



Revista Tramas y Redes

ISSN: 2796-9096

ISSN-L: 2796-9096

revistatramasyredes@clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Argentina

Krawczyk, Nora; Quadros, Sergio Feldemann de; Silva, Rogério Souza
A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e
o impacto no direito à educação : o caso do estado de São Paulo
Revista Tramas y Redes, núm. 6, 2024, Junio, pp. 171-188
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.54871/cl4c600j>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722378749011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação

O caso do estado de São Paulo

Nora Krawczyk

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
norak@unicamp.br

Sergio Feldemann de Quadros

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
sergiofquadros@gmail.com

Rogério Souza Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, Brasil
rogeriosrq@gmail.com

Fecha de recepción: 6/3/2024
Fecha de aceptación: 20/5/2024

Resumo

A partir de uma contextualização histórica do conceito de direito à educação e os diferentes modelos de expansão do ensino médio profissional no Brasil, o artigo mostra a historicidade da relação educação e trabalho como campo de disputa de posições. Apresentam-se, a partir de pesquisa empírica, dois casos de parcerias em escolas públicas da rede estadual de São Paulo que oferecem o Itinerário Formativo Técnico Profissional, modalidade implantada com a atual Reforma do Ensino Médio. Observa-se um protagonismo quase determinante do empresariado em toda a formação do ensino médio e uma degradação do direito à educação, sobretudo para os jovens estudantes da formação profissional, alicerçada tanto em formas de terceirização do trabalho docente –que se insere nas formas precarizadas de trabalho– quanto na formação dos jovens trabalhadores; ambos em marcha na fase atual do capitalismo.

Palavras-chave

1| formação técnica 2| ensino médio 3| reforma educacional 4| Brasil 5| terceirização

Cita sugerida

Krawczyk, Nora; Quadros, Sergio Feldemann de y Silva, Rogério Souza (2024). A terceirização da formação profissional de nível médio no Brasil e o impacto no direito à educação: o caso do estado de São Paulo. *Tramas y Redes*, (6), 171-188, 600j. DOI: 10.54871/cl4c600j



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

**Tramas
y Redes**
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

La terciarización de la formación profesional de nivel medio en Brasil y el impacto en el derecho a la educación: el caso del estado de São Paulo

Resumen

A partir de una contextualización histórica del concepto de derecho a la educación y de los diferentes modelos de expansión de la educación secundaria técnica en Brasil, el artículo muestra la historicidad de la relación entre educación y trabajo como campo de disputa de proyectos. A partir de investigaciones empíricas, se presentan dos casos de asociaciones con empresas en escuelas públicas de la red estatal de San Pablo que ofrecen el Itinerario de Formación Técnico Profesional, modalidad implementada con la actual Reforma de la Educación Secundaria. Se observa un papel casi decisivo del sector empresarial a lo largo de la educación secundaria y una degradación del derecho a la educación, especialmente para los jóvenes estudiantes de formación profesional, basada tanto en formas de subcontratación de la labor docente –que forma parte de formas de trabajo precarias– como en la formación de los trabajadores jóvenes; ambos en marcha en la fase actual del capitalismo.

Palabras clave

1| formación técnica 2| educación secundaria 3| reforma educativa 4| Brasil
5| subcontratación

The outsourcing of vocational high school education in Brazil and its impact on the right to education: the case of São Paulo state

Abstract

By providing a historical background to the concept of the right to education and to the various models to expand vocational high school education in Brazil, this article presents the historic nature of the education-work relationship as a field of disputed positions. Based on empirical research, we present two cases of partnerships with public state schools in São Paulo aimed at offering the Vocational Technical Formative Journey, a modality implemented as part of the current High School Reform. We see that there is a virtually overt role for entrepreneurs in the entire high school education system and an erosion of the right to education, especially for young people in vocational training, rooted both in the outsourcing of teaching work –which falls under precarious work– and in the training of young workers, both of which are on the rise in the current phase of capitalism.

Keywords

1| vocational education 2| high school 3| education reform 4| Brazil 5| outsourcing

A educação básica foi declarada no Brasil como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos na Constituição de 1934. No entanto, foi apenas na Constituição de 1988 que a educação se tornou “mais que um direito civil, um direito social próprio da cidadania” (Cury, 2005, p.25). Embora nem todas as promessas tenham se efetivado, o registro dos compromissos com e na norma constitucional estabeleceu “uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado” (p. 25).

O dever do Estado na oferta da educação, desde a Constituição, e a obrigatoriedade de matrícula na escola para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos, desde 2009, tornaram-se bases jurídicas, para que as organizações da sociedade civil pudessem cobrar sua consolidação.

Após a Segunda Guerra Mundial, fez-se necessário criar mecanismos de reconstrução da Europa Ocidental sob novos alicerces ideológicos. A educação (formal) foi reconhecida como importante para edificar uma hegemonia em torno dos valores do novo estágio do capitalismo, imprescindível perante a guerra simbólica entre os dois blocos de poder. No ideário liberal, a educação foi nomeada como condição prioritária para a realização dos seres humanos e, a partir dos anos de 1960, certificou-se o mérito como princípio fundador da organização societária capitalista.

