

# DE INFLUÊNCIA DO EMPRESARIADO NACIONAL E DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990

*Arão Davi Oliveira<sup>1</sup> (UCDB)*  
*Celeida Maria Costa de Souza e Silva<sup>2</sup> (UCDB)*

## **Resumo**

Este artigo tem como tema a história da educação profissional brasileira, se limita a investigar com quais interesses os organismos internacionais e os empresários nacionais propuseram uma reforma no sistema educativo brasileiro, em específico, na educação profissional na década de 1990? Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Objetiva-se apresentar as propostas e interesses do empresariado nacional e dos organismos internacionais para a reforma da educação profissional brasileira iniciada na década de 1990. Focamos nossos estudos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990); no Relatório de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998); no documento Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários” (EBFP) publicados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 1993; e no documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” publicado pelo Banco Mundial em 1995. É uma pesquisa documental e bibliográfica cujos resultados indicam que esses documentos promoveram um consenso no âmbito educativo nacional e serviram de referência para a proposição de reformas no sistema educacional brasileiro, atingindo a LDBN de 1996, os PCNEM de 1999 e Decreto Federal nº 2.208 de 1997 que ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional. Esses documentos federais atenderam as sugestões advindas dos organismos internacionais e dos representantes do empresariado nacional proporcionando uma formação geral flexível, polivalente, valorizando as competências com intuito de promover melhor adaptação da força produtiva a nova fase de acumulação flexível do capital.

**Palavras-chave:** História da educação profissional; Políticas Públicas Educacionais; Acumulação Flexível do Capital.

---

<sup>1</sup> Doutorando em educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. E-mail: adodavi@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. E-mail: celeidams@uol.com.br.

## **INFLUENCE OF THE NATIONAL BUSINESS AND INTERNATIONAL ORGANISMS ON POLICIES FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN THE 1990S**

### **Abstract**

This article has as its theme the history of Brazilian professional education, is it limited to investigating with what interests international organizations and national entrepreneurs proposed a reform in the Brazilian educational system, specifically, in professional education in the 1990s? This research is linked to the Research Group for Teacher Training and Work Policies (GEFORT) of the Graduate Program in Education at the Catholic University Dom Bosco (UCDB). The objective is to present the proposals and interests of the national business community and international organizations for the reform of Brazilian professional education started in the 1990s. We focused our studies on the World Conference on Education for All, held in Jomtien (1990); in the Report by Jacques Delors, Education: a treasure to be discovered (DELORS, 1998); in the document Basic Education and Professional Training: a vision of entrepreneurs”(EBFP) published by the National Confederation of Industry (CNI) in 1993; and in the document “Priorities and Strategies for Education” published by the World Bank in 1995. It is a documentary and bibliographic research whose results indicate that these documents promoted a consensus in the national educational scope and served as a reference for proposing reforms in the Brazilian educational system, reaching the LDBN of 1996, the PCNEM of 1999 and Federal Decree No. 2,208 of 1997, which became known as the Reform of Professional Education. These federal documents responded to suggestions from international organizations and representatives of the national business community, providing a flexible, multipurpose general training, valuing skills in order to promote a better adaptation of the productive force to the new phase of flexible capital accumulation.

**Keywords:** History of professional education; Public Educational Policies; Flexible Accumulation of Capital.

## 1- Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Vincula-se à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica (GEFORT). O objeto dessa pesquisa é a educação profissional brasileira na década de 1990. Buscamos responder com quais interesses os organismos internacionais e os empresários nacionais propuseram uma reforma no sistema educativo brasileiro, em específico, na educação profissional na década de 1990?

Traçamos como objetivo para este estudo, apresentar as propostas e interesses do empresariado nacional e dos organismos internacionais para a reforma da educação profissional brasileira ocorrida na década de 1990. Investigamos documentos produzidos nesse período como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990); no Relatório de Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, (DELORS, 1998); no documento “Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários” (EBFP) publicado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 1993; e no documento “Prioridades e Estratégias para a Educação” publicado pelo Banco Mundial em 1995.

