no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções ; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e 5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. ANTUNES, R. Op cit., p. 21.

7 ANTUNES, R. Op. Cit.

Dessas transformações, como destaca Antunes, emergem manifestações graves como a destruição da força humana de trabalho, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, há extração de direitos sociais conquistados, transforma-se em predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema. Presencia-se neste período, no mundo do trabalho, um conjunto de tendências, que em seus traços básicos configuram um quadro crítico com direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital.

No Brasil, o novo padrão implanta-se de forma gradativa, causando impactos e transformações nas tendências conceituais de organização político-econômica do país, com inclinação para mostrar crescimento positivo e relativamente equilibrado em todos os segmentos da economia, como indústria, comércio, serviços, agricultura, construção civil e outros. Nas relações de trabalho, surgem novas formas de negociações salariais, realizadas num âmbito de livre negociação e de crescimento econômico, que foram resultados da melhoria geral do mercado de trabalho<sup>8</sup>.

Na dimensão político-social, as políticas governamentais adotadas, ao longo da primeira década do século 21, como: metas de inflação, política de valorização do salário mínimo, políticas de transferência de renda e expansão do crédito, entre outras, somadas às mudanças identificadas no mundo do trabalho: geração de emprego, formalização e aumento da renda, foram variáveis utilizadas pelas políticas governamentais da época, como indicadores para a causa e efeito do processo de crescimento econômico no Brasil<sup>9</sup>.

Assim, a partir da segunda metade dos anos 90, período precedente à promulgação da LDB/96, essas mudanças técnico-organizativas oriundas do padrão capitalista de acumulação flexível começam a gerar tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho, fomentando debates entre os atores que constituíam os projetos sociais em disputa na época.

De um lado, governo e empresários, de outro, trabalhadores, intelectuais e movimentos sociais organizados. O primeiro grupo, em defesa da reprodução das políticas já existente e o segundo, pelo enfrentamento dessas políticas, colocavam em destaque temas como: a persistência/conservação da dualidade estrutural; o caráter seletivo e excludente do sistema educacional; o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional; políticas de formação exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda.

<sup>8</sup> O projeto de enfrentamento se subsidiava na proposta de criação da es-  
RIBEIRO, J. PRONATEC diante da Inclusão excludente e da privatização da forma-  
ção. **Revista Textual**. Rio Grande do Sul, p. 16-20, maio 2014.

<sup>9</sup> RIBEIRO, J. Op. Cit.

cola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura<sup>10</sup>. Nesta proposta, a formação profissional, com diferentes especializações, aconteceria após a conclusão da escola básica, objetivando valorizar e desenvolver as capacidades para trabalhar técnica e intelectualmente, possibilitando jovens e adultos atuarem no processo de construção social como cidadãos e trabalhadores.

Segundo Manfredi, o projeto de escola básica unitária também tem como pressuposto a universalização do ensino público e gratuito para todos, estendendo a escolaridade obrigatória para o ensino médio, como nos países europeus. Embora essas propostas tenham embasado as discussões que conduziram à reforma do ensino médio e profissional na década de 90, o que se instituiu na prática foi um ensino médio que separava a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais, do que das perspectivas democratizantes contidas nos projetos das organizações da sociedade civil.

## As políticas de formação profissional no Brasil dos anos 90

De acordo com Kuenzer<sup>11</sup>, dois documentos nos ajudam a explicitar a formação das políticas de Educação Profissional no Brasil a partir dos anos 90, no período que se estende desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) até o governo de Dilma Rousseff (2011): o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O PLANFOR, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, é resultado do programa de campanha presidencial denominado “Mãos à Obra Brasil”. Ao apropriar-se do quadro conjuntural de crise ideopolítica que perpassava a educação brasileira, o grupo de campanha política da gestão de FHC apoiou-se nos lamentos do quadro crítico de matrículas de jovens no ensino de 2º grau, caracterizando a falta de qualificação como o grande fator responsável pelo alto índice de desemprego no país. Como solução do problema, o grupo propunha a ampliação de matrículas no ensino de 2º grau, associada à oferta de projetos de educação complementar, em parceria com estados, municípios, associações comunitárias, empresas, Ongs e sindicatos, com a promessa de propiciar aos jovens e adultos novas e mais amplas oportunidades de educação, destacando entre outras coisas, a qualificação profissional adequada às exigências da vida moderna e as novas demandas do mercado de

<sup>10</sup> MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>11</sup> KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

trabalho.<sup>12</sup>

Como resposta à promessa de campanha, FHC apresenta a proposta de um novo plano para a formação de trabalhadores, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). O PLANFOR é criado com a finalidade de articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Como meta, o programa almeja propiciar, gradativamente, por meio da oferta de Educação Profissional, a qualificação e requalificação de pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), o que corresponde aproximadamente a 15 milhões de pessoas com idade superior a 16 anos, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho.