Foi um momento em que um conjunto de economistas se debruçou para avaliar as “externalidades positivas” da educação e da pesquisa, formulando o conceito de capital humano (Schultz, 1973). Atrelado a uma noção economicista de educação, o desenvolvimento de capital humano passou a ser o primeiro objetivo do Estado, para o desenvolvimento econômico; e dos indivíduos, para a mobilidade social. Com a terceira revolução industrial, a noção de capital humano ganhou força, compondo um conjunto de finalidades para a educação ao lado de outras noções como competências cognitivas e socioemocionais, empregabilidade, entre outras.

A conquista das políticas sociais, das regulações econômicas e da moderação do capital foi obra de sucessivas lutas de sindicatos e movimentos sociais. Reformas políticas necessárias para a sobrevivência da democracia e do Estado de direito.

Cury, Horta e Brito (1997) reiteram que a educação deve estar assegurada em um amplo marco jurídico, de modo que potencialize não só sua garantia legal, mas, principalmente, sua garantia material, pois o usufruto desse direito representa criar condições individuais e coletivas para desenvolver a consciência sobre a realidade em que se vive e sobre as relações nos contextos, nos quais os sujeitos são históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos.

Referindo-se ao universalismo da forma jurídica, Catini argumenta que a universalidade dos direitos sociais se funde num todo indiferenciado “por meio das quais as condições de vida das diferentes classes

sociais são abstraídas do ponto de vista do Estado, que as considera em situações de igualdade perante a lei” (2013, p. 200).

A luta pelo direito à educação, no contexto de uma democracia, é para que a igualdade educacional seja reconhecida, de fato, e não só de direito. Isto é, transformar a igualdade formal em igualdade real. No entanto, as políticas educacionais que predominam atualmente em alguns países mudam, em nome do direito à educação, a noção de igualdade pela de equidade, argumentando que, ao tratar igualmente os desiguais, produzem-se injustiças, geram-se inequidades; situação que já estava posta no conceito de igualdade real (Saviani, 1998). Esvazia-se, dessa forma, o sentido da luta pela igualdade de fato.

Saviani nos oferece, a partir de uma caracterização histórica do conceito de equidade, uma tese contrária. Afirma que o uso do termo equidade é um recurso que “vem a justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e aumentando sem precedentes, a margem de arbítrio dos que possuem o poder de decisão” (1998, p. 28).

Sendo a educação uma prática social, o direito à educação longe de ser um conceito neutro e a-histórico, carrega conflitos, tensões e relações de poder de sua configuração histórica. A partir de distintos referenciais teóricos, os autores citados revelam desafios na luta pelo direito à educação diante do estágio do capitalismo atual e da ideologia neoliberal que o sustenta/legitima.

A controversa construção do direito à educação no ensino secundário brasileiro

No Brasil, a educação adquire o *status* de Direito Público Subjetivo na Constituição (CF88) promulgada após 21 anos de Ditadura Civil-Militar e apelidada de constituição cidadã. Ela estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais, afirma a gratuidade do ensino público e reafirma o dever do Estado sob os princípios de universalidade e isonomia. Num cenário de fortes disputas políticas pela redemocratização da sociedade brasileira, foi uma conquista dos setores progressistas na sua luta para construir uma educação democrática. Afirma Oliveira que

A Constituição de 1988 é a expressão, no térreo legal, do mais próximo que já estivemos de um Estado de Bem-Estar Social. É isso que a torna tão combativa pelos conservadores. A combinação do Estado Democrático de Direito e declaração de direitos sociais na periferia do capitalismo assunta ao *status quo* (Oliveira, 2018).

De fato, à medida que no Brasil, durante a década de 1980, criavam-se mecanismos político-democráticos de regulação da dinâmica capitalista, em âmbito mundial, esses instrumentos “[...] perdiam vigência e tendiam a ser substituídos pela ideologia neoliberal, pela desregulamentação, pela flexibilização e pela privatização, elementos inerentes à mundialização (globalização) operada sob o comando do grande capital” (Netto, 1999, p. 77).

A educação nos projetos político-econômicos no s. XX

A preocupação do Estado brasileiro com a educação formal foi muito tardia em comparação com países da região. Os primeiros indícios de expansão da educação pública surgiram apenas a partir da década de 1930, quando o Estado impulsionou a expansão da base industrial, tornando essencial implantar um sistema escolar público (Bittar e Bittar, 2012). Nesse momento, a relação educação e trabalho, como um campo de disputa de posições e interesses, começou a se expressar, disputa que se mantém até hoje.

Nesse contexto, a educação secundária no Brasil e sua modalidade profissional mostraram-se bastante expostas diante das desigualdades sociais. Em meados da década de 1940, criaram-se os sistemas nacionais de formação de mão de obra (SENAI) em compartilhamento da responsabilidade entre o Estado e o patronato, sobretudo da Indústria e do Comércio (SENAC). A qualificação da classe trabalhadora foi assumida pelo empresário brasileiro com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

Constituiu-se, assim, um sistema dual de ensino com duas modalidades: uma delas voltada à promoção do ensino propedêutico, visando ao ingresso na universidade; e outra, terminal, voltada à capacitação profissional, que, pelo seu caráter discriminatório e de seletividade educacional e social, foi um campo de luta permanente entre o setor empresarial e a academia (Franco et al., 2004).