Os documentos aqui estudados estão intimamente ligados ao incentivo de uma formação educacional voltada para maximizar a produtividade, pelo investimento no capital humano. A alusão a esses documentos internacionais, se torna importante por servirem de base para a implementação de reformas no sistema educativo de países em desenvolvimento na América Latina e Caribe, a chamada “cartilha neoliberal”. No caso dos documentos emanados pela CNI, destacamos “Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” (EBFP), pois o seu conteúdo traz inovações em relação às reformas educacionais desejadas voltadas as demandas da produção flexível no Brasil.

O que se vê na década de 1990 é a adoção, por parte do Banco Mundial, das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada em Jomtien, 1990, a qual se tornou base para a elaboração de suas diretrizes políticas para as próximas décadas culminando em 1995 com a publicação do documento "Prioridades y Estratégias

para La Educación", que foi uma análise sobre a educação do qual estabeleceu como prioridade e estratégia a celeridade dos países para reformarem seus sistemas educacionais proporcionando universalização da educação e o aumento da qualidade e equidade, com objetivo de vincular a educação as demandas de uma economia marcada por uma produção flexível. Nesse sentido, afirma que "Em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte da economia, de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 7). O Banco Mundial tornou-se, nos últimos anos, o organismo internacional de maior visibilidade no cenário educacional global, em grande parte, vai ocupar o espaço tradicionalmente atribuído a UNESCO agência da ONU especializado em educação (TORRES, 1997, p. 3). "A nível internacional, esse Banco é a maior fonte de conselhos sobre a política educacional e fundos externos para esse sector" (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 7).

Essa pesquisa é documental e bibliográfica e os resultados parciais indicam que esses documentos promoveram um consenso no âmbito educativo nacional e serviram de referência para proposição de reformas no sistema educacional brasileiro, incluindo a Lei nº 9.394 de 1996 que estabeleceu diretrizes e bases para a educação nacional (LDBN/1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e o Decreto Federal nº 2.208 de 1997, que ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional. Esses documentos federais atendem as sugestões advindas desses organismos internacionais e dos representantes do empresariado nacional proporcionando uma formação geral flexível, polivalente, valorizando as competências com intuito de promover melhor adaptação da força produtiva as rápidas evoluções tecnológicas que caracterizam a nova fase de acumulação flexível do capital.

## **2- Propostas e influências do empresariado nacional e de organismos internacionais para educação profissional na década de 1990.**

A passagem de um modelo de acumulação rígida taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível com a introdução de novos modelos de produção exigiu um esforço "no sentido de adequar e submeter às forças de trabalho aos seus imperativos" (DEITOS, 2008, p. 242). Pois o perfil do trabalhador moldado nos padrões fordista e taylorista onde a produção em série e o controle das atividades por tempo, respectivamente, não atendiam mais aos interesses de uma produção calcada nos requisitos da flexibilidade que exigiam

ao entendimento da concepção e execução da tarefa, estimulando assim, a participação ativa do trabalhador no processo produtivo.

Para Harvey (1992, p. 140), o regime de acumulação flexível é

Um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela [a acumulação flexível] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A formação profissional entendida como necessária ao “novo” trabalhador supera a ideia da formação ligada exclusivamente ao posto de trabalho para atender uma formação mais generalista, que permita ao trabalhador adaptar-se a diversas possibilidades de trabalho em ambientes mais flexíveis. Nesse sentido, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) que financiam projetos sociais em países da América Latina e Caribe demonstra textualmente a importância que atribui sobre a educação básica. Em 1995, esse organismo publica um documento intitulado “*priorities and strategies for education: a world bank sector review*” estabelecendo suas Prioridades e Estratégias para investimento na educação no qual aponta para uma formação mais polivalente adaptável aos novos modelos de organização produtiva flexível.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos inclui um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato em alguns países, o primeiro ciclo de educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