A meta geral do programa se definia em garantir competitividade ao setor produtivo e desenvolvimento com justiça social, aspectos que claramente mostram a reprodução da política externa em expansão do capital globalizado. Seu conceito de justiça social parece estar vinculado à idéia de dívida social com a classe de trabalhadores, que se resolveria com ações de caráter assistencialistas.

Para o alcance das metas, as principais ações do plano se orientavam pela formação e atualização profissional, com foco na modernização tecnológica; visando ao aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda; à redução dos níveis de desemprego e subemprego; ao aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade, elevando a produtividade a competitividade e a renda.<sup>13</sup>

A ousadia do plano requeria mudanças no enfoque conceitual e metodológico de educação profissional, entretanto, observa-se que os objetivos propostos são contraditórios, o que inviabiliza mudanças estruturais; pois, ao mesmo tempo que o plano propõe objetivos para uma educação profissional entendida como direito do trabalhador, como um instrumento de elevação da produtividade e qualidade no trabalho, melhorando a empregabilidade e as condições de vida, compreende também a educação profissional como formação complementar à educação básica, voltada para geração de trabalho e renda, orientada para suprir as necessidades do setor produtivo absorvendo a mão de obra disponível. Trocando em miúdos, mantinha-se a antiga estrutura pedagógica de uma educação profissional entendida como aprendizagem de ofício e de técnica, desvinculados dos saberes científicos e apartados dos níveis de educação.

<sup>12</sup> CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

<sup>13</sup> CASTIONI, R. Planos, projetos e programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 25-42, jun. 2013. ISSN 2317-1758. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso em: 19 set. 2017.

Com relação à gestão, a grande novidade do Plano foi o tripartismo, estabelecendo a “participação dos trabalhadores”<sup>14</sup>, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à Educação Profissional, nos âmbitos da União, da Unidade Federada e dos municípios mediados pelos Conselhos do Trabalho. Quanto à disponibilização de recursos, inicialmente foi crescente, passando de 28 milhões de Reais em 1995 para 493 milhões de Reais em 2001, depois reduzindo-se gradativa e significativamente até o início do governo Lula. Inversamente, deu-se com a carga horária dos cursos ofertados que, de 150, passou para 60 horas, indicando claramente a prioridade da oferta de vagas (quantidade) sobre a qualidade da formação.<sup>15</sup>

O PLANFOR tinha como suporte jurídico o Decreto nº 2.208/97, com o qual se estabeleceu as transformações político-administrativas na educação profissional, instituindo reformas no ensino médio e na Educação Profissional que acabam por separar de forma extremada o ensino profissional do ensino médio regular. O decreto também cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que, anos depois, tem papel importante na execução de políticas para a formação dos trabalhadores.

Outros programas foram criados simultaneamente ao PLANFOR, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apesar de ser resultado da mobilização dos trabalhadores do campo em articulação com universidades, não se diferenciava da concepção de educação profissional da época. Desenvolvia uma proposta de educação básica para o campo, tendo como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, e na sua especificidade apoiava projetos de educação com metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária nos diversos níveis e modalidades de educação básica, da alfabetização ao ensino médio, incluindo educação profissional nos diversos níveis<sup>16</sup>.

Com o governo do Presidente Lula (2003), surge um novo discurso nas políticas públicas de Educação Profissional para o quinquênio 2003–2007, criando o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que acenava para expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, fundamentadas nos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988. Três grandes objetivos fundamentam o novo Plano: “inclusão social e redução das desigualdades sociais, crescimento com geração de trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia”<sup>17</sup>.