A educação profissional, uma vez integrada ao nível secundário na década de 1960, com o mesmo *status* da formação geral, passou por várias reformas, as quais têm mostrado que o Ensino Médio (EM) no Brasil e sua modalidade profissional são bastante vulneráveis às demandas do mercado de trabalho e aos interesses do capital e, portanto, sensíveis às desigualdades sociais.

Com a consolidação da sociedade urbano-industrial, durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve uma mudança na organização do ensino. O ensino de primeiro grau passou a ter oito anos, a ser obrigatório e se tornou compulsória a formação profissional no 2º grau com

três anos (atual EM), conferindo aos alunos um certificado de habilitação profissional.

De novo, o ensino técnico de nível médio estava no meio de um fogo cruzado entre uma formação geral e uma meramente profissionalizante, reforçando sua característica de dualidade e de assistencialismo.

Com o alto grau de desigualdade social no Brasil, a profissionalização compulsória se tornou uma “diferenciação dissimulada”, pois as escolas privadas fugiam da exigência de ensino técnico, focando na formação geral e na preparação para o vestibular. Houve forte reação dos estudantes das escolas públicas contra a introdução de disciplinas profissionalizantes no lugar de disciplinas importantes para os exames vestibulares (Cunha, 2005, p.197).

O intento de profissionalizar compulsoriamente não se efetivou, porque os sistemas de ensino não tinham condições de colocá-la em prática, tendo sucesso apenas nas escolas do SENAI e SENAC.

Na década de 1980, começou no Brasil um processo que parecia evidenciar a reinvenção da educação básica pública brasileira, tendo como referência e aliada as lutas pelo direito à educação. Foi um sopro de esperança, que, contudo, resultou em frustração pela ofensiva neoliberal que logrou se tornar politicamente hegemônica a partir de 1990.

Com a inclusão do EM de 3 anos na educação básica,¹ uma das disputas mais acirradas foi no âmbito da educação profissional. Grande parte dos movimentos sociais e de pesquisadores defendiam uma proposta pedagógica baseada no conceito de politécnica. Um modelo de educação humanista, capaz de integrar diversos conhecimentos em prol de uma formação omnilateral, integrada e interdependente, enquanto empresários e os organismos multilaterais defendiam a ampliação da formação profissionalizante.

O neoliberalismo no Brasil se consolidou na década de 1990 como estratégia de dominação da classe burguesa e de seus aliados. Um ícone desse período foi a reforma do aparelho de Estado, em 1995, e a consequente consolidação de um bloco político hegemônico de poder em torno do projeto neoliberal, atendendo à pressão dos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial (Galvão, 2003). Deixou marcas na gestão das políticas educacionais com a terceirização das funções da burocracia estatal; “o fatiamento da política educacional num conjunto de programas, nem sempre articulados, sustentados com diferentes financiamentos externos”; e a criação da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), “que abriu a torneira de recursos públicos para entidades

1 De acordo com a LDB/1996, a educação básica passou a ser composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos.

privadas e para a modalidade Parceria Público-Privada (PPP) de gestão da educação” (Gonçalves et al., 2022, p. 20).

A baixa oferta no ensino fundamental, ainda presente na década de 1990, limitava a demanda pelo EM. Ao serem expandidas vertiginosamente as matrículas do ensino fundamental –de 19,5 milhões em 1975 para 36 milhões em 1999– surgiram os problemas derivados da permanência e da conclusão. A correção do fluxo no ensino fundamental, o reordenamento das políticas internacionais e as demandas sociais por maior empregabilidade levaram o EM a uma enorme expansão de matrículas até 2004.

Em mais uma reformulação do ensino técnico, o EM manteve seu caráter propedêutico, e o ensino técnico com habilitação profissional passou a ter uma organização própria e independente, destinada aos alunos matriculados ou egressos do EM. O caráter conservador dessa reforma fica evidente pela busca ao atendimento imediato do mercado e, principalmente, pelo favorecimento da gestão da formação técnica ao setor privado, por meio de parcerias (Zibas, 2007).

Com a ascensão do governo do PT, novas configurações de disputa entraram em jogo, sem diminuir o espaço galgado pelo setor privado. O empresariado passou a ter um novo tipo de protagonismo nas políticas públicas, sobretudo com a criação do grupo empresarial-educacional Todos Pela Educação em 2007 (Martins e Krawczyk, 2018). Contrariando a tendência do governo anterior, o EM integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a ser mais valorizado e expandido, aproximando-se da proposta pedagógica da politécnica, principalmente nos Institutos Federais de Educação, criados em 2008.

O governo que emergiu do golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff deu início a um processo político com um recuo democrático e a regressão dos direitos sociais. A volúpia privatista irrompeu-se com força até então não registrada. Empreendeu com maior virulência uma sistemática política de destruição da escola pública sob o ideário neoliberal dos 1990 e do legado da constituição cidadã.

No âmbito educacional, uma nova reforma do EM, atualmente em curso, gerou transformações feitas “por alto” por meio de conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade. Estratégias que, como afirma Fernandes (1976), marcaram o processo de modernização nos países latino-americanos.