As novas normas de organização produtiva trouxeram novas exigências para a qualificação da força de trabalho. “A flexibilidade faz apelo ao *savoir-faire* e à competência da força de trabalho e, particularmente, à sua capacidade de dominar diferentes segmentos de um mesmo processo produtivo” Paiva (1989, p. 21). A polivalência da força de trabalho torna-se o objetivo maior do sistema formativo requerido pelo capital, nesse sentido os organismos internacionais e os setores empresariais nacionais e internacionais se organizam para fazer valer a força do capital sobre o trabalho.

No ano de 1993 a CNI publica um documento intitulado “educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários” onde atesta a importância que o

sistema industrial dá ao “capital humano” considerando como “insumo” básico para o desenvolvimento científico e tecnológico. Os empresários concluíram sobre a necessidade de se ajustar a formação profissional, ou seja, de força de trabalho, pelos “avanços tecnológicos e de reorganização e gestão da produção, introduzidos nos processos de trabalho na era da acumulação flexível” (IGNÁCIO, 2015, p. 116). Nesse documento, a CNI atesta que

Já não é possível que o indivíduo invista um grande período de tempo na educação e na formação profissional, com a intenção de adquirir um fundo de conhecimento ou de qualificação que seja suficiente para toda a sua carreira. A educação recebida pelos jovens deve ter uma base sólida, que facilite constantes aquisições e atualização de conhecimento para o resto de sua vida produtiva. (CNI, 1993, p. 10).

No documento EBFP a CNI destaca que o modelo de investimento em automação para superar as deficiências do sistema educacional não atendia mais as necessidades do novo paradigma industrial baseado na produção flexível e flexibilização com ampla capacidade de adaptação as mudanças. “Isso significa que a integração com a contemporaneidade do mundo implica em maior desenvolvimento e apropriação da ciência e tecnologia enquanto principais instrumentos da dinâmica do sistema produtivo moderno” (CNI, 1993, p. 13). Ou seja, estava superada a estratégia de contratar operários menos qualificados para diminuir os custos com pessoal, em documento a CNI (1993, p. 13) destaca que “na nova economia a busca simultânea da produtividade e de altos padrões competitivos requer que as pessoas sejam tratadas como bens a serem incrementados para que se lhes possa adicionar valor, em oposição a custos que devem ser reduzidos”.

Essa estratégia de investimento na pessoa não é uma preocupação social dos empresários com seus funcionários, mas sim uma prática baseada na teoria do capital humano” elaborada no contexto das teorias do desenvolvimento no cerne dos centros mais adiantados do capitalismo monopolista, que “disseminou-se, e foi em passo acelerado absorvida pelos países do “terceiro mundo” aponta Frigotto (2003, p. 19).

Muito se deve ao fato do Banco Mundial exigir aos países tomadores de empréstimo reformassem seus sistemas educativos atendendo as sugestões dos organismos internacionais adaptando sua formação de força de trabalho aos novos ditames da fase de acumulação flexível do capital. O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das

diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1984, p. 39).

Para Melo (2010, p. 65), deve-se analisar as aspirações do empresariado industrial brasileiro constantes no documento EBFPP articulado com um projeto societário funcionalista no qual se prioriza a ênfase “na educação básica, na formação de habilidades genéricas para os trabalhadores e a sua inserção como elemento para a competitividade”, o que configura uma teoria do capital humano adaptada a fase de acumulação, produção e gestão flexível, nas quais “desigualdade se transforma em diferença”, e as “classes sociais são substituídas pelo acento nas subjetividades” (2010, p. 65). As interpretações de Melo (2010) apontam para a formação de um trabalhador preocupado apenas com seus interesses e arredio ao entendimento de classe, adaptável aos interesses da empresa. Nesse sentido, o projeto educativo do empresariado brasileiro se afasta de uma educação transformadora que possibilite à pessoa a superação de uma formação meramente instrumentalista para o atendimento das demandas por força de trabalho.