O referencial teórico (documentos legais), no qual se apoia o PNQ, traz

14 A participação dos trabalhadores se dava mediante os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e as comissões de trabalho/emprego. CUNHA, L. A. Op. cit., p. 234

15 KUENZER, A. Z. Op. Cit.

16 Ibidem.

17 Ibidem.

uma concepção de reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política. Entretanto, na prática, apenas reformulou em alguns pontos a proposta do PLANFOR, como é o caso da redução do financiamento com recursos do FAT; continuou financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho; manteve os programas que apresentam efetiva vinculação com a Educação Básica, e congregou as ações que têm origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

Fazendo uma analogia com o PLANFOR, no que diz respeito à relação entre trabalho e educação, o PNQ apresentou uma nova característica, seus programas se vinculam formalmente ao Sistema Nacional de Educação e não mais ao Ministério do Trabalho e Emprego, medida administrativa que não implicou mudanças estruturais nessa relação.

Encontram-se em Frigotto, Ciavatta e Ramos<sup>18</sup> algumas críticas importantes para a compreensão desse contexto, fundadas na assertiva de que nesse período houve a produção de conhecimentos envolvendo temáticas como contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, principalmente por estudiosos da área de Trabalho e Educação. Havia grande expectativa de que esses estudos seriam os condutores da política pública de educação profissional do Estado brasileiro, entretanto, o que se revelou foi um percurso controvertido entre os anseios da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder<sup>19</sup>, reproduzindo a disputa entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia no campo da formação para o trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, o tratamento dado à educação profissional, anunciado pelo MEC no início do governo LULA, seria reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que explicitamente dissociou a educação profissional da educação básica, aligeirou a educação técnica de forma fragmentada em módulos dissociados e estanques, atribuindo características de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.<sup>20</sup>

Em função das mudanças políticas e por se tratar de um compromisso de campanha, o governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/97 e criou o Decreto nº 5.154/2004, o qual dá segmento à expansão da Rede Federal de Educação Profissional; criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que se constituiu em um conjunto de projetos infraestruturais para estimular em ritmo acelerado a abertura de novos postos de trabalho, e restabeleceu o Ensino Médio

<sup>18</sup> FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ver Brasil, MEC apud FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Op. Cit., p. 2.

Integrado à Educação Profissional como modalidade de ensino.

Algumas ações de governo merecem destaque nessa conjuntura, uma delas é a mudança na política administrativa do MEC que resulta na separação entre a política do ensino médio e a política de educação profissional. A política do Ensino Médio passa a ser vinculada à Secretaria de Educação Básica. Tem destaque, também, a homologação do Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução nº 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da época, contrariando às disposições do Decreto nº 5.154/2004 e reiterando as concepções que orientaram o Decreto nº 2.208/97 instituído por FHC. Essas posturas contradizem o projeto político para a educação básica de nível técnico profissional elaborado na vigência da campanha do governo Lula e sobretudo o projeto político de educadores elaborado no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais, na defesa de uma educação profissional técnica de nível médio ofertada simultaneamente e ao longo do ensino médio.

Quanto à proposta de Ensino Médio Integrado, pela complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, precisava de intenso debate e discussão com a comunidade de estudiosos da área antes de ser implementada. Seus encaminhamentos foram realizados de forma aligeirada, o que resultou na organização do ensino médio em três séries anuais, para dar conta de um currículo que somava a formação geral e a formação específica de um curso profissional. Descrição que, como postulam Frigotto, Ciavatta e Ramos, nada tem a ver com o sentido de Integração entre Educação Básica e Educação Profissional, a qual exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.<sup>21</sup>

O decreto nº 5.154/2004 reproduz também prerrogativas legais que, a exemplo do governo anterior, favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, atreladas à concepção de educação profissional para atender aos interesses do capital, como é o caso dos convênios com o Sistema S.<sup>22</sup> Segundo Castioni<sup>23</sup>, nos últimos anos do governo Lula há um período chamado de “apagão de mão de obra”<sup>24</sup>, o que levou o governo a intensificar a oferta de programas sociais voltados para ações de educação profissional de nível básico. Importante ressaltar que tais ações continuavam dissociadas das políticas de educação geral, de modo que na implementação não havia participação conjunta entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação.

21 FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Op. Cit., p. 3.

22 SENAI, SENAC, SESI.

23 CASTIONI, R. Op. Cit.

24 Período em que alguns interlocutores que defendiam a tese do apagão faziam uma análise socioeconômica do País de perdas na competitividade e produtividade no mercado de trabalho, a causa seria o déficit na força de trabalho qualificada, os empresários estavam tendo dificuldade para encontrar mão de obra qualificada e isto devia-se às dificuldades de acesso à educação pela massa de trabalhadores.