A velocidade da assinatura de uma medida provisória (MP 746/2016) pelo presidente Michel Temer e a sua transformação em lei se explica porque seu conteúdo básico já estava pronto três anos antes no projeto de lei 6840/2013, elaborado por uma comissão especial no Congresso Nacional, que respondia às demandas do empresariado que, por conta dos baixos níveis de rendimento educacional e alta evasão, pressionava por novas

mudanças urgentes. Diversas disputas foram travadas e, com a mobilização de pesquisadores, entidades de classe e movimentos sociais, a proposta foi transformada em um projeto substitutivo que nunca foi votado até que reapareceu na forma de Medida Provisória (MP) (Silva e Krawczyk, 2015)

A principal palavra de ordem durante as poucas audiências públicas para discutir a MP foi flexibilização, expressando a disputa ideológica em torno da responsabilidade e atribuições do Estado e da sociedade e as relações de trabalho docente. A educação profissional igualmente ocupou um lugar de destaque e, utilizando como referências a experiência da Itália e Alemanha, cujas matrículas no ensino técnico são cerca de quatro vezes mais que no Brasil, reivindicavam um itinerário profissional destinado essencialmente para a formação ao mercado de trabalho (Quadros, 2020).

O modelo de organização e gestão flexível influenciou fortemente a aprovação da Lei 13 415/2017, que deu origem à atual reforma do EM. A desregulamentação da estrutura e da organização curricular permitiram reduzir a carga horária e disciplinas da formação geral básica e criar itinerários formativos, entre eles o itinerário formativo técnico- profissional (IFTP) e a flexibilização da gestão com o setor privado (Krawczyk e Ferretti, 2017). No caso de São Paulo, a expansão da formação profissional com a Reforma se deu promovendo parcerias com o setor privado.

Pesquisas realizadas nas escolas públicas no estado de São Paulo mostram, entre outras consequências, a fragmentação do currículo e o aprofundamento da dualidade (de fato) na formação dos estudantes. Fortes manifestações de estudantes surgiram pela reivindicação, semelhantes às da década de 1970, de uma formação sólida, sem perda dos conteúdos básicos para o ingresso na universidade. Os docentes também foram fortemente afetados, porque, com a inclusão de novos componentes curriculares nos itinerários formativos e a diminuição da carga horária das disciplinas básicas, viram-se obrigados a assumir o ensino em outras áreas, nas quais nem sempre são habilitados, para não ter perda salarial (REPU, 2022).

As parcerias em ação: avanço não envergonhado do empresariado

Esta parte do artigo apresenta dois casos de parcerias em escolas médias do estado de São Paulo. Uma é com uma empresa privada lucrativa, a Proz Educação, e a outra escola, com a FIEC, fundação de uma prefeitura, sem fins lucrativos.

As análises a seguir apresentam resultados parciais da pesquisa, discutindo tendências e contradições na formação da juventude que frequenta escola pública estadual em São Paulo.

A escola, chamada *Escola A*, está situada num pequeno município, próximo à cidade de San Roque, com menos de 20 mil habitantes. É a única que oferece EM público, atendendo, no início de 2023, 620 estudantes aproximadamente. Em 2022, passou a ofertar o EM integral de 7 horas nos períodos matutino e vespertino e continuou oferecendo o EM regular de 5 horas no noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os professores do EM integral, que compõem um corpo docente fixo, trabalham nove horas por dia na escola. A pesquisa foi realizada, valendo-se de entrevistas com estudantes, gestores da escola e da Diretoria de Ensino e documental no *site* da empresa Proz.

Foram analisados relatos publicados no site de reclamação RECLAME AQUI, observações na instituição e entrevistas com professores, gestores e alunos durante os anos de 2023 e 2024.²

A escola chamada *Escola B* localiza-se numa periferia do município de Campinas, um grande município com mais um milhão de habitantes, duas diretorias de ensino estaduais que supervisionam mais de 100 escolas de EM, incluindo escolas de cidades satélite (tanto em tempo parcial quanto integral). Essa escola atende em tempo regular alunos do EM das 7 às 12h35 e, no período vespertino, oferece ensino fundamental. No período matutino, o EM oferece 2 itinerários de aprofundamento e o Itinerário da Formação Técnica e Profissional (IFTP); já no vespertino, 2 itinerários de aprofundamento e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados apresentados são parte de uma pesquisa de cunho etnográfico com estudantes do curso técnico em Recursos Humanos e envolveu coleta de dados por meio de observações de aulas e de eventos na escola, predominantemente do IFTP; conversas com professores, gestores e alunos; e entrevistas e grupos focais com alunos selecionados.³

O Proz educação e a escola A

Na escola A, o IFTP foi oferecido em 2023 pela *Proz Educação*. A Proz é uma organização empresarial, fundada em 2020 a partir da fusão de estabelecimentos escolares que atuavam na área de educação profissional em São Paulo e Minas Gerais. “Embora a Proz seja uma marca nova, nascemos a

2 São resultados parciais da pesquisa intitulada “Novos dispositivos escolares no Ensino Médio e a Diversificação da Oferta Escolar em São Paulo”, coordenada pela profa. Nora Krawczyk. A pesquisa começou em 2023 e está sendo realizada em duas escolas em Campinas e duas em São Roque, através de observações, participação nas ATPC, questionários aplicados aos professores e estudantes de segundo e terceiro ano e entrevistas individuais a professores e a grupos de estudantes.