O interesse dos empresários industriais no sistema educativo nacional visa alcançar padrões produtivos que garantam competitividade para a indústria, em consequência o fortalecimento da economia geração de empregos e desenvolvimento social, por essa ótica os interesse da CNI vão além de “um projeto de uma classe se transforma em projeto de toda a sociedade” (MELO, 2010, p. 65). Para garantir essa transformação na sociedade os empresários defendem a universalização da educação básica, alinhada com as orientações originadas da conferência de Jomtien e 1990, e complementada pela educação profissional. Nesse documento EBFPP de 1993 a CNI defende uma reforma curricular baseada em três eixos:

- (a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos. (CNI, 1993, p.17).

A proposta dos empresários privilegia a aquisição de métodos de aprender em detrimento aos conteúdos a serem aprendidos. Interessante notar que um dos pilares da educação para o século XXI estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO coaduna com os desejos do capital industrial que é transformar a educação básica em ferramenta que permita a pessoa adquirir capacidades de aprender métodos que permitam acompanhar as rápidas mudanças que a evolução tecnológica imprime ao mundo do trabalho. Ou seja, o “aprender a aprender” por

toda vida, do qual decorre que “o trabalhador se capacite constantemente, e que sua formação básica seja direcionada para esta flexibilidade, que deverá incorporar para alavancar sua carreira” (MELO, 2010, p. 67).

A reforma curricular ocorrida na década de 1990 pautou-se numa formação humana baseada no “saber fazer” que dispensa grandes conhecimentos teóricos, pois o currículo centralizou-se na noção de competência como modal da formação da força produtiva. Significa dizer que a prática se torna a referência do início e do fim do processo educativo, melhor adaptando o futuro trabalhador as novas formas de produção flexível. Esse modelo exige formação genérica e polivalente que insira o jovem no mundo da tecnologia e que esse consiga acompanhar as evoluções promovida pelo avanço da tecnologia.

Sadri (2008, p. 267) defende que os avanços tecnológicos garantidos pelas intensas pesquisas promoveram uma espécie de “revolução do conhecimento”. As reformas do currículo abarcadas nos PCNEM (1999, p. 15) indicam que o avanço da informática deve ser acompanhado pela educação básica pois,

[...] promove mudanças radicais na área do conhecimento que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica do papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

A reforma curricular pretendida pelos empresários tem vinculação com as orientações da universalização da educação básica presentes na declaração de Jomtien (1990), adotada pelo Banco Mundial na orientação das políticas educacionais dos países da América latina e Caribe, foram alcançadas nos PCNEM que por sua vez contempla as orientações do relatório de Jaques Delors (1998). Essa reforma prioriza a flexibilização do currículo privilegia a subjetividade e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade melhor adaptada ao modelo flexível de produção. Percebe-se o afastamento da valorização dos conteúdos presentes no modelo taylorista/fordista.

As orientações do relatório Delors (1998), intitulado “educação: um tesouro a descobrir” aponta a necessidade da educação de acompanhar as transformações da sociedade, pois “não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só ao mundo do trabalho, mas também, no seu ambiente escolar e cultural” (DELORS, 1998, p. 190). Defende ainda a adoção de um “sistema de alternância”, onde o jovem frequenta a escola regular e em outro período o mundo do trabalho, nesse sentido afirma:



Para tentar instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender e continue a aprender ao longo de toda a sua vida é preciso repensar as relações entre os estabelecimentos de ensino e a sociedade, assim como a sequência dos diferentes níveis de ensino. No ensino, como na vida ativa, futuramente, os percursos serão necessariamente menos lineares, com períodos de estudo alternando com períodos de trabalho. Estes avanços e recuos devem ocupar um lugar cada vez mais importante na sociedade, graças a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho (DELORS, 1998, p. 122-123).