Assim, o governo passa a se ocupar essencialmente em promover políticas e formular programas, projetos e campanhas de formação profissional de nível básico que alcancem minorias como negros, índios, mulheres, deficientes etc. As características desses programas reproduziam políticas do antigo governo, centravam-se em ações setorializadas e fragmentadas voltadas para algumas necessidades da formação dos trabalhadores, mas organizadas de forma desarticulada com a realidade deles. Dentre esses programas, destacou-se a Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – e o PROJOVEM, que objetivava elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental.

Com o fim do governo Lula em 2010, teve início o governo da Presidenta Dilma Rousseff em 2011. Seguindo o protocolo dos governos anteriores, para cumprir promessas de campanha, lança o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC<sup>25</sup>–, com o propósito de ampliar a oferta da Educação Profissional a trabalhadores e alunos do ensino médio, que se encontravam fora dos postos de trabalho e em situação de vulnerabilidade social.

O PRONATEC, como política pública de educação profissional destinada a trabalhadores, constituiu na sua formação elementos estruturais e conjunturais, determinados pelo processo histórico de produção e reprodução das práticas formativas em ambientes formais de educação profissional no Brasil, revelando os projetos em disputa no contexto da política de educação brasileira.

## **Desconstrução e retrocesso na formação para trabalhadores no Brasil dos anos 90**

A história revela que as políticas educacionais contidas no referencial legislativo brasileiro construído no período dos governos FHC e LULA se assemelham em muitos aspectos, mostrando que poucas foram as mudanças efetivadas ao longo dos anos, quando se trata da formação profissional de trabalhadores no Brasil. O contexto sociopolítico onde se desencadearam as ações dessas políticas foi marcado por um cenário de disputa ideológica contrária e em defesa de uma educação integral para os trabalhadores, entretanto, essas disputas se limitaram a dar origem a um conjunto de programas e projetos que não se diferenciaram de fato, porque reproduziram relações antigas, perpetuando assim a dualidade no processo educativo dos trabalhadores, maquiando a redução da desigualdade e da exclusão. Portanto, para que haja uma real transformação, é necessário repensar as políticas e práticas educativas destinadas aos trabalhadores e propor práticas que desafiem e desconstruam essas relações de poder historicamente enraizadas.

---

A história da política de formação para trabalhadores no Brasil revela  
25 Instituído pela Lei 12.513/2011

também um processo contínuo de desconstrução de um Estado que tem se tornado cada vez mais mínimo, reduzindo direitos e sua responsabilidade com a sociedade. Mostra que as iniciativas de formação profissional, desde décadas passadas até as políticas mais recentes, foram marcadas por avanços e retrocessos, sem grandes mudanças.

As mudanças anunciadas nos novos planos de governo resultaram numa série de programas e projetos que, embora visassem à formação dos trabalhadores, frequentemente perpetuavam relações de poder e exclusão arcaicas. Em vez de promover uma educação integral e inclusiva, muitos desses programas limitaram-se a oferecer treinamentos específicos para atender às necessidades imediatas do mercado, sem considerar o desenvolvimento amplo e holístico dos trabalhadores.

Neste estudo, foi observado que, especialmente a partir dos anos 1990, houve uma redução do papel do Estado na educação e formação profissional. Influenciadas pelas políticas neoliberais, muitas responsabilidades do Estado foram transferidas ao setor privado. Essa tendência continuou durante os governos de FHC e Lula, apesar de discursos contrários, com o repasse de recursos públicos ao setor privado através de parcerias, justificadas pela alegada incapacidade do Estado de cumprir suas funções.

Ademais, a redução dos direitos trabalhistas e a flexibilização das relações de trabalho, promovidas por reformas legislativas nas últimas décadas, contribuíram para a precarização do emprego e a fragilização da classe trabalhadora. Esse contexto evidencia ainda mais a necessidade premente de repensar as políticas de formação profissional, para que não apenas preparem os trabalhadores para o mercado, mas também promovam a cidadania, a autonomia e a justiça social.