3 Essa coleta de dados é parte da pesquisa de doutorado realizada por Sérgio F. de Quadros, sob orientação de Nora Krawczyk.

partir da união das melhores escolas de ensino profissional dos estados em que estamos presentes, a ESSA (SP) e a Enferminas (MG)” (Proz Educação).

Dentre os acionistas da empresa, verificou-se que alguns deles têm experiências na área organizacional e de finanças, com dedicação à gestão educacional somente nos últimos anos; um deles fundou a Associação Parceiros da Educação, entidade que atua desde 2014 na educação pública de São Paulo e que gere e/ou desenvolve atividades de ensino em diferentes escolas (Palhares, 2023).

Sobressai-se a vitória da Proz na contratação do governo de São Paulo (SEDUC-SP) por atender quase 10 mil estudantes com cursos de habilitação no IFTP e de qualificação profissional de curta duração, mesmo a empresa atuando somente em três estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais e Paraná), com número pequeno de estabelecimentos e educandos atendidos. O rol de cursos técnicos ofertados por ele não é amplo. Apenas nas áreas de saúde (basicamente enfermagem), informática e gestão. Destarte, no primeiro semestre de 2021, uma empresa recém-criada iniciou suas atividades junto à maior rede estadual de ensino do país –o estado de São Paulo.

Para contratar os professores que iriam trabalhar nas escolas no IFTP, a Proz Educação recorreu a uma prática denominada “pejotização”, ou seja, o trabalhador abre uma empresa e passa a ser contratado como pessoa jurídica, sem direitos trabalhistas básicos. No *site* Reclame Aqui,⁴ há muitas queixas de ex-funcionários, afirmando que a empresa não tem plano de carreira e a contratação se dá fora do escopo da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT):⁵ “Eu não recomendo trabalhar no projeto Novotec (IFTP) deles pois era uma zona e tudo estava em atraso e [o] profissional paga [o] pato”; “Falta um plano de carreira com vínculo a CLT”; “Registro não é CLT”.

A proposta pedagógica do Proz

No portfólio da Proz, há uma crítica à educação brasileira, alicerçada num ensino aprendizagem teórico, distante das demandas do mercado do trabalho e, por conseguinte, sem garantia de emprego aos seus estudantes. Ela, por sua vez, objetiva alterar esse quadro, propondo uma educação de qualidade, voltada à prática, que capacita os estudantes para obter um emprego real: “Combinamos a educação e o mundo do trabalho num mesmo lugar, derrubando as barreiras entre a teoria e a prática, entre o ensino e o mercado

4 RECLAME AQUI. Proz Educação Profissional. Plataforma de conflito entre consumidores e empresas e entre ex-funcionários e empresas.

5 A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) é o conjunto de leis que regulamenta as relações trabalhistas no Brasil. Estabelece direitos e deveres dos empregadores e trabalhadores, abrangendo temas como salário mínimo, jornada de trabalho, férias, 13.º salário, entre outros.

profissional. Somos a rede de escolas onde se aprende na prática”.⁶ Em 2023, a Proz Educação ofereceu cursos técnicos para 8719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP.

A Proz encanta os estudantes e desencanta os gestores

Nas entrevistas aos estudantes, aparece com certa clareza que eles gostam das aulas dos cursos técnicos oferecidos pela Proz. Relatam que não faltam nos dias em que elas são oferecidas e um dos alunos chegou a manifestar o desejo de ter apenas aulas do técnico. Mas reclamaram que as aulas de formação profissional demoraram em começar e só tiveram início a partir de abril desse ano.

Visão diferente tinham gestores e docentes. Eles declararam estar descontentes com o trabalho da Proz Educação nos anos de 2021 e 2022. Primeiro, ressaltaram que os professores contratados pela empresa demoraram para iniciar as aulas, e isso prejudicou o planejamento escolar, descumprindo a legislação maior do país que propõe os 200 dias letivos na educação básica. Em alguns casos, o gestor viu-se obrigado a buscar um profissional para os educandos não ficarem sem aula no segundo semestre dos respectivos anos, pois o primeiro e o segundo bimestres ficaram comprometidos. Segundo, as aulas foram organizadas em blocos, obrigando os discentes a ficarem com o mesmo professor durante uma manhã ou tarde inteira.

Os dirigentes esclareceram não terem influência nos termos e deliberações sobre as parcerias, realizadas nos cursos técnicos; aliás, também pouco acesso aos contratos com as instituições prestadoras de serviço, já que as parcerias resultam de editais e acordos entre os altos setores do governo estadual, principalmente com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE); preterindo, dessa forma, as DE e ignorando o princípio da gestão democrática e participativa.

Em suma, os gestores e professores assinalaram um descontentamento com a Proz Educação. Em meados de 2023, a SEDUC-SP consultou a rede estadual sobre a atuação dessa instituição, e a reclamação em diferentes Diretorias de Ensino (DE) se assemelharam. Especialmente sobre a demora para enviar profissionais e a pouca integração com o restante da escola.

A Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC) e a escola B

Na *escola B*, o IFTP é oferecido pela Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC). Ela surgiu em 1985 e se consolidou como “[...] uma

6 Ver “Proz Educação. Quem somos?” <https://prozeducacao.com.br/quem-somos/>.

instituição pública municipal, com receitas do próprio município [de Indaiatuba], de convênios com os governos estadual e federal, de parcerias com empresas e de cursos pagos”.⁷ Por sua condição de fundação pública, a FIEC faz parte da administração pública, mas de modo indireto, ou seja, embora tenha autonomia administrativa para gerir seus recursos e seus programas educacionais e para estabelecer contratos e licitações, submete-se à fiscalização do Tribunal de Contas e à equiparação dos seus empregados aos funcionários públicos, devendo contratá-los por regime CLT. Apesar de não ter fins lucrativos, ela pode realizar a oferta de cursos pagos.

Em Indaiatuba, a Fundação possui uma sede própria equipada e estruturada com laboratórios diversos, oferecendo cursos de técnico em farmácia, análises clínicas, administração, automação industrial, *design* de interiores, edificações, eletrônica, enfermagem, gastronomia, informática, nutrição, química, mecatrônica, *marketing*, meio ambiente, segurança do trabalho, como também tecnólogo em processos químicos e cursos de qualificação curta pagos nas áreas de educação financeira, liderança, inglês etc.

Entre receitas orçamentárias e extraorçamentárias, a empresa operou com cerca de 30 milhões de reais no ano de 2022. Segundo informações da própria Fundação,⁸ os contratos com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo para implementar os cursos técnicos nas escolas estaduais começaram em 2022, em nove cidades. Diferentemente do Proz, a FIEC tem uma abrangência bastante ampla no estado de São Paulo. A partir de janeiro de 2024, foi firmado um terceiro contrato, dessa vez em parceria com a SEDUC, contemplando 31 cidades, em 11 Diretorias de Ensino (DE), 87 escolas, 159 turmas e, aproximadamente 5300 alunos, ofertando nas escolas estaduais os seguintes cursos: administração; agronegócio; desenvolvimento de sistemas; enfermagem; logística; *marketing*; recursos humanos; sistemas de informação e vendas.

As regras para as parcerias entre as prestadoras de cursos técnicos e a SEDUC-SP não estabelecem uma única forma de contratação dos docentes que promovem a formação profissional. Os professores respondem diretamente à empresa contratante, têm salários e contratos diferentes dos da rede pública e não estão sob o controle pedagógico exacerbado que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023.

Diferente da Proz, os professores da FIEC são contratados por meio de processos seletivos específicos para trabalhar nas escolas públicas

7 Disponível em <https://www.fiec.com.br/site/noticia/2100/ver.do>

8 Ver “Parceria entre a Fiec e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avança para 31 Municípios”. <https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>

do estado de São Paulo, em regime celetista (CLT) por dois anos, podendo ser prorrogáveis por mais dois anos. Os valores são de R\$ 35,00 por hora-aula com acréscimo de 40%, o que chega a R\$ 49,00 por hora-aula.⁹

De acordo com o último processo seletivo, aberto em janeiro de 2024, não é exigido dos candidatos a professores do IFTP qualquer formação ou complementação pedagógica, nem há maiores pontuações para candidatos com esses requisitos. As formações exigidas são graduação ou pós-graduação (mestrado ou doutorado) nas áreas de administração de empresas, *marketing* ou análise de sistemas, ciência da computação, engenharia da computação, informática em geral ou curso tecnólogo na área de informática.

Ainda que a FIEC não seja uma empresa privada e com viés lucrativo direto, a parceria realizada com o Estado se caracteriza como uma forma de terceirização do trabalho docente, bem como de precarização, ao contratar apenas por processos seletivos temporários.

A FIEC e sua relação com a comunidade escolar

A oferta do IFTP na escola B por meio dessa parceria começou em 2022. A matriz curricular da turma que cursa o IFTP está organizada da seguinte forma: um dia por semana no primeiro ano do EM; dois dias no segundo; e três dias no terceiro, “espremendo” a formação geral nos dias restantes.¹⁰ A despeito de a FIEC possuir laboratórios bem estruturados na sua sede, os alunos das escolas regulares das parcerias não aproveitam sua infraestrutura.

Os professores da FIEC evitam emitir opiniões sobre o conteúdo trabalhado, mesmo quando confrontados pelos alunos. Esta atitude parece condizer com o que se espera de um trabalhador de Recursos Humanos nas empresas e, seguramente, responde a uma diretriz da empresa contratante (FIEC) para os professores.

Os estudantes têm um bom aproveitamento do conteúdo nas aulas. Em várias ocasiões, foi possível observá-los, mesmo aqueles com mais dificuldades, debatendo os temas com propriedade, inclusive conteúdos complexos como de legislação trabalhista.

Tanto quanto na escola A, os estudantes valorizam mais as aulas da formação profissional, o que se manifesta tanto nos seus discursos quanto pela sua presença nas aulas.

Os saberes sobre legislação trabalhista aprendidos pelos jovens são constantemente valorizados por eles como possibilidades de conhecer os

9 A título de comparação, os professores do núcleo geral contratados em caráter temporário no estado de São Paulo recebem cerca de R\$28,00 a hora-aula.