Nesse apoio a melhoria da educação básica, ou seja, melhorar os resultados de produtividade, a bancada congressista representantes dos empresários agiu no sentido de apoiar e influenciar a apresentação no senado de um Projeto de Lei para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, concorrendo com outro projeto apresentado anteriormente na Câmara dos Deputados com a mesma finalidade. Cabe ressaltar que o Projeto de Lei 1.258 de 1988, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio era fruto de “longos anos de debates dos educadores em seminários nacionais e regionais, nas CEBs (Conferência Brasileira de Educação) reuniões nacionais da AMPED, cuja síntese se explica na Carta de Goiânia (Reunião da AMPED, 1986) e num texto de Saviani (1988),” (FRIGOTTO, 1994, p. 56). Já a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, o qual foi aprovado, representava uma visão fragmentária e dualista da escola fundamental como afirma (FRIGOTTO, 1994, p. 56-57).

Podemos ver que os representantes dos homens de negócio no congresso, monitorado pelos organismos classistas, esvaziaram os clamores de uma educação fundamental e média nos moldes do Japão e tigres asiáticos (referência obrigatória nos discursos dos empresários para sinalizar a educação que necessita os trabalhadores).

Ainda em Frigotto (2003), alguns fatores denotam a sujeição das políticas educacionais aos interesses do capital, e que em determinados períodos esses fatores são determinantes.

Nessa perspectiva a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2003, p. 30).

O documento produzido e publicado pelo Banco Mundial em 1990 “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial” que fez um levantamento da pobreza no mundo traçando algumas medidas para atenuar essa condição, dentre as quais deve-se” [...] ampliar e aperfeiçoar a educação primária e o atendimento médico básico” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 84).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), os motivos para se priorizar a educação básica, chamada de primária pelo Banco Mundial, se deve ao entendimento de que se investindo nesse nível de escolaridade os governos reduzam a pobreza “aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (p. 74-75).

Nessa direção Fonseca (1997, p. 48), salienta que investimentos em áreas de saúde e educação possibilitam “[...] condição prévia para a produtividade dessas populações, especialmente em trabalhos por conta própria”, significa dizer que investir em saúde e educação básica é investir em capital humano, ou seja, eleva os níveis de produção” (CORAGGIO, 2007, p. 91-92).

Sobre os resultados que a educação promove na produtividade das empresas e da necessidade de mudanças políticas nos países em desenvolvimento o Banco Mundial destaca:

Educação aumenta a produtividade no mercado doméstico e permite adquirir mais informação; educação melhora a capacidade de aprender. Mas, para colher os benefícios de investimentos em educação precisa aumentar as oportunidades de aprendizagem produtivas através de inovações técnicas e mudanças nos regimes políticos e de mercado. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 28).

Analisando a proposta do Banco Mundial Torres (1997) evidencia os seguintes elementos: Prioridade depositada sobre a educação básica; melhoria da qualidade e da “eficácia” da educação como eixo da reforma educativa; prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre essas: descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, porém os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: a de fixar padrões, a de facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, a de adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e a de monitorar o desempenho escolar; convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; um enfoque setorial; definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 63) destacam que o Brasil é obrigado, por ser financiado por esse organismo internacional a “mobilizar as forças políticas necessárias para a produção do consenso, tendo em vista a realização do projeto internacional”, mobilizando para isso diversas representações da sociedade civil e política para patrocinar essas reformas e alinhar o sistema educacional brasileiro com as recomendações dos organismos internacionais.

Ainda em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), esse documento traz a seguinte abordagem para a educação profissional:

No caso da educação profissional, indica o estreitamento dos laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos do setor público com o privado como a estratégia de base para a meta de equidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma que “a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção.” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 62).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei Federal nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), dispondo em seu Art. 39 que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa concepção, advinda dos documentos legais em vigor, atribui uma nova identificação à educação profissional, marcada pela superação do preconceito social que a desvalorizava.