Portanto, a história da política de formação para trabalhadores no Brasil dos anos 90 foi um reflexo das transformações socioeconômicas e ideológicas pelas quais o país atravessou e atravessa, vale pontuar que com o golpe e a deposição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tem início com Michel Temer uma grande investida de reformas políticas, incluindo a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, a qual coloca em prática a proposta de uma nova reforma para o Ensino Médio e para a Formação Profissional. Nessa norma, ressurtem concepções neoliberais que defendem a sujeição direta da educação à razão econômica, bem como um referencial pedagógico voltado para a formação do homem produtivo e do trabalhador flexível.<sup>26</sup>

Em pouco tempo, a MP/2016 é convertida na Lei 13.415/17, com apenas algumas alterações. As críticas principais à reforma em curso estão relacionadas aos prejuízos na formação dos estudantes, especialmente nos contextos

---

<sup>26</sup> SILVA, M. R. O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das diretrizes da década de 90 a Base Nacional Comum Curricular de 2017. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais: debates e desafios**. 1 ed. Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista, 2017. v. 1, p.39-59.

em que as perdas são significativas no acesso a uma ampla gama de conhecimentos. Além disso, a reforma enfraquece o conceito de ensino médio como “educação básica”, estabelecido na LDB de 1996, que pressupõe uma formação comum.<sup>27</sup>

Outro ponto de crítica é a mercantilização da educação básica, que não apenas influencia a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação, por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional em instituições privadas.<sup>28</sup>

Em suma, a reforma em curso envolve alterações em dois âmbitos do sistema educacional: na estrutura curricular, sugerindo a correção do número excessivo de disciplinas no ensino médio, alegando que essas não se adequam às exigências do mundo do trabalho; e no financiamento da Educação Básica, propondo ajustes nas formas atuais de financiamento. A proposta retrocede às antigas formas de organização curricular, dividindo o currículo em opções formativas, distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional, alinhando-se às políticas defendidas nas concepções neoliberais da década de 90. Em uma concepção crítica de Mônica Ribeiro<sup>29</sup>, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos. Dito isso, vamos concordar que a atual reforma do ensino médio, apesar de ser colocada como um projeto novo, encoberta discursos e propósitos antigos.

## Considerações finais

Embora tenha havido um movimento contrário no País, as políticas de educação para trabalhadores no Brasil nas últimas décadas não se distanciaram da concepção neoliberal de educação. Entre outros fatores já evidenciados neste texto, essa concepção de educação, voltada para os interesses do capital, reduz a totalidade social da complexa rede de relações que se estabelece entre a formação e a inserção no mercado de trabalho, tornando invisível a realidade cotidiana do trabalhador brasileiro. Suas condições de vida e trabalho são desconsideradas e o foco se desloca para a responsabilidade individual pela empregabilidade, ignorando fatores estruturais que perpetuam a desigualdade e a exclusão social.

Além disso, a primazia dos interesses econômicos na formulação das políticas educacionais gera um ambiente onde a educação é vista como uma mercadoria, e os indivíduos, como meros recursos a serem moldados conforme as demandas do mercado. Tal perspectiva desumaniza o processo edu-

<sup>27</sup> SILVA, M. R. Op. Cit.

<sup>28</sup> OLIVEIRA, I. A. de O. et al. Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

<sup>29</sup> SILVA, M. R. Op. Cit.

cativo, ao priorizar competências técnicas em detrimento de uma formação integral, crítica e emancipadora. Consequentemente, o papel transformador da educação, como instrumento de justiça social e promoção da cidadania, é subvertido por uma lógica mercantil, que privilegia a eficiência econômica sobre o desenvolvimento humano.

Consideraram-se, neste texto, as reformas nas políticas de educação profissional a partir das ações administrativas de governo, tentando explicitar como essas ações têm influenciado os projetos em disputa e as relações que se estabelecem no interior das instituições e nas práticas formativas. Sob essa perspectiva, conclui-se que, no caso brasileiro, a história nos mostrou que as políticas de educação para trabalhadores foram elaboradas à partir das necessidades das forças produtivas e associadas às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento econômico do País, condicionando a relação trabalho e educação a processos de desintegração e desarticulação, e a uma estrutura de ensino que mantém um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular, reproduzindo a divisão social de classes. O debate contemporâneo em torno da contrarreforma do Novo Ensino Médio nos mostra o quanto é necessário que as análises e reflexões em torno das políticas de formação no Brasil sejam constantes, visto que é a partir delas que se pode pensar em transformações efetivas.