10 Essa organização foi utilizada apenas para as duas primeiras turmas. A partir de 2023, o estado de São Paulo mudou a organização dessa grade curricular.

seus direitos, seja como futuros trabalhadores, seja pela sua posição social. Muitas vezes esclarecem seus amigos ou familiares com informações sobre direitos trabalhistas que não sabiam possuir.

Ao mesmo tempo, os conteúdos são apresentados sob uma premissa de neutralidade, evidente pela forma como os professores evitam se posicionar, como também pela descontextualização e deshistoricização das leis e relações trabalhistas. Isso limita o potencial que esses saberes poderiam gerar na compreensão da posição de classe a que esses jovens pertencem e na crítica à estrutura social e às relações de poder no campo do trabalho.

Esse processo de transmissão implica em uma espécie de fetichismo de tais saberes, como pontua Willis: uma “comunicação fracassada em relação a sua própria origem e história e as relações sociais e o trabalho embutido que a produziu” (2000, p. 55, trad. livre). Ainda que sua essência seja puramente social e histórica, as leis e as relações trabalhistas são apresentadas como “coisas”: “o que está na lei” (fala recorrente dos professores).

Os alunos têm duas matrículas na escola, uma para o profissional e outra para o geral e recebem um certificado de qualificação a cada ano do ensino médio e um diploma de técnico, ao se formarem no terceiro ano do curso. As turmas do técnico dessa escola sofrem com muita evasão. Muitos desses alunos, como afirmado em entrevistas, alegaram que, embora apreciem muito o itinerário técnico, optaram por trabalhar no período diurno e cursar o ensino médio noturno, quando não há oferta de IFTP. Outros alunos que permanecem no IFTP afirmaram que, caso encontrem um emprego que não lhes permita conciliar o trabalho e os estudos no período matutino também irão optar pelo ensino médio noturno. Isso mostra que muitos desses jovens, embora apreciem o curso técnico, tem como primeira opção o trabalho. Não é incomum que esses alunos trabalhem sem vínculo formal de trabalho ou em programas de estágio em empresas privadas ou em instituições da administração pública. A turma estudada teve 44 matrículas em 2022, 24 rematrículas em 2023 e começou o ano de 2024 com só 12 estudantes.

A divisão do Currículo se apresenta ainda de outras formas e impacta fortemente na produção de sentido dos estudantes sobre os conhecimentos trabalhados na escola. Por exemplo, a formação em Recursos Humanos, como também em outros cursos técnicos, contempla diversos conhecimentos que são objetos das ciências sociais e que poderiam ser tratados de forma integrada e interdisciplinar com as disciplinas da formação geral, mas isso não acontece.

A inexistência de um projeto pedagógico comum

Da mesma forma que na escola A, nesta escola não há prestação de contas da empresa à escola sobre o trabalho realizado, nem acesso da escola

aos programas de ensino. As atividades coletivas de Trabalho Pedagógico (ATPC) nas escolas investigadas ocorrem sem a presença dos professores das respectivas empresas. Contudo, usufruem do espaço e dos equipamentos da escola para suas atividades.

Em ambas as escolas há uma forte cisão entre a parte geral e o IFTP. Os docentes do técnico e do regular pouco interagem entre si. Não há combinados ou acordos em relação ao espaço que professores podem ficar no intervalo, mas, de maneira espontânea, os docentes do regular usam a sala dos professores, enquanto os das parcerias costumam se encontrar na copa e se relacionam por meio de uma identidade de trabalharem sob o mesmo formato em diversas escolas da região.

A autonomia entre os professores se diferencia substancialmente. Os docentes das parcerias respondem diretamente à empresa contratante, recebem salários e têm contratos diferentes dos professores da rede pública e não estão sob o controle exacerbado que a SEDUC vem exercendo sobre os docentes, sobretudo a partir do ano de 2023. Além disso, muitos professores da formação geral acabam assumindo disciplinas que não são da sua área de formação e são nesses dias que problemas como troca e falta de professores e dispensas das aulas ocorrem com maior frequência, o que é difícil acontecer nas aulas do técnico.

Reflexões finais. A desconfiguração do direito à educação

A expansão do EM, ainda que bastante tímida, provocou amplas disputas em torno da educação profissional. No entanto, o empresariado, apesar de participar das políticas educacionais desde os anos 1930, tem mudado a forma e o protagonismo de suas ações nas três últimas décadas.

O discurso alarmista em torno da ineficiência da escola a partir da década de 1990, sobretudo na preparação para o mercado de trabalho, foi marcante na defesa da Reforma pelos empresários e burocratas. Essa é uma estratégia usada para mascarar a falta de consenso sobre qual seria o rumo ideal do EM, procurando justificar mudanças curriculares e estruturais que vão desde uma organização fragmentada até a exclusão de conteúdos, entre outros (Krawczyk e Ferretti, 2017).

O montante de dinheiro destinado pelos governos estaduais e federal às parceiras educacionais nas últimas décadas foi tão volumoso que resultou na proliferação de empresas recém-criadas ou de organizações educacionais de pequeno porte para participar dos certames e abocanhar parte dos recursos públicos.