Na nova LDBN a Educação Profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio. Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 6), “nesta nova proposta, a partir do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência e cultura; desta forma, pelo menos no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional estaria superada”. Porém no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) houve uma reformulação na educação profissional através do Decreto 2.208/97 que separava a educação profissional do ensino propedêutico, assentado na noção da pedagogia das competências. Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 6), isso se deve “a acentuada dualidade, a partir dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas para atender a uma demanda de qualificação puxada pela demanda do sistema produtivo”.

O Decreto 2.208/97 ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional e separou o ensino técnico do propedêutico, o que significa dizer que a conquista de uma educação unitária aprovada na LDBN/1996 já sofrera sua primeira mudança. Pela determinação do MEC “não deveriam mais ser ofertados cursos de ensino médio para os

alunos das escolas das redes públicas de educação profissional” BRASIL (2014, p. 13). Kuenzer (2006, p. 887) destaca que esse Decreto nº 2.208/1997, significou o suporte jurídico necessário para execução de um programa de formação profissional originado de um acordo entre Banco Mundial e MEC chamado PLANFOR. Este foi o maior projeto ligado à educação profissional desse governo, foi executado até 2003, com o objetivo de “democratização ao acesso à formação profissional para a população socialmente carente, desempregados, autônomos e pequenos produtores” (PLANFOR, 1999). Kuenzer (2006) destaca que os investimentos do PLANFOR foram realizados em cursos de curta duração que não agregam qualidade a educação, sendo assim, afirma que

Esse programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional, havendo uma crescente disponibilização de recursos nesse período, que passou de R\$ 28 milhões, em 1995, para R\$ 493 milhões, em 2001. Ao mesmo tempo, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias, indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade. (KUENZER 2006, p. 8).

Não temos interesse em analisar o PLAFOR, mas sim de percebermos como a proposta do Banco Mundial de desvinculação da formação profissional com o ensino médio foi atendida, pelo Decreto nº 2.208/1997, assim como, a priorização da qualificação profissional executada em instituições privadas de ensino. “Os cursos rápidos, sem regulamentação, sem pré-requisitos de escolaridade e pagos, oferecidos no âmbito do PLANFOR, são uma forma precarizada de acesso a uma formação profissional para a maioria da classe trabalhadora” (MELO, 2010, p. 77).

Também em atendimentos as recomendações do Banco mundial o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) efetivou-se a descentralização da administração com a reforma do aparelho institucional, também, em busca de eficiência na gestão da educação, como afirma Adrião (2006, p. 25 ):

[...] na esfera da administração, a atual tendência de inovação na gestão da educação recorre à defesa da autonomia das unidades-fim e à conseqüente descentralização/desconcentração dos sistemas como mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino público. De qualquer maneira, tais iniciativas propõem a reforma do aparelho institucional não só no que diz respeito à sua estrutura, mas também a lógica sob a qual essa se assenta.

Essa alteração provocou mudanças no ensino técnico que passou a ser dividido em três níveis: Básico, independe da escolaridade anterior; o Técnico, que supõe o nível médio; e o Tecnológico, que são cursos superiores de curta duração (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 77).

Ainda em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007),

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambição da legislação educacional brasileira: parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 77).

As principais reformas ocorridas no sistema educativo brasileiro na década de 1990 alinharam a formação de força de trabalho aos imperativos da fase de acumulação flexível do capital, conduzida pelo capital internacional representada pelos organismos internacional e localmente por representantes dos empresários.

### **Considerações finais**

Este trabalho objetivou apresentar as propostas e interesses do empresariado nacional e dos organismos internacionais para a reforma da educação profissional brasileira iniciada na década de 1990.

Os documentos apresentados neste estudo foram adotados pelos governos brasileiros para promover “consenso” no âmbito educativo nacional e serviram de referência para a proposição de reformas no sistema educacional brasileiro, destacadamente a substituição do projeto original da LDBN de 1988 pelo substitutivo do senador Darcy Ribeiro.

Assim, esses documentos aqui apresentados se constituíram como fonte para se materializar mudanças no sistema educativo brasileiro alinhando a formação de força de trabalho aos imperativos da fase de acumulação flexível do capital, conduzida pelo capital internacional representado, sobretudo, pelo Banco Mundial e localmente pela CNI.

A nova proposta de LDBN alinha seu texto com Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo aprovada no Congresso Nacional e sancionado sob a lei nº 9.394 de 1996, logo alterada em 1997 com o Decreto Federal nº 2.208 de 1997, que ficou conhecido como a Reforma da Educação Profissional, que atendia recomendações do Banco Mundial para a separação da educação profissional com o ensino médio, que também deu suporte jurídico para o forte investimento em cursos de curta duração na rede privada de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM de 1999 sofreram forte influência dos textos produzidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990) e, também, pelo Relatório Delors (1998), ao incorporar no currículo

a noção de formação através das competências, valorizando “aprender a aprender” Delors (1998). A noção de competências se liga a outro pilar da educação o “aprender a fazer”, pois está diretamente vinculada a questões de formação de força de trabalho para o mercado na fase de acumulação flexível.

A priorização de valores como “aprender a aprender”, tem forte vinculação com a da noção de “empregabilidade polivalente e a longo prazo” (CNI, 1993, p. 21), pois visam uma formação geral flexível, polivalente, valorizando as competências com intuito de promover melhor adaptação da força produtiva as rápidas evoluções tecnológicas que caracterizam a nova fase de acumulação flexível do capital.

O que se percebe na Proposta do Banco Mundial de 1995 é que os países em desenvolvimento devem promover reformas em seus sistemas educativos adaptando-o aos ditames dos princípios neoliberais, ficando a educação diminuída a lógica de mercado sob pena de não favorecer o desenvolvimento social do país e diminuição da pobreza.

Devemos levar em consideração que a adoção desses documentos emanados de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial para reformular o sistema educativo não foi exclusividade do Brasil, mas sim um movimento iniciado pelo Banco Mundial como exigência aos países tomadores de empréstimos, no sentido de garantir formação geral adaptada a nova fase de acumulação flexível do capital que pudesse atender a produção industrial flexível e o mercado globalizado.

## Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y Estratégias para la Educación. Washington: World Bank, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03?leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis/9394.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União**, 18 de abril de 1997, seção 1, p. 7760.

**BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 1999.

BREMER, M. A. S.. KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL.** Caxias do Sul/Rio Grande do SUL, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho\\_e\\_Educacao/Trabalho/05\\_01\\_24\\_2217-6580-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf) . Acessado em 20 de dezembro de 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação básica e formação profissional:** uma visão dos empresários. Rio de Janeiro, CNI, 1993.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAH, Sérgio (Organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 5ª edição - São Paulo: Cortez, 2007.

DEITOS. Maria Lúcia de melo. A formação do trabalhador num contexto de permanente mudança tecnológica. (In) FIGUEREDO. I. M. Z.; ZANARDINI. I. M. S.; DEITOS. R. A. (Orgs). **Educação, Política Social e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da educação brasileira. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Dalila Andrade de Oliveira (Org.). 4ª edição. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IGNÁCIO, Paulo César de. A acumulação flexível no Brasil e suas demandas de qualificação da força de trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha, (Orgs.) **Realidades da Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Ícone, 2015.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000:** a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional.** Textos de discussão do Instituto de Economia Industrial. Textos n° 216. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1989.

PLANFOR. BRASIL. MTE. **Avaliação gerencial 1995/98: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado.** Brasília: SEFOR, 1999.

SADRI, Simone. Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Relação Tecnologia e Educação. In: FIGUEREDO. I. M. Z.; ZANARDINI. I. M. S.; DEITOS. R. A. (Orgs). **Educação, Política Social e Estado no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.