Segundo o Relatório Anual do Governo de São Paulo (2022, p. 149) em 2021, as parceiras com o Centro Paula Souza, FIEC, Senac, Proz

e Sequencial atenderam no total mais de 30 mil jovens, e 16 mil vagas foram abertas para ingressantes na primeira série do EM, e com previsão de atendimento de 53 mil matriculados em 2023 (São Paulo, 2023, p. 204). Só a Proz atendeu, em 2023, 8719 alunos da rede estadual de São Paulo no IFTP, contribuindo assim para o avanço da implantação do Novo EM.

Essas parcerias põem em marcha uma organização curricular que sonega os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos consolidados pela humanidade, uma formação técnica que se rende às condições de trabalho cada vez mais precárias e é descontextualizada em relação aos reais desafios contemporâneos, consubstanciando uma traição aos jovens que vivem do trabalho.

Tanto o discurso da flexibilização (diga-se desregulamentação) quanto a materialidade da implementação da reforma no estado de São Paulo impelem a uma leitura no contexto do golpe parlamentar e das reformas estruturantes, das quais a desvinculação de receitas e a reforma trabalhista e da previdência se destacam.

As demandas do mercado de trabalho oriundas da acumulação flexível (Harvey, 2012) foram atendidas pelas reformas de Temer. A Lei que deu origem à reforma do EM em curso procura favorecer a expansão da formação profissional, tanto pela facilitação das parcerias quanto pela flexibilidade do currículo e da exigência de formação dos professores (ao incluir o dispositivo do “notório saber”). A reforma trabalhista de 2017, por sua vez, pode ser vista como um ponto fundamental no processo das flexibilizações das relações laborais no Brasil, facilitando as formas de terceirização na contratação dos docentes do IFTP.

Essas parcerias retiram do espaço público o debate sobre o Currículo, os conhecimentos e sua forma de transmissão, que ficam a cargo da empresa contratada, como também se manifestam numa cisão entre a formação geral e técnica, por diversas formas que foram aqui apresentadas.

Portanto, além de uma privatização por dentro da escola pública, as parcerias mostram-se uma forma de precarizar as condições de trabalhos do corpo docente. Isso representa sérias implicações na democratização educacional e no direito a educação, já que, em uma sociedade atravessada pela luta de classes e seus interesses antagônicos, a primazia das propostas dos empresários nas reformas educacionais pode significar perdas importantes na educação escolar dos filhos dos trabalhadores, como apontado pelas divergências e pelas resistências de pesquisadores e de movimentos sociais.

Assim, a célebre frase de Marx “tudo que é sólido se desmancha no ar” faz eco nos dias em que além de assistirmos à degradação dos direitos sociais históricos da classe trabalhadora e da formação crítica e emancipatória da sua juventude –sentido pelo qual se firmou a luta pelo direito a

educação–, vemos ainda se descaracterizarem tais direitos em prol dos anseios da financeirização e de um mercado em crise estrutural cada vez mais aguda.

Referências

- Bittar, Marisa e Bittar, Mariluce (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, 34(92), 157-168.
- Catini, Carolina de Roig (2013). *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cunha, Luiz A. (2005). *Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [Const]. Presidência da República. Casa Civil.
- Cury, Carlos R. J.; Horta, José O. B. e Brito, Vera L. A. de (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Cury, Carlos R. J. (2005). A Educação nas constituições brasileiras. Em Maria Stephanou e Maria Helena C. Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, Florestan (1976). *Poder e contra-poder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, Florestan (1981). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fiec (2024). Parceria entre a Fiec e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avança para 31 Municípios. <https://www.fiec.com.br/site/noticia/5257/ver.do>
- Franco, Maria L. B. et al. (2004). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados.
- Galvão, Andreia (2003). *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil* [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Governo do Estado de São Paulo (2022). *Relatório anual do Estado de São Paulo, exercício 2021*.
- Governo do Estado de São Paulo (2023). *Relatório anual do Estado de São Paulo, exercício 2022*.
- Gonçalves, Josilaine et al. (2022). Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. Em Nora Krawczyk e Dirce Zan (org.), *A Reforma do Ensino Médio em*

São Paulo: a continuidade do projeto neoliberal (pp. 11-45). Belo Horizonte: Fino Traço.

- Harvey, David (2012). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Krawczyk, Nora e Ferreti, Celso (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, 11(20), 33-44.
- Martins, Érica e Krawczyk, Nora (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento “Todos pela Educação”. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4-20.
- Oliveira, Romulado P. (2018). *Portela de: Boletim ANPED*.
- Palhares, Isabela (2023). Tarcísio nomeia sócio de empresa com contratos no governo para Conselho de Educação. 21/09/2023.
- Paulo Netto, José (1999). FHC e a política social. Em I. Lesbaupin (org.), *O desmonte da nação: Balanço do Governo FHC* (pp. 75-89). Petrópolis: Vozes.
- Quadros, Sérgio F. de (2020). *A influência do empresariado na reforma do ensino médio*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Rede Escola Pública e Universidade (2022). Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU.
- Saviani, Dermeval (1989) *Sobre a concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.
- Saviani, Dermeval (1998) ¿Equidad o igualdad em educación? *Revista Argentina de Educación*, 41(69), 27-32.
- Schultz, Theodore W. (1973). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva, Monica R. e Krawczyk, Nora (2015). Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. *Carta na Escola* (97 ed.).
- Willis, Paul (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Zibas, Dagmar (2007). Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços. *Difusão de ideias*. Fundação Carlos Chaga.